



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E
CULTURA

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA
CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

ANNA KARYNA TORRES CÔRTEZ

SALVADOR

2016

ANNA KARYNA TORRES CÔRTEZ

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA
CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia,
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

SALVADOR

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E
CULTURA

BANCA EXAMINADORA

Edleise Mendes O. Santos - Orientadora

Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Desirée de Vit Begrow

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Denise Scheyerl

Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Ao meu marido, que compartilhou cada passo dessa jornada, neste plano terreno e no plano espiritual. Sem sua força e paciência, teria desistido, pois esta conquista começou em um dos momentos mais difíceis de nossas vidas, passou por outro de total dedicação dele a mim, e, finalmente, chegamos juntos ao final de um outro começo.

À minha filha, que no alto da sua maturidade de uma menina de oito anos, tentou compreender a minha ausência, com breves intervalos de abdicação da minha atenção, mas que para ela era uma eternidade.

Ao meu filho, que em silêncio me mostrou o quanto eu o amo e o quanto ele torce por mim.

À minha mãe, que me ensinou como guerrear para a vida.

Ao meu pai, que me mostrou para que serve o conhecimento.

Aos meus irmãos, não importando que luta eu esteja travando, estão sempre torcendo por mim.

À minha nova e para sempre orientadora, que aceitou, no final do segundo tempo, se dedicar de corpo e alma às minhas batalhas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que colocou espíritos encarnados e desencarnados para ajudar-me nesta conquista.

Aos espíritos de luz, que estão acompanhando-me sempre.

À Estrela Branca, hoje e em todos os planos.

À minha família, aos Torres, aos Côrtes e aos Santana.

Nem a fuga do mundo nem o ativismo mundano salvarão o homem ou o mundo. É pela atividade metapolítica que o homem chega à sua plenitude (é salvo), ao participar de maneira única na edificação do corpo cosmoteâdrico da realidade.

Raimon Pannikar

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central as políticas linguísticas públicas para surdos na cidade de Conceição do Coité, à luz de autores que tratam sobre política, surdez, Libras e educação inclusiva, analisando como essas políticas estão implantadas nas escolas regulares. Tem como objetivo principal conhecer qual o quadro real da implantação das políticas linguísticas públicas referente à Libras na cidade de Coité e quais as razões apresentadas pelos órgãos de gestão educacional para implantação, ou não, destas políticas. Visa, também, estabelecer e analisar os motivos que impedem ou auxiliam a implantação e execução das políticas linguísticas públicas para surdos, a partir das informações coletadas através de entrevistas com questionário pré-elaborado e único, aplicado para gestores de educação estadual e municipal, cujas respostas são confrontadas com os documentos legais.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Libras. Educação para Surdos.

ABSTRACT

This research is focused on the public language policies for the deaf people at Conceição do Coité in the light of authors who deal with politics, deafness, Libras and inclusive education, examining how these policies are implemented in mainstream schools. Its main objective is to know what the actual framework of the implementation of public policies regarding the language and what reasons are given by educational management for implementation or not, of those policies. It aims to establish and analyze the reasons that hinder or help the implementation and execution of public language policies for the deaf at Conceição do Coité, from information gathered through interviews with pre-designed and unique questionnaire applied to education managers whose answers are confronted with legal documents.

Keywords: Language policies. Libras. Deaf.Education

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIREC – Diretoria Regional de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

L1 – Primeira língua (materna)

L2 – Segunda língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MENEL – Mentis e Linguagens (grupo de pesquisa)

NRE – Núcleo Regional de Educação

PAIP - Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos surdos nas escolas de ensino público municipal regular	22
Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos surdos nas escolas de ensino público estadual regular	24
Tabela 3 – Distribuição dos alunos nas escolas da rede	48
Tabela 4 – Ocorrência de curso de Licenciatura em Libras na graduação	60
Tabela 5 – Quadro síntese: Integração X Inclusão	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População surda na cidade de Conceição do Coité	21
Gráfico 2 – Matrícula 2012	48

SUMÁRIO

1 INICIANDO O CAMINHO, QUEBRANDO O SILÊNCIO – CAPÍTULO I	12
1.1 LADRILHOS E VOZES - CONSTRUINDO O CAMINHO – MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	12
1.2 ESCOLHENDO O CAMINHO – PROBLEMA DA PESQUISA	13
1.3 PREPARANDO O CAMINHAR – PERGUNTAS DA PESQUISA	15
1.4 AONDE QUERO CHEGAR – OBJETIVOS	17
1.5 O MÉTODO ESCOLHIDO PARA TRILHAR O CAMINHO – METODOLOGIA DA PESQUISA	17
1.5.1 Analisando as possibilidades – orientações teórico-metodológicas da pesquisa	18
1.5.2 Sujeitos no caminho	21
1.5.2.1 Delineando o traçado	21
1.6 ORGANIZANDO O CAMINHAR - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	25
2 LÍNGUA, IDENTIDADE E POLÍTICA	26
2.1 LÍNGUA E BILINGUISMO	26
2.2 SUJEITO SURDO E IDENTIDADE	31
2.3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS – TRAÇANDO O CAMINHO	33
3 O DISCURSO E O REAL: ANÁLISE DO PANORAMA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ	46
3.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE	46
3.2 O REAL PELO DISCURSO - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	50
3.2.1 Modificações para o processo inclusivo	50
3.2.2 Implantação do processo inclusivo	56
3.2.3 Políticas e documentos públicos	64
3.2.4 Últimas reflexões	68
4 REVENDO O CAMINHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
4.1 AS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS, O CONTEXTO POLÍTICO E O ACESSO À ESCOLA PELA COMUNIDADE SURDA NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ	73
4.2 O CAMINHO QUE EU ENCONTREI	75
4.3 O FIM DA TRILHA E O COMEÇO DE OUTRAS NOVAS	76
REFERÊNCIAS	78

1 INICIANDO O CAMINHO, QUEBRANDO O SILÊNCIO – CAPÍTULO I

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, UNESCO, 1996).

No dia-a-dia, ao nos depararmos com uma situação delicada e com a necessidade de um posicionamento político, que definirá quem somos e o que pensamos, geralmente, o silêncio se manterá por algum tempo. Dependendo do assunto e das pessoas envolvidas, a escolha pela abstenção é a que nos deixará na zona de conforto.

Todavia, se o objetivo for mudar situações sociais ou intrapessoais é preciso um posicionamento baseado em argumentos contundentes. Nem sempre é preciso o julgar entre certo e errado. Mas, as discussões provocarão a saída de uma inércia que quase sempre acontece em situações que envolvem questões sociais e políticas.

Por essa razão, o início deste meu caminhar pretende quebrar o silêncio concernente às políticas linguísticas públicas direcionadas a um grupo de minoria, o dos surdos. Para quebrar o silêncio que envolve essas questões políticas e sociais referentes à Língua Brasileira de Sinais, Libras¹, exponho alguns posicionamentos que podem provocar muitos outros silêncios, ou preferencialmente, provocar discussões que resultarão em outros posicionamentos e reflexões.

1.1 LADRILHOS E VOZES - CONSTRUINDO O CAMINHO – MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Início fazendo uma reflexão sobre o fato de que mesmo após quatorze anos da lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Lei 10.436/2002, como língua oficial e de comunicação para os surdos, muitas questões que este reconhecimento implica são desconhecidas.

Aprendendo Libras, minha filha me fez a seguinte pergunta: *Mamãe, se eu fosse surda, o que você faria?* Essa pergunta me fez refletir se eu, como mãe, estava preparada

¹ Siglema utilizado conforme Maria Tereza de Queiroz Piacentini. www.libras.com.br

para exigir das escolas e dos diversos setores da sociedade os direitos que ela, como surda, teria; se eu estava preparada para lutar contra todo tipo de preconceito que ela sofreria e contra os quais eu como mãe tentaria defendê-la. Pensei, então, nos pais que não sabem o que fazer. Que escola escolher para o filho? Quais as leis que os protegem e quais os deveres que o Estado tem com os seus filhos? Não por serem deficientes, pois essa, todos nós temos de diferentes tipos e tamanhos, mas por necessitarem de recursos especializados para o seu desenvolvimento físico e intelectual.

O ser humano é naturalmente um ser político e, como tal, se inquieta em situações onde se percebe dentro de um conjunto de relações de poder e submissão. A minha inquietação está em reconhecer como as diferenças culturais e ideológicas se constituem no ambiente de ensino formal entre surdos e ouvintes e como elas influenciam o contexto em que vivemos, mesmo sendo essas diferenças, principalmente as linguísticas, amparadas por políticas linguísticas públicas. Eis, então, a motivação para a minha pesquisa.

1.2 ESCOLHENDO O CAMINHO – PROBLEMA DA PESQUISA

No texto, *Plurilinguismo no Brasil*, Oliveira afirma que:

O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas hoje minoritárias (OLIVEIRA, 2008, p.3).

Esta condição de aceite, de indiferença e de desconhecimentos deixa a Língua Brasileira de Sinais, como língua representante de uma comunidade, ainda mais distante dos ambientes de implantação, como as salas de escolas regulares de ensino. A preocupação social em garantir os direitos linguísticos a este grupo ainda é pequena, mas com insignificantes intervenções políticas, conforme afirma Oliveira (2008).

A Libras, mesmo sendo uma língua nacional, reconhecida através da Lei 10436/2002 e regulamentada pelo decreto 5626/2005, como meio de comunicação do povo surdo brasileiro, como representante social, cultural e legal desse povo, ainda não está implantada e reconhecida nos locais de convivência de surdos e ouvintes, como escolas, empresas, instituições públicas e particulares, apesar dessas políticas linguísticas a reconhecerem como primeira língua para os surdos (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) no território brasileiro. A Federação

Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua materna dos surdos brasileiros (SILVA, 2007).

Silva e Carrera (2013) reconhecem o movimento para a inclusão dos surdos nas escolas, feito pelos gestores públicos, através da aplicação de políticas, porém sem preocupação em processos de qualificação docente e de reestruturação da escola. A inclusão, apesar de estar direcionada a um grupo, não é unilateral, isto é, não pode ser pensada apenas no grupo que será incluído na escola, pois a inclusão de surdos, para acontecer efetivamente, deverá modificar a estrutura pedagógica e de interação dos ouvintes (SILVA e CARRERA, 2013).

Só luta legitimamente por seus direitos quem os conhece. É necessário entender que os surdos, da mesma forma que os cidadãos ouvintes brasileiros, têm o direito de serem atendidos e entendidos em sua língua no território brasileiro, em qualquer setor público ou privado e exigirem o reconhecimento identitário e cultural.

Ao buscar informações sobre os surdos existentes na cidade de Conceição do Coité, Bahia, através de estudos feitos no grupo de pesquisa Mentes e Linguagens – MENEL, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, do qual participo como pesquisadora, ficou constatado, que apesar de serem registrados 3.205 surdos na cidade de Conceição do Coité, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, o número de matrículas obtido pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, INEP, era mínimo e os alunos surdos estavam matriculados nas escolas regulares de ensino e sem intérpretes ou professores e recursos físicos adequados para a sua inclusão.

Mesmo este dado do IBGE envolver os ensurdecidos, as pesquisas em campo mostram que o número de surdos em idade escolar e matriculados nas escolas regulares é bastante significativo e eles não possuem infraestrutura mínima para seu aprendizado e nem para sua autonomia no ambiente escolar. Aqui se estabelece o problema desta pesquisa: verificar quais das políticas linguísticas públicas foram implantadas para garantir a permanência destes surdos nestes ambientes de aprendizado.

1.3 PREPARANDO O CAMINHAR – PERGUNTAS DA PESQUISA

A partir do quadro encontrado nas pesquisas iniciais e considerando que há políticas linguísticas públicas para surdos e que Libras é uma língua reconhecida como língua de um grupo de minoria, surgiram os questionamentos:

- a) Quais são as condições educacionais da comunidade surda na cidade de Conceição do Coité, na Bahia?
- b) De que modo as políticas para a educação dos surdos atuam no contexto investigado?
- c) O que dizem os gestores de educação sobre as condições de acesso à educação para os surdos, garantida pela legislação brasileira?

Em qualquer área da ciência, em pesquisa, observa-se uma amostra para entender o todo. Assim sendo, para compreender essas e outras questões relacionadas aos surdos, sua cultura e suas particularidades, esta pesquisa visa mapear e analisar quais são e como foram implantadas as políticas linguísticas públicas para surdos na cidade de Conceição do Coité, Bahia.

O estudo das políticas linguísticas traz um suporte argumentativo maior e um entendimento do quadro real deste grupo de minoria, surdos, na localidade de estudo, Conceição do Coité, nas instituições públicas regulares de ensino. Pois a oficialização de uma língua depende das políticas estabelecidas que estão diretamente ligadas às questões de poder, de hegemonia. Segundo Pennycook (1998), a política é domínio dos estados-nação ou dos “líderes políticos”. Talvez, por essa razão, é difícil que outros participantes da sociedade se envolvam e se percebam dentro desse conjunto de relações de poder. Pennycook (1998) afirma que, como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida.

A Libras foi oficializada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo decreto 5.626/2005. Porém, não há hoje uma mudança significativa para esta língua de minoria nas instituições de ensino e nas relações de comunicação entre ouvintes e surdos que oficialmente são bilíngues. Para Fernandes (1990), o bilinguismo para os surdos é considerado um “bilinguismo incipiente”, que ela define como um bilinguismo no qual se usa uma língua para comunicação oral e outra para a escrita.

As mudanças políticas levam às mudanças linguísticas de cada comunidade minoritária. Para que essas políticas funcionem, devem estar associadas ao planejamento e sua aplicação. A aprendizagem de uma língua pode resultar na manutenção das diferenças ou criar condições para dirimi-las. Segundo Pennycook,

Na realidade, enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder (PENNYCOOK,1998, p.30).

O discurso se realiza pela concretização das ideias e ideais das práticas que estabelecem as diferenças e organizações sociais. Lembremos do Estado Novo, com Getúlio Vargas, que foi o auge da repressão às línguas alóctones (Lei do crime idiomático – proíbe falar línguas estrangeiras) (OLIVEIRA,2005).

Pennycook (1998) diz que:

Baseado nos trabalhos de Foucault e Habermas, Fairclough argumenta que, analisando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, podemos chegar à consciência crítica da maneira como a língua reflete e constrói a desigualdade social (PENNYCOOK, 1998, p.43).

Já Oliveira (2005) afirma que a linguística é o estudo das sociedades humanas através das línguas. Assim, deve-se considerar toda a diversidade social e linguística interna e externa, que visa estabelecer, também, a necessidade de um estudo intercultural. A cultura e pensamento do surdo se realizam completamente diferentes do ouvinte e o não reconhecimento dessas diferenças concretizam esta relação de poder e submissão. É obrigatória ao surdo a escrita em Língua Portuguesa (Lei 10.436/2002).

Sendo reconhecida no território brasileiro como meio legal de comunicação da comunidade surda, as práticas bilíngues e os aspectos culturais deste grupo deveriam estar garantidos. Porém, isto ainda não acontece. A língua majoritária, a Língua Portuguesa, que deve ser a segunda língua para os surdos em apenas uma modalidade, a escrita, ainda é a língua que estabelece a comunicação nos estabelecimentos oficiais e privados.

As práticas escolares e a falta de formação dos professores na primeira língua dos surdos, que é a de sinais, ainda propiciam uma submissão dos surdos aos ouvintes nas questões linguísticas e culturais nos diversos ambientes escolares. Portanto, a educação bilíngue para os surdos, apesar das políticas linguísticas já existentes, parece que ainda está longe de acontecer. Deve-se levar em consideração que nem todo surdo tem pais surdos e nem todo pai surdo domina a língua de sinais, já que os surdos eram vistos como portadores de deficiência e a surdez como patologia. Essa visão provocava o “tratamento” dos surdos com objetivo final da oralização (este processo consiste em tratamentos, com

profissionais como fonoaudiólogos, visando desenvolver no surdo o processo da fala) e com o uso de práticas pedagógicas que negavam a surdez. Assim, nem todo surdo, principalmente surdos adultos, tem como primeira língua a língua de sinais.

