

# Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos



Heloísa Andreia de Matos Lins  
Regina Maria de Souza  
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
(Organizadoras)

Editoria técnica  
Gildenir Carolino Santos

Heloísa Andreia de Matos Lins  
Regina Maria de Souza  
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
(Organizadoras)

Editoria técnica  
Gildenir Carolino Santos



**Plano nacional de educação e as políticas  
locais para implantação da educação  
bilíngues para surdos**



**Elaboração da ficha catalográfica**

Gildenir Carolino Santos  
(Bibliotecário)

**Conselho Editorial (E-book)**

Alexandre Fillordi de Carvalho (UNIFESP)  
César Leite (UNESP)  
Sílvio Gallo (UNICAMP)  
Liliane Giordani (UFRGS)

**Organizadoras**

Heloísa Andreia de Matos Lins  
Regina Maria de Souza  
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

**Editoria técnica (editoração,  
formatação e acabamento)**

Gildenir Carolino Santos

**Revisão**

Daniele Silva Rocha  
Heloísa Andreia de Matos Lins  
Leandro Calbente Câmara  
Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento  
Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva  
Regina Maria de Souza

**Capa**

Gildenir Carolino Santos

**Créditos da imagem da capa**

"Hands gestures" – Shutterstock  
ID da imagem: 165247634 (free)  
<http://www.shutterstock.com/pt>

**Tiragem**

Digital (E-book)

**Série:** Setembro Azul; 4

**Comitê executivo**

Regina Maria de Souza, Lilian Cristine  
Ribeiro Nascimento, Heloísa Andreia de  
Matos Lins

**Comissão organizadora do E-book –  
Setembro Azul**

Daniele Silva Rocha, Gildenir Carolino  
Santos, Heloísa A. Matos Lins, Leandro  
Calbente Câmara, Lilian C. Ribeiro do  
Nascimento, Regina Maria de Souza

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por  
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

D628	Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos / Heloísa Andreia de Matos Lins, Regina Maria de Souza, Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento (organizadores); editoria técnica: Gildenir Carolino Santos. – Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. 157 p. (Setembro Azul; 4)
	ISBN: 978-85-7713-192-1 Textos extraídos do evento IV Setembro Azul, 12 set. 2015.
	1. Linguagem por sinais. 2. Educação de surdos. 3. Educação – Plano nacional. 4. Surdos – Educação bilíngue. I. Lins, Heloísa Andreia de Matos. II. Souza, Regina Maria de. III. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro. IV. Santos, Gildenir Carolino. V. Série.
15-003	20ª CDD – 371.912

Produção digital – Brasil  
1ª edição – Março – 2016  
ISBN: 978-85-7713-192-1

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Publicação afiliada a:



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

*“O trabalho só é reconhecido,  
quando se tem um propósito coletivo”*

(autor desconhecido)



# Sumário

## S U M Á R I O

<b>Prefácio</b>	
<b>Educação bilíngue de Surdos: é preciso combater o complexo de Benjy</b> .....	<b>viii-xi</b>
<i>Alexandre de Carvalho Filordi</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas</b> .....	<b>1-28</b>
<i>Regina Maria de Souza</i>	
<i>Daniele Silva Rocha</i>	
<i>Elaine Prodócimo</i>	
<i>Eliana Ayoub</i>	
<i>Guilherme Silva de Oliveira</i>	
<i>Gilberto Oliani</i>	
<i>Heloísa Andréia de Matos Lins</i>	
<i>Ivani Rodrigues da Silva</i>	
<i>Lilian Cristine Ribeiro Nascimento</i>	
<i>Maria Irma Hadler Coudry</i>	
<i>Regiane Pinheiro Agrella</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS</b> .....	<b>29-54</b>
<i>Regina Maria de Souza</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>IV Setembro Azul: um cenário de lutas e reflexões</b> .....	<b>55-64</b>
<i>Mirian Lourdes F. S. Silva</i>	
<i>Elaine A. Peres Fernandes</i>	
<i>Daniele Silva Rocha</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para Surdos</b> .....	<b>65-70</b>
<i>Ana Regina Campello</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Projetos de escolas polos bilíngues para Surdos: novos desafios para questões antigas</b> .....	<b>71-82</b>
<i>Vanessa Martins</i>	
<i>Vinícius Nascimento</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Atuação da universidade e do intérprete de língua de sinais na comunidade Surda</b> .....	<b>83-90</b>
<i>Marisol Gosse Bergamo</i>	
<i>Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira</i>	



<b>Capítulo 7</b>	
<b>Educação de Surdos no Rio Grande do Sul.....</b>	<b>91-104</b>
<i>Lodenir Karlopp</i>	
<i>Juliana de O. Pokorski</i>	
<i>Renelle Millette</i>	
<b>Capítulo 8</b>	
<b>A triste história da surdez e sua inclusão desalmada.....</b>	<b>105-116</b>
<i>Lilian Cristine Ribeiro Nascimento</i>	
<i>Bárbara Hélen Correia e Silva</i>	
<i>Guilherme Borelli</i>	
<i>Jadir Marques de Souza</i>	
<i>Karen Gonçalves Gomes</i>	
<i>Marina Ferrari Klemm de Aquino</i>	
<b>Capítulo 9</b>	
<b>Surdez: um desafio familiar e coletivo.....</b>	<b>117-124</b>
<i>Terezinha Sueli Bortoluzo de Lorenzo</i>	
<b>Apresentação em Power Point</b>	
<b>Escola bilíngue para Surdos.....</b>	<b>125-140</b>
<i>Neivaldo Augusto Zovico</i>	
<b>PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras.....</b>	<b>141-166</b>
<i>Patrícia Luiza Ferreira Rezende</i>	
<b>Postácio</b>	
<b>A ação como possibilidade libertadora do povo Surdo.....</b>	<b>167-174</b>
<i>Heloísa Andreia de Matos Lins</i>	
<b>Sobre os autores.....</b>	<b>175-184</b>



# **Educação bilíngue de Surdos: é preciso combater o complexo de Benjy**

*Alexandre Filordi de Carvalho*



**Prefácio**



## **Educação bilíngue de Surdos: é preciso combater o complexo de Benjy**

*Alexandre Filordi de Carvalho*

Por mais raro que fosse, se por algum instante, alcançássemos com a palavra a experiência do não sentido, então poderíamos falar em nome de outrem. Mas somos conspurcados até a medula pelos sentidos convenientes ao nosso mundo, ao nosso entorno, ao nosso *Umwelt*. Presos na gravidade dos sentidos reduzidos a certos significados, passamos a valorar e a julgar as conveniências de nossas habitações. Os nossos sentidos, assim, reduzem-nos às experiências mais tendenciosas e trágicas com as quais reduplicamos as nossas verdades. Por tais verdades, até o mínimo silêncio, passa a ser contaminado.

Com efeito, a pretensão ficou intacta na caixa de *Pandora*. A pretensão a nos assaltar, tal como força demoníaca, impelindo-nos a falar pelo outro, a dizer a verdade pelo outro, silenciando-o, conforme o que convém às nossas próprias verdades, aos sentidos diferentes colonizados por nós, os seres da norma. Eis a razão mesquinha, ao mesmo tempo em que aviltante, de forjar sentido para aqueles a viver consorte de distintas sensações, formas corpóreas, manifestações de comunicação e de expressão, enfim, para todos os que se encontram no subsolo dos sentidos monárquicos. Ainda assim, todos os que foram silenciados ainda buscam, não sem motivo, a afirmação de suas próprias potencialidades para viverem diferentemente do que o sentido reinante lhes impôs. Assim ocorre com os sujeitos Surdos.

O livro que a/o leitor/a tem diante de si testemunha a luta dos sujeitos Surdos para saírem das grades dos calabouços dos sentidos e dos conectores de verdade a que foram lançados. Durante muito tempo, e com uma persistência ainda tenaz, as experiências históricas reservaram o espaço da invisibilidade, da marginalização regrada ou da visibilidade controlada aos Surdos. Lamentavelmente, como o conjunto dos textos que seguem testemunham, estamos muito longe da efetivação de uma consciência social capaz de compreender e de aceitar o gestual próprio do Surdo e o seu lugar de auto-realização plena de seu modo de existir. O que fundamentalmente passa por seu direito de falar, de se comunicar, de forjar sentidos, de criar em sociedade, de produzir cultura e de ser sujeito de ação longe dos subsolos sociais, e ainda com a sua própria Língua.

Neste sentido, é preciso lutar contra o complexo de Benjy. Benjamin, Benjy, é uma das personagens de *O som e a fúria*, uma das obras mais geniais e intensas da literatura do século XX, escrita por William Faulkner, em 1929. Benjy chamava-se, de nascimento, Maury. Por ser “maluco”, houve por bem a família dele alterar o seu nome, a sua identidade nomeada, contando que algo pudesse nele também mudar. Benjy apenas sabia se comunicar por choro. Era um peso para uma família nobiliárquica em

decadência. A certa altura da trama, presenciamos o seguinte diálogo entre Luster, um criado encarregado de cuidar de Benjy, e um homem de circo:

Ele não entende o que se fala”. disse Luster. “Ele é surdo-mudo”. “Hoje faz trinta e três anos que ele é assim”. disse Luster. “Nasceu bobo” [...] “Por que é que não internam ele?”. disse ele [o homem do circo]. “Por que é que você traz ele aqui pra fora (FAULKNER, p.44-45).

Eis uma arena de estratégias de captura de sentido e de silenciamento das singularidades do outro. Primeiro, o pressuposto de que Benjy nunca entendia nada; de que a sua condição era impedimento de acesso ao mundo de sentido “normal”, quando na verdade, ele era bem capaz de sentir tudo e de comunicar-se, apenas de outras formas. A afirmação de que ele não entende remarca o pressuposto de uma incapacidade criada histórica e socialmente como filtragem de normas sociais. Estas, por sua vez, descredita de tudo o que seja diferente de seus enquadramentos de sentidos.

A segunda estratégia está no pressuposto de que existe um lugar certo para os resistentes e os dissonantes normativos; para os singulares, os estranhos, os estrangeiros de corporeidade esquisita, enfim, todos aqueles a serem identificados na rapidez das equações geradoras de seus produtos de igualdades. Benjy deveria ser internado, diz a voz do consenso. O que estava fazendo ali, já que nascera bobo, que possuía um determinismo intransponível, e era Surdo? Todo requinte de alienação reside aí: o que um Surdo está fazendo em uma escola, em uma sala de aula que não é feita para ele? Como pode um Surdo trabalhar em um mundo de comunicação reduzida ao signo do som? Como um Surdo pode entender o “nosso” mundo? Não seria melhor um lugar especial para eles?

Benjy, sujeito deslocado: “Por que é que você traz ele aqui pra fora”. Benjy esculacha a ordem teatralizada dos lugares certos, uma vez que não há lugares certos, senão aqueles já reduzidos e capturados por sentidos sociais a pavimentar as paisagens das diferenças com a mesquinhez de suas igualdades.

As experiências localizadas ao longo dos textos deste livro militam contra o complexo de Benjy. Aqui, a Língua Surda não fala, grita contra os estertores das relações de poder a alijar as diferenças e as singularidades dos sujeitos Surdos. Mas também sussurram no entremeio de suas esperanças a certeza de que a sua Língua, sobretudo na modalidade gesto-visual concernete às línguas de sinais, tece no mundo o lugar da habitação Surda.

Por isso mesmo, em torno da surdez é preciso, de uma vez por todas, combater as estratégias perversas de invisibilidade social, os determinismos ontológicos reduplicados nos falsos determinismos sociais, as crenças caducas de que a partilha dos espaços públicos não pode ser povoada multi-linguística e multissubjetivamente. Para isso, os textos irão inclusive marchetar com a Lei e com as Convenções Internacionais que reconhecem o direito do Surdo, de modo amplo e irrestrito, com a sua Língua



própria e toda a sua singularidade humana: a do ser Surdo. Outros textos ensejam conceitos e noções que fazem cortar e expor as certezas, tremulando a carne da ortodoxia e das homonomias em torno da surdez. Experiências tais como as da Universidade Estadual de Campinas, as de o *Setembro Azul*, de Escolas Bilíngues, de militâncias na composição de Planos de Educação Bilíngue, entrecruzam-se, aqui e ali, angariando espaços em defesa de Escolas Bilíngues e de uma Educação Bilíngue de Surdos.

Em todos os níveis, trata-se de juntar vivências de ativismo e de reflexão profunda em torno da urgente destruição do complexo de Benjy que reina na área educacional da surdez e na área educacional regente. E é tomando como fio condutor os desafios da educação do Surdo que este livro faz ranger as palavras, levando-nos a pensar na seriedade das transformações necessárias a serem empreendidas na área da Educação Surda, em nós mesmos e em nossas convicções. Com todas as letras, é preciso defender uma Educação Bilíngue para os Surdos, mesmo porque, “enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais” (SCHUYLER LONG<sup>1</sup> *apud* SACKS, 2013, p.5).

## REFERÊNCIAS

FAULKNER, William. **O som e a fúria**. 2. ed. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

---

<sup>1</sup> SCHUYLER LONG, J. 1910.

# **Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas**

*Regina Maria de Souza*

*Daniele Silva Rocha*

*Elaine Prodócimo*

*Eliana Ayoub*

*Guilherme Silva de Oliveira*

*Gilberto Oliani*

*Heloísa Andréia de Matos Lins*

*Ivani Rodrigues da Silva*

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*

*Maria Irma Hadler Coudry*

*Regiane Pinheiro Agrella*

## **Capítulo 1**

## **Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas**

*Regina Maria de Souza  
Daniele Silva Rocha  
Elaine Prodócimo  
Eliana Ayoub  
Guilherme Silva de Oliveira  
Gilberto Oliani  
Heloísa Andréia de Matos Lins  
Ivani Rodrigues da Silva  
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
Maria Irma Hadler Coudry  
Regiane Pinheiro Agrella*

### **Apresentação**

O presente Grupo de Trabalho (GT) LIBRAS é o terceiro ativado pela reitoria da UNICAMP entre 2006 e 2014. As tarefas destinadas a este GT foram mais abrangentes do que aquelas destinadas aos dois primeiros, além de o presente GT colocar para si, como tarefa, construir, coletivamente, um conjunto de argumentações acadêmicas e legais sobre as quais amparar suas recomendações à reitoria. As premissas teóricas consensuadas por este GT reforçaram, também, as recomendações dos GTs anteriores, reiterando-as e ampliando suas sugestões à UNICAMP para campos como: pesquisa e extensão, condições de acessibilidade de ingresso e de permanência de pessoas surdas na UNICAMP, formação inicial e continuada de profissionais para atuarem no ensino de LIBRAS e para exercerem suas funções, com excelência, na escola.

O GT foi vinculado ao Gabinete do Reitor, com a presença da presidência da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), na pessoa da professora Eliana Ayoub<sup>1</sup>, cuja contribuição foi e tem sido muito importante para a compreensão do contexto de trabalho e de ações do GT. A criação do Grupo se deu pela portaria GR 32/2014, em 30 de abril de 2014, com a missão de “analisar e propor ações necessárias à implantação na UNICAMP da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas”.

Parte dos membros inicialmente indicados pela Portaria comunicou impossibilidade de participação e, nesses casos, a unidade de lotação do docente indicou outro representante em substituição. No segundo semestre de 2014, foi sugerida a participação do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação "Professor Dr. Gabriel da Silva Porto" (CEPRE), que, então, indicou a professora Lúcia Helena Reily. Sua designação pelo Gabinete do Reitor ocorreu em 23 de outubro de 2014, mesmo mês de sua indicação pelo CEPRE.

---

<sup>1</sup> Com a mudança de gestão da CPFP em 1 de novembro de 2014, a professora Eliana Ayoub passou a ser Vice-Presidente e a professora Ana Archangelo, Presidente. Considerando que a professora Eliana já vinha acompanhando os trabalhos do GT, ela continuou como representante da CPFP.

