

Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil

Adriana da Silva Thoma
Madalena Klein

Resumo

Este artigo analisa a trajetória dos movimentos surdos e as implicações de experiências escolares e de ações no contexto das lutas dos surdos no país, através de recortes de três investigações. Iniciamos com uma breve contextualização das mobilizações da comunidade surda e as articulações entre movimentos surdos e universidades como potencializadoras de uma virada epistemológica no campo educacional, social, cultural e político dos surdos. Após, apresentamos dados das investigações mencionadas, procurando entender como as experiências surdas se configuram nos espaços escolares e nos movimentos sociais e políticos. Finalizamos com problematizações sobre as condições de possibilidade para a implementação de uma política educacional para surdos no atual contexto de uma política de educação inclusiva.

Palavras-chave: Políticas educacionais; movimentos surdos; educação bilíngue; experiências surdas.

Deaf educational experiences, movements and deaf struggles as conditions of possibility for deaf education in Brazil

Abstract

This article analyzes the trajectory of deaf movements and the implications of both school experiences and actions in the context of struggles of the deaf in

Brazil, considering contributions of three investigations. We begin with a brief contextualization of mobilizations by the deaf community and the articulations between deaf movements and universities as driving forces of an epistemological twist in the educational, social, cultural and political field of the deaf. After, we present data from the investigations mentioned, in an attempt to understand how deaf experiences occur in school spaces as well as in social and political movements. We finish this text with problematizations of the conditions of possibility for the implementation of an educational policy for the deaf in the present context of an inclusive education policy.

Key-words: Educational policies; deaf movements; bilingual education; deaf experiences.

Este artigo analisa a trajetória dos movimentos surdos, mais especificamente, dos surdos do Estado do Rio Grande do Sul, e as implicações de suas experiências escolares, bem como de suas ações no contexto das lutas dos surdos no país. Para realizar esta análise, articulamos recortes de três investigações realizadas junto a professores e líderes surdos e em escolas de surdos no Rio Grande do Sul.

A primeira pesquisa, *Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola*, entre outros objetivos, analisou narrativas de professores surdos e ouvintes sobre suas experiências na área da Educação de Surdos. Essas narrativas foram produzidas através de cartas e outras escritas durante um curso de extensão denominado *Experiências Docentes e Narrativas na Educação de Surdos*, ocorrido no período de 26 de setembro a 28 de novembro de 2008 na Faculdade de Educação da UFRGS. Dessa pesquisa, apresentamos aqui alguns excertos de cartas de professoras surdas quando lembram suas experiências de alunas surdas nos espaços escolares. A segunda pesquisa, denominada *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, foi desenvolvida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), com o objetivo de mapear a educação dos surdos nas escolas públicas estaduais, municipais e particulares conveniadas à rede pública, localizadas nas seguintes

regiões do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil: Planalto Médio, Sul, Litoral Norte, Central, Metropolitana e Serra Gaúcha¹. Já a terceira pesquisa analisou as respostas de lideranças surdas a um questionário sobre o contexto da elaboração do Documento *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), bem como sobre as repercussões do referido Documento nas políticas educacionais e os possíveis novos desafios à educação dos surdos em frente às prescrições de uma política educacional bilíngue para surdos.

Iniciamos este artigo com uma breve contextualização histórica das mobilizações dos surdos no final da década de 90 do século XX e as articulações entre movimentos surdos e universidades como fator potencializador para uma virada epistemológica no campo educacional, social, cultural e político dos surdos no Brasil². Na sequência, apresentamos alguns dados produzidos nas investigações acima referidas, procurando entender o modo como as experiências surdas vêm-se configurando nas trajetórias das lutas nos espaços escolares e dos movimentos sociais e políticos dos surdos. Finalizando, procuramos problematizar as condições de possibilidade dos espaços educacionais disponíveis hoje aos surdos, bem como pensar sobre como esses espaços se configuram em frente às identidades/diferenças surdas no contexto das atuais políticas educacionais, em que a educação bilíngue é reinscrita como estratégia para implementação da perspectiva inclusiva.