1.4 AONDE QUERO CHEGAR – OBJETIVOS

Os objetivos dessa caminhada se concretizam em:

- GERAL
 - a) Analisar quais são e como foram implantadas no local de execução as políticas linguísticas públicas para surdos e, conseqüentemente, saber quais são as condições educacionais da comunidade surda na cidade de Conceição do Coité.
- ESPECÍFICOS
 - b) Analisar as formas de implantação se existentes nestes locais, identificando como as políticas para a educação dos surdos atuam no contexto das escolas regulares de ensino;
 - c) Discutir, caso não haja implantação, as razões pelas quais as políticas linguísticas não foram implantadas e o que dizem os gestores de educação sobre as condições de acesso à educação para os surdos, garantida pela legislação brasileira.

1.5 O MÉTODO ESCOLHIDO PARA TRILHAR O CAMINHO – METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia dessa pesquisa será desenvolvida a partir das análises das políticas linguísticas voltadas para os surdos, tendo por método de estudo a dialética platônica², com perguntas e respostas, e tem por objetivo a contraposição das ideias que serão apresentadas pelos gestores com o que descreve as leis, considerando quais são e o que abordam estas políticas, onde estão e como foram implantadas.

Será feito o levantamento de quais políticas que linguísticas abordam Libras e suas peculiaridades, analisando seu conteúdo e determinações.

² Voltada para definições de virtudes morais (indivíduo) e virtudes políticas (cidadão) que colaboram para o surgir da variedade das opiniões e para além das multiplicidades delas – Dialética platônica por Ana Couto de Melo – <http://www.pt.scribd.com/doc/38698034/Dialetica-platonica>

Após este estudo, a pesquisa se constituirá por uma pesquisa de campo com entrevistas nos órgãos públicos responsáveis pela implantação e coordenação destas políticas, que nesta pesquisa em especial, são a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Diretoria Regional de Educação (DIREC).

As perguntas foram divididas em três blocos: o primeiro sobre as modificações para o processo inclusivo, com o objetivo de averiguar como os gestores públicos se prepararam para incluir os alunos surdos e implantar as políticas no município; o segundo, sobre a implantação do processo inclusivo, para averiguar como os surdos são atendidos no espaço de realização das políticas linguísticas; e o terceiro, sobre os documentos legais, ou seja, sobre a implantação das políticas linguísticas públicas, comparando com a realidade encontrada.

1.5.1 Analisando as possibilidades – orientações teórico-metodológicas da pesquisa

As instituições de ensino são ambientes multiculturais de aprendizado e convivência. Portanto, devem-se considerar os posicionamentos distintos quanto à representação social e à ideologia. Isso requer diferentes práticas pedagógicas que compreendam toda a diversidade presente, tendo como resultado a sensação de pertencimento.

Quanto ao pertencimento, é apresentado por Pennycook (1998) como discussões pertinentes e necessárias no campo da língua e educação,

Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos (PENNYCOOK, 1998, p.46).

De acordo com a abordagem do problema e com o propósito de entender como as práticas políticas fomentariam ações mais eficientes nas mudanças para reconhecimento e afirmações linguísticas deste grupo minoritário, de identidade híbrida, mas em constante transformação, esta pesquisa se denomina qualitativa (SKLIAR, 2013).

Tomando por verdade que nenhum tipo de investigação é autossuficiente e, na prática, privilegia um ou outro tipo, é que esta pesquisa, em alguns momentos, faz uso de dados quantitativos para ilustrar o cenário onde as políticas são apresentadas, já que ela irá buscar

[...] a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos (PRODANOV, 2013, p.70).

Essa condição é perfeitamente aceitável já que segundo Demo,

[...] todas as pesquisas são ideológicas, pelo menos no sentido de que implicam posicionamento implícito por trás de conceitos e números; a pesquisa prática faz isso explicitamente. Todas as pesquisas carecem de fundamento teórico e metodológico e só têm a ganhar se puderem, além da estringência categorial, apontar possibilidades de intervenção ou localização concreta (2000, apud PRODANOV, 2013, p.50).

Esta pesquisa observará as formas de implantação, se existentes nas escolas regulares de ensino de Conceição do Coité; discutindo, caso não haja implantação, as razões pelas quais as políticas linguísticas não foram implantadas. Os registros serão feitos utilizando entrevistas com o diretor da Diretoria Regional de Educação, DIREC, da Secretaria Municipal de Educação, SEC, e se presentes, Secretários nas unidades de Educação Especial.

Tendo por objetivo analisar quais são e como foram implantadas no local de execução as políticas linguísticas públicas para surdos e com base na definição acima, esta pesquisa será classificada, quanto à natureza, como uma pesquisa básica; quanto aos objetivos, descritiva e quanto aos procedimentos, uma pesquisa documental. Segundo Dorziat,

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, para que a prática pedagógica se dê, visando viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser relacional, contextual, e não apenas informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados (DORZIAT, 2011, p.27).

Para entender como a língua de sinais se constitui nesses espaços públicos de aprendizagem, será utilizada a pesquisa documental de primeira mão, pois, segundo Gil (2008),

Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais,

reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (GIL, 2008, p.51).

É importante definir que tipo de política esta pesquisa aborda. Segundo Frey,

O cientista político, ao contrário, interessado na análise posterior dos “*déficits de implantação*”, costuma focar os pontos críticos de interseção das ações políticas, administrativas e privadas – característicos da abordagem de “backward mapping”³ – a fim de chegar a um melhor entendimento das dinâmicas do processo político-administrativo (VIANNA,1996, apud FREY, 2000 p.25).

Assim, a política tratada aqui é a política setorial e abrange, especificamente, duas dimensões: processual e material. Processual porque analisará o sistema imposto e as decisões de distribuição para a língua dos surdos e, material, pois tratará dos programas políticos, problemas na implantação e o conteúdo dessas decisões políticas. Tendo os problemas na implantação um caráter mais contundente nesta pesquisa.

Por causa dessas peculiaridades do sujeito surdo em relação à sua situação bilíngue, Skutnabb-Kangas (1994) diz que é preciso determinar os critérios que estão relacionados ao bilinguismo:

- Origem: aquisição de L1 e L2 dentro da própria família ou com falantes nativos;
- Identificação: Interna – a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas; externa – a pessoa é identificada;
- Competência: domínio e controle das duas línguas;
- Função: A pessoa usa ou pode usar duas línguas em diversas situações (aplicação social).

Analisando os critérios estabelecidos por Skutnabb-Kangas (1994) e com base nas políticas linguísticas públicas brasileiras, o sujeito surdo é obrigatoriamente um sujeito bilíngue, mesmo sem ter por origem, em maioria, o aprendizado da Libras dentro da família. Em muitos casos, o surdo não domina nenhuma das duas línguas, pois o aprendizado de Libras é tardio e a aquisição da Língua Portuguesa nos ambientes escolares tem um processo insatisfatório.

³ Mapeamento de evento anterior – tradução minha com acréscimo da palavra evento

O sistema educacional ainda é um dos setores no qual a língua se institui como manutenção do poder (DORZIAT, 2011). A proposta de educação bilíngue trazida pelas políticas linguísticas públicas para surdos seria uma forma de oposição aos discursos e práticas hegemônicas e, também, uma forma de reconhecimento político da surdez como diferença.

É importante identificar onde e como os surdos estão distribuídos nestes espaços de ensino. Assim, baseada em documentos oficiais, como o censo de 2010 do IBGE e a distribuição pelo INEP, será apresentada a seguir, em forma de gráficos, a distribuição de surdos na cidade de Conceição do Coité e a distribuição de surdos matriculados nas redes regulares de ensino.

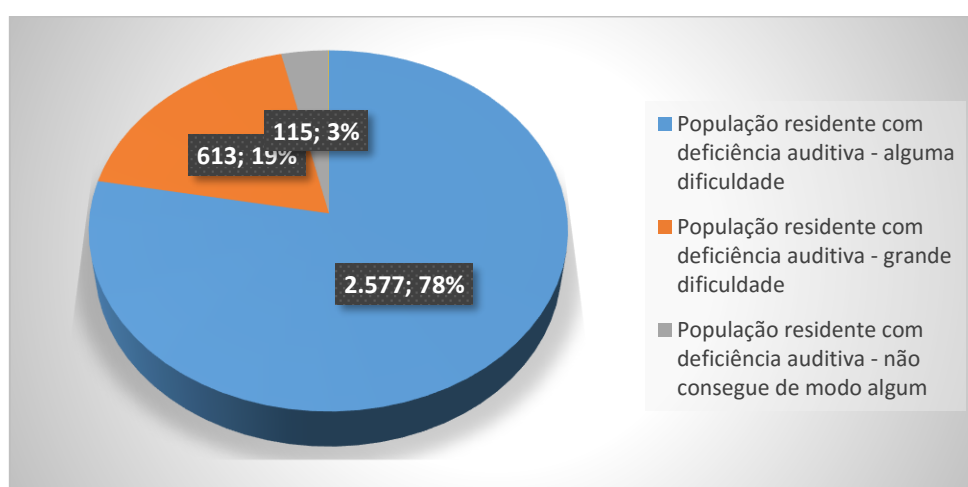
1.5.2 Sujeitos no caminho

Os dados a seguir, com base nos documentos oficiais do IBGE e do INEP, representam o quantitativo de surdos na Cidade de Conceição do Coité. Em primeiro lugar, o gráfico com o quantitativo da população surda, independente do grau de perda auditiva, idade ou gênero. Em sequência, a distribuição, em tabela, dos surdos em idade escolar, matriculados na rede municipal e estadual.

1.5.2.1 Delineando o traçado

Conforme o Censo de 2010, há na cidade de Conceição do Coité um número considerável de surdos, como apresentado no gráfico e tabela a seguir:

Gráfico 1 – População surda na cidade de Conceição do Coité



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Sendo a população total igual a 62.040 pessoas, indicada pela mesma fonte de pesquisa, os surdos correspondem a 5,16% da população. Deve-se levar ainda em consideração que este grupo não é homogêneo. Há mulheres, homens e crianças, negros e brancos, pobres e ricos, rurais e urbanas, em idade escolar ou já fora dela.

Segundo documento oficial do INEP, os surdos em idade escolar e que se encontram matriculados na rede municipal, em escolas regulares de ensino, estão assim distribuídos, conforme quadro abaixo:

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos surdos nas escolas de ensino público municipal regular

Código da escola	Etapa	Tipo de atendimento	Tipo de deficiência	Número de alunos
29138124	Ensino Fundamental - 6º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
	Ensino Fundamental - 7º ano	Atividade complementar	Deficiência auditiva	1
29138205	Ensino Fundamental - 3º ano	Não se aplica	Surdez	1
29139147	Ensino Fundamental - 5º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
29138302	Ensino Fundamental - 5º ano	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Deficiência auditiva	1
29138361	Ensino Fundamental - 3º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
29138388	Ensino Fundamental - 3º ano	Não se aplica	Surdez	1
29138566	Ensino Fundamental - 2º ano	Atendimento Educacional	Surdez	1

		Especializado (AEE)		
29138698	Ensino Fundamental - 5º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
29139333	Ensino Fundamental - 3º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
		Atendimento Educativo Especializado (AEE)	Deficiência auditiva	1
		Atividade Complementar	Surdez	1
			Deficiência auditiva	1
29139252	Ensino Fundamental - 3º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
		Atividade Complementar	Deficiência auditiva	1
29139287	Ensino Fundamental - 5º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1
	Ensino Fundamental - 6º ano	Não se aplica	Surdez	1
		Atividade complementar	Deficiência auditiva	1
29139023	Ensino Fundamental - 5º ano	Não se aplica	Deficiência auditiva	1

Fonte: INEP

Pela leitura da tabela, há registros de surdos em diferentes anos do ensino fundamental e o documento faz uma diferenciação no tipo de deficiência que eles apresentam. Consideram-se dois grupos: os deficientes auditivos e os surdos e eles recebem atendimentos diferentes: ou atividade complementar ou atendimento educacional especializado. Porém, não há nenhuma referência dos critérios utilizados para tais classificações no documento.

No âmbito estadual, os dados são apresentados conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos surdos nas escolas de ensino público estadual regular

UEE			Número de alunos	Especificidade	Série
Colégio Estadual Pitangueira	Estadual	Olgarina	2	Deficiência Auditiva	Ensino Médio -2º ano
Colégio Estadual de Bandiaçu			6	Deficiência Auditiva	Ensino Médio -2º ano T.FOR.II Eixo I Alunos do município que recebe AEE

Fonte: INEP

No âmbito estadual, não há especificação do tipo de atendimento realizado e apenas uma especificidade para a surdez. A partir dos dados, é preciso analisar a prática escolar que, basicamente, tem se desenvolvido com base em um aluno hipotético, generalizado e geralmente negligenciado. Hipotético porque a ele são atribuídas competências linguísticas e aprendizados inexistentes, pois o aluno surdo, geralmente, não é alfabetizado nas escolas de ensino regular, nem na sua língua de comunicação, Libras, nem na sua língua de escrita, a língua portuguesa. Sendo assim, a fala de conhecimento durante todo o período escolar se mantém. Generalizado, já que são esquecidos, os grupos menores dentro deste grupo minoritário. Ou seja, as mulheres

surdas, os homens surdos, as crianças surdas, os pobres e os ricos surdos, os índios surdos, os negros surdos.

Como em ambas as instituições as salas são de ensino regular, entende-se também que o currículo é homogêneo e ouvista⁴. Isso implica em um mesmo método/plano de ensino para os dois grupos que são completamente distintos, não só com cultura e identidades diferentes, mas principalmente, com línguas distintas. Neste contexto, o que se percebe é a marcação das diferenças com notória valorização à percepção oroauditiva e a pseudoaceitação. A cultura escolar reproduz ainda rotulação, estigmatização, individualização. A contracultura seria para respeito às diferenças, compreensão da heterogeneidade e desenvolvimento de novos valores, com garantia ao acesso aos conteúdos pedagógicos aproximando os sujeitos da política e os sujeitos reais da escola.

1.6 ORGANIZANDO O CAMINHAR - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho está seccionado em quatro capítulos. O primeiro capítulo direciona ao local da pesquisa, a cidade de Conceição do Coité, Bahia; respondendo o porquê pesquisar a implantação dessas políticas públicas e os objetivos que este trabalho propõe. O segundo capítulo traz uma leitura de aspectos importantes de políticas que tratam sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e traz, também, conceitos ligados diretamente ao tema, que são pertinentes para que o leitor entenda quais os caminhos tomados na análise de dados. O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo, realizada com os principais gestores da educação, representantes dos órgãos municipal, Secretaria de Educação, SEC, e estadual, DIREC-12, refletindo e analisando as informações obtidas. O quarto capítulo apresenta a conclusão do trabalho, trazendo reflexos e reflexões acerca do panorama encontrado.

⁴ Termo utilizado em contraposição à surdez. Adota-se, também, o termo audismo.

2 LÍNGUA, IDENTIDADE E POLÍTICA

O indivíduo surdo, passei a observar, pensa e muitos com brilhantismo. [...]. Só que, como brasileiros, americanos, belgas, holandeses e todos os povos do mundo, os indivíduos surdos se expressam melhor, são fluentes, obviamente, em sua língua dominante (NEMBRI, 2012, p.50).

Este capítulo aborda discussões sobre aspectos relacionados ao movimento político, social e linguístico e aos aspectos específicos dos surdos. Na primeira seção, apresenta questões sobre língua e especificidades do que representa o bilinguismo para o surdo. Na seção seguinte, retrata o ser surdo e as questões identitárias. Na terceira e última seção, há uma breve discussão sobre políticas linguísticas para surdos.

2.1 LÍNGUA E BILINGUISTO⁵

Para a comunidade surda, o bilinguismo é obrigatório, como já dito em capítulo anterior, sendo a primeira língua, Libras, e a segunda, a língua portuguesa. Este bilinguismo pode ser por ação natural, a convivência com as duas línguas em ambiente familiar, onde os pais, não necessariamente surdos, dominam Libras e a Língua Portuguesa. É possível, também, que o sujeito surdo, possa adquirir essas línguas em um processo formal, por exemplo, no âmbito escolar. Neste caso, as políticas linguísticas devem ser implantadas nas escolas a fim de atender as necessidades identitárias, linguística e cultural, dos surdos.

Skutnabb-Kangas (1994) e Felipe (2012), já citados anteriormente, estabelecem critérios para análise do bilinguismo e afirmam que,

não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenha seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas (FELIPE, 2012, p.3).