Dentre alguns desafios que precisaram ser vencidos, destacam-se:

- a) uma longa greve em 2014 na UNICAMP, que determinou a reorganização do calendário letivo e uma carga adicional de trabalho, após o período grevista, até início de 2015;
- b) o tempo decorrido até a última inclusão, em outubro de 2014, para as indicações, pelas unidades, de membros em substituição àqueles que explicitaram impossibilidade;
- c) a necessidade de:

- criar uma logística para a garantia de TILS remunerados durante as reuniões;
- registrar as contribuições dos colegas;
- revisitar as recomendações dos três GTs LIBRAS constituídos entre 2006 e 2014, a fim de integrá-las com o atual relatório no que se manteve idêntico;
- incluir as demandas dos representantes discentes surdos, formalizadas em memorando redigido por eles em 15 de abril de 2014. O memorando consta no presente processo e destinava-se ao Magnífico Reitor da UNICAMP, professor José Tadeu Jorge. Foi recebido pelo Pró-Reitor de graduação, professor Luís Alberto Magna, em 07/05/2014. As solicitações desses estudantes foram acolhidas pelo presente GT;
- compilar todas as contribuições dos colegas, para, posteriormente, poder redigir um texto que pudesse refletir as instigantes e pertinentes discussões teóricas realizadas durante 2014;
- incluir todos os documentos citados neste relatório no Processo 01 P-08521-2014 (GR), onde estará também o presente texto.

Esses desafios foram todos vencidos, mas a maturação e a estabilização do processo de trabalho do atual GT, até a consumação do presente relato, fizeram exceder o tempo previsto e suposto pela coordenadora do GT junto à Reitoria da UNICAMP, pelo que pede sinceras desculpas.

Para a escrita do presente relatório, os membros do GT decidiram, em seus encontros presenciais, estudar, alinhar conceitos teóricos e orientar as discussões a partir do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” produzido pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias Ministeriais Nº 1.060/2013 e Nº 91/2013, do qual participou a relatora do presente GT LIBRAS (BRASIL, 2014b).

Nas reuniões do GT, o Relatório acima foi lido por todos, e as dúvidas foram discutidas e resolvidas; os pontos de divergência produziram profícuas discussões acadêmicas para que pudéssemos tecer o entendimento, entre nós, dos princípios conceituais que adotaríamos para dar conta da tarefa solicitada pela Portaria GR 32/2014. Esse processo foi muito importante, pois, para além da tarefa que nos foi encomendada, o GT tornou-se um grupo de estudos, de tal modo que o que aqui se apresenta é um documento próprio, embora inspirado no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa” (doravante, Relatório MEC), produzido a pedido do MEC, conforme portarias já mencionadas.

Como o Relatório MEC era extenso, a coordenação dividiu os temas por subgrupos de trabalho com os membros do GT que manifestaram possibilidade de arcar

com as tarefas implicadas por essa divisão. Foram feitas alterações substantivas no Relatório MEC e as concordâncias, mantidas.

Assim, o presente material contém algumas partes literais do Relatório MEC; entretanto, boa parte foi revista e modificada por mim, considerando as discussões havidas nas reuniões do GT, as decorrências para a formação de professores com a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014) e as necessidades de alteração na forma, para incorporá-las.

O GT reconhece e credita, pois, o produto elaborado pelo GT LIBRAS MEC. O resultado coletivo é o que se apresentará abaixo.

*Regina Maria de Souza*  
(Faculdade de Educação, UNICAMP)

## 1 Introdução

Segundo o censo realizado pelo IBGE em 2010, o Brasil tem uma população de 4,6 milhões de pessoas com deficiência auditiva e 1,1 milhão de sujeitos surdos, totalizando, aproximadamente, 5,7 milhões de pessoas. Conforme o Censo [Escolar](#), o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547. Esses dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na educação infantil (4.485); a dificuldade de acesso à educação profissional (370); a predominância de matrículas no ensino fundamental (51.330); a queda das matrículas no ensino médio (8.751); e a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611). De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), há um total de 5.660 estudantes matriculados em cursos superiores, sendo 1.582 surdos, 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira. (Dados disponíveis em BRASIL, 2014b).

As conquistas dos movimentos sociais, em especial as dos movimentos surdos, deslocaram a questão da diferença de ser surdo – como sujeito parte de uma comunidade linguística – da condição auditiva; essa compreensão política da pessoa surda foi expressa pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 e ratificada pelo Decreto 7.611/2011, sob os parâmetros interpretativos do Decreto 6.949/2009).

A Lei 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação/ PNE (BRASIL, 2014a), assegura o direito de os surdos, ou seus responsáveis, optarem por uma das três modalidades de escolarização: 1- escolas bilíngues; 2- classes bilíngues em escolas polo; 3- classes em que o ensino é ministrado em português com a mediação de tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS), com atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Com a aprovação do PNE, municípios e estados estão promovendo fóruns com o objetivo de estabelecer a forma como cada município se organizará para o atendimento da Lei 13005/2014. O impasse se estabelece quando opções conservadoras (ensino em língua portuguesa, fundamentalmente) são mantidas pelas esferas de governo, com a alegação da inexistência de educadores, pedagogos, licenciados e outros profissionais formados para a organização de escolaridade bilíngue. Quando muito, uma formação mínima é requerida, como: cursos de especialização que não têm como objetivo a formação de professores bilíngues são aceitos; cursos de LIBRAS aligeirados de 80 a 120 horas; contratação de profissionais com ensino médio para a educação (quando a política do estado de São Paulo é a exigência da graduação), entre outras medidas possíveis na formulação dos editais para a seleção de educadores.

A escolarização dos surdos pede, nesse contexto, imediata revisão de sua política de base, já que a atual política inclusivista reforça premissas que já sustentaram modalidades de escolarização que fracassaram no passado, dentre elas: a permanência de escolas especiais com seriação dupla – a realização de dois anos em cada série pelo aluno surdo – para o ensino primário ou fundamental; as escolas em português com classes de reforço no contraturno e, agora, como variante de práticas integracionistas, a proposta de classes de atendimento educacional especializado – AEE –, que guardam similaridade com as classes de reforço dos anos 80; o sistema de professor itinerante; a aprovação automática, entre outras ações. O recuo das universidades em formar profissionais para a educação de surdos mantém, circularmente, a política inclusiva em português com “mediação” em LIBRAS. Essa “mediação” retira do aluno surdo o



direito à relação direta com seu professor e cria uma situação de excepcionalidade e exclusão em situação de inclusão na classe em que está alocado. Situações como essas seriam compreensíveis em unidades federativas com recursos limitados para a formação de educadores, o que não é o caso do estado de São Paulo.

Sendo a LIBRAS uma língua natural e tendo sido reconhecido o direito de os surdos terem acesso a ela desde o nascimento – em serviços especializados, creches e educação infantil – e de poderem optar pela educação bilíngue na educação básica, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização por procedimentos autônomos e próprios do campo clínico. Por exemplo: treinamento de fala, suporte às dificuldades de escrita, adaptação de próteses interna e externa – implante coclear e AASI –, apoio psicológico às famílias, assistência familiar e às escolas, difusão e ensino da LIBRAS para os pacientes inscritos em seus serviços, entre outras ações possíveis.

Com base nessas premissas serão defendidas, nos próximos tópicos, especificamente, a Educação Bilíngue de Surdos e a forma como as unidades da UNICAMP que vêm trabalhando nesse campo – FE, IEL e FCM – poderiam compor um núcleo ou centro aglutinador das ações que realizam, conferindo a elas a devida organicidade.

## **1.1 Marcos legais relativos ao direito à educação**

Como já escrito brevemente no tópico anterior, dentre as leis e os decretos promulgados na última década, que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos, destacam-se: o reconhecimento da LIBRAS pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005); o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis (BRASIL, 2014a); o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados, desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de as universidades introduzirem a disciplina LIBRAS em todas as licenciaturas, bem como de apoiarem ações de formação de educadores bilíngues LIBRAS-português para a Educação Básica; o direito a terem intérpretes e tradutores graduados em tradução e interpretação de LIBRAS (BRASIL, 2005). O Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Vale a pena atentar ao Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que é a tradução da *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência*, assinada e ratificada pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU). Sua importância jurídica se deve ao fato de ser o único tratado internacional que se tornou emenda constitucional. Ao assiná-lo e ratificá-lo, o Brasil aceita ser avaliado pela ONU sobre as formas e os efeitos de seu cumprimento. Nessa importante peça constitucional, vale ressaltar os seguintes artigos:

O artigo 4 determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas.

O artigo 24 se intitula “Educação” e prescreve que:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) *Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.* (BRASIL, 2009, ênfase nossa)

O artigo 30 trata do direito à participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte. Nos itens 1 e 4 desse artigo, se escreveu:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam:

4. *As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda* (ênfase nossa).

Note-se que o artigo 24 aponta para o fato de que a escolarização das crianças surdas e surdocegas ocorra nos espaços mais adequados e em ambientes que favoreçam a igualdade de condições de aprendizagem e de ensino da pessoa surda e surdocega. Esses espaços não precisam, necessariamente, ser o mesmo das crianças ouvintes e videntes. Essa mesma orientação se constata na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que orientou a formulação da política de inclusão escolar no Brasil. O artigo 19 reconhece que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. *Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.* (ênfase nossa)

A Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014a) passa a considerar como modalidades de ensino inclusivo as escolas bilíngues LIBRAS-português, as classes bilíngues em escolas polo e as classes inclusivas com AEE no contraturno, as quais, portanto, deixam de ser compreendidas na lógica da “educação especial”. As escolas e classes bilíngues, até então espaços de segregação, tornam-se parte do sistema regular de ensino.

Com base nesses pressupostos, a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) caracteriza as escolas bilíngues como aquelas em que a língua de instrução é a LIBRAS e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas deveriam atuar professores bilíngues, sem necessidade, portanto, de mediação de intérpretes na relação professor-estudante e sem a utilização do português sinalizado. A recomendação é que as escolas bilíngues de surdos ofereçam educação em tempo integral. Para a FENEIS, os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns que não são escolas bilíngues de surdos (FENEIS, 2011).

A estratégia 4.7 da Lei 13.005/2014 determina que as entidades federativas devem

4.7) 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;

Além dos textos acima mencionados, que vinculam a LIBRAS à educação bilíngue, em 2010 foi promulgado o Decreto 7.387, que institui a ação governamental de realizar o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras. Em seu artigo 5, o Decreto 7.387 determina que “as línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público”.

Foi adotada, pelo *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultural*, a categorização das línguas minoritárias brasileiras, que incluiu: línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais e línguas crioulas. Como um dos resultados desse inventário, houve, novamente, o reconhecimento da LIBRAS como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – LIBRAS – em escolas específicas, se for essa a opção dos pais ou da pessoa surda; além de ser implícito o dever de o Estado de arcar e prover formação de educadores graduados, com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013).

## **1.2. Educação bilíngue e seus objetivos**

Entendemos que esses direitos constitucionais e infraconstitucionais conquistados acarretam o esforço ético de desvincular a educação de surdos dos princípios que sustentam os pressupostos da “educação especial”, voltados para a “superação” da deficiência, para entender a educação bilíngue (LIBRAS- Português) como modalidade regular de ensino.

As escolas bilíngues de surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e composição dos estudantes em turmas, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural dos surdos, já reconhecida, politicamente, como

conquista do movimento social das pessoas surdas e, academicamente, pelos resultados de uma farta produção científica gerada no Brasil.

A educação bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da LIBRAS como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A educação bilíngue é regular, em LIBRAS, integra as línguas envolvidas (LIBRAS e português) em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado.

O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em LIBRAS, para que ele possa concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

Neste documento, a educação bilíngue LIBRAS - Português é entendida, pois, como a escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda a formação de profissionais bilíngues e o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, conferindo legitimidade e prestígio à LIBRAS como língua curricular e parte integrante do processo de subjetivação da pessoa surda.

## **2 Concepção de política linguística para a educação bilíngue de surdos**

Uma política linguística define os espaços de circulação, a legitimidade e o prestígio conferido a uma ou mais línguas em um determinado país ou comunidade linguística, bem como os direitos dos cidadãos por ela implicados (COOPER, 1989). Estabelecida a política linguística, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementá-la. Em geral, um planejamento linguístico é dirigido por decisões políticas e, portanto, envolve questões muito complexas, como aquelas decorrentes dos efeitos da herança do processo civilizatório do país, disputas por território e pela imposição de uma ilusória identidade nacional – identidade, em geral, entendida como uma única língua e cultura comuns. O Brasil é multilíngue e multicultural reconhecidamente, embora a formação de professores e de pedagogos tenda a desconsiderar o fato e impor o português, em sua norma padrão, como “a língua” de instrução de todo o povo brasileiro. Por essa lógica, mais de mil línguas indígenas foram extintas no Brasil desde o seu descobrimento. Atualmente, há cerca de 200 línguas vivas faladas por cidadãos brasileiros natos, oriundos de nações indígenas, de comunidades de imigrantes e das comunidades surdas (D’ANGELIS, 1998; MAHER, 1997; SOUZA, 1997, 1998).

Se a assimilação linguística traz consigo sofrido processo de desestruturação social e pessoal na comunidade, no caso dos surdos é ainda mais grave, posto que a falta de audição os impede de ouvir e de ser *capturado* pelo português. Ainda que o desenvolvimento das tecnologias esteja aperfeiçoando as próteses auditivas, a surdez não tem cura do ponto de vista clínico. A insistência na ideia da surdez como patologia tem reforçado tanto o recuo da Educação em formar educadores bilíngues, como o processo de habilitação ou de reabilitação clínicas, que acaba por concorrer com o

período escolar, quando não acontece dentro da própria escola, retardando o processo educacional das pessoas surdas e retirando delas seu tempo de lazer.

Esse quadro tem levado à inexpressiva presença das pessoas surdas na Educação Básica e no Ensino Técnico e Superior.

O planejamento linguístico é relevante para a garantia de uma política linguística que reconheça e pretenda manter o plurilinguismo e o multiculturalismo no País. Todavia, também pode ser uma estratégia posta em marcha para impor a continuidade do processo civilizatório em português, por exemplo.

Há dois tipos de planejamento linguístico: planejamento de *corpus* e planejamento de *status*. O planejamento de *corpus* se relaciona com intervenções sobre a língua como sistema (por exemplo, criar ou modificar formas escritas, impor novas formas ortográficas, controlar a incorporação de empréstimos linguísticos, etc.). Por outro lado, o planejamento de *status* se refere a intervenções para promover o prestígio social de uma dada língua e definir a sua relação com as demais (KLOSS, 1969).

Nesse sentido, a política linguística assumida no Decreto 5.626/2005, ao regulamentar a Lei 10.436/2002, convoca a elaboração de um planejamento linguístico de *status*, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua nacional e forma legítima de comunicação das comunidades surdas brasileiras; o direito de os surdos terem educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, de terem professores bilíngues e, em contexto de inclusão linguística, o direito de terem TILS devidamente capacitados em LIBRAS e aptos a transmitir conteúdos escolares de distintos campos de conhecimento. Os mecanismos para a promoção da LIBRAS envolvem, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em todas as licenciaturas e no curso de fonoaudiologia; o compromisso dos órgãos públicos de garantir o acesso às informações em LIBRAS para os surdos; a criação de cursos de formação de professores de LIBRAS; a formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos; e a criação de cursos de graduação, e/ou de capacitação em serviço, de tradutores e intérpretes de LIBRAS e português.

Se lermos o Decreto 5.626/2005 e a Lei 13.005/2014, parece-nos claro que o Estado tanto reconhece a LIBRAS como língua nacional como entende que a sua promoção e legitimidade social ocorrem por meio da educação: seja por ajustes da escola e nela ocorridos, seja pela formação de professores e profissionais bilíngues ligados à educação de surdos.

Cabe às instituições educacionais terem profissionais preparados para atuar nas três modalidades de ensino, conforme a estratégia 4.7 da Lei 13.005/2014.