¹ Participaram desta investigação pesquisadoras das seguintes Universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Faculdade Cenesista de Osório (FACOS). A pesquisa foi financiada pelo CNPq (Edital 50/2006) e desenvolveu-se nos anos de 2008 – 2009, analisando a situação educacional, linguística e de formação de professores na educação de surdos no Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados foram registrados em Relatório Final de Pesquisa (GIPES, 2009) enviado ao CNPq e divulgado em diferentes artigos, enviados para apresentação em eventos, publicados em anais, livros ou periódicos da área da Educação.

² Outras problematizações sobre movimentos surdos podem ser encontradas em Klein (2004; 2006) e Klein & Lunardi (2006).

O movimento e as lutas surdas

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos³ no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras⁴ em todo o território nacional.

Nesse contexto de mobilizações, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com sede no Rio de Janeiro, inicia um processo de descentralização, vindo a instalar um escritório regional na cidade de Porto Alegre/RS no ano de 1996. As lideranças surdas da capital gaúcha e região articularam-se politicamente, intensificando ações que deram visibilidade aos movimentos surdos em diferentes fóruns de lutas pelos direitos humanos.

Concomitantemente a isso, ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) um grupo de educadores envolvidos na Educação de

³ Compartilhamos o posicionamento de Padden (1993, p.5) quando escreve: “é assim que defino uma comunidade surda: ela é feita de um grupo de pessoas em que suas vidas estão constantemente, cada dia, envolvidas na interação de pessoas surdas. A comunidade surda é feita de pessoas surdas, mas também de pessoas que se movem dentro e fora da vida das pessoas surdas de forma importante – intérpretes, pessoas que trabalham em agências de Serviço Social, professores, outros profissionais, amigos ouvintes que trabalham muito próximos de pessoa surda”.

⁴ Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

Surdos, entre eles, a primeira acadêmica surda a participar de um Curso de Mestrado no país. Esse grupo, juntamente com o seu professor orientador, cria o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), com o objetivo de potencializar pesquisas no campo da Educação de Surdos, tendo como característica predominante a articulação entre pesquisadores/universidade e os movimentos surdos. Entre os diversos projetos de pesquisa e de extensão que se organizam nesse espaço acadêmico, podemos enumerar a realização de cursos de formação de professores e intérpretes, de fóruns permanentes de discussão e proposição de políticas, bem como a realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, no ano de 1999.

Nesse evento, especificamente, a comunidade surda articulou-se de forma decisiva, promovendo um encontro de educadores e lideranças surdas nos dias que antecederam o V Congresso. A finalidade desse pré-congresso foi criar um espaço de discussão dos surdos, ou seja, um espaço propositivo de temáticas de interesse do povo surdo, tendo como ênfase discutir e tomar posição com relação às Identidades Surdas, à Cultura Surda e à Educação de Surdos.

As atas e os relatos dos participantes registraram a presença de aproximadamente 300 surdos, de diferentes regiões do Brasil, da América Latina, da América do Norte e da Europa. A participação de ouvintes interessados (profissionais e familiares) durante o pré-congresso ficou restrita à assistência (intérpretes de língua de sinais atuaram como relatores dos debates) e à observação: pretendeu-se, assim, garantir a autonomia do debate a partir de uma perspectiva surda, o que, segundo os organizadores do evento, era necessário para marcar uma posição política.

Os temas discutidos durante os dois dias de encontro foram: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos. Todos esses pontos foram registrados no Documento intitulado *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), que se tornou referência para a discussão de

políticas educacionais para surdos no Brasil e embasou a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país.

Durante a realização do V Congresso, aproximadamente 1.500 inscritos, entre os quais, os 300 surdos participantes do pré-congresso, tomaram as ruas centrais da cidade de Porto Alegre/RS para uma passeata, que deu visibilidade ao movimento surdo. Nesse ato, que se encerrou em frente ao Parlamento e ao Palácio do Governo Estadual, o Documento foi entregue às autoridades locais (Governador, Secretária de Educação do Estado e representantes da Assembléia Legislativa). O Documento foi novamente debatido e atualizado anos depois, sendo entregue uma nova versão ao Governo de Estado, em outubro de 2005, para subsidiar a Política Estadual de Educação dos Surdos.