Esse quadro é exatamente o que está instituído na Lei que reconhece e torna oficial a Língua Brasileira de Sinais, sob número 10.436/2002. No Art. 1º,

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

E no parágrafo único do Art.4º,

⁵ Não é foco deste estudo aprofundar uma discussão sobre bilinguismo. A intenção é oportunizar uma melhor compreensão de que o bilinguismo faz parte das políticas linguísticas tratadas aqui. Para um aprofundamento maior sugiro Felipe (2012) e Albres e Neves (2013).

A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Foi designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, um grupo formado por surdos e estudiosos, como Ronice Muller de Quadros, com o objetivo de dar subsídios para a condição bilíngue e estabelecer diretrizes para a educação bilíngue no território brasileiro. No Relatório do Grupo de Trabalho ficou reconhecido que

Em nenhum desses modelos (de educação)⁶ houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão (RELATÓRIO, 2014, p.03).

Considerando o que diz a Declaração dos Direitos Linguísticos e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o grupo, nesse relatório, propõe uma escola bilíngue onde a língua de instrução seja a Libras e a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua, sem a mediação de intérpretes. Esta proposta será assegurada pelo PL8035-2010,

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (PL 8035-2010, meta 4, item 4.7, p.21).

Ao assegurar e ofertar a educação bilíngue, o Estado proporciona que o contato com Libras, como primeira língua dos surdos, para aquisição plena e completa aconteça mais cedo, e envolva o desenvolvimento de aspectos linguísticos e socioculturais, já que em muitos casos, essa língua não se aprende no seio familiar por razões já apresentadas anteriormente neste trabalho. Quero deixar claro que como esta pesquisa tem por base as políticas linguísticas e estas tratam de Libras, as discussões giram em torno da língua de sinais oficial. Reconheço a existência, uso e importância das línguas de sinais caseiras, indígenas e outras, porém não são objetos deste trabalho.

É preciso, também, entender o conceito de política, pois envolve intenção, comportamento e ação. Ela é estabelecida no âmbito governamental, mas deve envolver todos os segmentos sociais. Segundo Mackenzie,

⁶ Acréscimo meu.

[...] pensar sobre política é participar de um diálogo que perpassa mais de dois mil anos. Participar desse diálogo é compreender que a política não se restringe a querelas político-partidárias (MACKENZIE,2011, p.10).

Além do conceito de Mackenzie (2011), Dagnino (2002) caracteriza política como decisões e ações articuladas conforme contexto com o objetivo de decisões futuras que devem ser tomadas (DAGNINO, 2002 apud MACHADO, 2007). Levando em consideração que a política se distingue de acordo com o objeto de investigação. Para Dagnino, a primeira trata do sistema político (ordem política). Em segundo lugar, refere-se à análise das forças políticas que participam no processo decisório, a fim de trazer estratégias para soluções de problemas específicos. Por fim, são as políticas públicas específicas (*policy science*)⁷. Esses estudos, que são também denominados de políticas setoriais, enfatizam as estruturas, instituições ou caracterização dos processos de negociação.

As políticas devem estar associadas ao planejamento e sua aplicação. As políticas linguísticas, objeto deste estudo, referem-se às ações que estão relacionadas as questões de poder e língua, bem como, as decisões políticas que regulamentam a língua em seu uso e reconhecimento social do surdo.

Porém, cabe ao Estado passar do planejamento para a prática, assim como a regulamentação e implantação dessas políticas linguísticas (CALVET,2007). O planejamento linguístico que precisa ser estabelecido no caso dos surdos é o *planejamento de status*. Este se refere as intervenções para reconhecimento social. Se a Libras é oficial, deveria assim como a língua portuguesa, ser a língua utilizada em diversos campos oficiais, sociais e de comunicação ⁸ (KLOSS,1969 apud RELATÓRIO, 2014, p.7).

Assim, conforme o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, de 2014,

Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada (RELATÓRIO, 2014, p.7).

Geralmente, quando o governo prioriza um determinado grupo, principalmente de minoria, as ações são julgadas como assistencialistas ou tutelares pelos grupos dominantes. Porém, no caso das políticas linguísticas públicas voltadas para os surdos, a

⁷ Rótulo para esta vertente de pesquisa, nos Estados Unidos, no começo dos anos 50 (FREY, 2000, p.214)

⁸ O planejamento de *corpus* referente a estrutura linguística não se configura análise desta pesquisa.

questão principal é de fazer valer direitos já adquiridos e que ainda não foram implantados para garantir o uso da língua, já oficializada, da educação e de outras questões humanitárias. Porém, para discussão e planejamento das políticas públicas referentes a este grupo, o decreto 6.949/2009 determina que a comunidade surda participe e seja consultada, como reza o discurso abaixo:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (DECRETO 6949/2009, Art 4º, inciso 3).

Políticas de inclusão deveriam ser pensadas e repensadas a partir da ótica de quem precisa ou deseja ser incluído, pois incluir uma pessoa em um ambiente estranho não é uma tarefa fácil. Não basta apenas colocar esta pessoa neste ambiente para acontecer o processo inclusivo. A inclusão está em possibilitar um tratamento diferente para os diferentes. Ou seja, possibilitar aos surdos, por portarem necessidades específicas, que recebam instrumentos ou estratégias específicas, que proporcionem igualdade em condições de desenvolvimento ao grupo ouvinte. Por exemplo, no ambiente escolar sirenes luminosas e intérpretes aumentariam a autonomia dos discentes surdos. Desta forma, a inclusão de fato estaria mais próxima do ideal, e mais distante da educação escolar tradicional e engessada, sem referência às diferenças e contextos reais. Skliar (2013) define a educação inclusiva,

Como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão (SKLIAR,2013, p.11).

A falta de sintonia entre a necessidade formativa e a realidade escolar reflete-se em discentes incapazes de perceber o outro, respeitar, interagir e pensar o mundo. A sala de aula deve ser um espaço político, democrático, onde todos, surdos e ouvintes, negros e brancos, pobres e ricos, devem ser e estar estimulados a participar do processo educativo em sua totalidade, isto é, entender, refletir e mudar o seu mundo.

Este processo educativo de ensino de línguas, maternas ou não, para Rajagopalan (2013), caracteriza-se por fazer parte das políticas linguísticas do país onde este ensino acontece. Já para Luchesi (2012), não adianta também incluir atividades específicas para reabilitação como treinamento auditivo, treinamento individual de fala e ritmo corporal,

se tiver por objetivo a mudança do indivíduo minoritário para os padrões do grupo majoritário.

Em seu trabalho nas escolas especiais, Luchesi (2012) afirma que mesmo com inserção de componentes pedagógicos voltados para os surdos, ou melhor, para proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral, havia a dificuldade na aquisição da escrita e da leitura e esta ambiguidade interfere na real inclusão do surdo. Para Luchesi,

[...] a escola especial apresenta uma ambiguidade: trabalha com e na deficiência para promover a integração social do seu aluno. Ou seja, ao mesmo tempo que dá prioridade à deficiência ao realizar um trabalho diferente do das escolas comuns, determina que a condição para que este indivíduo possa integrar-se socialmente é o desenvolvimento da linguagem oral (LUCHESE, 2012, p.12).

A ambiguidade descrita por Luchesi, no excerto acima, provoca em teóricos e estudiosos da língua e da surdez, discussões sobre o ambiente escolar mais adequado para os surdos. Alguns defendem as escolas regulares, pois daria aos surdos e ouvintes a oportunidade de convívio. Porém, estas ainda estão no modelo ouvintista. Outros defendem as escolas só para surdos, porém a exclusão do “mundo” seria maior, pois em outros ambientes o surdo teria que conviver com ouvintes e uma outra língua. O mais importante nessas discussões é que o que não estava em pauta, hoje está cada vez mais constante: o reconhecimento de um outro grupo de brasileiros com cultura e língua diferentes, com direitos como cidadãos e com leis (desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação até leis para implantação e regulamentação da língua deste grupo, a Língua Brasileira de Sinais – Libras) especialmente escritas e homologadas para ensino desse grupo.

O objetivo maior das políticas linguísticas é dar acesso ao surdo ao que ele ainda não tem acesso, principalmente no reconhecimento e uso da língua de sinais em qualquer ambiente. Para entender como essas políticas devem ser implantadas, o que falta e o que excede nos documentos e nas instituições, ou seja, antes da análise dos documentos, devemos entender quem é o outro e como ele se estabelece socialmente.

2.2 SUJEITO SURDO E IDENTIDADE

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou Surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional (depoimento de uma surda em LABORRIT, 1994 apud GESSER 2009, p.46).

Lendo *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* de Tomaz Tadeu Silva (2000), percebi o quão inocente é a nossa visão e entendimento do que temos por conceito de identidade e diferença. Sobre esses conceitos de identidade e diferença, Tomaz Silva diz que:

O conceito de identidade é importante para examinar a forma como a identidade se insere no “círculo da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação (SILVA, 2000,p.16).

Precisamos do outro para estabelecer o que somos ou quem não somos. A construção de ambos dependerá da relação social e das afirmações perante um grupo ou grupos. O outro, neste caso o ouvinte, se estabelece como “normal” por reconhecer no surdo o que ele não é. Porém, as diferenças que a sociedade ouvintista estabelece para considerar o surdo excepcional ou deficiente, nada mais são que diretrizes de identidade para este grupo. Os embates sociais e culturais são portanto, “sistemas classificatórios”⁹ criados para fins de estigmatização e exclusão.

O termo ‘estigma’, utilizado aqui, se refere a sinais corporais que evidenciam aspectos bons ou ruins sobre o *status* moral de quem os porta e é a sociedade que vai estabelecer as formas para categorizar as pessoas. As identidades sociais formadas pela pré-concepção de categorias geram expectativas normativas que vão padronizar os atributos considerados comuns e naturais. Para Lopes,

[...] nesse terreno contestado, as identidades “reprimidas” reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação. Ironicamente, entretanto, no regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma visível que regula todas as identidades (SILVA, 1999 apud LOPES, 2011, p. 55).

⁹ Termo utilizado por Tomaz Tadeu Silva (2000)

Essas expectativas normativas geram exigências rigorosas que podem acontecer de forma consciente ou não. Ou seja, quando a pergunta gerada é se o sujeito se enquadra ou não, está apto ou não, inconscientemente ou não se estabelecem normas para julgamento e critérios a serem alcançados (GOFFMAN, 2004).

A visão patológica da surdez deu lugar à visão de novas perspectivas, sob uma visão antropológica, social e cultural. Hoje, o mais importante é o pertencimento ao grupo, definindo as identidades e comunidades surdas e o reconhecimento e respeito destes aspectos pelos ouvintes.

Deficiência, segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, é definida de acordo com a adequação para distintas áreas. Para a Medicina seria a insuficiência ou ausência de órgãos; para a Psiquiatria a insuficiência psíquica ou intelectual. O dicionário traz ainda como sinonímia de imperfeição. Isto posto e retomando a fala de Silva (2000), citado no início deste capítulo, diria que todo mundo é portador de alguma (s) deficiência (s) podendo-se afirmar, também, que nem a identidade nem a diferença são inocentes. Ou seja, esses conceitos estão imbuídos por questões de poder, construído a partir de uma ideologia dominante. Como mostra Gesser (2009), há necessidade, também, de discutir a identidade surda pelo reconhecimento da dimensão política, linguística e social.

Estigmatizar um grupo pode estabelecer a normalidade de outro. Por esta razão, o termo geralmente é depreciativo. Um sujeito que poderia facilmente participar de um determinado grupo pode ser, também, facilmente afastado pelo mesmo traço que o distingue. Como, por exemplo, ouvintes e surdos. Porém, entre aqueles que possuem o mesmo traço estigmatizador, o traço que os difere pode transformar a desvantagem em vantagem, ou seja, a deficiência pode ser um fator agregador, como, por exemplo, a formação da Comunidade Surda (GOFFMAN, 2004). Padden e Humphries (1998) acrescentam que,

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade (PADDEN e HUMPHRIES, 1998, p.44 apud GESSER, 2009, p.46).

Quando o estigma passa a ser aceito, ele fornece um modelo de normalização, aceitando que o estigmatizado se aproxime dos parâmetros estabelecidos pelo grupo majoritário. Conforme Goffman (2004), essa normalização não deve ser confundida com a normatização que é o esforço que o estigmatizado faz para se apresentar como uma pessoa comum. Assim são determinados os símbolos de prestígio e de estigma. Esses

símbolos refletirão os signos que transmitem as informações sociais (GOFFMAN, 2004, p.29-41).

Hoje, a Comunidade Surda é a matriz de comportamentos que pretende desmistificar o pensamento errôneo da incapacidade dos surdos, criando uma autenticidade do desenvolvimento da identidade e cultura surda, como também, a aceitação e propagação da Libras. Dessa forma, tende-se a diminuir as tensões causadas pela crença do sujeito estigmatizado, pertencente a um grupo excluído ou excludente. Botelho (2010) acredita que assim o sujeito surdo romperá a crença de se ver com os mesmos olhos preconceituosos e julgadores dos outros de um ser que não é completamente humano.

2.3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS – TRAÇANDO O CAMINHO

A conexão com o mundo dos ouvintes dependia disso, ou seja, da certeza de obter luz própria por meio da marca pessoal. A diferença, em um modo inteiramente paradoxal de observá-la, é envolvente e é persuasiva (NEMBRI, 2012, p.49).

Respeitar a individualidade, respeitando as eventuais peculiaridades, patológicas ou não, no processo de aprendizagem, valorizar a potencialidade firmando-se em propostas pedagógicas mais inclusivas ao aprendizado, utilizando técnicas e métodos variados que abracem e envolvam as particularidades devem fazer parte de qualquer ambiente de ensino, ou deveriam fazer.

Desse modo, cada local, público ou privado, cada grupo, familiar ou não, cada setor social, cultural ou educacional estabeleceu uma forma de “lidar” com a surdez. Segundo Lopes (2011), essas formas de convivência podem ser estabelecidas em: família, pela dedicação ou inconformidade; na igreja, por pecado e tolerância; e, finalmente, na educação, por práticas pedagógicas corretivas e idealização da normalidade. Para esse último grupo, Skliar (2001) afirma que:

Os estudos surdos em educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001, p. 29).

Com a formação de núcleos de pesquisa em língua, cultura, história e identidade surda e com os movimentos sociais da Comunidade Surda, no final dos anos oitenta, o cenário começou a ser modificado (LOPES, 2011).

Ser surdo passou a representar, a partir dos anos oitenta do século passado, inclusive no Brasil, ser integrante de um grupo étnico, minoritário (LOPES, 2011, p. 25).

Deve-se considerar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, escrito pelos conferencistas reunidos em Jomtien, na Tailândia, 1990, é um dos primeiros documentos que assegura a educação para os surdos. Nesse ano, mesmo já reconhecido que “todos têm direito à educação”, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, o número de crianças, jovens e adultos fora das instituições de ensino, permanecia. O quadro é semelhante ainda aos dias de hoje. Por essa razão, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos no intuito de amenizar a situação, estabelece que todas as necessidades básicas do indivíduo deverão ser atendidas e aí incluem desde instrumentos essenciais para aprendizagem (leitura, escrita, cálculo) e conteúdos básicos (habilidades, valores e atitudes), respeitando herança cultural, linguística e espiritual. Porém, ressalta, no art. 3, sob título *Universalizar o acesso à educação e promover equidade*, que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como a parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL, 1990).

Outras premissas são estabelecidas nessa declaração tais como: garantir a aprendizagem, mudando o foco da matrícula, frequência e obtenção de diplomas para a aquisição e aprendizagem efetiva, ampliar atualizar sempre os meios e os limites da educação básica, propiciar um ambiente adequado e desenvolver políticas de apoio e mobilizar recursos.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, produzindo a Declaração de Salamanca que reafirma o compromisso com a educação para todos, mas dá ênfase às necessidades educacionais especiais em escolas regulares de ensino. Essa determinação em adotar o sistema regular de ensino como base, descartando os centros especiais de ensino, provoca um retrocesso imenso no desenvolvimento cognitivo e na aquisição dos conteúdos pelos alunos surdos, pois a estrutura não foi e, ainda, não é adequada para promover autonomia do grupo, os

professores e técnicos não são bilíngues, as aulas são planejadas e executadas para os ouvintes, grupo de maioria.