Às universidades compete a formação de profissionais para essas três modalidades de ensino, pela: a) oferta, pelo menos, do ensino básico de LIBRAS a todos os estudantes das licenciaturas em disciplina obrigatória; b) formação de pedagogos bilíngues; c) formação de TILS; c) formação de professores para o ensino de português como segunda língua; d) formação de professores em Letras para o ensino de LIBRAS; e) oferta de cursos de português como segunda língua para a alfabetização de seus estudantes surdos; f) iniciativa de oferecimento de cursos de formação continuada no campo da educação de surdos, tal como entendida pelo Decreto

5.626/2005 e pela Lei 13.005/2014, entre outras medidas. Sem o comprometimento das universidades, especialmente da Faculdade de Educação, do Instituto de Estudos da Linguagem, dos cursos de Letras, Linguística e Medicina, as escolas continuarão se mantendo, via de regra, excludentes, pela falta de educadores devidamente formados. E, assim, compactuam com uma visão excludente, que provoca a evasão escolar e a patologização do estudante surdo.

Da mesma forma, cabe às instituições de ensino superior e da educação básica a garantia de acesso e de permanência do estudante surdo, por meio de processos de avaliação e de seleção que considerem a LIBRAS como língua primeira de boa parte da população de surdos. Nesse sentido, é bem conhecida a reivindicação dos surdos de versão em LIBRAS do ENEM, dos vestibulares e de demais processos seletivos, de forma que possam ter seus conhecimentos avaliados em sua língua, sem risco de reprovação por falhas de compreensão em português – falhas produzidas, circularmente, pelas escolas e pelos professores (mal) formados nas universidades. Nesse contexto, cabe à UNICAMP também assumir o seu papel, a fim de que a precária situação escolar em que se encontram as pessoas surdas possa ser, ao menos, minimizada.

### **3 Os estatutos das línguas: LIBRAS e língua portuguesa**

#### **3.1 O reconhecimento da LIBRAS como língua da comunidade surda Brasileira**

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua de sinais nacional e conta com reconhecimento social, cultural e legal. O processo de seu reconhecimento político e as determinações decorrentes, em termos da legislação em vigor, já foram abordados anteriormente. Neste tópico, serão consideradas as recomendações governamentais à educação bilíngue de surdos (LIBRAS como L1 e língua portuguesa como L2), a formação de professores de LIBRAS, de tradutores e intérpretes de LIBRAS e língua portuguesa e de professores de língua portuguesa como L2; recomendações essas que são efeitos de conquistas coletivas dos movimentos sociais das pessoas surdas, de pesquisadores, professores e familiares de surdos.

Do ponto de vista global, se mirarmos a realidade das pessoas surdas não apenas do Brasil, temos um conjunto amplo de variedades de línguas de sinais, como: as línguas de sinais reconhecidas como nacionais (é o caso do Brasil, da Suécia, do Uruguai, entre outros) e que, por isto, têm sido alvos de políticas linguísticas que as colocam como língua de direito da comunidade surda de seus respectivos países; as línguas de sinais de pequenas comunidades pouco ou nada urbanizadas, em geral, distantes dos grandes centros, mas que apresentam grande incidência de surdez<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Casos de comunidades isoladas de pessoas surdas foram temas de documentários do neurologista Oliver Sacks, como em *O viajante da mente*, exibido pela GNT.

Veja entrevista com Sacks em :<<https://www.youtube.com/watch?v=N-Dgq92m03E>>. Último acesso em: 19 de outubro de 2015. Sacks defendia, ao se debruçar sobre as distintas situações das comunidades surdas, a plasticidade cerebral e sua possibilidade de organização de modalidades de línguas, como as de sinais, que não possuem natureza oral e auditiva, mas visual e gestual. Apoiava-se em Luria para discutir a plasticidade cerebral, mas conferiu os devidos créditos a Chomsky, por ser um dos linguistas, fora do campo dos estudos surdos, que legitimou mais prontamente as pesquisas de Stokoe por meio de estudos sobre sintaxe da língua de sinais americana. A professoras Lucinda Ferreira Brito, Tanya Amara Felipe e

Muitas das línguas de sinais nacionais hoje utilizadas no mundo são produto de um processo histórico de *crioulização* entre uma língua de sinais estrangeira, instituída na educação de surdos de um país, e as línguas de sinais locais, que já são parte do repertório dos educandos surdos do país antes do ensino formal.

No caso dos surdos no Brasil, historicamente, a aquisição da LIBRAS ocorre em contexto escolar, tendo em vista que 94 % dos pais de crianças surdas são ouvintes. Além disso, esse contato tardio frequentemente se dá, de um lado, em um ambiente no qual os professores não dominam minimamente a LIBRAS e, de outro, não raro requer uma formação específica de português em situação de ensino de L2. Como se não bastasse, ainda é precária a qualificação de TILS para atuar na escola, desde a educação básica até a universidade.

É de conhecimento que tanto as línguas de sinais nativas quanto a língua de sinais nacional vivenciam uma situação “de risco”, ainda que sejam riscos de natureza distinta. De fato, surdos dos grandes centros urbanos nunca deixaram, e dificilmente deixarão, de ter acesso à língua de sinais considerada nacional, já que o encontro surdo-surdo é inevitável: mais dia menos dia, acabam se defrontando com algum usuário dessa língua em escolas e/ou em outros locais públicos e privados onde essas pessoas circulam. Ainda assim, quanto mais tarde tiverem esse acesso, e quanto mais precária for a qualidade dos intercâmbios dialógicos em sinais, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural.

Porém, surdos e ouvintes usuários de línguas de sinais nativas, de comunidades mais isoladas, correm um risco real de ver a sua língua desaparecer, quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. Esse risco se origina de uma visão dos grandes centros que avalia que essa língua é melhor do que aquelas que sobrevivem nas pequenas comunidades. Tal atitude é similar à dos povos europeus diante dos “povos selvagens” das Américas, da África e da Ásia, que marcou a era colonial e persiste no preconceito ainda vigente na atualidade. Na qualidade de línguas em risco, portanto, ou, mais do que isso, de “línguas em risco de serem esquecidas” – todas as diferentes variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil demandam a necessidade futura de um planejamento linguístico.

Para tanto, faz-se necessária a realização de mapeamento e de inventário das línguas de sinais de comunidades indígenas ou não indígenas, ou seja, daquelas isoladas geograficamente dos centros onde ocorre a presença da LIBRAS.

Embora reconheça o fato, o Terceiro GT LIBRAS decidiu se voltar, inicialmente, para as ações específicas dos surdos que estão em comunidades onde a LIBRAS circula. Essa decisão se deve à necessidade de estabelecer um critério de início para as ações da universidade, a partir da análise das situações macro e mais contundentes, para, com o tempo, se aplicar a essas outras, e mais específicas, condições linguísticas.

### **3.1.1 Aquisição de LIBRAS**

A aquisição da linguagem da criança surda se dá naturalmente com os seus pares, se a LIBRAS for sua primeira língua, sem a necessidade de ensino formal, de intervenção clínica e/ou cirúrgica ou de treinamento de fala. A interação mediada pela LIBRAS proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através de recursos visuais e gestuais, articulando produções ao contexto e ao interlocutor, o que possibilita a compreensão de conteúdos formais e informais produzidos em LIBRAS.

Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da LIBRAS, uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. No espaço escolar, as atividades para aquisição da LIBRAS envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outras práticas com a linguagem.

Decorre, da situação acima, que a universidade pública deve assegurar a formação de profissionais e educadores bilíngues para atuarem na educação bilíngue de surdos, como alternativa legítima de ensino. Cabe também à universidade garantir tanto o acesso precoce das pessoas surdas e seus familiares à língua de sinais, como a difusão da LIBRAS em seu interior, oferecendo cursos de ensino e formação continuada em LIBRAS para os servidores da UNICAMP.

Ademais, devem ser asseguradas linhas de pesquisa e de formação profissional no campo dos estudos surdos, onde se incluiriam: estudos sobre tradução da LIBRAS, estudos linguísticos de línguas de sinais e sua relação com outras línguas naturais, alfabetização em português como segunda língua, ensino da LIBRAS como primeira ou segunda língua, formação de pedagogos para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, formação de licenciados bilíngues, desenvolvimento de tecnologias assistivas e para o ensino, dentre outras possibilidades.

No caso das crianças surdocegas e surdas com outros comprometimentos, é necessário possibilitar a formação específica de educadores prioritariamente surdos, fluentes em LIBRAS.

Considera o GT que a consolidação do ensino e da propagação de LIBRAS na escola só será efetivada em uma perspectiva de acolhida/inclusão da diferença, se estiver presente no currículo escolar desde a educação infantil até o ensino superior.

Dessa forma, o GT entende que a escola bilíngue LIBRAS-português requer comprometimento da universidade na formação de educadores bilíngues em todas as licenciaturas, na graduação e na capacitação técnica de tradutores e intérpretes LIBRAS-português, incentivando atividades de extensão e de formação de pesquisadores na área de LIBRAS e Educação de Surdos. Reitera, portanto, o que foi recomendado pelos GTs LIBRAS anteriores (o de 2016-2007 e o de 2013).

A educação infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da língua de sinais pela criança surda. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em LIBRAS, como referência de língua, cultura e comunidade surda. Desse modo, o GT recomenda atenção especial,



igualmente, de ensino de LIBRAS na Creche da UNICAMP e no Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD).

### **3.1.2 Ensino da LIBRAS como primeira língua**

O ensino de LIBRAS envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Dessa forma, objetiva desenvolver a compreensão e a produção, a leitura e a escrita em LIBRAS, a reflexão sobre como a língua de sinais se faz acontecimento discursivo, o estudo de sua gramática, o conhecimento da literatura produzida pelos surdos, o desenvolvimento dos sinalários (glossários) e o processo de consolidação histórica da LIBRAS em sua diacronia e sincronia.

Salienta-se que o letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em LIBRAS sinalizados e escritos. A escrita da LIBRAS, portanto, faz parte do ensino da LIBRAS como primeira língua. O *SignWriting* (língua escrita de sinais) é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e a escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a ler e escrever também em língua portuguesa, conforme estão demonstrando pesquisas realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim sendo, o GT recomenda que a leitura e a escrita em LIBRAS (*SignWriting*) sejam incentivadas e garantidas, contando com financiamento e apoio à pesquisa por agências internas e externas à UNICAMP.

Estudo, ensino e extensão no campo do letramento em *SignWriting* são muito novos e não existem como área investigativa na UNICAMP, salvo iniciativas individuais de orientandos ou interesses localizados, no tempo e no espaço, por docentes desta universidade; o mesmo ocorre no campo de Letras-Libras, de Pedagogia Bilíngue, do acompanhamento longitudinal de sujeitos implantados em seus desafios escolares, sociais etc., ao longo de suas várias etapas evolutivas, dentre outras frentes de estudo e de ensino. Por isto, o GT entende que, para que a área de Estudos Surdos se consolide, é necessário haver, além de infraestrutura física, formas de financiamentos internos para a consolidação do campo.

### **3.2 O estatuto da língua portuguesa na educação bilíngue**

O português do Brasil, língua majoritária de nosso país, apresenta um estatuto diferenciado em relação à LIBRAS. É a única língua oficial do País e na qual todos os documentos legais, jornais de circulação e literatura estão veiculados amplamente por meio da *escrita*, instrumento poderoso de disseminação de uma língua e de tudo o que é veiculado por ela. Além disso, é a língua utilizada pela mídia por meio da expressão oral e, menos frequentemente, por meio de legendas. Também é componente curricular obrigatório da educação básica.

A LIBRAS, por outro lado, é ainda uma língua de menor prestígio político e social, em relação ao português, sendo utilizada por um número menor de falantes brasileiros, embora numericamente significativo (estima-se que seja a língua de cerca de três milhões de brasileiros surdos – população próxima àquela de países como o Uruguai).

Por essa razão, é tão importante garantir o prestígio da LIBRAS por diversos meios, tais como: sua ampla divulgação desde a educação infantil; a garantia do ensino bilíngue para os cidadãos surdos e a formação de educadores. Além disso, o GT LIBRAS, ao considerar a situação bilíngue dos surdos, enfatiza ser de extrema relevância o direito de o surdo ter acesso à língua portuguesa escrita. Para os surdos, o acesso à língua portuguesa depende de ensino formal, que ocorre, sobretudo, na escola.

Dá a relevância de a UNICAMP se aplicar ao campo de formação de professores preparados para o ensino e para a alfabetização do português como segunda língua.

### **3.2.1 O português como segunda língua na educação de surdos brasileiros**

O que determina que o português seja a segunda língua da pessoa surda é o direito conquistado pelos surdos de se fazerem brasileiros, tendo a LIBRAS como L1. Além disso, até o momento, pesquisas relacionam positivamente a aquisição, em tempo adequado, da LIBRAS pelas crianças surdas, com níveis satisfatórios de desenvolvimento acadêmico, se comparadas com aquelas submetidas apenas ao treinamento e ao aproveitamento do resíduo auditivo.

A LIBRAS é uma língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e do corpo, e o português é língua de escrita e de leitura para o surdo. As estratégias empregadas pelos sinalizantes de LIBRAS e pelos falantes do português são diferentes: a LIBRAS se assenta no canal visuogestual, fundamentalmente, enquanto o português, no oral-auditivo. Dessa distinção decorrem diferenças no ensino de português como L2.

O GT LIBRAS reconhece a carência de professores e alfabetizadores bilíngues LIBRAS-português, por um lado, e, por outro, a falta de conhecimento do Português escrito e de LIBRAS pelos estudantes surdos (e por seus professores) em todos os níveis de ensino.

*LIBRAS e Educação de Surdos* é uma área de ensino e de estudos nova na UNICAMP e integra um campo investigativo denominado, em inglês, *Deaf Studies* (Estudos Surdos). Embora tenha sido/seja objeto de intensa pesquisa e estudos de docentes isolados, esses muitas vezes não encontram área de financiamento externo para suas pesquisas, para projetos de formação docentes nas rubricas convencionais das agências de fomento. Um bom exemplo é a prioridade que o governo federal concede às IES federais na liberação de recursos por meio de editais submetidos ao Programa Viver sem Limite (Decreto 7.612/2011). Além da personalização da produção de pesquisa nessa nova área, notam-se:

- 1- a falta de reconhecimento dessa área de produção pela UNICAMP;
- 2- a baixa visibilidade dos produtos acadêmicos e das ações, que, se fossem articuladas entre si, poderiam ser potencializadas.

Em decorrência, observam-se, na UNICAMP:

- a) número inexpressivo, diante da demanda, de docentes doutores e mestres no ensino do Português como L2 para os estudantes surdos e para os professores das redes de ensino;
- b) inexistência de docentes formados em Letras para o ensino de LIBRAS nas licenciaturas;
- c) inexpressiva presença de estudantes surdos na universidade.

A via de ingresso de alunos surdos na UNICAMP tem sido, mais frequentemente, os programas de pós-graduação, por decisões de docentes que se dispõem a orientá-los, caso sejam aprovados no processo seletivo.

- d) alunos ingressantes não possuem apoio no desenvolvimento da escrita da língua portuguesa para fazer face às leituras e à escrita necessárias ao seu projeto. Como sujeitos bilíngues, tendo a LIBRAS como L1, suas escritas e expressões em português terão marcas de sua primeira língua.

Esse fenômeno de mescla se manifesta de dois modos principais:

- pode apresentar-se como *transcrição* de uma frase do Português em sinais, tendo a LIBRAS como infraestrutura sintática;
- pode apresentar-se como uma *transliteração* (datilologia) representada pelas mãos, e, nesse caso, o nível fonético/fonológico da LIBRAS se torna inútil.

Essa situação dificulta, muitas vezes, a avaliação do estudante surdo pelos docentes responsáveis pelas disciplinas, que passam a *depende do TILS ou do que o TILS entendeu que o discente surdo adquiriu em termos de conhecimento*, o que se expressa nas avaliações das disciplinas.