Decorridos 10 anos, é possível perceber uma trajetória em que foram registrados avanços, resistências e até mesmo estagnação às vezes. Em alguns momentos de encontros entre lideranças surdas, muitas vezes, são sinalizados sentimentos de nostalgia e decepção pela mudança no ritmo das lutas dos movimentos surdos. Muitos desses líderes entendem que o momento histórico, as configurações políticas, sociais e culturais interferem nas pautas e nas possibilidades de articulação do povo surdo. Em dado momento, as lutas eram mais unificadas e, por isso mesmo, indicavam maior mobilização – a reivindicação pela oficialização e regulamentação da Libras é um exemplo disso. Porém, o povo surdo não é homogêneo, nem o são suas aspirações; por isso, as lutas pulverizam-se, fragmentam-se, ressignificam-se. Ao analisar a comunidade surda norte-americana, Padden (1993, p. 6) salienta a dificuldade de se pensarem pautas ou aspirações únicas entre os surdos e seus movimentos:

Isto é muito difícil, pois os objetivos não são sempre fáceis de serem descritos. Por exemplo: um objetivo importante da comunidade surda norte-americana é o compromisso com a ASL⁵. Agora, isto não quer dizer que todo mundo na comunidade surda vai definir a ASL da mesma maneira, ou

⁵ American Sign Language.

dizer que eles apóiam ASL. O que significa é que cada um na comunidade surda vai saber sobre ASL e que eles sabem que nesta comunidade se fala sobre ASL e muito. A comunidade sabe quais são os tópicos mais importantes e a ASL é um dos mais importantes tópicos. Outro objetivo da comunidade é a proteção dos direitos das pessoas surdas. De novo, isto não quer dizer que todo mundo tem a mesma ideia de que os direitos são estes ou como protegê-los. No entanto, a comunidade surda fala sobre pessoas surdas e o que eles precisam. Eles debatem em que direção ir, entendem e sabem o que é importante para isto na comunidade como um todo.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais significou uma unanimidade nos movimentos surdos, mas, nesta última década, as pautas da comunidade surda vêm-se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo. Exemplo disso, recentemente, foram as discussões relativas à Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2009/2010), que teve repercussões das mais variadas entre educadores surdos. Nessas mobilizações, os ecos de experiências como diferentes atores na educação de surdos – como alunos, como educadores – garante uma caminhada que, com certeza, está longe de se estagnar.

Memórias, narrativas e escritas de si: experiências mobilizadoras do movimento e das lutas surdas e seus efeitos nas políticas e práticas educacionais atuais

Palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é

sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2001, p.21).

Do movimento e das lutas surdas empreendidas na metade dos anos 90 do século XX em diante, resultaram mudanças na Educação de Surdos, entre elas, a formação de professores surdos e sua inserção nos espaços escolares. Muitos desses professores narram experiências escolares de seu tempo como alunos surdos como potencializadoras para uma mobilização e articulação política de resistências às práticas educacionais vividas por eles. Essa mobilização produziu efeitos políticos importantes para mudanças em direção a uma Educação de Surdos, materializados no Documento de 1999. Esse Documento subsidiou debates e provocou a necessidade de mudanças tanto na legislação de forma geral, quanto nas escolas mais especificamente, através da reestruturação de projetos político-pedagógicos e projetos de formação de professores.

Parte desse processo de mudanças foi registrada por professoras surdas⁶ durante o curso de extensão Memórias, Narrativas e Experiências Docentes na Educação de Surdos, na Faculdade de Educação da UFRGS, através de cartas e outras escritas⁷. Nessas escritas, encontramos registros biográficos que remetem os leitores a salas de aulas frequentadas pelas professoras surdas quando alunas na infância ou na juventude. Ali encontramos alunas surdas de duas ou três décadas

⁶ Fazemos referência a essas informantes no feminino, uma vez que todas são mulheres.

⁷ Para a discussão sobre narrativas, experiência e escritas de si, a pesquisa dialoga, entre outros, com autores como Barthes (1984), Cunha (2007), Larrosa (2002; 2004; 2006), Loponte (2006; 2008), Nóvoa (1992) e Rose (2001). Alguns resultados dessa pesquisa foram discutidos em trabalhos apresentados durante o ano de 2009 em eventos da área da Educação, entre eles, o de Thoma e Bandeira (2009a e 2009b).

passadas que narram suas experiências escolares com questionamentos sobre as práticas de normalização e correção da surdez que as escolas utilizavam nos tempos do oralismo. Isso pode ser observado na carta da professora Ana Maria⁸, onde ela conta: *“na escola, o uso do aparelho auditivo era obrigatório, sendo avaliada através de nota no boletim a frequência do uso do mesmo”*.⁹