É neste documento que o termo educação inclusiva é cunhado,

Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994)

A prioridade financeira e liberação de recursos para as instituições regulares com caráter inclusivo se constitui em outro obstáculo e forte argumento para a rejeição dos centros especiais. A Declaração de Salamanca (1994) ainda reforça,

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de eficiência de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Infelizmente, o quadro que temos hoje para a educação dos surdos não é de inclusão, igualdade de direitos e, sim, de caráter discriminatório. Da estrutura física à execução do plano de aula nada tem por referência as necessidades específicas dos surdos.

Nesses ambientes escolares, ou seja, nas salas regulares de ensino, os conceitos como “alienação” e “negação” estão presentes, constantemente, pois eles não se constituem como educação bilíngue, como sugerem as políticas linguísticas. Os surdos não são atendidos na sua língua materna e a aprendizagem da segunda ainda não prioriza as necessidades dos alunos surdos. Botelho (2010) define alienação como a forma de pensar tendenciosa a refletir a realidade a partir das suas ideias e ideais, o que nem sempre condiz com a realidade. Ela diz que “o problema não está no fato de o sujeito (**surdo**)¹⁰ não saber, mas de não saber que não sabe e ter a certeza que sabe” (BOTELHO, 2010, p.30).

A educação inclusiva tem sido feita de forma alienada nas salas regulares de ensino. As políticas preconizam que Estado e Município devem oferecer educação para os surdos, nessas escolas. Porém, não há professores bilíngues, material didático adequado, intérpretes, recursos físicos auxiliares para dar autonomia ao surdo dentro da escola. Se visitarmos esses surdos, principalmente, os adolescentes e adultos nos ambientes escolares, veremos que muitos não sabem o que estão fazendo na escola, além

¹⁰ Inserção minha

da cópia. Método que a grande maioria adota durante as etapas de ensino como forma de participar do processo. Talvez, por essa razão, muitos ouvintes pré-conceituam o que o surdo é ou não capaz de fazer. Achando que sabe o que o surdo quer, por desconhecer as necessidades reais do surdo e pensar que as conhece e que este é totalmente dependente do ouvinte para aprender.

O surdo usa, muitas vezes, a *simulação de compreensão* (BOTELHO, 2010). O que causa maiores transtornos do que perguntas que viriam para elucidar as dúvidas. Porém, no caso dos surdos, a simulação é mais grave, já que para que um surdo entenda o conceito e aplicabilidade de cada conteúdo, demanda naturalmente mais tempo. Para o ouvinte, a impaciência é quase perene. Então o surdo, para evitar transtorno e constrangimento, finge que entendeu.

Por estar entre os ouvintes, em uma escola regular, o surdo tende a negar que não sabe, que não entendeu, que ainda não domina o conteúdo proposto. Cabe aqui, novamente, uma defesa às escolas bilíngues para surdos. O que seria esta educação inclusiva para o surdo? Eles querem ser incluídos? Ou seria apenas uma atitude de nós, ouvintes, para salvaguardar nossa culpa? Botelho (2010) chama essa trajetória angustiante de resignação e alienação. Porém, ela menciona que nos surdos oralizados a incidência é maior (BOTELHO, 2010).

Botelho preconiza que

No caso dos surdos, a menos valia se acentua com uma concepção de surdez como marca depreciativa, por internalização de estigma e preconceito. Tal percepção produz sentimentos de incapacidade e intensifica os temores em relação a como somos vistos pelos outros criados pelas formações imaginárias (BOTELHO, 2010, p.23).

O preconceito enraizado socialmente, nos faz “sem querer” reagir quando sabemos da competência, do desenvolvimento, do progresso de uma pessoa surda, com a seguinte observação: *até parece uma pessoa normal, né?* Dessa forma, negamos o direito do surdo à normalidade que ele possui, ao direito de errar e acertar que todos nós temos com nossas incapacidades e deficiências nem sempre visíveis ou detectáveis.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996, em Barcelona, com base em vários outros documentos de mesma referência, chama atenção para a pré-disposição estatal a unificar e reduzir a diversidade, através de ações contrárias à pluralidade cultural e linguística. Por essa razão, o documento é escrito tendo por base as comunidades linguísticas e não os Estados. Propõe a construção política sustentada pelo respeito, convivência e benefícios recíprocos.

O Art. 47º estabelece que:

1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a estabelecer o uso da sua língua em todas as atividades socioeconômicas no interior do seu território;
2. Qualquer membro de uma comunidade linguística tem o direito de dispor na sua língua de todos os meios necessários ao exercício da atividade profissional, como por exemplo, documentos e livros de consulta, instruções, formulários e equipamentos, utensílios e programas informáticos.

O documento apresenta como inalienável o direito de ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística, o direito ao uso da língua em qualquer ambiente, seja ele público ou privado, e o direito de preservar sua cultura.

A declaração, no Artº 13, reza que todos têm direito a aquiescer ao conhecimento da sua língua em sua comunidade e que esta comunidade tem direito a que sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território. Ou seja, atendimento nos setores da educação, saúde, relações e serviços com os poderes públicos em sua língua materna de comunicação, ou seja, Libras. Ratificando essa prerrogativa, Calvet (1999) afirma que as línguas deveriam servir aos homens (CALVET,1999 apud OLIVEIRA, 2005). Não deveriam servir, portanto, de barreira para estabelecimento e uso de direitos básicos.

Porém, a língua de sinais ainda não é identificada e respeitada como língua, “é classificada como arremedo de língua” (BOTELHO, 2010, p.51). É uma relação determinante de submissão. As portas das escolas regulares estão abertas, mas são muito estreitas para que os surdos passem com os mesmos direitos e atenção dispensados aos ouvintes. Por exemplo, desde a portaria da escola até a sala de aula não há funcionários bilíngues, nas escolas de Conceição do Coité. Não há informação escrita na língua de sinais. Botelho (2010) afirma que:

Os surdos têm estado, assim, permanentemente em contato com um discurso ouvintista, que se caracteriza como um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (BOTELHO, 2010,p.51).

Muitos dos surdos que hoje estão nas escolas não têm domínio dos sinais em Libras. Geralmente, eles usam a língua familiar de sinais. Então, se as escolas tivessem recursos humanos e físicos para atender ao surdo em sua língua, mas se esses surdos não possuíssem como língua materna Libras, o que a escola deveria fazer para que os surdos fossem de fato incluídos? Qual política educacional e linguística adotar?

Mesmo com discussão sobre uma educação inclusiva, os surdos não usufruem desse direito, visto que, estruturalmente e pedagogicamente, as condições para sua

permanência nas escolas regulares é praticamente inexistente. Quando falo em estrutura, falo em sinais luminosos para a hora do intervalo, recursos tecnológicos ou impressos, dentre outros. Em relação às questões pedagógicas, não há intérpretes em salas com presença de surdos, os professores não são capacitados para atendê-los adequadamente, como, por exemplo, comunicar-se em Libras.

Para Oliveira (2005), as escolas não funcionam como local de aprendizado de línguas. Elas funcionam como espaços de poder hegemônico, o “túmulo das línguas”. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção nas suas diversas modalidades. E, conforme Lima,

[...] a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos (LIMA, 2012, p.308).

Não há possibilidade de uma mesma pessoa falar, ao mesmo tempo, francês e inglês ou quaisquer outras duas línguas, como afirmado por Botelho (2010), por uma questão de ordem linguística. Mesmo sendo uma de característica gesto-visual e a outra oral-auditiva. Botelho afirma que:

O sistema não pode oferecer as condições pedagógicas porque, por princípio, ninguém fala a mesma língua (no plano da linguagem e também no da metáfora). Além disso, não há como utilizar língua de sinais e língua oral simultaneamente, por razões de ordem linguística (BOTELHO, 2010, p.18).

Questões de relevância gramatical, como a expressão marcante na Libras, deixariam de ser apresentadas ou caso fossem, poderiam apresentar ‘ruído’ na comunicação. Por esta razão, é importante que para o processo de inclusão haja a presença do intérprete, mesmo que o professor domine Libras. É importante, também, que além do intérprete ter que dominar a Libras será necessário o domínio do conteúdo para que ele possa fazer a tradução da forma mais adequada, precisa e correta daquilo que o professor deseja ensinar. Deve estar claro que o ensino e explicações do conteúdo são de responsabilidade do professor. Não será função do intérprete ensinar, nem tirar possíveis dúvidas dos alunos surdos. Cabe a ele somente, intermediar a comunicação entre o professor e o aluno.

Cabe, agora, uma reflexão com um intuito de repensar a alfabetização, o letramento e a educação que envolve o surdo. Levando, claro, em consideração que

quanto mais se investir no surdo, qualificando a forma com que ele aprende, maior a chance de torná-lo um cidadão produtivo e independente o que trará como consequência, a diminuição do ônus aos cofres públicos que a deficiência carrega.

Como afirma Rajagopalan,

A moral da história não pode ser outra: a questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas (RAJAGOPALN, 2013, p.149).

Em 2002, a Lei 10.436 dispõe sobre a língua de sinais, Libras, reconhecendo como meio legal de comunicação e garantindo a sua difusão, incluindo-a nos sistemas públicos de ensino como componente curricular em níveis médio e superior. A lei reconhece a Libras como língua de comunicação e expressão. Significa que o sistema linguístico, a forma de expressão viso-gestual, a estrutura gramatical e todas as características pertencentes a uma língua serão reconhecidas no território nacional. No Artº 4, parágrafo único, a língua tem seu caráter restringido ao de inter-relação pessoal para comunicação, pois sua modalidade escrita é vetada. Para essa modalidade, a língua portuguesa deverá ser a língua de registro. Como consequência, todo surdo passa a ser obrigatoriamente bilíngue, mesmo sendo este um bilinguismo incipiente, como conceitua Felipe (2012). Para Skliar,

Não há como descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva (SKLIAR, 1999, p.9).

Se o ser bilíngue implica em dominar todas as habilidades e modalidades referentes a uma língua, para os surdos o termo pode/deve ser substituído, pois eles são fluentes na língua de sinais e podem/devem dominar a modalidade escrita da língua portuguesa. O termo bilíngue e a proposta da educação bilíngue nas políticas linguísticas públicas sugerem reconhecimento da cultura e da língua de sinais em uma comunidade à qual eles pertencem. Como afirma Lopes (2011), é uma identificação entre pares e não uma necessidade que o outro, neste caso o grupo majoritário, os ouvintes reconheçam-lhes. Para Bakhtin (1997), não adianta dois falantes de uma mesma língua estar frente a frente se eles não conseguirem se entender. Eles precisam estar e serem conhecedores do mesmo objeto que permeia a comunicação. E como será então se os interlocutores tiverem como meio de comunicação duas línguas diferentes. Uma oral e outra viso-motora? Essa é a situação encontrada nas escolas de ensino regular na rede pública em grande parte do território brasileiro. A língua portuguesa, língua dominante, é a modalidade de interação

entre surdos e ouvintes, já que os primeiros co-existem em espaços comuns com o segundo grupo.

A educação bilíngue e intercultural proposta pela comunidade surda baseia-se na interação, no diálogo entre culturas e no confronto de identidades, no conhecer e respeitar o outro. Portanto, a escola para esta minoria é desigual já que a língua representa força e poder e a língua se concretiza em um ambiente de poder. Apesar de depender das práticas sociais, o Estado é o responsável pela implantação e regulamentação das políticas linguísticas (CALVET, 2007).

O discurso de intervenção trazido no artº 4, da Lei 10.436 afirma que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Todavia, como em outras situações no Brasil, principalmente no que se refere à educação, a lei vem antes do planejamento para uma implantação eficiente e funcional. É inserido um componente curricular com 60 horas para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia que não prepara o professor em formação para atuar em uma sala com surdos. Nem em relação à língua, nem em relação aos fatores relacionados a ela, como cultura por exemplo. Para corroborar esta afirmação, Rajagopalan (2013) diz que

É preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em dado momento histórico. Isso porque a atividade de política linguística é impreterivelmente oriunda da política no sentido mais amplo e não da linguística ou de qualquer outro ramo do saber que venha reivindicar o direito de dar palpites em política linguística. O conhecimento de fatos sobre a natureza da linguagem, ou até mesmo sobre a(s) língua(s) envolvida(s), pode ser de grande valia, mas as decisões a serem tomadas devem se pautar pelos interesses da nação e do povo. A falta de clareza sobre essa questão vital pode levar a grandes equívocos e a tropeços, com resultados desastrosos (RAJAGOPALAN,2013,p.161).

A língua falada e de sinais podem conviver lado a lado, mas não simultaneamente. O surdo adquire como língua natural ou materna a língua de sinais (geralmente de forma tardia, pois nem sempre os pais são surdos e fluentes em Libras) e a língua portuguesa,

nas habilidades de ler e escrever, no idioma do país onde vive. Como consequência, a educação bilíngue é uma necessidade urgente para formação do sujeito surdo.

Conforme Skliar, entende-se por língua natural,

uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2013, p.27).

Como Libras é uma língua natural e atende às especificações citadas por Skliar (2013), o decreto 5626/2005, no CAPÍTULO IV, que trata sobre a difusão da língua para acessibilidade das pessoas surdas à educação, inciso IV, especifica que os órgãos gestores de educação deveriam garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

Os ambientes escolares não estão cumprindo este papel de difusor e ensino de uma língua natural e oficial do povo surdo brasileiro. Segundo Quadros (1999), as línguas expressam a diversidade através do nível lexical, semântico e pragmático. Carrega também os fatores culturais e sociais de um grupo. Para o aprendizado de uma nova palavra para o surdo, deve vir junto com a certeza de que ele entendeu o campo semântico. Corroborando com Quadros (1999), em relação a este campo, do sentido de cada palavra para o surdo, Botelho (2010) mostra que a expressão “jogar conversa fora”, para o surdo poderá ser entendido como “conversar lá fora”.

Além, do aprendizado da grafia e da aplicabilidade, o surdo precisará aprender o sinal que representa aquela expressão que muitas vezes, ele também desconhece. O reconhecimento do desconhecido ou não entendido é compreendida como humilhação e incompetência (BOTELHO, 2010). Para reconhecimento do direito linguístico dos surdos, a autora do projeto de Lei do Senado nº 180/2004, senadora Ideli Salvati, toma por base os seguintes critérios, nessa política linguística pública:

- A aquisição da linguagem;
- A língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- A língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- A língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo de formação de pessoas surdas);
- A língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento) (PORTARIA 180/2004).

Assim, esse projeto altera a LDB, Lei 9394/1196, tornando obrigatória a oferta da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular da Rede de Ensino em todas as modalidades da educação básica:

Art 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art 26 – B:

Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas (PORTARIA 180/2004).

Complementando e de certa forma justificando o que Ideli Salvati propõe nesse projeto, Skliar (2013) afirma,

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo (SKLIAR, 2013, p. 27).

Em seguida, o decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 e o disposto no art.18 da lei 10.098/2000¹¹. O decreto descreve em minúcias a inclusão de Libras como disciplina curricular, formação de professor e instrutor, estabelece o acesso das pessoas surdas à inclusão, as garantias à educação e à saúde. Para complementar, o governo federal baixou uma portaria normativa MEC 20/2010, criando o Programa nacional para a Certificação de proficiência em tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, o PROLIBRAS.

Mesmo regulamentando-se o ensino de Libras nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, isso não significou verdadeiramente a difusão e aprendizado como uma segunda língua, nem mesmo a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para os surdos. O artigo 13 foi negligenciado na maioria das instituições de formação de professores:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Interessante é analisar o Capítulo IV, deste decreto, pois ele estabelece direitos de USO de Libras e acesso à educação desde o infantil até o superior. Esses direitos seriam

¹¹ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Não será abordada mais profundamente neste trabalho por não se tratar de uma política linguística.

atendidos através da promoção do ensino e formação docente com a presença de tradutores e intérpretes. E este mesmo capítulo, como em todo o decreto, reconhece que a modalidade escrita da Língua Portuguesa, é segunda língua e deveria ser ensinada como tal.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Não há por parte dos órgãos administrativos de qualquer âmbito, esforço para atendê-los ou cobrar que sejam cumpridos o que já é direito garantido da Comunidade Surda. É preciso uma pesquisa e estudo mais aprofundados em relação às seleções para ingresso nas universidades públicas ou privadas ou às seleções para concursos públicos. Pensa-se na presença de intérpretes, mas é preciso saber quem serão os corretores das redações e questões abertas dos surdos. Pois é de fundamental importância saber quais os critérios utilizados na avaliação para essas questões, uma vez que os textos produzidos pelos surdos em língua portuguesa certamente terão interferências e inferências marcantes da estrutura de Libras, pois nessa última não há derivação morfológica para os verbos, não há conectivos nem marcações para plural ou gêneros.