Tendo em vista a situação acima, o GT recomenda que a UNICAMP se aplique também às ações de:

- a) fortalecer o ensino da LIBRAS como língua natural;
- b) criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva LIBRAS (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – LIBRAS (L1), com base em dados científicos e empíricos, com vista a participar, em conjunto com outras IES, da elaboração da *Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos*, que possa ser consultada para a produção de textos escritos.
- d) criar cursos de formadores em Português como L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do Português para os falantes de LIBRAS.

O GT endossa o princípio de que nenhum método ou ação institucional posto a cabo pela UNICAMP deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional.

Tendo em vista o exposto no presente capítulo, o GT reconhece a relevância da contribuição do CEPRE/Fonoaudiologia, da FE e do IEL para compor um espaço institucional próprio e tripartite, que possa nuclear, desenvolver e conferir organicidade colaborativa aos esforços que hoje são locais ou individuais. A proposta da criação de

um núcleo ou centro de estudos, conforme decisão do Segundo GT LIBRAS<sup>3</sup>, se manteve. O Terceiro GT LIBRAS recomenda dotação orçamentária específica pela UNICAMP para a constituição da área de ensino, pesquisa e extensão em ensino-aprendizagem de LIBRAS, aquisição de LIBRAS como L1 e como L2, formação de pedagogos e licenciados bilíngues, pesquisa em linguística dos sinais, alfabetização como segunda língua, ensino de Português como L2 para pessoas surdas, uso e desenvolvimento de tecnologias, atendimento à comunidade, formação inicial e continuada de tradutores e intérpretes para contextos tradutórios acadêmicos nas quatro macroáreas de conhecimento, entre outras ações. Para o GT, esse novo campo de estudos deveria ter orçamento próprio, novos docentes, capacitação dos já contratados em sistema de assessoria com universidades mais avançadas, a fim de que esse macrocampo investigativo – LIBRAS e Educação de Surdos/Estudos Surdos – se consolide e se torne referência em Campinas e, aos poucos, no cenário nacional. Esse núcleo, ou centro, quando necessário, assistiria a reitoria da UNICAMP em todas as ações relacionadas com a inclusão da pessoa surda, dentre elas, por exemplo, a revisão das condições de acesso de surdos na UNICAMP, com a implantação, da versão em LIBRAS do vestibular e dos processos seletivos internos.

#### **4 Produções culturais das comunidades surdas no espaço da educação bilíngue**

A pessoa surda transita entre culturas: aquelas fermentadas nas distintas comunidades surdas – e estimuladas por elas –; e aquelas que foram se constituindo entre os ouvintes em suas comunidades falantes – ágrafas ou não. As produções culturais das comunidades surdas foram sendo tecidas pela LIBRAS e pelo exercício do olhar e da visão.

A visão, além de ser meio de aquisição de língua(gem), é o principal instrumento para o desenvolvimento do pensamento, no caso da pessoa surda. As funções mentais superiores dos surdos se organizam fundadas no canal visual-gestual, diferentemente dos ouvintes, que são *capturados* pela sonoridade possível pela audição, o que acaba por colocá-los na ordem da língua oral; pela língua oral, as pessoas ouvintes se comunicam, constroem explicações, conceitos e significados do mundo e sobre ele.

A história cultural é feita por referências surdas e une surdos e ouvintes na resistência contra a dependência do padrão ouvinte de ouvir e falar o mundo, contra a obrigação de narrar-se como deficiente, nas lutas pelo direito de ser brasileiro em língua de sinais; pela demanda por uma educação bilíngue; pela participação na elaboração de projetos de leis que reconheçam sua diferença linguística (e não deficiência); por identificação com outros surdos. Esta história cultural é necessária aos surdos, pois eles trazem consigo um sistema – de significação, de lembranças, de narrativas em LIBRAS – que ajuda a compor uma identidade no que ela significa nos planos psíquico e social. Fazer parte – e ser parte – dessa história é o principal mecanismo de constituição do “povo surdo”. Um exemplo de lugar onde essa história se projeta é a *literatura surda*.

---

<sup>3</sup> O segundo GT LIBRAS, coordenado pela Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP/CCG/PRG), desenvolveu seus trabalhos de setembro de 2013 a março de 2014.

A *literatura surda*<sup>4</sup> não pode faltar na educação bilíngue – tanto como campo de ensino como de pesquisa. De fato, clássicos infantis traduzidos e adaptados para a língua de sinais valem-se de elementos culturais constituídos nas comunidades surdas em relações dialógicas concretas por anos a fio e têm, como efeito, uma reação positiva na criança surda na escola. Há, também, produções literárias – poesias, contos, roteiros teatrais, piadas, etc. – de atores e autores surdos diretamente em LIBRAS; vários desses produtos culturais não têm, ainda, tradução para o português. Todavia, capturam as novas gerações de crianças surdas – também porque estão fartamente disponíveis para elas em redes sociais –, que passam a se identificar com um modo de ser potente, e não deficiente, da espécie humana.

Vale a pena enfatizar que, para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz, como consequência, a invenção de artefatos culturais fundados na visão: a língua de sinais, a arte surda (literatura, pintura, dança etc.), o letramento visual ou a leitura visual de imagens e de sistemas de signos distintos entre si. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados de transmissão ocorrida na escola e operada por ela.

A pedagogia bilíngue que sustenta o ensino e o aprendizado do surdo enfatiza a importância da aprendizagem mediada por imagens, que requer didática própria, como: uso de tecnologias mediadoras; *softwares*, a exemplo do PowerPoint; análise e criação de fotografias, desenhos, filmagens, cenas de teatro, dramatizações; contação de histórias etc., estruturados em LIBRAS com disponibilização de legendas em português.

No contexto da educação bilíngue, professores surdos e ouvintes criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, levam à aprendizagem de associações.

Para o GT, faz-se importante, com base nas premissas assumidas acima, o contato de estudantes surdos com lideranças surdas, para que se possam inserir nas referências construídas pelos surdos ao longo da história<sup>5</sup>, assim como é importante que conheçam a organização política dos surdos e a literatura que eles produziram/produzem a respeito do mundo e da relação surdo-ouvinte. Nesse sentido, tem efeito altamente positivo propiciar a presença de educadores surdos na escola e na UNICAMP, pois essa atitude, entre outras vantagens, aproxima os dois grupos pelo conhecimento e pelo respeito recíprocos. Possibilita, sobretudo, aos sujeitos envolvidos, a compreensão, pela experiência, de que a diferença é constitutiva da vida humana e a enriquece. Essa diferença entre surdos e ouvintes faz da educação de surdos um ambiente, necessariamente, bilíngue e multicultural.

---

<sup>4</sup> Este GT também interpreta *literatura surda* como aquela produzida em LIBRAS.

<sup>5</sup> O Evento Setembro Azul da UNICAMP está em sua quarta edição. Um de seus objetivos é favorecer o diálogo entre pesquisadores e líderes surdos com a comunidade ouvinte, interna e externa à UNICAMP. Sua presença tem-nos chamado a atenção, uma vez que comparecem aos eventos na posição de escuta dos surdos e com disposição para o diálogo com surdos, professores ouvintes e surdos, familiares, TILS, representantes da reitoria e/ou de unidades de ensino.

## **5 Avaliação do estudante e candidato surdo nas ações da UNICAMP**

No âmbito educacional, as avaliações servem, basicamente, para selecionar, excluir, reprovar ou promover os estudantes. Assim, serão apresentadas recomendações que deverão nortear a elaboração e a execução das avaliações tanto em LIBRAS e de LIBRAS como primeira língua, quanto de língua portuguesa e em língua portuguesa como segunda língua.

A avaliação em língua de sinais deveria fazer parte do cotidiano educacional, desde seu ingresso na educação fundamental até a superior, em que os instrumentos de avaliação estão apresentados em LIBRAS. Envolve a tradução e a adaptação de provas para a LIBRAS e está baseada nos direitos linguísticos dos surdos, bem como nas leis de garantia de acessibilidade, no Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de LIBRAS (10.436/2002), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009).

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo disciplinar, e não se centrar no conhecimento da gramática da língua portuguesa escrita padrão. Assim, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada dos conhecimentos construídos pelos estudantes surdos. As avaliações da língua portuguesa devem ser específicas e distintas daquelas que verificarão a aquisição de conhecimentos conceituais pelos estudantes em outras áreas de conhecimento.

Os instrumentos de avaliação utilizados podem ser produzidos diretamente em LIBRAS ou traduzidos para a LIBRAS.

As produções e as traduções dos instrumentos de avaliação em LIBRAS para medir, selecionar e promover o estudante surdo devem observar os seguintes passos:

- a) análise do conteúdo global a ser avaliado;
- b) elaboração do conteúdo da avaliação em LIBRAS;
- c) filmagem das provas em LIBRAS;
- d) edição dos vídeos para produção das avaliações em LIBRAS;
- e) avaliação do índice de fidedignidade do instrumento de avaliação;
- f) apresentação e reapresentação das provas em LIBRAS aos estudantes;
- g) filmagem das elaborações dos estudantes;
- h) análise das produções dos estudantes;
- i) conclusão da avaliação com atribuição de parecer e/ou nota.

Os estudantes devem ter acesso individual às provas por meio de computadores também individuais, pois isso possibilita ao estudante surdo retornar às questões de acordo com o seu ritmo ou necessidade. Se não houver esta estrutura no espaço educacional, os instrumentos de avaliação em LIBRAS podem ser projetados para todos os estudantes. Neste caso, o professor deverá repassar cada questão de acordo com as necessidades dos estudantes.

As provas objetivas, exigindo que o aluno escolha uma alternativa entre outras, são as que se adequam mais ao sistema de projeção coletiva, pois os estudantes marcam uma alternativa e não há necessidade de filmar suas respostas.

As provas de disciplinas, de seleção para concursos, mestrado e doutorado devem ser pré-filmadas e editadas, com um menu inicial apresentando um ícone que, ativado, ofereça uma introdução explicativa ao estudante/candidato sobre como proceder com a avaliação digital; os demais ícones devem se associar aos itens de avaliação da prova. O candidato, assim como os demais, que utilizam a prova escrita, pode fazer a prova na ordem que quiser. Eles assistem às provas e respondem às questões filmadas e salvas no próprio computador. É importante dispor das câmeras nos próprios computadores e oferecer ao candidato todas as instruções diretamente em língua de sinais.

Para a tradução prévia das provas é muito importante contar, na equipe, com tradutores surdos, que podem realizar as traduções e avaliar aquelas realizadas pelos intérpretes de LIBRAS e português.

O conteúdo dos instrumentos para avaliação de candidatos/estudantes surdos deve ser pensado em LIBRAS. Isso implica a necessidade de adaptações. Por exemplo, em provas com exemplos da língua portuguesa, pode ser necessário incluir exemplos em LIBRAS, para tornar mais claro o conteúdo ali envolvido. Em alguns casos, questões específicas da língua portuguesa são incompreensíveis aos surdos, por exemplo, aquelas relativas à sonoridade da língua. Nesse caso, recomenda-se a substituição da questão.

Quando houver produções escritas em língua portuguesa, os professores deveriam se ater ao conteúdo das produções do estudante surdo e adotar mecanismos de avaliação de sua escrita coerentes com o pressuposto de ser o português a sua segunda língua, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada em sua escrita do português. Sugere-se que os professores franqueiem ao estudante surdo ter seus conhecimentos avaliados em LIBRAS, como versões dos textos apresentados em língua portuguesa.

*Provas da língua portuguesa devem ser elaboradas por professores de português que conheçam profundamente o ensino da língua portuguesa para surdos, em uma perspectiva de segunda língua. O formato das provas deve ser diferenciado, pois são propostos textos visuais para análise e interpretação pelos estudantes.*

## **6 Formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS**

A formação de professores de LIBRAS, de língua portuguesa como L2 e de tradutores e intérpretes é fundamental para que as escolas públicas possam ser inclusivas também para estudantes surdos.

A formação deve ser garantida em nível superior (licenciatura e bacharelado) ou na modalidade de “formação continuada” para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem: a Pedagogia Bilíngue, que forma o professor bilíngue para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; a formação de licenciados bilíngues para as séries posteriores da educação básica; a formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS - português e de pesquisadores no campo dos Estudos Surdos.

Finalmente, é importante a oferta de curso de língua portuguesa como L2 para formar os professores que atuarão – ou que atuam – na educação básica e superior.

## **7 Metas operacionais sugeridas para a UNICAMP**

Sugestões relativas às metas operacionais que devem nortear a implementação da educação bilíngue LIBRAS e Língua portuguesa.

### 7.1 Metas gerais

1. Inserir os princípios da educação bilíngue de surdos nos projetos político-pedagógicos das diferentes unidades da universidade.
2. Implantar a política de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos, de acordo com os princípios definidos pela estratégia 4.7 da Lei 13.005/2014 (PNE).
3. Constituir comissões científicas e técnicas para subsidiar a implantação formal do campo de ensino, de investigação e extensão: “LIBRAS e Educação Bilíngue de Surdos/Estudos Surdos”, composta, no mínimo, pela Faculdade de Educação, pelo Instituto de Estudos da Linguagem e pela Faculdade de Medicina, com a representação de educadores e estudantes surdos e dos tradutores e intérpretes de LIBRAS.
4. Organizar, em um mesmo espaço, um Centro de Estudos para o campo “LIBRAS e Educação Bilíngue de Surdos/Estudos Surdos”, a fim de conferir organicidade para as atividades-fim acima elencadas, aglutinando ações de docentes, estudantes, pesquisadores e técnicos que estejam produzindo nessa área investigativa; potencializando ações solitárias; conferindo visibilidade aos produtos existentes e futuros, o que aumentaria as chances de obtenção de recursos em agências externas de fomento à pesquisa e à extensão. A esse espaço próprio, o segundo GT LIBRAS nomeou de “Centro de Formação de Educadores e Estudos Linguísticos e Culturais da Surdez”, conforme consta no *Documento Elaborado pelo Grupo de Trabalho de LIBRAS, em novembro de 2013, a propósito da Lei N. 10.436, de 24 de abril de 2002 e do Decreto 5.626 de dezembro de 2005*, encaminhado pela professora Eliana Ayoub – Ofício CCG 033/2013 – em 6 de novembro de 2013, ao Pró-Reitor de Graduação, professor Luís Alberto Magna.
5. Implantar cursos novos de graduação. O GT LIBRAS sugere os seguintes: Letras-Libras; Bacharelado em Tradução e Interpretação LIBRAS-português; Pedagogia Bilíngue.
6. Criar uma linha de financiamento interno na UNICAMP, específica para a criação de conteúdos acadêmicos para o ensino e para a extensão na área de “LIBRAS e Educação Bilíngue de Surdos/Estudos Surdos”, bem como para as ações em habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência auditiva.
7. Subsidiar a produção de tecnologias assistivas para pessoas surdas, materiais didáticos visuais e interativos com finalidade de instruir e informar, que considerem a singularidade linguística das pessoas surdas e surdas cegas.
8. Introduzir a disciplina “LIBRAS e Educação de Surdos”, conforme a *Proposta de Programa da Disciplina Obrigatória de LIBRAS para os cursos de Formação de Professores da UNICAMP*, acordada com a FE, o IEL e a FCM no Segundo GT LIBRAS, como consta no ofício de encaminhamento CCG/CPFP/Nº10/2014, de 11



- de março de 2014, assinado pela professora Eliana Ayoub, tendo como destinatário o Pró-Reitor de Graduação, Luís Alberto Magna.
9. Ampliar o curso de LIBRAS para todos os outros cursos de graduação da UNICAMP, como disciplina optativa, para possibilitar aos estudantes uma interação efetiva com os surdos na sociedade.
  10. Garantir plena acessibilidade de surdos na UNICAMP, em todos os processos seletivos públicos ou internos, em especial no vestibular; provas de seleção com versão em LIBRAS e gravadas em meio eletrônico; redação em escrita de sinais ou filmadas em LIBRAS, além de tradutores e intérpretes de LIBRAS com nível superior, formados na grande área de conhecimento em que a tradução/interpretação ocorrerá (Cf. sugestões oferecidas no capítulo 5 deste documento).
  11. Considerar a língua portuguesa como L2 nos processos seletivos públicos ou internos.
  12. Equipar, com tecnologias multimídia em sala de aula e com laboratórios de vídeo para produção de materiais em LIBRAS, as unidades da UNICAMP que comporão o futuro Centro (item 4 desta seção).
  13. Formar, com as IES públicas, redes que viabilizem cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada de graduados e de pesquisadores bilíngues, a fim de garantir a formação universitária e permanente de profissionais para atuarem com surdos na escola.
  14. Criar cursos de formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de língua portuguesa como L2, professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS.
  15. Possibilitar, como atividade de extensão, o ensino da LIBRAS à comunidade externa e aos servidores da universidade, em especial àqueles ligados aos serviços prestados na comunidade.