Essas experiências escolares, marcadas por práticas prescritivas e por técnicas de normalização através de tratamentos corretivos justificados por representações da surdez como falta de audição e como marca da incapacidade para falar, resultaram em experiências como a da professora Fernanda, que conta, em sua carta, que *“freqüentava duas fonos com técnicas diferentes”* e que, alguns anos depois, passou a *“freqüentar uma escola para ouvintes, como indicação da própria escola”*. A ênfase na educação clínica, centrada na oralização, frequentemente lembrada nas narrativas dessas professoras surdas, é problematizada no Documento de 1999, quando os surdos propõem “revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos” (FENEIS, 1999, Seção 1 – item 33), desconstruindo a proposta de aproximação dos surdos com os modelos ouvintes presentes nas escolas.

As professoras surdas lembram também a falta de possibilidades linguísticas e educacionais, que levavam a deslocamentos em busca de uma educação possível. A professora Verônica escreve: *“quando completei seis anos de idade, minha mãe procurou escola na cidade em que morávamos, Feira de Santana, que era uma cidade pequena na época, e só encontrou a APAE para deficientes em geral”*.

A experiência narrada por Verônica é recorrente entre muitos surdos que hoje estão na faixa etária dos 30 aos 50 anos. No Rio Grande do Sul, temos vários surdos que vieram de outros Estados para cá em busca de escolas próprias para surdos. Para a comunidade surda, nosso

⁸ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, preservando o anonimato das informantes.

⁹ Entre aspas e em itálico, apresentamos excertos das respostas das/os informantes das pesquisas referidas neste artigo.

Estado tem sido considerado um lugar com melhores condições de escolarização para os surdos, porque aqui temos um maior número de escolas de surdos em relação a outros Estados brasileiros. Essas escolas fortaleceram-se em décadas passadas, impulsionando a entrada de muitos surdos na universidade¹⁰ e possibilitando uma maior articulação da comunidade surda e do movimento de lutas por seus direitos linguísticos e educacionais. Nesse sentido, o Documento elaborado por surdos de todo o Brasil insere entre suas demandas a criação de escolas de surdos (FENEIS, 1999, Seção 1 – A ESCOLA DE SURDOS – itens 25 a 34). Aqui destacamos alguns dos itens que constam nele:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios polo.

28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.

¹⁰ Em pesquisa sobre a inclusão no ensino superior (THOMA, 2006), os dados encontrados demonstram que as universidades que possuem o maior número de acadêmicos surdos estão localizadas em cidades onde existem escolas de surdos. Tais dados nos possibilitam pensar na importância de uma escola básica que garanta uma política linguística adequada aos surdos, onde possa se dar a aquisição da língua de sinais e onde a instrução nessa língua seja garantida. A inclusão em níveis mais elevados de ensino só é possível na medida em que os estudantes surdos tenham tido respeitada sua condição bilíngue.

35. Se não houver escolas de surdos no local ou em municípios polo ou municípios vizinhos e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos, a comunidade surda recomenda que:

36. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.

37. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.

38. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

Em outras cartas, as professoras surdas narram o convívio com colegas e professores ouvintes e as dificuldades em frente aos limites impostos e às formas de resistir e enfrentar os desafios que se apresentavam pela diferença da língua e da cultura. O convívio – sempre inquietante – com o outro-ouvinte e a forma como vão-se estabelecendo as relações na escola em situações de inclusão aparecem em narrativas como a da professora Ana Cláudia: “[...] *não tinha intérprete [...] Eu tinha dificuldade para entender a teoria, pedia a minha colega que me ajudasse escrevendo em um caderno pequeno as coisas mais importantes*”. A falta de intérpretes de língua de sinais e as dificuldades de comunicação dos surdos em vários contextos relacionados às suas experiências escolares mobilizaram demandas que estão presentes em diversos momentos no Documento de 1999. Essa demanda pelos intérpretes está presente nas seguintes seções:

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.

11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.