O decreto ainda garante, no Capítulo IV, Artº 14, alínea III, letra d,

o professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Este trecho mostra a relevância em relação às implicações do reconhecimento do direito linguístico dos surdos, mostra a importância na aquisição da linguagem, já que a língua é um meio de interação cultural, social, política e científica. Ratifica que Libras deveria ser a língua de alfabetização e letramento e a língua portuguesa seria a segunda língua para as pessoas surdas.

Conforme está no decreto 5.626/2005, “os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério”, porém, hoje, ainda não há na maioria das escolas e nem nas

universidades professores, intérpretes ou qualquer outra estrutura ou material destinado à inclusão dos surdos, mesmo sendo reconhecido, ainda por uma minoria, a necessidade e importância do ensino e aquisição de Libras.

As mudanças políticas levarão às mudanças linguísticas de cada comunidade minoritária. Para que essas políticas funcionem, elas devem estar associadas ao planejamento e sua aplicação. Porém, cabe ao Estado passar do planejamento para a prática, assim como a regulamentação e implantação das políticas linguísticas (CALVET,2007). Cada representação linguística carregará uma cultura diferente. As políticas linguísticas defendem o plurilinguismo e, portanto, estão associadas, também, ao multiculturalismo. Plurilinguismo porque, coexistem línguas padrão e variações da língua portuguesa e da língua de sinais. Nesta perspectiva, está a educação intercultural, caracterizada por propostas que visam trabalhar com as diferenças sociais, históricas e culturais em um mesmo contexto, respeitando as diferenças sem anular. Para Fleuri a proposta multicultural,

[...] consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (FLEURI,2003, p.17).

Essa proposta multicultural assegura que a igualdade esteja em possibilitar um tratamento diferente aos diferentes. Segundo Santos (1997, p.122 apud LODI, 2012, p.68), os diferentes têm o direito de serem iguais quando esta relação não os descaracteriza ou inferioriza ou o direito de serem diferentes quando o inverso ocorre.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já conferia direitos a este grupo minoritário. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As Leis específicas para as pessoas surdas deveriam vir para garantir esta igualdade de direitos sem violar as especificidades deste grupo. De acordo com Lodi (2012, p.61) o primeiro programa foi o Programa de Ação Mundial, como consequência de uma Assembleia da Organização das Nações Unidas em 1982. Ainda, conforme Lodi (2012), esta foi a primeira vez que se discutiu a equiparação de direitos para a educação, saúde, lazer e trabalho.

Além de estabelecer a implantação nos cursos superiores, que teriam como objetivo principal, formar docentes fluentes em Libras e preparados para formar alunos surdos, o decreto determina, no capítulo IV Artº. 14, § 1º

V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no espaço formal da Língua Portuguesa.

Estabelece ainda que o ensino de Libras e da modalidade escrita (segunda língua para os surdos) devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental através de atividades específicas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo o decreto 5626/2005, a inclusão em instituições de ensino regular deveria oferecer educação bilíngue e ainda ter a presença de tradutores e intérpretes. Ou ainda ter em turno oposto atendimento educacional especializado com utilização de recursos que possam favorecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Apesar do contexto sociopolítico sofrer mudanças expressivas desde 1980 e a visibilidade do grupo surdo ser maior hoje, muitas das políticas apresentadas aqui não foram ainda implantadas em muitos lugares, a exemplo de Conceição do Coité.

3 O DISCURSO E O REAL: ANÁLISE DO PANORAMA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.

Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.

Terje Basilier¹²

3.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE

Para entender a situação escolar de como os surdos são incluídos e atendidos no município de Conceição do Coité, este capítulo trata da análise das entrevistas realizadas com os gestores municipal e estadual, respectivamente, os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação e pela DIREC - 12, em relação à oferta da educação bilíngue e ao atendimento às principais políticas linguísticas públicas na região.

Conforme Oliveira (2016) políticas linguísticas são,

uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias (OLIVEIRA, 2016, p.382).

As políticas linguísticas públicas garantem respeito às diferenças de língua e cultura. Elas se constituem por ações com o objetivo de conhecer e reconhecer, disseminar e preservar uma língua. Com base na definição apresentada por Oliveira (2016), a política linguística tratada aqui é na perspectiva das políticas públicas ligadas a movimentos de inclusão e reconhecimento da língua de sinais pela comunidade surda.

As políticas linguísticas analisadas neste trabalho referem-se, principalmente, aos aspectos relacionados às práticas educacionais. Assim, também, estão diretamente ligadas a um dos ambientes onde a relação entre teoria e prática de uma língua se estabelece: a escola. Com base nas políticas linguísticas para surdos, são duas diferentes modalidades de língua, uma escrita e a outra de comunicação, estabelecidas para esta comunidade que devem ser analisadas, sendo a língua de comunicação, a Libras e a língua escrita, a língua portuguesa. Assim, o bilinguismo surdo deve considerar todo o processo de vivência e

¹² <http://surdez-esmn.blogspot.com.br/2013/02/frases-sobre-surdez.html>

experiência de cada integrante surdo pertencente à comunidade. Este conceito deve se estender à diversidade cultural e aos movimentos políticos para planejamento, efetivação e implantação das políticas públicas.

Para que essa implantação das políticas linguísticas se constitua, deve-se, no entanto, observar se há alguns fatores essenciais assegurados: se há profissionais capacitados para o atendimento das classes mistas em salas regulares; se há presença de intérpretes; e, se o atendimento especializado é estendido à família e dado apoio pedagógico aos discentes e docentes fora do horário de aulas regulares.

Além dos fatores acima, é importante observar se são consideradas as necessidades e demandas da comunidade surda local, para que seja possível atendê-los com maior eficiência no ambiente escolar onde a língua é a responsável por todas as interações vivenciadas. Conforme Oliveira (2011), a língua materna do aluno tem sido excluída ou pela ignorância da língua ou pela proibição do uso da língua minoritária.

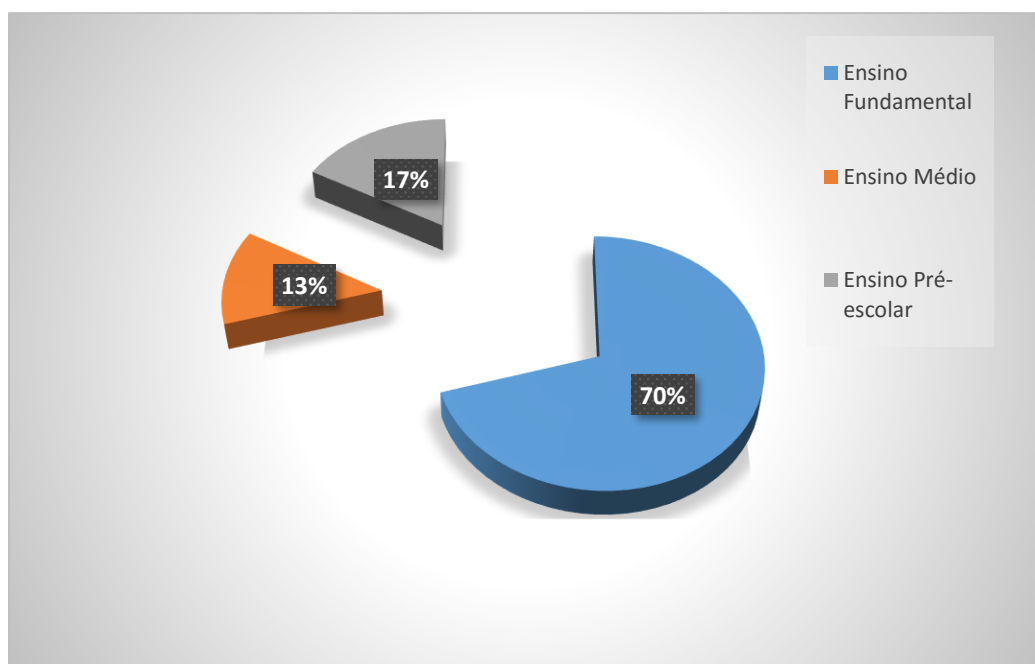
Para entender melhor o que acontece com alunos surdos na cidade de Conceição do Coité, em relação à implantação das políticas linguísticas e ao atendimento educacional, era preciso entender onde esses alunos estavam (mapeamento) e como eles eram atendidos pelos órgãos de educação.

É preciso apresentar, primeiro, a localidade de pesquisa. Conceição do Coité possui uma área de 1.016,006 km², uma população de mais de 60 mil habitantes. Está localizada ao leste da Bahia, na microrregião de Serrinha.¹³ Desta população, 17.324 pessoas estão matriculadas na rede pública regular e na rede privada regular de ensino nos três diferentes níveis, como mostra o gráfico a seguir¹⁴:

¹³ <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

¹⁴ Como são dados do IBGE, não há como fazer distinção se as matrículas são pertencentes à rede pública ou privada.

Gráfico 2 – Matrículas 2012



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Segundo os documentos emitidos pelo INEP e DIREC há 27 alunos surdos matriculados, sendo que 19 estão matriculados na rede municipal e 8 na rede estadual (dados já apresentados no capítulo anterior). Porém, através de levantamento de dados, realizado no segundo semestre de 2014, como pesquisadora do grupo MENEL – Mentas e Linguagens, os dados obtidos *in loco* são incongruentes com os dados oficiais, como apresenta a tabela abaixo:

Tabela 3 – Distribuição dos alunos nas escolas da rede

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ETAPA	NÚMERO DE ALUNOS SURDOS
Estadual	Ensino Médio	2
Municipal	Ensino Fundamental	5
Particular	---	---

Como mostra a tabela acima, foram encontrados apenas sete surdos. Sendo dois na rede estadual, no ensino médio e cinco na rede municipal, no nível fundamental. Não foi encontrado nenhum surdo nas escolas particulares de ensino.

Após o levantamento de dados sobre o número de surdos existentes nas escolas da rede municipal e estadual, a verificação da estrutura escolar e a formação dos profissionais, foi elaborado o questionário para entrevistas dos gestores.

Como representante da rede municipal, foi entrevistada a Secretária de Educação e como representante da rede estadual, o gestor da DIREC - 12, situada em Serrinha, que é responsável pelo município de Conceição do Coité.

Os resultados são apresentados com as transcrições das respostas dadas pelos gestores, respeitando a divisão dos três blocos, sendo o primeiro sobre as modificações para o processo inclusivo, o segundo sobre o processo de implantação e o terceiro bloco sobre os documentos oficiais e as políticas linguísticas. Os gestores foram indicados da seguinte forma:

- Gestor municipal – SEC
- Gestor estadual – DIREC

A entrevista com a SEC foi realizada no dia dezenove de março de 2015, sem obstáculos. A entrevista foi gravada e transcrita com marcadores conversacionais.¹⁵ Em contrapartida, a entrevista com a DIREC foi marcada e remarcada em decorrência da mudança de gestão e, novamente, adiada. O novo gestor se mostrou temeroso com o assunto a ser discutido que segundo ele “é uma área perigosa”, utilizando o argumento que tinha acabado de tomar posse e ainda não estava a par da situação das escolas, remarcou a entrevista para o dia vinte e seis de março e neste dia marcado, ligou dizendo que responderia por escrito às questões e não permitiria a gravação por áudio, não sendo mais necessário o encontro.

¹⁵ MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316fls. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

3.2 O REAL PELO DISCURSO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A seguir, a análise do panorama encontrado, desenhado através das entrevistas e da comparação com os documentos legais que dão base a esta pesquisa. A análise apresentada por blocos, com perguntas e respostas, finalizando cada bloco com uma pequena reflexão.

3.2.1 - Modificações para o processo inclusivo

- a) Com base na resolução CNE/CEB de 2001 e como reza o decreto 5626/2005, está assegurado aos surdos o atendimento em sua língua primeira. O que é feito para atender a esse direito nas escolas?*

SEC	DIREC
Bem, nas escolas regulares, nós temos apenas a sala multifuncional, né? Com uma pessoa capacitada para isso. Mas, infelizmente, a frequência dos meninos é baixa ainda, tanto na sala regular como na sala multifuncional. E, na sala regular, a gente (.) percebe que (.) que eles ainda ficam excluídos, que eles estão lá mas não tem acesso à informação, não tem uma comunicação efetiva com o grupo.	A SEC ¹⁶ autoriza contratação de intérpretes de libras para atuação em todas as unidades onde há alunos com esta especificidade. Os gestores escolares (da rede estadual) estão autorizados a informar o quantitativo necessário. Enviada a documentação ao Núcleo, é feita análise para contratação.

Apesar de o cidadão surdo brasileiro ter sua língua reconhecida desde 2002 e de ser amparado legalmente, para fazer uso, ser atendido e entendido na sua língua materna, ainda se depara com a realidade apresentada nas respostas dos gestores. A SEC reconhece que mesmo inseridos, eles não estão incluídos em salas regulares. Da forma que está

¹⁶ O gestor refere-se à Secretaria de Educação e Cultura.

sendo realizado o processo de inclusão, o surdo continua excluído. Todavia a DIREC, responde superficialmente à pergunta. Conforme o decreto de 2005,

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; (DECRETO 5626/2005)

Portanto, os surdos continuam sendo matriculados nas instituições municipais e estaduais de ensino regular sem ter garantido nenhum dos itens apresentados acima.

b) Os surdos são bilíngues, estabelecido inclusive pela Lei 10.436/2002. Como a escola se prepara para a interação entre alunos, docentes e técnicos?

SEC	DIREC
<p>Bem, é (...) ainda precisa ser feito um trabalho muito sério de conscientização e de capacitação mesmo nas escolas(.) Nas jornadas pedagógicas, tanto na gestão anterior como nesta gestão já aconteceram várias (.) várias oficinas a respeito, mas ainda há uma resistência muito grande, tanto por parte da direção, quanto pelos professores em aceitar a presença desses alunos na escola. Aceitam porque a lei impõe. Mas, acham que (.) que não sabem o que fazer com ele. Eu acho que já está um pouco tarde para se usar esta desculpa. Agora com a abertura do Centro de Atendimento Educacional Especializado, a gente abriu o centro no turno noturno para capacitar os professores que tiverem surdos na sala, ou que tiverem cegos, também. À noite, as primeiras turmas serão destinadas a quem tiver estes alunos na sala e vamos, também, destinar um dia para familiares. Porque a gente entende que a família, também, precisa estabelecer a comunicação até para abrir as portas para essas pessoas e para as pessoas da comunidade que querem fazer. A gente tá abrindo sempre no horário noturno [] Libras e Braille.</p>	<p>A escola é orientada por profissionais (técnicos do PAIP – programa de acompanhamento, avaliação, monitoramento e intervenção pedagógica) que, em diálogo com a SEC, viabiliza a inclusão e a permanência do estudante na Unidade Escolar, através de palestras com profissionais da área, diálogos nas Atividades de Classe – AC e quando necessário, o Núcleo designa um profissional da coordenação pedagógica para ir até a escola a fim de dialogar com os atores envolvidos sobre o processo de inclusão do aprendiz.</p>

No trecho do decreto 5626/2005, tem-se que é obrigatório, “*V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos*” (DECRETO 5626/2005) logo, é possível verificar que os gestores devem oferecer meios para preparar todos os profissionais que irão trabalhar direta ou indiretamente com o surdo na língua de sinais, já que como todo e qualquer cidadão no território de sua origem tem por direito ser alfabetizado e letrado em sua primeira língua. Nas respostas, fica claro que a DIREC transfere a responsabilidade para a escola e para a SEC. Não sei se por desconhecimento ou inexperiência, o gestor esquece que as escolas estaduais são de responsabilidade de sua gestão, do seu gerenciamento. Já a SEC reconhece que muito precisa ser feito.

O desconhecido, realmente, causa medo. E como, reação imediata temos a escolha pelo afastamento dos docentes e da direção nas salas e escolas onde há surdos. Geralmente, quando não se sabe e não se tem como saber, o caminho mais fácil é manter-se longe do “problema”. Os docentes não sabem a língua de sinais, não têm intérpretes para ajudá-los, não têm sua carga horária reduzida para dedicação a um curso de língua e, mesmo assim, são responsabilizados pela permanência e acolhimento de um “estrangeiro” em sala.