## **7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue na UNICAMP**

1. Criar um ambiente linguístico bilíngue (LIBRAS - Português) na UNICAMP, a fim de obter as condições de acesso e de permanência dos estudantes surdos na universidade, pela:
  - garantia de avaliação em LIBRAS para os estudantes surdos da UNICAMP;
  - tradução dos textos em outras línguas para LIBRAS ou português;
  - prova de proficiência em língua estrangeira, exigida em processos seletivos, realizada em português;
  - possibilidade de escrita da dissertação/tese em *SignWriting* ou versão em Libras;
  - presença contínua dos TILS em sala de aula – bem como das particularidades de sua atuação –, com o devido apoio desses profissionais no que se refere à tradução/interpretação dos artigos em língua estrangeira (não só o português, no caso dos surdos).
2. Garantir que a LIBRAS seja a língua de instrução dos estudantes surdos na UNICAMP em todo o processo de sua formação.
3. Garantir a presença de tradutores de LIBRAS e português para traduzirem materiais literários, didáticos e paradidáticos para a LIBRAS.
4. Garantir a presença de intérpretes de LIBRAS e de português para mediar eventos acadêmicos, dispondo, no *site* de inscrição do evento, campo específico onde o interessado possa informar a necessidade de TILS ou de outra condição de acessibilidade.

5. Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito.
6. Garantir as avaliações da língua portuguesa como L2 nos processos seletivos.

### 7.3 Recomendações

1. Dar prosseguimento formal às recomendações do GT LIBRAS da Comissão Permanente de Formação de Professores, conforme constam em documento assinado pela Profa. Dra. Eliana Ayoub, em 6 de novembro de 2013, e enviado à Pró-Reitoria de Graduação, especialmente, no que concerne ao item 3.2 do referido documento, a saber: “Criação de um Centro de Formação de Educadores e Estudos Linguísticos e Culturais da Surdez”. Previu-se a contratação de oito docentes, de quatro TILS graduados para o ensino de LIBRAS e o provimento básico de acessibilidade para os estudantes surdos. O primeiro GT LIBRAS, igualmente, recomendou a contratação de oito docentes. Esse cálculo considerou o número total de discentes nos cursos de licenciatura e um número máximo de alunos por turma (não superior a 30). Essas recomendações se encontram no *Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho de Libras, em novembro de 2013, a propósito da lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Foi encaminhado pela Profa. Eliana Ayoub, presidente da CFPF, ao Pró-Reitor de Graduação em 6 de novembro de 2013 (Ofício CCG 033/2013).
2. Criar linhas de financiamentos em pesquisa e extensão (FAEPEX) para consolidar as áreas vinculadas à Educação Bilíngue, à Tradução e Interpretação LIBRAS-português, além de Estudos Linguísticos da LIBRAS.
3. Garantir o ensino presencial de LIBRAS em todas as licenciaturas, tal como previsto no Decreto 5.625/2005, no documento aprovado pela Comissão Central de Graduação do GT LIBRAS de 2007, no GT LIBRAS de 2013 (supracitado) e no Programa de Gestão da UNICAMP, referendado por votação pela Comunidade da UNICAMP.
4. Oferecer efetivo suporte para o desenvolvimento de tecnologias vinculadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de condições de vida e de saúde da pessoa surda.
5. Comprometer-se com a formação inicial e continuada de tradutores e intérpretes de LIBRAS-português, no que se refere tanto às técnicas de tradução como aos conhecimentos específicos relacionados ao jargão básico e específico das áreas de conhecimento da UNICAMP (humanas, biológicas, exatas e tecnológicas).
6. Ampliar e garantir a continuidade de programas de imersão precoce, desde bebê, para aquisição da LIBRAS, com interlocutores fluentes em LIBRAS, prioritariamente surdos, garantindo a interface entre Educação e Saúde.
7. Viabilizar aos familiares da criança surda a participação em cursos de LIBRAS como L2, bem como o acesso à comunidade surda, por meio de programas de extensão.
8. Garantir programas de informação às famílias, para que, imediatamente após a identificação da surdez, apoiadas por orientações técnicas, possam realizar uma escolha consciente sobre o processo de aquisição de língua(gem) de seus filhos.
9. Garantir o direito de a pessoa surda ser oralizada e ter os procedimentos clínicos devidos, na área da saúde, se for sua opção ou a de seus responsáveis legais.
10. Incluir, no Serviço de Apoio ao Estudante, um setor para acompanhar o percurso acadêmico do estudante surdo, solucionando ou buscando formas de solucionar as dificuldades de permanência na UNICAMP encontradas por eles.

11. Manter o serviço acima proposto em interface com a Procuradoria Geral da UNICAMP, a fim de que as leis de acessibilidade e aquelas relativas à inclusão e à permanência do estudante surdo sejam conhecidas pelos corpos de gestores das unidades e garantidas dentro da UNICAMP.
12. Garantir a presença de TILS na área da saúde de forma permanente, certificando-se, antes, que tenham conhecimento dos sinais correspondentes às doenças e aos seus sintomas, a fim de garantir tradução compatível com os dados oferecidos pelo paciente surdo.
13. Garantir acessibilidade em todos os eventos da UNICAMP mediante a inserção de um *link* na agenda de eventos da UNICAMP (<http://www.unicamp.br/unicamp/eventos/todos>), possibilitando à pessoa surda tanto informar sua inscrição em determinado evento como solicitar a presença de TILS.
14. Garantir que, no processo seletivo de escolha de TILS, metade da banca seja composta por doutores surdos fluentes em LIBRAS e em condições de realizar avaliação no campo da tradução.
15. Garantir que os TILS a serem contratados tenham nível superior, comprovada capacitação técnica em atividades de tradução, bacharelado em Tradução e Interpretação ou PROLIBRAS. Os certificados PROLIBRAS obtidos antes de 2011 devem atestar conhecimento de LIBRAS para atuação no ensino superior.
16. Ampliar o PAAIS (Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social/ COMVEST) para incluir ações que favoreçam o ingresso de estudantes surdos na UNICAMP. Sugestões foram feitas pelos discentes surdos à reitoria em memorando protocolado em 7 de maio de 2014 e assinado pelo Pró-Reitor de Graduação. Há uma cópia do memorando no processo 01 P-08521-2014; Gabinete do Reitor, UNICAMP).
17. Garantir que os docentes para o ensino de LIBRAS sejam prioritariamente surdos – como acontece no CEPRE e na FE, mas, atualmente, em condições precárias ou subalternas de trabalho em relação aos docentes ouvintes –, tenham curso superior, certificação em PROLIBRAS para o ensino superior (se o certificado for anterior a 2011) ou graduação em Letras-LIBRAS. Se graduados, mestres ou especialistas, possibilitar a eles formação acadêmica em serviço e condições de ingresso e de permanência na carreira de Magistério Superior (MS).

## 8 Reconhecimento

Vale repetir o que já foi escrito anteriormente, a saber, que o Terceiro GT LIBRAS reconhece a relevância da contribuição do CEPRE, da FE, do IEL e da Fonoaudiologia para compor um espaço institucional próprio e tripartite (CEPRE, FE e IEL), que possa nuclear, desenvolver e conferir organicidade colaborativa aos esforços que hoje são locais ou individuais. A proposta da criação de um núcleo ou centro de estudos, conforme decisão do Segundo GT LIBRAS, se manteve. O Terceiro GT LIBRAS recomenda dotação orçamentária específica pela UNICAMP para a constituição da área de ensino, pesquisa e extensão em ensino-aprendizagem de LIBRAS, aquisição de LIBRAS como L1 e como L2, formação de pedagogos e licenciados bilíngues, pesquisa em linguística dos sinais, alfabetização como segunda língua, ensino de Português como L2 para pessoas surdas, uso e desenvolvimento de tecnologias, atendimento à comunidade, formação inicial e continuada de tradutores e intérpretes para contextos tradutórios acadêmicos nas quatro macroáreas de conhecimento, entre outras ações. Para o GT, esse novo campo de estudos deveria ter orçamento próprio, novos docentes, capacitação dos docentes já contratados em sistema de assessoria com universidades mais avançadas, a fim de que esse macrocampo

investigativo – LIBRAS e Educação de Surdos/Estudos Surdos – se consolide e se torne referência em Campinas e, aos poucos, no cenário nacional. Esse núcleo, ou centro, assistiria, quando necessário, a reitoria da UNICAMP em todas as ações relacionadas com a inclusão da pessoa surda, dentre elas, por exemplo, a revisão das condições de acesso de surdos na UNICAMP com a implantação, por exemplo, da versão em LIBRAS do vestibular e dos processos seletivos internos.

## Referências

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, 6., 2013, Porto Alegre. **Anais de textos completos do...** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2015>.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 26 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2015>.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Último acesso em: 1 dez. 2015.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECAD. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513)>. Último acesso em: 21 out. 2015.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

D'ANGELIS, W. Bilinguismo nas aldeias indígenas do Brasil. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: INES, 1998. p. 27-35. (Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão).

FENEIS. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para Surdos** (em resposta à nota técnica nº5/2011/MEC/SECADI/GABI). Rio de Janeiro: FENEIS, 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1315564196/name/Nota+de+esclarecimento+da+Feneis+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+bil%C3%ADngue+para+surdos+%28Em+resposta+%C3%A0+Nota+t%C3%A9cnica+N%C2%BA+5-2011-MEC-SECADI-G>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

KLOSS, H. **Possibilities on group bilingualism: a report**. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1969.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 20-26.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. 1994. Acesso em: 30 nov. 2015>.

SOUZA, R. M. Situação bilíngue nacional – os cidadãos surdos. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: INES, 1998. p. 36-45. (Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão).

SOUZA, R. M.; VELASQUEZ, R. C. C.; SIQUEIRA, R. A escrita nas diferenças. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 48-60.

***Redatora responsável do relatório final:*** Regina Maria de Souza (FE)

***Participaram da elaboração do presente relatório*** (ordem alfabética):

Daniele Silva Rocha – Mestrando da Faculdade de Educação (FE)

Elaine Prodócimo (FE)

Eliana Ayoub (FE)

Guilherme Silva de Oliveira – Mestrando da Faculdade de Educação (FE)

Gilberto Oliani (FE)

Heloísa Andréia de Matos Lins (FE)

Ivani Rodrigues da Silva (FCM)

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (FE)

Maria Irma Hadler Coudry (IEL)

Regiane Pinheiro Agrella – Doutoranda da Faculdade de Educação (FE)

***Revisão Geral:*** Leda Maria de Souza Freitas Farah e Regina Maria de Souza

### ***Componentes do Grupo de Trabalho<sup>6</sup>***

*Regina Maria de Souza*

Coordenadora por designação do Gabinete do Reitor. Membro, indicada pela Congregação da Faculdade de Educação (FE)

*Adilton Dorival Leite*

Indicação do Gabinete do Reitor (GR)

*Elaine Prodócimo*

Indicação da Congregação da Faculdade de Educação Física (FEF)

*Eliana Ayoub*

Vice-Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores/Comissão Central de Graduação/Pró-Reitoria de Graduação (CPFP/CCG/PRG)

*Gilberto Oliani*

Indicação sugerida ao Gabinete pela Coordenadora do GT (FE)

*Heloísa Andréia de Matos Lins*

Indicação da Congregação da Faculdade de Educação (FE)

*Ivani Rodrigues Silva*

Representante do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM).

Indicada pela Coordenação do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação (CEPRE/FCM)

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*

Indicação da Congregação da Faculdade de Educação (FE)

*Lucia Helena Reily*

Representante do CEPRE, indicada pela Coordenação desse órgão

*Maria Irma Hadler Coudry*

Indicação da Congregação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

*Regiane Pinheiro Agrella*

Doutoranda da Faculdade de Educação, indicada pela Coordenadora do GT LIBRAS, acatada pelo Gabinete do Reitor (FE)

---

<sup>6</sup> Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria GR n°. 32/2014

***Discentes convidados***

*Guilherme Silva de Oliveira* – Mestrando da Faculdade de Educação (FE)

*Daniele Silva Rocha* – Mestranda da Faculdade de Educação (FE)

**UNICAMP**  
**2015**

***Agradecimentos***

Aos professores Eliana Ayoub, pelos documentos disponibilizados, e Antonio Carlos Amorim, a quem consultei por dúvidas em relação ao Primeiro GT LIBRAS e seus desdobramentos; aos discentes surdos, pelos documentos enviados para incorporação no processo que criou o presente GT; aos colegas que compuseram este GT, pelas ricas trocas, pelo clima cooperativo e pelas lembranças que tivemos da história que nos mantém unidos.

# **Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do primeiro ao terceiro GT LIBRAS**

*Regina Maria de Souza*



## **Capítulo 2**



## **Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS**

*Regina Maria de Souza*

O presente capítulo tem como objetivo principal revisitar as iniciativas realizadas pela UNICAMP para compor, com pesquisadores reconhecidos pela Universidade, um projeto que definisse princípios e uma política, tendo em vista o cumprimento do Decreto 5.626/2005 e a sustentação de um conjunto orgânico de ações da instituição, para a formação inicial e continuada de educadores e outros profissionais bilíngues LIBRAS-Português; a formação de mestres e doutores nas áreas afetas tanto à educação como ao atendimento dos cidadãos surdos; o estabelecimento de condições de acessibilidade para acesso e permanência de estudantes surdos na UNICAMP, entre outras frentes.

Com esse propósito, a reitoria da UNICAMP, na gestão do Magnífico Reitor José Tadeu Jorge, constituiu três Grupos de Trabalho (GTs): em 2006-2007; 2013-2014; e 2014-2015.

O último GT LIBRAS foi criado pela Portaria 32/2014, assinada em 30 de abril de 2014, com o objetivo principal de “analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS”.

A fim de que o processo do trabalho desses GTs possa ser conhecido pelo contribuinte e a história seja registrada, será aqui realizado um resgate histórico de como cada um dos GTs foi constituído e as recomendações realizadas à UNICAMP. O relatório elaborado pelo último GT é parte desse *ebook* (Capítulo I); nele os autores se preocuparam em não apenas recomendar ações, mas também em explicitar as bases teóricas e os princípios dos quais tais recomendações foram derivadas.

### **O Primeiro GT LIBRAS: 2006-2007**

No período em que o primeiro GT LIBRAS foi composto – conforme consta no Relatório Final do GT LIBRAS, encaminhado à Comissão Central de Graduação/Reitoria –, era reitor da UNICAMP o Prof. José Tadeu Jorge e o Pró-Reitor de Graduação era o Prof. Edgar Salvatori de Decca:

A Comissão Central de Graduação desta Universidade, em sua reunião de 18 de maio de 2006, atribuiu à Subcomissão Permanente de Formação de Professores, juntamente com representante do curso de Fonoaudiologia a responsabilidade de iniciar e subsidiar as discussões relativas ao cumprimento do Decreto [Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005].