18. Em concursos públicos, a prova de português precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.

A ESCOLA DE SURDOS

34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

50. Assegurar que, nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.

2. COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes, propiciando a presença de um intérprete em reuniões na

escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

A leitura das cartas das professoras que participaram da pesquisa *Língua de Sinais e Políticas de Inclusão: a diferença surda na escola* e do curso de extensão *Memórias, Experiências Docentes e Narrativas na Educação de Surdos* leva-nos a acreditar que os casos de sucesso na escolarização narrados por elas são resultado muito mais de esforços isolados do que proporcionados por políticas educacionais e linguísticas que tenham garantido sua permanência na escola. Do tempo de suas experiências escolares na infância, resultaram marcas que impulsionaram as lutas e demandas discutidas no Congresso de 1999 e materializadas no Documento, como temos mostrado. Do tempo do Congresso até hoje, 11 anos após o Documento, alguns dos itens

apresentados acima, referentes aos intérpretes, foram conquistados pela comunidade surda, mas ainda são insuficientes para que a acessibilidade à comunicação seja garantida aos surdos. Como já argumentamos anteriormente, o Documento e as articulações dos movimentos surdos impulsionaram mudanças políticas e na legislação, como a oficialização da língua de sinais através da Lei 10.436/2002; a entrada cada vez maior de surdos no ensino superior em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda tanto em contextos acadêmicos quanto nos meios de comunicação; o ensino de Libras através de disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia (Decreto 5626/2005); a criação do curso de graduação em Letras-Libras¹¹ para formar profissionais para o ensino (Licenciatura) e para a tradução/interpretação (Bacharelado) na educação básica e no ensino superior, entre outras.

Apesar dessas conquistas, a Educação de Surdos no Brasil corre o risco de manter as práticas excludentes do passado. Embora ela não seja mais orientada pelas práticas de oralização, continuamos presenciando a imposição da língua e da cultura ouvinte através da Política de Inclusão, que, em seus textos, contempla a garantia de acesso à língua de sinais pelas crianças surdas, a presença dos professores surdos na educação de alunos surdos, a presença de tradutores-intérpretes em turmas de inclusão ou a fluência na língua de sinais dos professores ouvintes que trabalham com alunos surdos. Porém, essas prerrogativas não são garantidas, uma vez que não são criadas condições efetivas pelos gestores da Educação. Isso tudo ficou evidenciado na análise dos dados da pesquisa *A educação de surdos no Rio Grande do Sul*, da qual trazemos alguns dados que nos ajudam a entender as des/continuidades

¹¹ O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na língua de sinais brasileira (professores e tradutores-intérpretes). O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em língua de sinais (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). In: www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm.

presentes nos espaços dos movimentos surdos e das escolas de/para surdos.

Dados dessa pesquisa indicam que, na capital do Rio Grande do Sul e região metropolitana, onde se concentra a maioria das escolas de surdos do Estado, 75% dos alunos só têm contato com a língua de sinais quando ingressam na escola. Essa situação não é diferente nas demais regiões, onde a maioria dos alunos surdos tem como opção educacional a escola regular, despreparada para atender às especificidades desses alunos. Ficaram evidentes na pesquisa a inexistência do profissional intérprete de língua de sinais nesses espaços escolares e a frágil formação dos professores, que indica a pouca fluência ou o desconhecimento da língua de sinais para se comunicar com os alunos surdos.

Mesmo nas escolas específicas de surdos, as respostas aos questionários indicaram a incipiente presença de intérpretes na escola, muitas vezes restrita a eventos ou a alguns momentos na sala de aula. Diante disso, 47% dos professores indicaram que não conhecem a língua de sinais e que recebem ajuda de algum outro colega da equipe docente.

Outra demanda que aparece no documento de 1999 e é reafirmada em vários outros momentos da mobilização da comunidade surda é a presença de professores surdos nas escolas. Na pesquisa *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul*, constatou-se que apenas 4% dos professores são surdos, sendo que esse pequeno número de profissionais atua em escolas da rede particular de ensino, demonstrando que a docência é um espaço ainda a ser conquistado pela comunidade surda.

Outro dado que consideramos importante para uma análise das condições de escolarização dos alunos surdos na atualidade: a reduzida oferta de matrículas na Educação Infantil – apenas 9% dos alunos surdos na faixa etária correspondente a esse nível de escolarização estão matriculados nas escolas de Educação Infantil, segundo as respostas dos gestores das secretarias de educação, tanto no âmbito municipal quanto

estadual. Se considerarmos que a perspectiva da educação bilíngue vem-se constituindo como o discurso hegemônico nas políticas de educação de surdos, esse dado indica um desafio emergencial, uma vez que é nessa etapa de escolarização que se recomendam as práticas favoráveis para aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos.