Renegar a responsabilidade e jogá-la para o outro mais próximo tem sido uma atitude corriqueira, observado em diversos setores institucionais de educação. Os professores acreditam que o “problema” não compete a eles resolverem, pois não foram preparados para essa situação, os diretores dizem que solicitam intérpretes, mas não são enviados, os gestores dizem que não há verba, nem mão de obra especializada para contratação. E este quadro permanece nas escolas de Conceição do Coité.

c) *O decreto estabelece que a escola deve incluir o professor de Libras em seu quadro. Esta é a realidade do município?*

SEC	DIREC
<p>Olha(...)não! A gente tem somente duas pessoas, na verdade, preparadas em Libras. Uma delas tem sessenta horas. Nós deixamos esta pessoa à disposição. A outra tem quarenta horas, né? Mas (.) como a gente tem setenta e sete escolas, tem espalhadas várias escolas, a gente ainda não atende, ainda é uma dificuldade do município, por exemplo, oferecer o intérprete para esses meninos e isso dificulta muito e tem uma outra realidade, também, é que muitas não estão (.) as crianças não estão alfabetizadas em Libras (.) e aí, tornou-se difícil, até a presença do intérprete. No ano passado nós fizemos um convite a todos os surdos que tínhamos cadastrados para fazer uma avaliação. Nós aplicamos para ver quem estava ou não alfabetizado, a fim de saber quantos intérpretes precisaríamos e saber onde eles estão e, infelizmente, apareceram quatro. E esta já tinha sido a terceira chamada, né?. O nível de alfabetização deles é baixíssimo.</p>	<p>Sim. No âmbito do NRE 4, a escola inclui no seu quadro através de contrato de prestação de serviço. Contudo, ainda há Unidades Escolares sem a presença do intérprete devido a carência de profissionais para atuarem na área de Libras.</p>

É necessário antes de quaisquer considerações sobre as respostas, distinguir o que é professor de Libras e intérprete de Libras. Assim, para Quadros,

Não é verdade que professores de surdos sejam necessariamente intérpretes de língua de sinais. Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e lingüístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2004, p.30).

É claro que ambos não fazem diferença entre os profissionais e apesar da divergência entre as respostas, percebe-se que a DIREC continua dando respostas sem ter seu posicionamento baseado em dados.

Mesmo tendo respondido que a rede estadual possui professores de Libras, não foi observado na pesquisa feita pelo grupo MENEL. Não há nenhum professor, nem intérprete na rede estadual. Na rede municipal, há sim os professores citados, porém eles atuam como intérpretes, “quando solicitados”, na sala multifuncional e não como acompanhantes tradutores dos alunos surdos ou professores de Libras. O decreto estabelece que as escolas devem fornecer professores, instrutores e intérpretes para os alunos surdos. Infelizmente, não é cumprido nenhum dos itens estabelecidos para acesso, inclusão e permanência deste grupo.

Não é por assistência, nem por agrado. Não é por falta de financiamento, pois o próprio Decreto 5.626/2005 reza que *“Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto”*. Muitas pessoas, ainda, desconhecem que Libras é uma língua. Não há profissionais, nem estrutura adequada para proporcionar autonomia do aluno dentro da escola, como identificação dos locais em Libras, funcionários fluentes em Libras para atender os surdos. No capítulo V,

Art. 19. Nos próximos **dez anos**¹⁷, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e

¹⁷ Grifo meu

fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (DECRETO 5626/2005).

Nenhuma modificação efetiva para inclusão e permanência dos surdos foi feita pelas redes estadual e municipal. Mudar não é fácil, aceitar mudanças, menos ainda. Mas, se os fatores interferentes forem identificados e as soluções forem reais e tomadas por etapas, o Estado, o Município, a escola, a família e o surdo formarão uma rede contínua e responsável pelas mudanças necessárias, pois não é preciso mais leis e sim mais ação.

Hoje, passados quatorze anos da Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, pouca coisa mudou. E as escolas regulares, apesar da moda dos estudos sobre educação inclusiva, precisam rever muitas ações colocadas como ações de inclusão. Todavia, pode-se perceber que os espaços para discussões, o número de livros publicados com a temática, os cursos de língua oferecidos por órgãos públicos e privados aumentaram. Hoje, os usuários de Libras já são em número bem maior e o número de pessoas que se interessam pela língua também.

3.2.2 - Implantação do processo inclusivo

a) Há escolas bilíngues no município, centros especiais ou salas multifuncionais?

SEC	DIREC
Sim. Em torno de 10 salas multifuncionais e temos a escola Castro Alves que é anexo ao Centro de Atendimento Educacional Especializado.	Sim, há uma Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento no distrito de Bandiaçu. ¹⁸

¹⁸ Bandiaçu é um povoado próximo à Serrinha e a Conceição do Coité. Também, gerenciado pela Direc – 12. Mas, não cabe como dado para esta pesquisa, porque ela tem como foco o município de Conceição do Coité.

Analisando o dado apresentado pela DIREC é importante observar a incongruência das informações prestadas pelo gestor, já que na pergunta I – c, ele afirma ter profissionais especializados, mesmo com a ressalva de não possuir em todas as escolas da rede estadual em Conceição do Coité, “No âmbito do NRE 4, a escola inclui no seu quadro através de contrato de prestação de serviço.” Nesta pergunta ele já se dirige a uma outra localidade. Ratificando o que foi encontrado na pesquisa do grupo MENEL.

Já na rede municipal, há um número pequeno de salas multifuncionais, mas o meu questionamento é agora matemático, como pode o município atender discentes surdos em dez salas se só possui em seu quadro dois profissionais?

Assim, esse quadro fere o decreto 5626/2005, o capítulo VIII que trata sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras:

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

b) Quais dificuldades, no que se refere à implantação e desenvolvimento da educação inclusiva, persistem?

SEC	DIREC
Ainda (.) ainda persiste a falta de conscientização da família e da sociedade de uma forma geral, de acreditar que essas	Há ainda problemas estruturais no sistema como um todo (SRM, capacitação de

<p> pessoas são capazes de aprender que elas precisam... incluir socialmente significa dar a elas uma (.) comunicação efetiva e a garantia dos direitos de aprendizagem. Infelizmente, ainda (.) ainda continuamos usando o discurso de que não estamos capacitados para isso. </p>	<p> pessoal, disponibilidade de profissionais, dentre outros) </p>
---	--

O núcleo central da educação de um indivíduo é a família. É o eixo norteador e formador de todas as outras esferas do ser humano. Quando a família é a primeira a contribuir com a exclusão do surdo, por vergonha ou ignorância, a violência passa a ser muito maior. A mutilação começa dentro de casa. Como afirma a SEC, algumas famílias de surdos se interessam, primeiro, pelo benefício que essa necessidade específica pode gerar. A DIREC apresenta problemas sistemáticos, descartando no processo o envolvimento familiar.

As ações são, geralmente, assistencialistas e não visam autonomia. Como assistência, a responsabilidade é menor, pois, dá-se o que é imposto e de direito. Já para autonomia o esforço e a responsabilidade são muito maiores. É preciso acompanhar e estudar cada caso, identificar quais são as necessidades reais e o que é preciso para saná-las. É necessário, também, reconhecer qual parte cabe a cada núcleo social: família, escola, comunidade.

- c) O projeto 180/2004 estabelece o ensino de Libras nas escolas básicas de ensino regular. Qual o quadro em relação ao atendimento desta portaria neste município?*

SEC	DIREC
<p> Não, não existe. O que tem, trabalha no Centro e as salas multifuncionais, e agora tá trabalhando no Centro e como o Centro tem a proposta de abrir para capacitar todos os professores que tem na sua sala </p>	<p> Em relação ao NRE¹⁹, no geral, até o momento, há um quadro satisfatório para atender às demandas. Contudo, em se tratando especificamente do município de </p>

¹⁹ Núcleo Regional de Educação

de aula o aluno surdo, né? [] aí já vai (.). acho que isso vai melhorar.	Conceição de Coité ainda há carência de profissionais. ²⁰
---	--

O projeto de lei do Senado nº 180, de 2004, modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), acrescentando o art 26-B, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais, garantindo como língua nativa do grupo surdo em todas as etapas, modalidades e redes de ensino.

Como justificativa, o projeto apresenta variáveis de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Como,

[...] às questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas. Vale destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência lingüística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais (PROJETO DE LEI 180/2004).

Vimos que não há profissionais no município para atender às demandas do grupo formado pelas pessoas surdas. Conforme a SEC, na questão c, grupo I,

A gente tem somente duas pessoas, na verdade, preparada em Libras. Uma delas tem sessenta horas. Nós deixamos esta pessoa à disposição. A outra tem quarenta horas. Mas, como a gente tem setenta e sete escolas, tem espalhadas várias escolas, a gente ainda não atende, ainda é uma dificuldade do município oferecer o intérprete para esses meninos e isso dificulta muito. E tem uma outra realidade, também, é que muitas não estão, as crianças não estão alfabetizadas em Libras.

E, complementando, a DIREC afirma, na mesma questão, que “ainda há Unidades Escolares sem a presença do intérprete devido à carência de profissionais para atuarem na área de Libras. ”

A dificuldade para conseguir um intérprete já é enorme, pensando em professores a dificuldade é muito maior. Vê-se que existe uma dificuldade em diferenciar intérprete e professor de Libras. Em toda a rede municipal, só há dois profissionais, que não atuam como professores de Libras, mesmo porque não há no currículo básico, como reza a portaria, o componente curricular. No que se refere à DIREC, é improcedente a informação, pois não há no currículo da escola básica estadual o componente, nem professores de Libras.

²⁰ Foi solicitado via *e-mail* que o gestor apresentasse o número de profissionais. No único *e-mail* de resposta, ele afirma que irá atender à solicitação, que não foi dada até a presente data.

Não há nas principais universidades de formação de professores o curso de graduação em Licenciaturas em Libras, exceto pela UFRB que oferece o curso de Letras – Libras e Língua Estrangeira. No *campus* de Amargosa, onde o curso é oferecido,

- A primeira turma do curso ingressou no semestre letivo de 2010.2 (agosto);
- Esta turma sairia formada em 2014.1. Devido a problemas com ausência de professores na área de Libras, a previsão de egresso foi para 2014.2, porém apenas para quatro discentes;
- Os demais (cerca de 20) com previsão de egresso após o semestre letivo de 2015.1

Como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Ocorrência de curso de Licenciatura em Libras na graduação

UNIVERSIDADE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	DATA E HORA DE ACESSO	OCORRÊNCIA	
			Presencial	EAD
UFBA	www.ufba.br	11/04/15 14h03min	Ø	Ø
UNEB	www.uneb.br	11/04/15 14h14min	Ø	Ø
UFRB	www.ufrb.br http://www1.ufrb.edu.br/ead/	11/04/15 14h21min	1	Ø
FTC	www.portal.ftc.br	14h28min	Ø	Ø
UNIFACS	www.unifacs.br www.ead.unifacs.br	14h32min	Ø	Ø
UNIME	www.unime.edu.br	14h33min	Ø	Ø

d) O Plano Municipal de Educação (PME) não estabelece diretrizes para o ensino de surdos. Como é feito o processo inclusivo destes alunos?

SEC	DIREC
<p>O PME que venceu em dezembro de 2014, realmente, não contempla a educação inclusiva. Então, assim (.) mas a gente sempre seguiu as diretrizes nacionais com relação à questão da inclusão. Nós estamos tentando fazer um trabalho diferenciado de capacitação. Também, nas salas multifuncionais que não funcionavam como deveriam, né?. As salas multifuncionais, também, (.) têm uma dificuldade, na verdade, de trabalhar o processo inclusivo de forma que dê autonomia, também, para os professores da sala regular para agir. Modificamos bastante este ano a metodologia de trabalho da (.) da escola que é anexa ao centro. Nessa escola, permaneceram apenas os alunos que não tinham condições de estar incluídos nas classes regulares, né?, porque têm alguns que tem lesões cerebrais graves e não conseguem ficar na sala (...) multifuncionais, mas não podíamos deixá-los em casa. Então, a gente manteve a escola especial, reformamos toda a escola para dar mais dignidade a eles e estabelecemos uma carga, assim, de atividades que pudessem contemplar o desenvolvimento deles em todos os setores. Eles ficavam na escola</p>	<p>No âmbito do NRE 4 é realizado diálogo constante entre o aluno, a escola, o intérprete e o técnico do PAIP. Ou seja, há interações constantes, visando o aprendizado do estudante.</p>

<p>apenas quatro dias e agora eles ficam cinco. E, assim, tomamos alguns cuidados e investimos mais. Estabelecemos, também, educação física e música.</p>	
---	--

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, vigente pelos próximos dez anos, até 2024, e que servirá como base para o Plano Estadual de Educação (PEE) e para o Plano Municipal de Educação (PME), estabelece na Meta 1, que os órgãos de gestão devem

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas**²¹ e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

Complementando a citação anterior, na meta 4, estratégia 4.7, ressalta que deve-se:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Entre outras metas e estratégias do documento, destaquei as duas acima, pois o relatório sobre Políticas Linguísticas de Educação bilíngue, do grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, apresenta um movimento para que a educação bilíngue dos surdos seja retirada da educação especial, passando para setores de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras do MEC. Assim, a educação bilíngue seria regular, integrando todo o currículo, permitindo que o surdo, construa sua identidade linguística e cultural e conclua o ensino em situação

²¹ Grifo meu

semelhante aos ouvintes. Ressalta-se que os surdos que ainda permaneceriam no atendimento educacional especializado seriam aqueles com outro comprometimento, como por exemplo, os surdos cegos, surdos autistas, surdos com síndromes.

Analisando as respostas dos gestores, percebe-se que ambos não cumprem a proposta do plano nacional, que, por consequência, não cumprem o PME (Plano Municipal de Educação) e o PEE (Plano Estadual de Educação). Oferecem ao surdo um atendimento educacional assistencialista e de péssima qualidade, pois os surdos não são “alfa-letrados”²² em sua primeira língua, não possuem intérpretes, não há professores de Libras, nem componente curricular.

Se a primeira etapa, que consiste no planejamento e nas modificações para implantação da educação inclusiva, não foi bem executada, a segunda que é o processo efetivo da implantação será ainda mais difícil. Os gestores afirmam oferecer o atendimento educacional especializado, o qual consiste apenas em disponibilizar um intérprete no turno oposto para “ajudar” o entendimento dos conteúdos que foram ministrados em outro turno.

Quanto ao ambiente, deveria ser preparado, incluindo avisos, murais, imagens de referência em Libras. Em relação ao atendimento, deveria ter o professor de Libras, o intérprete e o professor, pois deveria ocorrer semelhante ao trabalho desenvolvido na classe regular, para que o aluno surdo tivesse um aprendizado efetivo.

Novamente, é necessário que cada representante da comunidade, que vai do núcleo familiar ao núcleo macro, que são os gestores educacionais e políticos, tomem para si a responsabilidade de fazer. Fazer como se tivessem um ente muito próximo a se beneficiar. Fazer de verdade. Fazer o que é possível, mas fazer bem feito. Já seria o bastante se cada profissional fizesse seu trabalho de forma séria e seguindo as leis.

Os alunos surdos de Conceição do Coité não recebem nem educação bilíngue, nem atendimento educacional especializado, nem a tal educação inclusiva tão apregoada como direito. Vê-se um descaso por parte de todos e o que é pior daqueles que estão diretamente ligados à educação.

Afirmo que eles não recebem o Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez, porque conforme documento redigido pelo MEC²³, há três momentos importantes que não são realizados no município:

²² Para facilitar a união dos conceitos que são diferentes, mas complementares, passei a usar o termo alfa-letramento. Não o identifiquei sendo utilizado por outros autores, nas leituras que fiz, mas achei pertinente usá-lo pois a alfabetização possui um significado diferente de letramento, mas julgo serem igualmente necessários e importantes na formação do indivíduo.