A Subcomissão formou então um grupo de trabalho que teve, em diferentes momentos, a participação dos Professores Doutores: Carmen Zink, do Instituto de Estudos da Linguagem [IEL]; Regina Maria de Souza, da Faculdade de Educação; Maria Francisca Colella dos Santos, Ivani Rodrigues Silva da



FCM/CEPRE<sup>1</sup> - Curso de Fonoaudiologia; Antonio Carlos Amorim e Lilian Lopes Martin da Silva, na qualidade de Presidente e Vice-presidente da Sub-comissão. Este grupo reuniu-se por 10 vezes no decorrer dos anos de 2006-2007, uma delas com o Sr. Pró-reitor de Graduação, Prof. Edgard De Decca, tendo em vista a necessidade de apontar alguns elementos que ajudassem a balizar as discussões na Sub-comissão, bem como a posterior discussão na Comissão Central de Graduação (MACHADO, 2013, p.63).

O relatório foi encaminhado para parecer à Prof.<sup>a</sup> Mara Patrícia T. Chacon-Mikahil, pelo ofício SCPFP N. 02/2007, assinado pelo Professor Antonio Carlos Amorim. (MACHADO, 2013, p. 88).<sup>2</sup>

A Subcomissão de Formação de Professores da Comissão Central de Graduação (SCFP) da UNICAMP, “em reunião realizada no dia 10 de maio de 2007, por unanimidade, manifestou-se **de acordo** com o parecer exarado pela relatora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Traina Mikahil Chacon [Coordenadora Associada de Graduação da Faculdade de Educação Física - FEF], **favorável** ao documento elaborado pelo Grupo de Trabalho de LIBRAS, em 10 de maio de 2007” (MACHADO, 2013, p. 91, grifos do prof. Amorim).

O parecer foi encaminhado, por ofício (SCPFP - N. 01/2007), à Comissão Central de Graduação (CCG), que o pautou para deliberação em 10 de maio de 2007 (MACHADO, 2013, p. 96).

O documento foi retirado de pauta pela Comissão Central de Graduação (CCG) da UNICAMP em 17 de maio (Informação CCG - N. 12/2007. Cf. MACHADO, 2013, p. 97), por sugestão da Prof.<sup>a</sup> Dora Maria G. Kassisse. A Comissão entendeu que o assunto deveria ser “tratado pela Sub-comissão Permanente de Formação de Professores juntamente com a *área de Fonoaudiologia* para que se cumpra o que o Decreto determina”. Assinou a Deliberação CCG - N. 66/2006, o Prof. Dr. Flávio Ribeiro de Oliveira, vice-presidente da Comissão Central de Graduação (MACHADO, 2013, p.98). Houve nova retirada de pauta do relatório do GT LIBRAS pela CCG em 14 de junho de 2007, para ser discutido em sua próxima reunião. Assinou a Prof.<sup>a</sup> Dora Maria Grassi Kassisse (Informação CCG - N. 13/2007) (MACHADO, 2013, p.99).

Finalmente, pela Deliberação CCG - N. 183/2007, assinada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Grassi Kassisse, em 9 de outubro de 2007 e remetida à SPFP, a

Comissão Central de Graduação da Universidade Estadual de Campinas, na sua 187ª Reunião, realizada em 04.10.2007, por **unanimidade**, manifestou-se de acordo com o parecer elaborado pelo Grupo de Trabalho da disciplina de LIBRAS, referente ao Decreto Lei 5.626, de 22/12/2006 sobre a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), em todos os cursos de formação de professores *no país*. (MACHADO, 2013, p.100, grifo presente no documento).

Interessante apontar o fato de que, na Deliberação da CCG (N.183/2007), se tenha concluído que o Decreto 5.626/2005 deveria ser cumprido por todos os cursos de

---

<sup>1</sup> CEPRE: Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto".

<sup>2</sup> Cópia dos documentos apresentados, neste capítulo, sobre o primeiro GT LIBRAS constam em Machado (2013).

formação de “professores no país”. As questões que tal indicação suscita são: se as universidades possuem autonomia universitária, por que a CCG não se ateve exclusivamente ao fato *de dever ser* obrigatória a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas *da própria UNICAMP*? Haveria o implícito de que a UNICAMP poderia cumprir, ou não, o Decreto? Ou que seu cumprimento se condicionaria a uma obrigatoriedade imposta, pelo Ministério da Educação e Cultura, também às outras universidades?

Parece que a resposta seria “sim” para todas as questões acima postas. No parecer, *sub censura*, exarado pela Procuradoria Geral da UNICAMP, PG N. 529/2007, assinado pela Procuradora Fernanda Lavras Costallat Silvado, em 22 de março de 2007, pode-se ler:

1- O d. Pró-Reitor de Graduação consulta esta Procuradoria a respeito da aplicabilidade do Decreto N. 5626/05, que regulamenta a Lei N. 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no âmbito das Universidades Estaduais Públicas. (MACHADO, 2013, p. 84)

4- Apesar da norma em comento se referir aos sistemas estaduais de ensino e *ainda que as medidas ali previstas tenham grande importância social* para a inclusão dos deficientes, entendo *que a UNICAMP não está sujeita às determinações ali contidas*. (Idem, p. 85, itálico da autora deste capítulo).

7- Portanto, compete à Universidade o estabelecimento das disciplinas que serão ministradas em seus cursos, *não podendo ser compelida por Decreto Federal a incluir em sua grade curricular a LIBRAS*. Contudo, frente a autonomia, nada impede que a UNICAMP decida incluir tal assunto como disciplina obrigatória. (Idem, p. 87, itálico da autora deste capítulo).

A consulta solicitada pela Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP é similar, na demanda, àquela feita pelo Centro Universitário de Franca ao Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo. Em um artigo, cuja proposta era avaliar os avanços e desafios a serem vencidos na formação de licenciados para o ensino de LIBRAS, Souza e Lippe (2012), em nota de rodapé, resumem o fato:

Em 2006, o Centro Universitário de Franca solicitou, à Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, parecer sobre a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina Língua Brasileira de Sinais em seus cursos de formação de professores – Português e Matemática – com opções de carga horária. *O parecer submetido ao Conselho Estadual considerou ilegal a aplicação do Decreto 5626/2005* pelas instituições de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. Em certo ponto do parecer, há uma crítica aos artigos 5 e 6 do Decreto 5626/2005, no seguinte termos: Note-se que a imposição de maneira ilegal de condutas, chega mesmo ao cúmulo de permitir “disciplina obrigatória” [referindo-se à Libras] seja ministrada por instrutores (artigo 5º e 6º do Decreto [...] na contramão de todos os esforços empreendidos na última década, a década da educação para formação de professores em nível superior, de resto, como manda a LDB e o Plano Nacional de Educação. No Sistema Educacional Paulista, professores são e devem a continuar a ser formados em nível superior, jamais retrocedendo a *status quo* anterior, de professores leigos ou sem formação superior (CEE, 2008, Seção 1, 118(62), p.20, 03/04/2008)<sup>3</sup>. (SOUZA; LIPPE, 2012, p. 6, itálico da autora deste capítulo).

---

<sup>3</sup> O excerto faz parte do Parecer nº. 119/2008, publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, Seção I, 118(62)-19, em 03 de abril de 2008.

Portanto, os resultados decorrentes do trabalho de análise e de proposta dos membros do GT LIBRAS se implicavam com: a) o Parecer de 22 de março de 2007 da Procuradoria Geral da UNICAMP, que, apelando para a autonomia universitária, afirmava a *não obrigatoriedade* da inclusão de LIBRAS nos cursos de licenciatura da UNICAMP (MACHADO, 2013, p. 87) e b) o Parecer do Conselho Estadual de Educação “considerando ilegal e abusivo o governo federal, por Decreto 5.626/05, obrigar as universidades a incluírem a disciplina LIBRAS” nos currículos das licenciaturas (SÃO PAULO, 2008, Seção I, 118(62)-19).

Cabe, neste ponto, um breve comentário. Note-se que, apesar de o CEE, em 2008, reiterar como fundamental a formação universitária para o ensino escolar no estado de São Paulo, em esferas estaduais se admite, ainda, a contratação de educadores de nível médio para atuarem como tradutores e intérpretes de LIBRAS (mesmo em universidades públicas estaduais) ou como professores interlocutores (na educação básica) (SOUZA; LIPPE, 2012, p. 6.).

Retorna-se, aqui, à UNICAMP, considerando o quadro político, externo e interno a ela, acima expresso.

Os movimentos da UNICAMP para estudar a implantação do Decreto 5626/2005 se mantiveram, mas não prosseguiram em 2008. É bem provável que o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo tenha oferecido elementos para as instâncias deliberativas da universidade não se apressarem tanto na contratação dos oito professores de LIBRAS, considerados necessários pelo GT LIBRAS para fazer face ao ensino de LIBRAS em todas as licenciaturas. Em época de enxugamento global do quadro docente, por aposentadorias que não eram repostas às unidades, é compreensível a atitude da universidade.

As contratações previstas pelo GT LIBRAS deveriam se iniciar pelos Cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia, que, pelo Decreto, já deveriam ter a disciplina em sua grade em 2008; os demais cursos, até 2015.

Em 22 de outubro de 2007, o prof. Antonio Carlos Amorim enviou ao Instituto de Estudos da Linguagem solicitação para que o “tema do ensino de LIBRAS na UNICAMP seja pautado na reunião de coordenação de curso, assim como na Congregação de sua unidade, para manifestação e encaminhamentos” (OF. SCPFP N. 4/2007). No mesmo ofício, o prof. Antonio Carlos Amorim afirma que o parecer

emitido pela Subcomissão [Subcomissão Permanente de Formação de Professores] foi aprovado por unanimidade na reunião da CCG realizada em 04/10/2007, sendo necessária, a partir desse momento, a apreciação do seu conteúdo pelas unidades acadêmicas que são responsáveis pelos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia (MACHADO, 2013, p.101).

Note-se que a Comissão Central de Graduação aprovou o ensino de LIBRAS em todas as licenciaturas, mas não fez menção às demais recomendações do GT LIBRAS na Deliberação CCG - N. 183/2007. O parecer emitido a pedido da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, em 7 de maio de 2007, pela prof.<sup>a</sup> Mara Patrícia Traina Chacon Mikhail expressa textualmente:



### **5.2. Sobre a importância e política de ensino de LIBRAS na UNICAMP:**

- Aponta que LIBRAS trata-se de língua brasileira, e que, portanto, deve obter condições favoráveis para ser desenvolvida junto aos cursos de formação de professores, num conjunto mais abrangente de reflexões ligadas **à educação para as diferenças**;
- Considera a inserção deste campo de conhecimento como um objeto de pesquisa, ensino e extensão na universidade, que embora motivado pelo decreto, em outra via, vem incorporar-se às discussões da universidade quanto **à questão da acessibilidade**, um assunto que a Universidade não quer ignorar;
- **Destaca e apóia integralmente ser este um novo conhecimento** que irá oferecer melhor qualificação para o exercício profissional na escola básica que recebe um contingente significativo desta população, que necessita de formação e instrumentalização específica para assegurar a continuidade na progressão escolar, um problema social presente e que há anos vem sendo arrastado sem nenhuma proposta ou solução. Há então a necessidade de posicionamento institucional;
- Representará ainda um **avanço político-social, e uma forma compromissada da Universidade** de se posicionar quanto às possibilidades de inovação e ampliação da formação de seus alunos (demanda interna) e demais interessados da área (demanda externa);
- Ressalta e propõe o comprometimento da Universidade referente às novas contratações de docentes especializados, que possa garantir a reestruturação curricular dos cursos de Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia de modo a serem incluídos créditos obrigatórios da disciplina de LIBRAS, bem como créditos eletivos para os demais cursos de formação de professores da Universidade;
- Entende que o atendimento na íntegra do decreto demandaria um **envolvimento determinante da Universidade** na reestruturação no quadro de docentes especializados (**alocação de verba específica para as novas contratações de docentes habilitados**) devido ao universo de alunos ingressantes nos cursos afins;
- Sugere que esta proposta seja viabilizada pela contratação de docentes (contratação imediata para implantação em 2008 de no mínimo três docentes especializados) que comporiam um núcleo de trabalho interdisciplinar entre as unidades de ensino e pesquisa (FCM, IEL, FE);

### **5.3. Sobre os Trabalhos já desenvolvidos na Universidade**

- Reporta sobre os trabalhos específicos que já vêm sendo desenvolvidos na Universidade, em especial os do CEPRE/FCM, da FE e do IEL, que muito denotam a importância e o impacto da temática não só para a formação de nossos profissionais dos cursos de formação de professores, como também a importância e demanda social **ligada à educação para as diferenças**;
- A despeito deste trabalho já existente, estas iniciativas têm caráter mais individual do que institucional; tratam-se de iniciativas isoladas de grupos de trabalho ou pesquisa;

Isso posto, é possível identificar aspectos muito relevantes nos documentos encaminhados e em especial do documento gerado pelo GT de LIBRAS, no que tange: à definição da responsabilidade da Universidade na formação de seus acadêmicos, da flexibilidade curricular de acordo com as demandas do mercado de trabalho e em especial as relacionadas à educação para as diferenças e o impacto desta deliberação a nível sócio-político cultural.

### **3. PARECER FINAL**

Ainda que muitas outras análises fossem possíveis pelo montante e profundidade do material obtido, e da riqueza das discussões no interior do GT de LIBRAS e das reuniões da SCPFP, encaminho a esta subcomissão e à CCG, uma posição favorável à proposta de implantação do Decreto, e que esta seja assumida pela Universidade como **uma tarefa essencialmente institucional**, com intuito não apenas de **enriquecer a formação dos profissionais dos**

**cursos de licenciatura** , o que possibilitaria a **ampliação dos campos de atuação e especialização** , mas também, quanto à questão do início do processo de **ampliação da acessibilidade** como uma política Universitária planejada e realmente implantada. Deve-se considerar então que **a proposta é mais ampla que o decreto** e vincula-se **ao direito** que devem ter todos, com suas diferenças e particularidades, **de acesso ao conhecimento**. Atenciosamente, Profa. Dra. Mara Patrícia Traina Chacon Mikahil Coordenadora Associada de Graduação - FEF - UNICAMP Universidade Estadual de Campinas, em 07-05-2007. (MACHADO, 2013, p. 94-95, negritos, sublinhados e itálicos conformem constam no documento original)<sup>4</sup>.

O parecer acima indica a necessidade de comprometimento institucional na composição e na articulação de *um novo campo de conhecimento* que poderia se nuclear pela contratação de docentes certificados para o ensino de LIBRAS, com dotação orçamentária própria a ser destinada à Faculdade de Educação, ao Instituto de Estudos da Linguagem e à Faculdade de Medicina.

Recomenda que, para a proposta ser viabilizada, a UNICAMP deveria contratar, inicialmente, já em 2008, três docentes especializados *que comporiam um núcleo de trabalho interdisciplinar entre as unidades de ensino e pesquisa (FCM, IEL, FE)*.

Esse novo campo de conhecimento foi entendido pelo GT LIBRAS (2006-2007) como efeito de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelas três unidades supracitadas, a fim de, entre outras medidas, criar o Curso de Graduação em Letras-LIBRAS e cursos de formação continuada, voltados à formação de profissionais ligados à educação de surdos.

Sobre a recomendação da criação de um Curso de Graduação em Letras Libras, se lê no relatório final do Primeiro Grupo de Trabalho de LIBRAS o seguinte:

O recente decreto é uma medida oficial e nacional que busca instituir nos cursos de Formação de Professores do país um novo conhecimento obrigatório para todos os professores [...]. Decreto que, a despeito de inúmeros questionamentos que possamos fazer, pode ser compreendido como um esforço de transformação da realidade frente a **um problema social significativo e que vem sem resposta, ao longo de muitos anos**. [...] seu atendimento representaria um avanço para a nossa Universidade. [...] Por isto, teríamos que contar minimamente com a contratação de oito professores de LIBRAS. Seguindo o escalonamento que o próprio decreto propõe, precisaríamos viabilizar a contratação imediata de, no mínimo, três professores sendo uma para cada um dos seguintes cursos: Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia, os primeiros, de acordo com o decreto, a precisarem implementar as modificações em seus currículos. Tal medida teria que ser acompanhada **obrigatoriamente de um compromisso da Universidade de realizar novas contratações para o escalonamento futuro, bem como a criação do Curso de Graduação em Letras/Libras, também proposto no Decreto para as Instituições de Ensino Superior** (MACHADO, 2013, p. 75-76, negritos como constam no documento).