Esses dados apontam que ainda estamos em processo de construção de uma educação para surdos que efetivamente reconheça e valorize a língua de sinais e a experiência visual dos surdos – elementos para se promoverem aprendizagens significativas na escola –, desafio que é colocado de forma recorrente nas Políticas de Inclusão e que assinala a perspectiva bilíngue para alunos surdos.

Após dez anos do Documento *A Educação que nós surdos queremos*, o que os surdos nos dizem

Procurando entender os movimentos que vêm ocorrendo na educação de surdos nesta última década, mantivemos contato com algumas das lideranças surdas que participaram da organização do pré-congresso anteriormente referido ou que contribuíram com a elaboração do Documento *A Educação que nós surdos queremos*. Do grupo contatado¹², sete responderam, sendo eles militantes dos movimentos surdos e hoje profissionais da educação, com ensino superior: quatro concluíram o doutorado; três, o mestrado; e um, a graduação. Desses, quatro são professores/as em universidades e um atua em escola técnica federal. Esses sete surdos constituem um grupo que se encontra envolvido diretamente com a educação de surdos e suas proposições.

Foram enviadas quatro perguntas para cada uma das lideranças, quais sejam: (1) Qual foi sua participação no Pré-Congresso Latino-

¹² Foram enviados *e-mails* a 10 lideranças surdas envolvidas no pré-congresso e na elaboração do Documento. No *e-mail*, foram explicitados os objetivos da pesquisa, solicitando-se a resposta a quatro perguntas.

Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em abril de 1999, na UFRGS?; (2) Qual sua opinião sobre o Documento *A Educação que nós surdos queremos para aquele momento*¹³ da educação de surdos?; (3) Em que você acha que o Documento contribuiu com a educação de surdos nestes 10 anos?; e (4) Se os surdos fossem reescrever este Documento, o que você acha que deveria mudar? E o que deveria continuar? Qual seria a importância deste Documento para a educação de surdos **agora**?

Dos informantes que responderam à solicitação dessa investigação, cinco participaram da organização do pré-congresso e dois envolveram-se nas discussões, contribuindo com a elaboração do Documento.

A opinião desse grupo em relação ao significado do evento e do Documento para aquele momento histórico da comunidade surda demonstra o engajamento e o comprometimento de cada um, demarcando aquele período como um “*marco na história elaborada pela comunidade surda*” (Excerto de respostas de Ana Cristina)¹⁴. Ainda responderam que “*este Documento nos fez pensar e construir a educação dos surdos aqui no Brasil*” (Excerto de respostas de Cristiane) e “*reforça o nosso sentimento político em relação à política pública*” (Excerto de respostas de Ana Lúcia). O significado e a força daquele momento histórico ficam claramente demonstrados quando lemos a resposta de Susana: “*nosso Documento que temos marca de coração que é inesquecível*”, e a de João: “*história de valorização, Documento marcado pela luta dos surdos*”.

Nas respostas à primeira pergunta, ainda encontramos sentimentos de vibração, de pertencimentos e de oportunidade de aprendizado coletivo:

“[...] vibrávamos cada vez que nossa visão era aceita [...] Nós, surdos, tínhamos de nos identificar, importava que

¹³ O **negrito** foi utilizado na mensagem enviada ao grupo de informantes.

¹⁴ Ao apresentar os excertos das respostas às quatro perguntas, também utilizamos nomes fictícios, assegurando o anonimato de nossos informantes.

nossa visão se fizesse presente” (Excerto de respostas de Valéria);

“Também aprendi muito a discutir [...] quando palestro em qualquer lugar, sinalizo constantemente daquele momento” (Excerto de respostas de Susana).

Entre os avanços ou contribuições do Documento para a luta surda, algumas respostas enfatizaram a oficialização da Libras e seus desdobramentos, acontecimento já referido anteriormente. No entanto, uma informante instiga a crítica ao refazer a pergunta: “*Onde estão os resultados do Documento? Já foram obtidos progressos, ou ficaram parados no tempo, cheios de poeira?*” (Excerto de respostas de Ana Cristina).