²³ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf, acessado em 09/05/2015

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (AEE, MEC, 2007, p.25)

Mesmo tendo, no município, um Centro de Atendimento Especializado, por todas as afirmações feitas pelos gestores anteriormente, nota-se que o atendimento não é feito de forma adequada, como está no documento citado e no decreto nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

3.2.3 – Políticas e documentos públicos

- a) *Com base em pesquisas, os dados obtidos no IBGE, INEP e escolas da rede não são compatíveis. Quais os fatores contribuem para as discrepâncias encontradas?*

SEC	DIREC
Os fatores são exatamente esses, assim, que a gente já mencionou antes, assim (.) as famílias vêm, inscrevem os meninos, mas não mantêm regularidade no atendimento, no serviço e às vezes, eles acabam abandonando o serviço. Mesmo	A questão não está clara. Os dados se referem às escolas da Rede Municipal ou Estadual? Uma possível resposta seria: há diálogos entre estas três instâncias? Os dados.

fazendo busca ativa, às vezes, elas vão lá, mas depois que elas conseguem o benefício, elas não garantem mais a frequência. Então assim, já teve ano aqui no censo de você ter setenta e no ano seguinte vinte e três, né? Efetivamente, as pessoas estão inscritas, mas não estão participando, não estão frequentando.	
--	--

O gestor da DIREC preferiu que a entrevista fosse feita à distância, por *e-mail*. Não queria áudio. Foi explicado por telefone que as questões eram as mesmas para os dois representantes da gestão municipal e estadual, mas que cada um respondesse de acordo com a responsabilidade do seu órgão gestor. Os dados presentes nos documentos citados trazem números de responsabilidade das duas redes. Por essa razão, não fica clara a resposta da DIREC, pois os documentos são de conhecimento das duas instâncias, e, além disso, o gestor da DIREC responde com uma outra pergunta.

Em contrapartida a SEC reconhece que as famílias ainda preferem o assistencialismo. Talvez, pelo que é ofertado aos surdos dentro das escolas: quase nada. Ou pelo fato de ser esse benefício o único sustento da família. Assim, a SEC reconhece, também, que a prefeitura ainda não tem formas de garantir que os alunos surdos matriculados permaneçam na escola e que a acessibilidade seja garantida do ingresso à saída do aluno.

b) No documento do INEP, quais os critérios que foram estabelecidos para diferenciar deficiência auditiva de surdez?

SEC	DIREC
Acredito que não haja diferença. Geralmente, o INEP, no censo, já é dito dessa forma.	Surdez é o estado do sujeito 100% não ouvinte, enquanto Deficiência Auditiva pode variar em graus (leve/moderada) ou, numa palavra, surdez parcial.

O documento do INEP distingue surdez de deficiência auditiva, como, também, o tipo de tratamento que é dado ao discente. Conforme o Decreto 5626, capítulo I, o surdo é qualquer pessoa que possui perda auditiva e sua interação com o mundo se dá através da Língua Brasileira de Sinais, como forma de expressar sua identidade e cultura. O parágrafo único do art. 2º, deste capítulo, afirma:

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (DECRETO 5626/2005).

Para a pessoa surda, a distinção é feita sob outro olhar. Vanessa Lima Vidal, surda, graduada em Letras Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, diferencia os termos da seguinte forma,

A pessoa surda possui uma identidade surda própria, composta por elementos culturais, linguísticos e político-sociais. Tem como principal meio de comunicação a língua de sinais, não aceita ser chamada de deficiente e participa de diversos movimentos sociais, políticos e culturais em defesa, por exemplo, de uma educação bilíngue. Exige sempre a presença do intérprete de LIBRAS para facilitar a compreensão das informações, principalmente em eventos. Está sempre vinculada a uma associação e/ou entidade. Já as pessoas com deficiência auditiva não são usuárias da língua de sinais e não possuem uma identidade como citamos acima. Fazem uso de aparelhos auditivos, bem como do IC (Implante Coclear), e estão mais próximas às pessoas ouvintes (VIDAL, 2011, p,10).

Concluindo, o uso dos termos deficiência auditiva e surdez, definirá o grau de identidade linguística e afirmação do posicionamento e reconhecimento da cultura de um grupo formado por pessoas surdas. Não são conceituados em relação à perda leve ou severa da capacidade de um indivíduo em ouvir.

Os espaços de ensino ainda consideram a pessoa surda por uma visão clínica, sem reconhecimento da sua identidade linguística e cultural. Os espaços de educação especial ou de atendimento educacional especializado trabalham ainda com a uniformização e homogeneização cultural, com caráter assistencialista e não com o reconhecimento de conteúdo, costumes e comportamento multiculturalista.

O falso sentimento de aceitar a diversidade criado pela educação inclusiva, aumenta ainda mais a dificuldade em sanar física e intelectualmente as necessidades dos surdos. Pois, se o surdo já está na sala de aula regular parece que o “problema” já está resolvido. Porém, o que ele precisa para seu desenvolvimento intelectual não existe

realmente, como planos de aula elaborados pensando nele, metodologia e material adequado, intérpretes presentes, avaliações.

Estes seres divergentes dos seres “normais”, podem ser reconhecidos em três versões distintas,

a primeira versão considera o outro como sujeito “ausente”, isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; sua invenção para que seja assegurado e garantido as identidades fixas, estáveis, homogêneas e centradas na qual a modernidade construiu várias estratégias de regulação e de controle da alteridade; denominou e inventou modos de componentes negativos, tais como, marginal, louco, deficiente, drogado, homossexual, etc. Nesse caso a alteridade do surdo está prejudicada, pois ele é apresentado como deficiente e não diferente, ou seja, o outro funciona como o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais. Na segunda versão supõe que todos os surdos vivem a surdez do mesmo modo, que “experimentem uma única forma cultural, que cada sujeito alcança identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independente da relação de poder e hierarquia”. Essa versão ensina a diversidade cultural e não a educação da alteridade. Na terceira versão, a reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância admite a existência de diferenças e no outro lado admite a residência de um paradoxo, já que ao aceitar o diferente como princípio, também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antisociais ou opressivos (CAMPOS, 2008, p.36).

Percebe-se, então, que a proposta da educação inclusiva ainda não atingiu seu objetivo. Ela ressalta a diversidade, não proporcionando o encontro com o outro que é o que eu não sou ou que não consegui ser. A ideia não é se colocar no lugar do outro, pois se isso acontece não é possível analisá-lo e, sim, assumir suas características. É senso comum que se vê melhor o problema quem está de fora e não quem está envolvido nele.

Porém, não é só nas salas regulares que a educação inclusiva não funciona. As salas de atendimento educacional especializado, regido pelo decreto 7611/2011, não funcionam como reza a lei, quanto à oferta de *apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação*.

É preciso ressaltar que esta é uma outra questão a ser pesquisada e estudada: os surdos já não se enquadram mais na educação inclusiva, pois eles possuem uma língua reconhecida no território nacional e costumes, comportamento, cultura que caracterizam o povo surdo. Por isso, acredito ser mais adequado a referência aos surdos, de educação inclusiva para educação bilíngue.

3.2.4 Últimas reflexões

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

Rose Luxemburgo

As pessoas não se olham mais, nem olham o mundo a sua volta. Não sei se é por causa do tempo corrido ou por causa da tecnologia. Hoje vivem de cabeça para baixo. Não de ponta cabeça. Se assim fosse, daria a elas novos olhares, novas perspectivas de enxergar o outro ou o mundo. Vivem mesmo de olhar para baixo. A comunicação mesmo feita lado a lado, é, hoje, via aplicativo.

Os surdos não são alfa-letrados em sua língua-mãe e nem em língua portuguesa. A aquisição de Libras não se dá nas escolas, não há professores, instrutores e intérpretes para que o conhecimento de decodificar as palavras seja realizado no tempo certo para esses aprendizes.

Se a educação escolar é um investimento a longo prazo para ouvintes, para os surdos é muito mais longo e significativo. Os órgãos gestores governamentais reduziram custos com o assistencialismo²⁴ e os surdos fariam parte da mão de obra produtiva. Proporcionaria geração de renda e autonomia para o grupo.

A mudança do quadro de descaso, de negligência de direitos e de política, não tem como solução uma única ação ou um único participante. É preciso um envolvimento de diversos setores sociais. A família com o reconhecimento das necessidades específicas do surdo e com o envolvimento, tanto no acompanhamento escolar quanto na luta pelo cumprimento legal, seria o eixo sustentador de mudanças sólidas.

Para qualquer indivíduo, a família é a base sólida para o desenvolvimento saudável em quaisquer áreas da vida. Porém, o que acontece com a maioria dos surdos é que o silêncio entre os entes familiares impera. Por medo, por vergonha, ou por achar, ainda, que a condição de surdez é um castigo dos deuses. É por esta razão, que é preciso incluir em todo e qualquer processo de mudança e conquista, a família. Mudanças como esforço para implantação das políticas já homologadas e possíveis de implantação, planejamento, formação de professores e técnicos escolares, contratação de intérpretes, entre outras ações positivas.

²⁴ Os Surdos já não se reconhecem e não aceitam estar no grupo de deficientes, pois, retomando o que já foi dito nesta pesquisa, eles possuem língua e cultura, o que implica em não ser assistidos financeiramente pelo governo.

Como participantes sociais, devemos reconhecer que somos cidadãos de um país plurilíngue e que os usuários da língua de sinais devem ser entendidos e atendidos em sua língua primeira e como cidadãos, devem exigir o que lhes é negado, se reconhecendo como parte do todo, com direitos e deveres.

É como a fábula do rato e da ratoeira. A fábula faz parte da sabedoria budista²⁵ cuja moral é que quando ouvimos dizer que alguém está diante de um problema e acreditamos que o problema não nos diz respeito, ficando indiferentes a ele, devemos lembrar que o problema de um é o problema de todos. As consequências do não envolvimento podem atingir aquele que se achava imune. Não somos totalmente independentes, e por essa razão, após algumas ações e o passar do tempo, a indiferença de ontem pode ter consequências hoje.

Ouvindo aqueles que têm filhos, parentes e aderentes surdos, ou ainda aqueles que dizem trabalhar com educação especial ou inclusiva, a análise do discurso mostra que o esforço para se mostrar próximo é exaustivo. Por trás do cuidado com as palavras, está uma vontade de normalizar, desfazer o “problema”. Não importa o termo, deficiente, diferente, especial. O discurso entrega o pensamento. Dizer que um sujeito é surdo, ainda, é pesado para alguns. O sentimento de desconforto se vê nos olhos, “janelas da alma”.

Respondi tantas vezes que “não, não tenho nenhum surdo na família” que acho que devo mudar a minha resposta, para causar menos espanto. Creio que a estranheza provocada pela minha resposta, se dá pela ideia e posicionamentos diante do que é política e do como fazer política. Segundo Vargas Lhosa (2013),

Hoje em dia, em todas as pesquisas sobre política uma maioria significativa de cidadãos opina que se trata de atividade medíocre e suja, que repele, os mais honestos e capazes e recruta sobretudo nulidades e malandros que a veem como uma maneira rápida de enriquecer (VARGAS LHOSA, 2013, p.120).

O autor completa falando sobre o desprestígio que a política tem no quadro social de forma generalizada. Essa visão não pertence só a uma minoria, a um país, a uma região. Ele afirma que,

O desprestígio da política em nossos dias não conhece fronteiras, e isso obedece a uma realidade incontestável: com variantes e matizes próprios de cada país, em quase todo o mundo, tanto no adiantado como no subdesenvolvido, o nível intelectual, profissional e sem dúvida também moral da classe política decaiu (LHOSA, 2013, p.120).

²⁵ Acesso dia 24 de abril de 2015, www.facebook.com/midiaNINJA/posts/214811905343629

Os dados que trago aqui, como parcela mínima, de um mundo macro, dizem que o silêncio é só na superfície. Tantos estão lutando por direitos já garantidos, surdos, família, estudiosos. Mas, essas vozes que ecoam, não conseguiram ainda quebrar a “pressão superficial”. E, a indiferença ou a maquiagem do “eu me importo e farei o que puder”, às vezes, provocam a mudez pelo cansaço.

Porém, outros discursos revelam que a mediação entre a escola e a família são importantes na constituição do discente surdo, possibilitando estratégias mais funcionais de inclusão, de ensino-aprendizagem, e, principalmente, mais reais. Muitas vezes o querer esbarra no poder.

Creio na inversão de valores. Os surdos não possuem dificuldade de aprendizagem por cognição. A dificuldade é gerada por terem que usar e aprender em uma língua que não é a sua. Poderíamos chamar de deficiente um alemão, ou inglês, ou espanhol que tivesse que ser alfa-letrado em uma língua que não é a sua? Esses participariam da educação especial e/ou inclusiva?

Carece de educação especial, o sujeito que possui dificuldades de aprendizagem que obriga a uma intervenção especial de aprendizagem. Por exemplo, da Síndrome de Down, dentre outras tantas. Já integração, conforme Wolfensberg (1972, apud Sanches, 2006) refere-se ao oposto de segregação. Ou seja, qualquer indivíduo colocado à margem por algum tipo de deficiência, devendo ser utilizada no ambiente escolar práticas integradoras, por medidas que estreitem sua participação em um ambiente específico ou em atividades comuns. Esta integração pode acontecer de variadas formas, de acordo com a necessidade individual. Por exemplo, ao cadeirante precisa de integração através do acesso físico, para que lhe seja dada a autonomia de ir e vir, oportunizando compartilhar os mesmos espaços que dos não-cadeirantes.

Já o termo inclusão, não se refere ao indivíduo em situação de deficiência, mas ao indivíduo excluído por sua língua, cultura ou gênero, ou ainda por quaisquer outros aspectos, que podem e devem ser incluídos sem que isso signifique que a pessoa tenha perdas motoras ou sensoriais. Exemplo, mulheres, mulheres negras, homossexuais. O surdo é excluído por possuir uma língua primeira diferente da maioria dos brasileiros. Como qualquer estrangeiro, falante de uma outra língua, seria excluído em uma sala de falantes da língua portuguesa. Com uma diferença primordial, possivelmente ao estrangeiro seria dado um intérprete, pois o não pertencimento linguístico seria aceito imediatamente. Ao surdo, não. Primeiro, o sentimento de pertencimento daria lugar ao de

incapacidade. Segundo, porque muitos, após tantos anos, não reconhecem a Libras como língua e o Brasil como um país plurilíngue.

Falta ainda diferenciar, educação especial de inclusiva. Educação especial refere-se à necessidade de medidas especiais para necessidades especiais de aprendizagem. Se aprender em sua língua primeira for considerada, necessidade especial. Então, o surdo deve estar incluído nesta condição. Assim como os ouvintes. Se for reconhecida a heterogeneidade em língua e cultura, então os surdos devem ser reconhecidos como participantes de uma educação inclusiva, pois serão necessários profissionais falantes da mesma língua e conhecedores de uma identidade cultural diferente da maioria. Assim, serão geradas mudanças políticas e de práticas pedagógicas inclusivas.

Sanches (2006) mostra quadros de diferentes autores como Aincow (1995), Meijer (1998), Porter (1997), Rodrigues (2001), Correia (2001), Armstrong (20001), Warnick (2001), Gardou (2003) e, por fim, apresenta um quadro síntese que retrata bem as peculiaridades de cada conceito:

Tabela 5 – Quadro síntese: Integração X Inclusão

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da selecção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto «colado», «guarda»	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Fonte: Sanches (2006, p.79)

As políticas linguísticas deveriam estreitar os laços, tratando das necessidades específicas de inclusão e integração. Elas até atingem o objetivo, mas a prática não. A atividade política, social e cívica poderia alcançar e mudar o quadro dessa prática através do uso da tecnologia, que hoje, é uma rede de informação rápida, quase imediata. Vargas Lhosa (2013) diz que,

O avanço de tecnologia audiovisual e dos meios de comunicação, que serve para contrapor-se aos sistemas de censura e controle nas sociedades autoritárias, deveria ter aperfeiçoado a democracia e

incentivado a participação na vida pública (VARGAS LHOSA, 2013, p.121).

A política que trata da educação de ensino especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, Decreto 6.571, une conceitos de educação especial e inclusiva, mas, na prática não garante nenhum, pois o atendimento especializado, como está sendo oferecido, em turno oposto, nem é complementar e/ou suplementar, nem obrigatório e nem de responsabilidade dos sistemas de ensino. E, como vimos, nas falas dos gestores, um único centro para atender todas as escolas, com diferentes conteúdos, níveis e práticas pedagógicas. Além desses aspectos, não contempla o atendimento e envolvimento familiar, nem se articula com as políticas linguísticas públicas para o grupo de surdos, pois neste AEE não há professores, nem intérpretes em número suficiente para atender a demanda. Nem há, principalmente, o ensino através da língua de sinais, nesses centros.