Assinaram esse documento: Antonio Carlos Rodrigues Amorim - presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores; Carmen Zink Bolognini - pelo Instituto de Estudos da Linguagem/Letras; Regina Maria de Souza - diretora associada da

---

<sup>4</sup> Documento também disponível em:

<<http://www.iel.UNICAMP.br/destaques/arquivos/DocumentoCCG.pdf>>. Acesso em: 8 de out. 2015.

Faculdade de Educação; Maria Francisca Colella Santos - pela Faculdade de Ciências Médicas/ Fonoaudiologia; Ivani Rodrigues Silva - Faculdade de Ciências Médicas/ CEPRE.

Para que as contratações realizadas pudessem ser um elemento catalisador para a composição de uma política de formação de educadores e profissionais bilíngues LIBRAS-Português, o GT recomendou a criação de um

núcleo de trabalho interdisciplinar, formado pelas unidades já envolvidas com esses trabalhos (FCM, FE, IEL). Cada uma dessas unidades seria contemplada com a contratação de um Professor em LIBRAS e um bolsista do Programa de Estágio Docente (PED). Esse núcleo viria atender de maneira mais adequada à docência na Graduação, não só no que diz respeito aos três cursos que o Decreto afirma necessitarem do ensino de LIBRAS no currículo, nos primeiros três anos após sua publicação, como disponibilizaria a todos os demais alunos das licenciaturas um trabalho de caráter eletivo, que viesse também integrar os diferentes cursos entre si e com a realidade social. [...] **a oportunidade de se começar a pensar, com a implementação deste núcleo, na criação de uma nova graduação, em Letras-LIBRAS, o que vem não só atender ao decreto como reforçar as pesquisas que vem sendo feitas na área da surdez.** (negritos no relatório do GT conforme consta em MACHADO, 2013, p. 76<sup>5</sup>)

Em 2007, esforços da reitoria foram realizados para a instalação, a implantação e o funcionamento do Curso de Graduação Letras LIBRAS, não como curso próprio, mas como polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O convite da UFSC foi realizado à reitoria da UNICAMP, indicando o nome da professora Regina Maria de Souza para coordenar o polo. A reitoria e a Faculdade de Educação da UNICAMP ratificaram a indicação do nome da professora pela UFSC, e o convênio, após aprovado em todas as instâncias da UNICAMP, foi assinado no final de 2007. O vestibular ocorreu em junho de 2008, tendo envolvido as comissões de vestibular tanto da UNICAMP como da UFSC. Os alunos formados foram diplomados pela Universidade Federal de Santa Catarina.<sup>6</sup>

As funções do polo terminaram em 30 de novembro de 2012, com a formatura do Curso de Letras LIBRAS e de Bacharelado em Tradução e Interpretação da UNICAMP, em convênio com a UFSC, e de outros polos (que se atrasaram em seu processo formativo nos polos onde estavam matriculados) – em torno de 60 graduados. Nesse número estão incluídos os alunos que estudaram na UNICAMP e os que se atrasaram em seu processo formativo em outros polos. Os dois grupos se diplomaram na UNICAMP.<sup>7</sup>

A reitoria subsequente, assim como a Direção da Faculdade de Educação, ofereceu apoio à consecução e à boa finalização do projeto, que não teve continuidade,

---

<sup>5</sup>Para lembrar: os documentos citados, no presente capítulo, encontram-se, na íntegra, em Machado (2013). Como parte de seu *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), na seção *Anexos*, Machado incluiu as cópias dos documentos aqui mencionados. Assim sendo, o interessado por algum documento específico deve buscar sua cópia no TCC de Machado (2013) nas páginas indicadas. Nelas encontrará os documentos citados no corpo desse trabalho. Os documentos possuem datas que, obviamente, não coincidem com a publicação do TCC (2013), pois são anteriores a ele.

<sup>6</sup> A iniciativa da UNICAMP como polo da UFSC foi tema do **Jornal da UNICAMP** (2008).

<sup>7</sup> A formatura dos estudantes dos Cursos Letras Libras foi noticiada na página da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.UNICAMP.br/UNICAMP/noticias/2012/12/04/ead-em-letras-libras-forma-60-estudantes>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

porque a proposta da UFSC era capacitar os polos a organizarem seus próprios cursos Letras-LIBRAS, e a UNICAMP não criou o próprio curso e nem foi mais pólo de cursos de formação de educadores bilíngues.

Em 2008, a reitoria também se refez, tendo à frente o Magnífico Reitor Fernando Costa e, como Pró-Reitor de Graduação, o Prof. Marcelo Knobel. A presidência da Subcomissão Central de Formação de Professores também se alterou: passaram a ocupá-la os professores Guilherme Val de Toledo e Eliana Ayoub. A prof.<sup>a</sup> Eliana Ayoub ali se mantém até o momento (2015), dividindo a presidência, atualmente, com a prof.<sup>a</sup> Ana Archangelo. Portanto, a presidência permanece como de responsabilidade da Faculdade de Educação.

No que se refere às iniciativas da Faculdade de Educação para a inclusão da LIBRAS no currículo obrigatório do Curso de Pedagogia, Machado (2013, p. 54-55) relata que

somente em 2011 a Faculdade de Educação se propôs a oferecer uma disciplina obrigatória para o ensino de surdos na pedagogia: a EP529 – Educação de Surdos e Língua de Sinais – que fora *aprovada na última reformulação curricular em 2007*. A EP 529 manteve o formato da EP528 [Língua de Sinais e Educação para a Pessoa Surda] e por muito pouco não foi alocada no CEL (Centro de Estudos da Linguagem), tendo em vista a preocupação da Coordenação de Pedagogia em discutir, nas instâncias competentes, uma vaga específica para o ensino de Libras.

Decisão foi buscada pela Coordenação de Pedagogia diretamente junto à Pró-reitoria de Graduação da UNICAMP, na pessoa do Prof. Marcelo Knobel. Este informou à Profa. Regina Maria de Souza a reunião solicitada a ele pelo Diretor da Faculdade de Educação [Prof Sérgio Leite] e pela Coordenadora de Pedagogia [Maria Márcia Sigrist Malavazi]. O prof. Knobel externou à profa. Regina sua preocupação se tivesse que solicitar uma vaga para o CEL, dado que o Centro estava com uma demanda contida na área de Ensino de Inglês, idioma muito procurado pelos alunos da universidade. Tendo em vista este dado, a Profa. Regina Maria de Souza solicitou ao pró-reitor de graduação um tempo para colocar a questão em seu departamento, uma vez que a disciplina tinha sido criada por ela e *aprovada como obrigatória pela CEPE/FE/UNICAMP*.

Ciente da situação, o Departamento de Psicologia, ouvido os docentes do DEPE, conseguiu manter a disciplina na Faculdade de Educação em uma das reuniões ordinárias da Congregação da Faculdade de Educação. A partir daí foi aberto concurso público para preenchimento da vaga no primeiro semestre de 2011 e o concurso realizado somente em julho de 2012. (Sobre o concurso: Ata da Reunião de Psicologia de Maio de 2012, itálicos da autora deste capítulo)

Por esses caminhos, a Faculdade de Educação obteve uma vaga nova, específica para a contratação de docente para o ensino de LIBRAS para o Curso de Pedagogia. Foi aprovada no concurso a profa. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, que se uniu à prof.<sup>a</sup> Regina Maria de Souza na oferta da EP 529 - Educação de Surdos e LIBRAS. Nova vaga está sendo agora aberta para o ensino de LIBRAS para as demais licenciaturas. Interessante notar que no Relatório de Gestão da Subcomissão Permanente de Formação de Professores<sup>8</sup> (2010 - 2012) não houve qualquer menção relacionada, no biênio, às

---

<sup>8</sup> A Deliberação CONSU-A-003/2013 transforma a referida subcomissão em Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) da Comissão Central de Graduação a partir de março de 2013.



iniciativas afetas ao ensino de LIBRAS nas licenciaturas da UNICAMP (MACHADO, 2013, p. 55-56).

A retomada das recomendações do primeiro GT LIBRAS foi realizada pela presidência da Subcomissão Permanente de Formação de Professores em 2012, também o último ano do projeto Letras-LIBRAS. O Ofício SPFP N. 19/2012, enviado à Faculdade no último bimestre de 2012, trata da possibilidade de contratação de docentes para o cumprimento do Decreto N. 5626/2005, e nele se lê (conforme material xerocopiado recebido pelos departamentos) um despacho do professor Marcelo Knobel, Pró-Reitor de graduação, favorável à contratação de professores de LIBRAS para a Faculdade de Educação para o atendimento da oferta da disciplina LIBRAS para todas as licenciaturas.

A manifestação solicitada sobre o referido ofício foi deliberada pela Faculdade de Educação em 27 de março de 2013, em sua 271ª Reunião Ordinária da Congregação, que reconheceu a importância da implantação de “uma disciplina curricular obrigatória de Linguagem Brasileira de Sinais - nos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”, pontuando que fossem definidas as unidades para a lotação da(s) vaga(s) docente(s), dimensionando o número de vagas “para atender aos 3400 alunos apontados pela DAC em dezembro pp, perfil do(s) docente(s) a ser(em) contratados”. Em seu último parágrafo, o Presidente da Congregação indica

a criação de uma Comissão Interna à SCFP que poderia contar com a participação de professores da FE que atuam nessa área, caso das professoras Regina Maria de Souza, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Heloísa Andréia de Matos Lins, do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e da Coordenadora de Pedagogia, Profa Dra Maria Márcia Sigrísti Malavasi, que inclusive é membro dessa Sub-comissão. (Deliberação N. 031/2013, Faculdade de Educação, Manifestação sobre o Ofício SPFP N. 19/2012).

Com essa posição, na 271ª Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação se solicitou novamente à Subcomissão Permanente de Formação de Professores um trabalho em boa parte já realizado e finalizado por essa mesma Subcomissão em 2007, conforme Deliberação CCG – nº. 183/2007.

Em 2013, retornou à reitoria da UNICAMP o Magnífico Reitor José Tadeu Jorge, que, em debates públicos, durante a sua campanha, se propôs a cumprir o Decreto 5626/2005, reiterando o compromisso que se iniciara em seu primeiro mandato (Primeiro GT LIBRAS: 2006-2007).

A Pró-Reitoria de graduação, ocupada pelo Prof. Luiz Alberto Magna, em 3 de setembro 2013 (Ofício PRG 196/2013), atribuiu à Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) a realização de um estudo indicando maneiras pelas quais a UNICAMP poderia, já a partir de 2014, cumprir o Decreto 5.626/2005. Compôs-se, assim, o segundo GT LIBRAS.

## O Segundo GT LIBRAS: 2013 – 2014

A criação do segundo GT LIBRAS está assim explicitada pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFPP:

De acordo com a solicitação feita no Ofício PRG N.196, a Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFPP) criou um grupo de trabalho sobre Língua Brasileira de Sinais (GT de Libras) para estudar a legislação vigente no que diz respeito à inserção de uma disciplina curricular obrigatória de Libras nos Cursos de Formação de Professores e no de Fonoaudiologia, além de disciplinas eletivas para os demais Cursos de Graduação da UNICAMP.

A criação do GT de Libras ocorreu na reunião ordinária da CPFPP de 12/09/2013, contando, inicialmente com a participação da presidência da CPFPP e das coordenações dos seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Fonoaudiologia e Ciências Biológicas. Além das coordenações, outras docentes que atuam na área, tanto no âmbito da docência, como no da pesquisa e da extensão, foram convidadas pelos membros do GT para integrar o grupo, sendo que as três docentes da Faculdade de Educação foram indicadas pela Congregação da Unidade (271<sup>a</sup> Reunião Ordinária - 27/03/2013). (Fragmento do documento redigido pelo GT LIBRAS referente ao Decreto 5.626/2005; foi encaminhado pelo Ofício CCG 033/2013 ao Prof. Dr. Luís Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação e assinado pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFPP, datado como 6 de novembro de 2013).

Foram membros do Segundo GT LIBRAS os professores e professoras: Eliana Ayoub (Presidente da CPFPP/FE), Guilherme Val de Toledo Prado (Vice-Presidente da CPFPP/FE), Maria Márcia Sigrist Malavasi (Coordenadora do Curso de Pedagogia/FE), Terezinha Jesus Machado Maher (Coordenadora do Curso de Letras do IEL), Maria Silvia Gatti (Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas do IB), Maria Francisca Colella Santos (Coordenadora do Curso de Fonoaudiologia/FCM). Esse GT incluiu como convidadas as docentes: Heloísa Andréia Matos Lins (FE), Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (FE), Regina Maria de Souza (FE), Ivani Rodrigues Silva (CEPRE) e Maria Irma Coudry (IEL).

Note-se que: 1- a composição do segundo GT LIBRAS manteve docentes do primeiro GT LIBRAS, quais sejam: Ivani Rodrigues Silva (CEPRE), Regina Maria de Souza (FE) e Maria Francisca Colella Santos (FCM), sendo que as duas primeiras passam a ser “membros convidados” e a terceira mantém-se como titular; 2- a ênfase foi dada à presença de representantes das coordenações dos cursos de licenciatura, o que é compreensível, tendo em vista que a UNICAMP deveria, se cumprisse o Decreto 5.626/2005, incluir a disciplina de LIBRAS como obrigatória em todas as licenciaturas até 2015.

O segundo GT LIBRAS atuou em duas frentes distintas: a) realizar recomendações para o cumprimento do Decreto 5.626/2005 (tarefa similar ao Primeiro GT) para serem submetidas às instâncias competentes e superiores à CPFPP; b) propor o Programa de Disciplina Obrigatória de LIBRAS para os Cursos de Formação de Professores da UNICAMP. Foram realizadas, aproximadamente, cinco reuniões presenciais, além dos momentos de acertos para a lapidação da proposta por meio eletrônico (*e-mails*, principalmente).

Transcrevem-se aqui fragmentos das recomendações relativas à primeira frente de trabalho, sugeridas à Pró-Reitoria de graduação em ofício com a data de 6 de novembro de 2013 (Ofício CCG 033/2013, p. 3-4).

Para que a UNICAMP possa cumprir o Decreto 5.626/2005, seria preciso considerar o que segue:

Há necessidade de contratação de, no mínimo, 08 (oito) professores de LIBRAS para atender a demanda mais imediata das disciplinas obrigatórias dos 24 cursos de Licenciatura e das disciplinas eletivas dos demais cursos de graduação.

Segundo dados da Diretoria Acadêmica da UNICAMP (DAC), temos atualmente 3138 alunos matriculados nos cursos de formação de professores da UNICAMP, além de 120 estudantes do Curso de Fonoaudiologia. Em 2012, os dados indicavam 3445 alunos nas licenciaturas. Podemos então projetar uma média de 3300 estudantes que obrigatoriamente devem cursar a disciplina LIBRAS. Dividindo esse total por 8 semestres, teríamos cerca de 390 estudantes por semestre ou 780 por ano. Seria oferecida uma disciplina de LIBRAS de 04 créditos (com vetores 2T e 2P, 4SL), com turmas de até 25 estudantes. No ano, seriam oferecidas cerca de 32 turmas, ou seja, 4 turmas por docente. Cada um desses docentes deverá assumir mais 1 turma por semestre de uma disciplina eletiva, nos mesmos moldes, oferecida para os demais cursos de graduação da UNICAMP (num total de mais 8 turmas por ano). Lembramos que a UNICAMP tem atualmente 15841 estudantes na graduação, sendo 12703 em cursos que não são de licenciatura.

Por entendermos que não seria desejável a contratação de “instrutores de LIBRAS”, com formação de nível médio, uma possibilidade colocada no Decreto, mas sim docentes com formação superior, recomendamos que esses docentes tenham um dos seguintes perfis:

Professor surdo de LIBRAS, com graduação e/ou pós-graduação na área de surdez e com certificado de proficiência obtido por meio de exame promovido pelo MEC (PROLIBRAS).