Provocado a pensar sobre a possibilidade de uma reescrita do Documento, o grupo apresenta-nos interessantes respostas: “*Agora nós despertamos e precisamos acordar e atualizar também o Documento*” (Excerto de respostas de Ana Cristina), e ainda aprofunda a discussão:

“Acho que o momento é importante para reforçar cada item do documento para o momento político, no caso da inclusão do mundo de hoje” (Excerto de respostas de Ana Lúcia).

“Tenho preocupação sobre educação inclusiva. [...] Infelizmente várias escolas inclusivas não estão prontas para atender às diferenças” (Excerto de respostas de Suzana).

“Penso que o Documento foi um espaço do despertar para nossa cultura na diferença, e isto estamos fazendo há 10 anos. Hoje a questão cultural deveria ficar mais clara. A importância do Documento é que ele mantém a visão dos surdos, mesmo que escrita num passado onde a cultura ainda nos era obscura!” (Excerto de respostas de Valéria).

Percebemos, nas respostas dessas lideranças surdas, um comprometimento que se estabelece entre seus membros, formando uma rede de trocas de comunicação, símbolos, imagens e outros dispositivos de identificação. Essa rede constitui-se através de um comprometimento com a língua de sinais, com a cultura surda e as estratégias de compreender e relacionar-se com outros indivíduos surdos e com o mundo. A comunidade surda mantém-se como território de administração das existências individuais e coletivas, em que laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados, na esperança de produzirem-se conseqüências desejadas para todos e para cada um (ROSE, 1996, p. 335). E isso fica bem explicitado na resposta de uma das participantes da pesquisa quando enfatiza: “*Não podemos parar e nem as nossas ideias serem estagnadas pelo tempo!*” (Excerto de respostas de Ana Lúcia). Essa exaltação remete-nos ao que escreve Mottez (1985, s/p) quando argumenta: “os surdos tendem a apresentar-se como uma minoria orgulhosa de si mesma, desejosa de sua língua, reivindicando seus direitos”.

A educação de surdos no contexto das políticas de educação inclusiva

As leituras e releituras das cartas e das outras escritas produzidas pelas professoras surdas, a escuta do que os professores surdos dizem sobre as mudanças que ocorreram na última década, após a mobilização política do pré-congresso, e uma análise do contexto atual da educação inclusiva levam-nos a pensar sobre as condições de possibilidade para os surdos no Brasil na atualidade.

Como já dissemos, muitas conquistas ocorreram nestes dez anos, como a oficialização da Libras através da Lei 10.436 e sua regulamentação pelo Decreto 5626 de 2005. A luta pelo reconhecimento como minoria linguística parece estar contemplada nesses textos, aludindo a uma ruptura de representações ligadas a deficiência, incapacidade e necessidade de estratégias de normalização. No entanto, nesses textos legislativos, permanece a necessidade da classificação,

tendo por referência o ouvir, resultando em diferenciações entre o que seja surdo ou deficiente auditivo. No decreto mencionado, encontramos, no Art. 2º, as seguintes definições para os sujeitos surdos e para os deficientes auditivos:

Art. 2º: Para fins desse Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

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 (BRASIL, 2005, p.1).

Uma diferenciação entre surdo e deficiente auditivo também aparece no documento de 1999, momento em que os movimentos surdos lutavam pelo direito de autorrepresentação e afirmavam suas identidades e cultura a partir da utilização da língua de sinais e da experiência visual. Contudo, no Documento, a recomendação toma outra referência:

54. Fazer a distinção entre os termos *deficiente auditivo* e *surdo*, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) [...]. (FENEIS, 1999, p. 4).

Essa diferenciação a partir da experiência do uso e compartilhamento linguístico e não da perda de audição já fora apontada anteriormente por outros pesquisadores da cultura/comunidade surda, como Mottez (1985, s/p), quando exemplifica:

O grau de perda auditiva não constitui em si um critério de pertencimento na comunidade. [...] Como nos faz

notar Carol Padden, os surdos, em geral, ignoram o grau de surdez de seus amigos. Por que razão se interessariam? O uso da língua de sinais, anulando neste sentido toda a discapacidade, torna impossível toda discriminação em função do grau da perda auditiva.