Em entrevista²⁶, Maria Cristina da Cunha Pereira, de forma pertinente, diz que para que forçar uma criança surda aprender utilizando o meio da sua limitação, a audição e quando questionada sobre o momento da criança aprender língua de sinais, ela responde com a seguinte pergunta: “Uma mãe começa a falar com seu filho em que idade?”

Cabe ao ser político mudar o quadro que temos hoje, sair da “zona de conforto”, da abstenção. Essa mobilização nada tem a ver com a política partidária (como já discutido no início dessa pesquisa) ou pelas benfeitorias por troca de voto. Panikkar (2005) diz que,

Não se trata de uma luta pelo poder político: trata-se muito mais de uma luta – leia-se uma ascese – para uma consciência plenária do ser humano para a superação da dicotomia do individual e do coletivo, e também a do humano e do divino sem abolir, no entanto, as distinções (PANIKKAR, 2005, p.16)

E em ambientes dicotômicos, multiculturais, sempre a luta virá acompanhada de tensões superficiais ou mais profundas, a depender dos envolvidos, do assunto em pauta e do envolvimento político das partes envolvidas. Quanto maior conhecimento, maior a tensão. Porém, fazer política exige maturidade e busca pela harmonia, mesmo que a paz demore a chegar. Sempre haverá conflito quando se tem por objetivo o bem comum e o bem comum para um grupo, pode não significar o bem comum para seu oposto.

²⁶ *Linguísta da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) e professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo trata dos desafios da aprendizagem da escrita por alunos surdos - <http://www.porsinal.pt/>*

4 REVENDO O CAMINHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Saint-Exupéry

Este capítulo se estrutura em três seções: a primeira retoma as questões norteadoras da pesquisa. A segunda refaz, brevemente, o meu caminhar durante a pesquisa e retrata as mudanças que o conhecimento provocou em mim. A última traz possibilidades sobre como esta pesquisa poderá servir como pequena ajuda para outras pesquisas ou como primeiros passos para outros andarilhos.

4.1 AS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS, O CONTEXTO POLÍTICO E O ACESSO À ESCOLA PELA COMUNIDADE SURDA NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

Respondendo à primeira pergunta norteadora desta pesquisa, quais são as condições educacionais da comunidade surda na cidade de Conceição do Coité, na Bahia, afirmo que a falta de estrutura e a falta de um processo inclusivo real refletem, diretamente, no número insignificante de discentes surdos que começam, permanecem e saem das escolas regulares no final do ensino médio. Eles saem sem habilidades e competências que possibilitariam o ingresso em faculdades ou no mercado de trabalho.

Por se tornarem alunos copistas, a maioria desiste no meio do caminho. Como afirmado pela gestora da SEC, muitos se matriculam apenas para receber benefícios assistencialistas.

De acordo com informações coletadas durante as entrevistas, a maioria dos surdos não sabe Libras. Mesmo que o número de intérpretes fosse outro, como o acesso à língua seria dado aos surdos coiteenses?

A segunda e a terceira perguntas se completam pois tratam sobre políticas e gestores, respectivamente. Assim, foi constatado que a dificuldade em atender a todas as demandas específicas deste grupo foi reconhecida pelos gestores. Mas, é preciso começar a atender as que forem possíveis de implantação imediata. Para citar apenas algumas, deve-se pensar: a) na formação de profissionais que atendam ao surdo, que alfabetizem as crianças surdas em sua língua materna e na língua portuguesa; b) na contratação de

intérpretes onde há a presença de surdos; c) no envolvimento da família no processo educacional e conscientizar a importância do aprendizado de Libras. O Estado e o Município são responsáveis pela formação acadêmica dos seus municípios, sejam eles surdos ou ouvintes, de forma não assistencialista.

Cumprindo o projeto de Lei 180/2004, Libras seria inserida nas escolas como componente curricular. As crianças surdas sendo alfa-letradas em Libras e tendo a presença de intérpretes nas escolas, o aprendizado de conteúdos diversos teria um outro panorama do que encontramos em sala hoje: alunos surdos copistas. Mas, o quadro relacionado nas escolas é outro. Libras não é ensinada nas escolas, nem mesmo em turno oposto, não há intérpretes em número razoável para atender aos surdos matriculados, não há funcionários que saibam Libras, nem mesmo para dar informações básicas.

E se hoje eu sei qual é a realidade dos surdos em Conceição do Coité, e se hoje eu sou tão mais crítica, mais politizada, mais cativada pela luta do direito do surdo de ser reconhecido como capaz, não mais como deficiente, mas cidadão de uma língua e de uma cultura, vejo-me, também, como responsável pela melhoria das condições de ensino e aprendizagem das pessoas surdas nesta cidade. Portanto, o conhecimento traz responsabilidades.

E se hoje eu tenho algumas respostas, eu preciso tentar mudar algumas coisas próximas a mim, já que não se pode mudar o mundo. Eu deixei de ser inocente ao ter contato com a realidade das escolas da minha cidade. O município conta apenas com dois intérpretes, porém só um deles atua como tal. Ressaltando que este profissional não ensina a língua, nem faz as traduções em sala acompanhando os surdos, como informado pelos gestores. Descumprem-se, portanto, a Lei 10.436/2002 e o decreto 5626/2005.

Assistir aos surdos no ensino médio, testemunhar suas incapacidades em entender como eles chegaram até ali e admitir que não sabem ler e escrever, que nada entendem e que as avaliações são incompreensíveis, são motivos para reavaliar meu papel como militante, educadora ou apenas como uma pessoa que acredita que o conhecimento deve estar acessível a todos e que todos são capazes de aprender.

A realidade, hoje, em Conceição do Coité, em relação à implantação das políticas linguísticas públicas para os surdos é que elas não foram implantadas. Se pensarmos apenas no acesso ao aprendizado da língua materna pelos surdos nas escolas é, praticamente, inexistente. E, achando que está incluído, o surdo está excluído nas salas regulares de ensino., pois as condições existentes não são capazes de possibilitar que as diferenças sejam tratadas com estratégias diferentes.

As razões apresentadas pelos órgãos de gestão educacional para a não implantação das políticas linguísticas, apesar do conhecimento superficial mostrado durante as entrevistas pelos gestores, não são convincentes e ratificam comportamentos homogêneos sobre as crenças, ou melhor, descrenças, relacionadas a quem aprende, como aprende e o que aprende, não permitindo o acesso e a permanência dos surdos nas escolas

E se além do acesso garantido, os gestores garantissem a qualidade do ensino e a permanência dos surdos nas escolas, começaria a transformação ou transformações para que as diferenças fossem respeitadas e o pluri/multiculturalismo e pluri/multilinguismo fossem os eixos norteadores das ações no ambiente escolar.

Com o estudo das políticas linguísticas, o que fazer para a inclusão e a acessibilidade dos surdos fica mais claro e concreto, porém, precisamos agora de ações reais e efetivas, ou seja, transformar a teoria em prática.

4.2 O CAMINHO QUE EU ENCONTREI

O caminho escolhido para trilhar, mostrou muita coisa antes desconhecida, algumas boas, muitas ruins ou algumas que estavam apenas em esboço, como a ideia do descompasso entre educação, inclusão e direitos adquiridos e necessários, nas escolas regulares de ensino na cidade de Conceição do Coité.

Entre as boas, está a vontade dos surdos em aprender, perseverando em permanecer em escolas que não oferecem quase nada, além de um número de matrícula e da “bondade” em deixar que eles prossigam, passando de etapa em etapa a cada ano. Como também, muitos professores, tentando fazer duas aulas diferentes ao mesmo tempo, pois se sensibilizavam com a apatia e o olhar perdido de um dos seus alunos (geralmente só há um surdo por sala – coincidência?).

O que era esboço, como uma educação deficiente, virou arte completa. A deficiência na educação ficou comprovada, tratada com o assistencialismo dado as outras deficiências. Se a assistência fosse dada aos professores que não recebem formação adequada para receber o surdo em suas salas durante a graduação, o sistema educacional estaria melhor, ou, menos pior. Um componente curricular, geralmente de 60 horas, como está imposto no Decreto 5626/2005, nas licenciaturas não capacita ninguém a compreender quais as modificações necessárias e o comportamento adequado dentro de

uma escola regular de ensino. Nem capacita na língua, nem como estruturar suas aulas, atividades e avaliações para atender ao mesmo tempo ouvintes e surdos.

Em seguida, assistência à família. Falta conhecimento, na maioria dos casos, sobre o que é a surdez e que ela não está ligada à incapacidade intelectual. A vergonha e o medo que a família sente em ter um surdo no seu núcleo são sentimentos gerados pelo desconhecimento e preconceito da sociedade em ver o surdo como eternamente dependente e carente de cuidados. E algumas delas se contentam com benefícios secundários, ou seja, benefícios financeiros que ratificam o *status* de deficiente.

Por fim, assistência à escola. É preciso adaptar a escola em sua estrutura física para dar autonomia aos alunos surdos. Como, por exemplo, o fato de não escutarem os sinais sonoros de entrada e saída das aulas, são ineficientes. É preciso sinais luminosos. Como a língua de comunicação é Libras, algumas informações poderiam ou deveriam estar nessa língua, já que seu direito linguístico está garantido por leis e decretos.

O caminho percorrido e construído com base em entrevistas alicerçadas em três principais eixos, ou seja, nas condições, no acesso e nas políticas linguísticas referentes ao sistema educacional para os surdos na cidade de Coité, mostrou que muito precisa ser feito, muitas mudanças e movimentos precisam acontecer.

Este caminho que trilhei mudou meu olhar inicial sobre Libras e sobre surdos. O que era assistencialismo tornou-se direito. O que era bandeira política virou prática. O que era língua virou representação de um povo. E quem era apenas curiosa e simpaticante virou defensora, pesquisadora e um outro ser humano diante de questões educacionais e linguísticas.

4.3 O FIM DA TRILHA E O COMEÇO DE OUTRAS NOVAS

Desencadear novas trilhas, novos caminhos, pensar novas propostas, seriam as possíveis contribuições da minha pesquisa. Um dos resultados concretos desse caminhar foi o movimento de sair do lugar do imaginário para o concreto. Foi poder modificar o que está próximo com ações possíveis e encontrar sujeitos que cativo, fazendo com que atitudes sejam tomadas e a realidade seja mudada para melhor.

Hoje, no grupo de pesquisa MENEL ao qual pertencço, há um projeto piloto, que ainda está na fase embrionária, para ensinar língua portuguesa aos surdos que encontrei pelo caminho. Por enquanto, são quatro surdos em um único grupo. Três que estão no

ensino médio e uma no ensino fundamental II, oitavo ano. Como início, buscam-se soluções, criando caminhos alternativos sem a certeza da eficácia garantida, mas com a convicção de usar instrumentos adequados e seguir orientações da legislação, para que possam ser executadas.

Acredito que esta pesquisa servirá para entender como ainda estamos aquém do que deveríamos estar através do estudo das políticas linguísticas já implantadas e, a partir daí, como elas poderão subsidiar legalmente as mudanças que lentamente poderemos propor, para irmos além. Servirá, também, para mudar os posicionamentos assistencialistas para o cumprimento de direitos.

E se este estudo pudesse contribuir para lançar alguma fagulha de luz na cultura escolar que perpetua a rotulação, a estigmatização e a individualização permitindo uma mudança, mesmo que pequena, para uma “contra-cultura” que perpetuasse o respeito às diferenças, a compreensão da heterogeneidade e o desenvolvimento de novos valores, já cumpriria seu objetivo.

Daqui para frente, novos caminhos já se configuram e a pesquisa parece apontar para novas direções sobre a educação dos surdos, envolvendo escolhas como: a) escola bilíngue ou escola regular, ou as duas em fases etárias diferentes para os surdos; b) como ensinar a língua portuguesa apenas na modalidade escrita; c) escolhas de instrumentos que devem somar as necessidades já conhecidas para os surdos, como a presença de intérpretes em sala.

Outros farão novos caminhos e eu, novamente, espero me reencontrar em um deles.

REFERÊNCIAS

- BARCELONA. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) disponível em www.lettras.ufscar.br/linguasagem.
- BOTELHO, P. – **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas** - 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CALVET, L. – **As políticas linguísticas** – São Paulo: Parábola Editorial. IPOL, 2007.
- CAMPOS, M.L.I.L – **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** - Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.
- CULLER, J. **As ideias de Saussure**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979, p.45-75.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 229-249.
- DORZIAT, A. (Org.) – **Estudos surdos: diferentes olhares** – Porto Alegre: Mediação, 2011, 152p.
- FELIPE, T.- **Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas**. Palestra apresentada no Fórum Permanente de Educação Linguagem e Surdez do INES -2012.
- FERNANDES, E. – **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo** – Rio de Janeiro: Agir, 1990
- FLEURI, R. – **Intercultura e educação** – **Revista Brasileira de Educação** – nº 23, 2003.
- FREY, K. – **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas**.- Brasília, n 21. p. 211 -259, 2000
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** – Tradução: Mathias Lambert. 2004
- LIMA, N. – **Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito** – In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012
- LODI, A. (Org.) – **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional** – in: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LOPES, M. – **Surdez e Educação** – 2 ed. ver. Ampl. – Belo Horizonte Autêntica Editora, 2011, 104 p.
- LUCHESE, M. – **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas** – 4ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012 – (Série Educação Especial)
- MACHADO, L.; MAIA, G.; LABEGALINI, A. (Org.) – **Pesquisa em Educação: Passo a Passo** – Ed M3T Tecnologia e Educação, 2007
- MACKENZIE, I.; BACK, N.L.J. **Política: Conceitos – Chave em filosofia** – Ed.Artmed, 2011, 1 ed.
- OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil** – Representação da UNESCO no Brasil/IPOL – Brasília, 2008.

- _____, G.M. Política Linguística na e para além da Educação Formal – **Estudos Linguísticos XXXIV**, p.87-94, 2005.
- _____, G. M. de & ALTENHOFEN, Cleo V. – **O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade**. In: MELLO, HELENA ET AL. (orgs) Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2011. P.187-216.
- _____, G.M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v.14,n.26, 2016. [www.revel.inf.br/].
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) disponível em <http://www.dudh.org.br/>
- PANIKKAR, R. **O espírito da política (homo politicus)** – tradução: Mêrces Rocha – São Paulo : TRIOM, 2005
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica - In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.
- PL 8035-2010 – Plano Nacional de Educação 2011-2020
- PRODANOV, C. C.- Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale,2013
- QUADROS, R. M. de, Diversidade e unidade nas línguas de sinais: LIBRAS e ASL- In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre, v.2 p. 195-207,1999.
- _____, **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.
- RAJAGOPALAN, K. – Políticas de ensino de línguas no Brasil – In: LOPES,L.P. da M. **Linguística aplicada na modernidade recente**, Festschrift para Antonieta Celani/organização Luiz Paulo de Moita Lopes – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2013 – p.143-161
- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014.
- SALAMANCA. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais (1994) disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 15-33.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. – Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos – *Revista Lusófona de \educação*, 2006,8, p.63-83 disponível em scielo.oces.motes.pt, acessado em 28 de abril de 2015.
- SILVA, A. C. da ; NEMBRI, A. G. – **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação** – 3ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012, 128p.
- SILVA, G. F. ; CARRERA, F. A. – **Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural** – *Revista Iberoamericana de Educación* – ISSN: 1681-5653 – nº61/1, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) – **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.
- SILVA, F. I. da S. et al. **Aprendendo Libras como segunda língua** – Nível Básico – NEPEP/ CEFET-SC – 2007.

SKLIAR, C. - **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação e Realidade** – Porto Alegre, v.24,n.2,jul/dez,1999,p. 15-52.

_____. **Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-32.**

_____, (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013, 6 ed. 192p.

SKUTNABB-KANGAS, T. – Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism - In: *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (ed.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. p.139-160.

TESKE, O. – Surdos: um debate sobre letramento e minorias – In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)* disponível em unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

VARGAS LLOSA, M. – **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura** – tradução: Ivone Benedetti – 1 ed. –Rio de Janeiro: Objetiva,2013

VIDAL, V. L.; CAMARA, N. – **Como lidar com pessoas com deficiência auditiva e /ou surdez** – agosto, 2011. Edição Especial.