Com o crescente desenvolvimento de pesquisas educacionais e interesse nos debates sobre educação, diferença e identidades, questionamos os efeitos de tais descrições dos sujeitos surdos. Concordamos que se faz necessário descrever, para fins de implementação de uma política de educação de surdos, quem são esses sujeitos e como eles se comunicam, mas corremos o risco de, ao reduzirmos as descrições ao fator língua, manter binarismos e reforçar processos de in/exclusão, tanto entre surdos e ouvintes quanto entre os próprios surdos. Nesse sentido, somos provocadas a problematizar as possibilidades de sentidos que se produzem ao definirmos a educação bilíngue como a proposta desejável para os surdos. Até que ponto as mobilizações historicamente construídas pelos movimentos surdos, pautadas em referências culturalistas, remetem mais fortemente a discussões multi/interculturais do que a definição das línguas (Libras – Português) nos espaços escolares?

Hoje a Libras está sendo disseminada; em todo o país, cresce a demanda por professores de Libras, não apenas nos cursos em que a disciplina é obrigatória, mas em diversos cursos da área das ciências humanas, das ciências da saúde e até mesmo das ciências exatas. A Libras está sendo “festejada”, e talvez seja necessário, agora, olharmos para o modo como ela está sendo entendida nos diferentes campos onde é utilizada. Acreditamos que uma das leituras que se estejam fazendo dela é a de que se trata de um “adereço”, e não de uma produção cultural legítima dos surdos.

Nesse contexto, e para finalizarmos este artigo (mas não o debate), acreditamos que, a partir da análise dos dados das três pesquisas referidas, podemos afirmar que políticas e práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades e aos anseios manifestados pela comunidade surda ainda precisam ser construídas, pautadas por outros olhares sobre

os surdos, constituindo outros modos de fazer essa educação, de ser professor de surdos e de ser surdo nas suas múltiplas possibilidades identitárias.

Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. *Lei Federal Nº 10.436*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto 5626*. Brasília, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Escrever sobre si: diários íntimos e construção de subjetividades. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea*: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ulbra, 2007.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governmentação na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131 – 147.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: 27ª Reunião Anual da ANPÉd, 2004, Caxambu/MG. 27ª ANPÉd - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?, 2004.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias de normalização nos movimentos surdos. In: Adriana da Silva Thoma; Maura Corcini Lopes. (Org.). *A invenção da surdez II* - Espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, v. 1, p. 125-144.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Marcia Lise. *Surdez*: um território de fronteiras. ETD. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna’. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.183 – 202.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Educação & Realidade*, v.34, n.2, maio/agosto 2009b. p. 153 -169.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, RS, v. 7, p. 295-304, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência em diários: arte, escrita e subjetividades femininas*. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *A formação docente da racionalidade inclusiva: práticas de governo de professores de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009.

MORGENSTERN, Juliane Marschal. *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governo da surdez no cenário educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009.

MOTTEZ, Bernard. *Aspectos de la cultura de los sordos*. II Conferencia Latinoamericana de Sordera. Buenos Aires, 1985. [Texto digitado].

NÓVOA, Antônio. *Vidas de Profesores*. Porto: Porto Editora, 1992.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. In: *Economy and Society*, n.25, v.3, August 1996, p. 327-356.

PADDEN, Carol. Sharing a cultura. In: *WFD News*. Magazine of the World Federation of the Deaf. Março, 1993, p. 5 - 8.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...” . In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambú/MG. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, 2006. p. 0-18.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Em <http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com>, memórias e narrativas constituindo modos de ser e de se fazer a educação do outro surdo. In: *V Seminário Internacional "As redes de conhecimento e as tecnologias: os outros como legítimo OUTRO"*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ/ Laboratório Educação e Imagem, 2009a. p. 1-14.

THOMA, Adriana da Silva. Narrar a docência e a educação de surdos: experiências compartilhadas em espaços presenciais e virtuais. In: *VI Congresso Internacional de Educação/UNISINOS - Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009b. p. 1 - 15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão – problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008b. p. 11 – 28.

Sites Pesquisados

www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm. Acesso em 02 de outubro de 2009.

Adriana da Silva Thoma. É professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação.

E-mail: asthoma@terra.com.br

Madalena Klein. É professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Email: kleinmada@hotmail.com

Submetido em: dezembro de 2009

Aceito em: maio de 2010