Professor ouvinte bilíngue LIBRAS/Português, com graduação ou pós-graduação na área de surdez e com certificado de proficiência obtido por meio de exame promovido pelo MEC (PROLIBRAS).

O GT de LIBRAS reconhece a atual política de contratação docente na universidade, no entanto, dada a escassez de profissionais com doutorado nesta área emergente de formação, recomenda que sejam considerados os perfis acima delineados. Caberá à Procuradoria Geral da UNICAMP analisar o enquadramento funcional desses profissionais docentes de acordo com os perfis recomendados neste documento.

Considerando o caráter interdisciplinar das ações que envolvem a temática de LIBRAS, bem como as ações que já vêm sendo realizadas por diferentes unidades da UNICAMP (FE, CEPRE/FCM e IEL), sugerimos, ainda, que esses novos profissionais sejam alocados temporariamente na Pró-Reitoria de Graduação sob coordenação acadêmica de um colegiado composto por até dois docentes de cada uma das seguintes unidades: Faculdade de Educação, Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas e Instituto de Estudos da Linguagem. É fundamental que se garanta a esses novos profissionais condições favoráveis de trabalho, a possibilidade de realizarem ensino, pesquisa e extensão bem como de se titularem em serviço.

Essa coordenação demandaria a elaboração de um projeto articulando ações de formação para cumprir o Decreto 5626 de imediato, com a incumbência, a médio prazo, de propor em parceria com toda a equipe a criação de um “Centro de Formação de Educadores e Estudos Linguísticos e Culturais da Surdez” com o objetivo agregar as ações existentes na UNICAMP na área da educação de surdos, incluindo os avanços nas áreas de tecnologias assistivas, de acessibilidade e de educação.

Caberá às instâncias competentes da reitoria dimensionar e oferecer a infraestrutura necessária para os novos docentes de LIBRAS, conforme o descrito acima.

Chama atenção o fato de que duas recomendações do segundo GT LIBRAS da UNICAMP coincidiram com aquelas do primeiro GT LIBRAS, quais sejam:

- A indicação da contratação de professores certificados para o ensino de LIBRAS: o número de oito docentes coincide (Cf. Ofício CCG/CPFP/N.10/2014 assinado pela prof.<sup>a</sup> Eliana Ayoub) com o recomendado pelo primeiro GT LIBRAS. De fato, no relatório do primeiro GT LIBRAS se lê:

*teríamos que contar minimamente com a contratação de oito professores de LIBRAS. Seguindo o escalonamento que o próprio decreto propõe, precisaríamos viabilizar a contratação imediata de, no mínimo, três professores sendo um para cada um dos seguintes cursos: Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia [...] (Relatório GT LIBRAS, Subcomissão Permanente de Formação de Professores, p. 3, 2007. In: MACHADO, 2013, p. 75, itálico da autora deste texto).*

- A criação de um núcleo/centro interdisciplinar para a composição de um campo novo de formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais bilíngues.

No relatório do primeiro GT LIBRAS, foi indicada a criação de um Núcleo de Trabalho Interdisciplinar,

*formado pelas unidades já envolvidas com esses trabalhos (FCM, FE, IEL). Cada uma dessas unidades seria contemplada com a contratação de um Professor em LIBRAS e um Bolsista do Programa Estágio Docente (PED). (Relatório GT LIBRAS, Subcomissão Permanente de Formação de Professores, p. 4, 2007. In: MACHADO, 2013, p. 76, itálico da autora deste texto).*

O segundo GT LIBRAS foi além e recomendou a criação de “Centro de Formação de Educadores e Estudos Linguísticos e Culturais da Surdez”:

*O GT LIBRAS recomenda, conforme mencionado acima, que seja constituído, em um futuro próximo, um “Centro de Formação de Educadores e Estudos Linguísticos e Culturais da Surdez”, que respondendo diretamente à PRP [Pró-Reitoria de Pesquisa], deverá abrigar não apenas as atividades de docência, mas também, de pesquisa e extensão na área da surdez, consubstanciando uma política mais ampla. (Fragmento do documento realizado pelo GT LIBRAS referente ao Decreto 5.626/2005; foi encaminhado pelo Ofício CCG 033/2013 ao Prof. Dr. Luís Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação, e assinado pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFP, datado como 6 de novembro de 2013, p.5).*

Dando continuidade ao trabalho do segundo GT LIBRAS, seus membros se reuniram em fevereiro de 2013, “a fim de elaborar a proposta de criação da disciplina intitulada ‘LIBRAS e Educação de Surdos’, para ser oferecida a todos os cursos de formação de professores da UNICAMP como obrigatória e demais cursos de graduação como eletiva. Segue anexo o programa da disciplina” (Fragmento do Ofício CCG/CPFP/N.10/2014 ao Prof. Dr. Luís Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação, assinado pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFP, e datado em 11 de março de 2014).

O perfil do docente a ser contratado, conforme recomendado pelos membros do segundo GT LIBRAS, foi o seguinte:

Professor surdo de LIBRAS, com graduação e/ou pós-graduação na área de surdez e com certificado de proficiência obtido por meio de exame promovido pelo MEC (PROLIBRAS).

Professor ouvinte bilíngue LIBRAS/Português, com graduação ou pós-graduação na área de surdez e com certificado de proficiência obtido por meio de exame promovido pelo MEC (PROLIBRAS). (Fragmento do Ofício CCG/CPFP/N.10/2014 ao Prof. Dr. Luís Alberto Magna, Pró-reitor Reitor de Graduação, assinado pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFP, e datado em 11 de março de 2014)<sup>9</sup>.

O segundo GT LIBRAS recomendava também que a Procuradoria Geral estudasse possibilidades de enquadramento funcional desses professores, a fim de garantir-lhes formação em serviço, progressão por titulação e vinculação de suas atividades fim ao ensino de uma língua – a LIBRAS.

Em relação à segunda frente de trabalho, qual seja, propor o Programa de Disciplina Obrigatória de LIBRAS para os Cursos de Formação de Professores da UNICAMP, o segundo GT LIBRAS da CPFP propunha o nome da disciplina obrigatória a ser oferecida às licenciaturas – “LIBRAS e Educação de Surdos” – e definia a ementa, os objetivos, o conteúdo, a forma de avaliação e as referências bibliográficas. Além disso, reiterava “seu posicionamento de contratação de oito docentes na carreira de Magistério Superior (MS)”, considerando os perfis acima definidos, conforme se lê no Ofício CCG/CPFP/N.10/2014, assinado pela Presidente da CPFP e destinado ao Pró-Reitor de Graduação.

A Pró-Reitoria de Graduação recebeu formalmente as recomendações do segundo GT LIBRAS pelo Ofício CCG/CPFP/ nº 10/2014, assinado pela prof.<sup>a</sup> Eliana Ayoub, Presidente da CPFP, e datado como de 11 de março de 2014.

Enquanto este capítulo está sendo redigido, encontros com representantes do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação (CEPRE) e Faculdade de Educação (FE) estão sendo propostos para dar os encaminhamentos devidos ao processo de abertura de concurso público para seleção dos candidatos às três vagas.

No que concerne à acessibilidade, o segundo GT LIBRAS em seu relatório incluiu um item específico. Nele se lê o que está abaixo:

### 3. Outras recomendações do GT de LIBRAS

#### 3.1. Tradutor e intérprete de LIBRAS (TILS):

O Decreto 5.626/2005, em seu capítulo V, artigo 21, estabelece que, a partir de um ano de sua publicação, as instituições de educação superior “devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua portuguesa, para viabilizar o acesso à

---

<sup>9</sup> Conforme cópia digitalizada do ofício enviada pela professora Eliana Ayoub aos membros do GT.

comunicação, à informação e à educação de alunos surdo.”. Esses profissionais atuarão:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.” (§ 1º)

Tendo em vista o acima exposto, o GT de LIBRAS recomenda a contratação de pelo menos 04 (quatro) tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS), com certificação PROLIBRAS ou com graduação em Letras-LIBRAS, para atuarem conforme rege o Decreto. Seria um TILS por área de formação: humanas, biológicas, exatas e tecnológicas. (Fragmento do documento elaborado pelo GT LIBRAS referente ao Decreto 5.626/2005, encaminhado pelo Ofício CCG 033/2013 ao Prof. Dr. Luís Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação, assinado pela professora Eliana Ayoub, Presidente da CPFPP e datado como 6 de novembro de 2013, p. 4).

De acordo com a prof.<sup>a</sup> Eliana Ayoub, o segundo GT LIBRAS não foi criado formalmente por portaria ou nomeação, tendo se constituído mais como um grupo assessor à CPFPP para atender à solicitação da Pró-Reitoria de Graduação, feita à CPFPP pelo Ofício PRG N.196, conforme consta no Ofício CCG 033/2013, em atendimento ao Decreto 5.626/2005.

## **O Terceiro GT LIBRAS: 2014-2015**

O terceiro GT LIBRAS foi vinculado ao Gabinete do Reitor. Sua criação se deu pela portaria GR 32/2014, de 30 de abril de 2014. Suas atribuições foram mais abrangentes que as do segundo GT LIBRAS, ao lhe ser conferida a tarefa de “analisar e propor ações necessárias à implantação na UNICAMP da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas”. O propósito principal desse GT, cuja coordenação coube à professora Regina Maria de Souza, foi conferir, às recomendações já feitas e àquelas que pudessem delas derivar, base e princípio teóricos fundamentados em estudos realizados no campo da surdez e no da educação de surdos.

Os membros do GT discutiram um conjunto desses estudos e compuseram um outro, próprio, que alicerçou suas recomendações.

Entretanto, até que o GT tivesse condições mais satisfatórias de funcionamento, algumas dificuldades tiveram que ser vencidas, dentre as quais se destacam:

### **1 A reorganização do Terceiro GT LIBRAS: alterações em sua composição**

Boa parte dos membros designados para compor o terceiro GT LIBRAS compunha o segundo GT, e três professoras se mantiveram desde o primeiro: Ivani Rodrigues Silva (CEPRE), Maria Francisca Colella dos Santos (Fonoaudiologia/FCM) e Regina Maria de Souza (FE).

A professora Eliana Ayoub (FE) prontamente aceitou sua participação, inicialmente como Presidente da CFPF e, depois, como Vice-Presidente, por indicação da professora Ana Archangelo, atual Presidente da CFPF.

Foram indicadas as coordenadoras dos Cursos de Pedagogia, professora Dirce Zan; do Curso de Letras, professora Teresinha Machado Maher; e do Curso de Linguística, Rosana do Carmo Novaes Pinto. As coordenações desses cursos também fizeram parte ou participaram de reuniões do segundo GT LIBRAS. A professora Dirce Zan foi a sucessora da professora Márcia Maria Sigrist Malavazi na Coordenação do Curso de Pedagogia.

Foram incluídos uma representação discente e um representante do Gabinete do Reitor (GR). A indicação da discente Regiane Pinheiro Agrella foi feita pela professora Regina Maria de Souza, conforme os seguintes critérios: já estava cursando o doutorado – seus colegas surdos estavam no mestrado – e é surda. Pelos acordos internacionais assinados pelo Brasil, dentre eles, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2009), há o compromisso de que representantes das pessoas surdas e com deficiência sejam incluídas na elaboração das propostas de políticas voltadas para elas. Dessa forma, a inclusão de uma representação dos alunos surdos se fazia eticamente importante. O número de representantes discentes foi sugerido pelo reitor, que também indicou Adilton Dorival Leite como representante do GR.

A professora Regina Maria de Souza convidou, também, dois outros discentes da Faculdade de Educação para participarem das reuniões: Daniele Silva Rocha e Guilherme Silva de Oliveira, por estarem liderando importante movimento para a ampliação dos direitos de acessibilidade e das condições de permanência de estudantes surdos na universidade. Com essa iniciativa, nas reuniões do grupo sempre havia um discente surdo participando, em conjunto com docentes da universidade, da formulação de uma política voltada para estudantes e pessoas surdas na universidade.

A professora Regina Maria de Souza indicou também o engenheiro Gilberto Oliani (FE), especialista em ensino a distância e tecnologias aplicadas à educação, para assessorar nas recomendações afetas a seu campo de inserção. Gilberto havia acompanhado durante quatro anos a implantação e a gestão do polo UNICAMP dos dois Cursos Letras LIBRAS em convênio com a UFSC.

Após as indicações dos nomes, ocorreram várias alterações na composição original do GT, como será relatado a seguir.

As coordenadoras de curso formalizaram sua impossibilidade de participar do GT, por acúmulo de trabalho.

No caso da FE, foram mantidas as indicações nominais da 271ª Reunião Ordinária da Congregação, de 27 de março de 2013. Portanto, permaneceram as professoras Heloisa Andréia Matos Lins e Lilian Ribeiro Nascimento. Da mesma forma, o nome da professora Regina Maria de Souza havia sido indicado pela mesma Congregação.

No caso do IEL, a professora Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, Diretora do Instituto, formalizou a indicação da prof.<sup>a</sup> Maria Irma Hadler Coudry em 10 de junho de 2014. O recebimento da indicação pelo GR 1839/2014 foi datado em 11 de junho de 2014, no verso do Ofício IEL/CG N.24/2014. Maria Irma passou a integrar o GT em 17 de junho de 2014, conforme Portaria GR N. 48/2014.

O professor Júlio Gavião de Almeida declinou do convite, por entender que o escopo do GT fugia às suas possibilidades de contribuição. A Faculdade de Educação Física indicou a professora Elaine Prodócimo em substituição ao professor Júlio, e ela passou a integrar o GT em 27 de agosto de 2014 (Portaria GR N.65/2014).

A professora Maria Francisca Colella dos Santos nunca compareceu aos encontros sem que se tivesse justificativa. Em outubro de 2014, a Coordenadora do GT, professora Regina Maria de Souza, solicitou ao CEPRE indicação de um representante. De fato, durante as reuniões do GT, foi unânime a manifestação dos membros para que se incluísse o CEPRE nas discussões do grupo. A professora Angélica Bronzatto de Paiva e Silva, coordenadora do CEPRE, indicou a professora Lúcia Helena Reily. No mesmo memorando que enviou ao Chefe de Gabinete (recebimento pelo GR 3970/2014), a professora Angélica afirma que a professora Ivani Rodrigues Silva seria representante do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e “que poderia representar a coordenação do CEPRE como suplente, nos impedimentos da profa Lúcia Reily”. A professora Lúcia passou a integrar o GT em 23 de outubro, pela Portaria GR N.80/2014.

A discente Regiane Pinheiro Agrella solicitou sua saída do GT em 19 de novembro de 2014, por ter sido contratada pela Universidade Federal de São Carlos e precisar residir na cidade sede da universidade. O discente Guilherme Oliveira foi considerado como seu substituto, dado que já era membro convidado do GT. Todavia, a formalização não foi feita pela tramitação burocrática requerida (ofícios eram necessários, por determinação do Gabinete do Reitor, para cada saída de membro e ingresso de novo colaborador), e as atividades acumuladas de fim de ano impediram a coordenadora de escrever o ofício de indicação e fazê-lo chegar ao GR.

A composição final e formal do GT se efetivou, portanto, apenas em 21 de outubro, com a indicação do CEPRE e a ratificação do nome da professora Ivani para representar o Curso de Fonoaudiologia, em substituição à professora Francisca Colella. Com a saída de Regiane e o ingresso do discente Guilherme, o GT se estabilizou no que se refere a seus participantes, em novembro de 2014.

### **Membros do terceiro GT LIBRAS**

Ao final, a composição do terceiro GT ficou assim estabelecida: Regina Maria de Souza (Faculdade de Educação/Coordenadora e Redatora do Relatório Final), Adilton Dorival Leite (Gabinete do Reitor), Elaine Prodócimo (Faculdade de Educação Física/FEF), Eliana Ayoub (Vice-Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores/ Comissão Central de Graduação/ Pró-Reitoria de Graduação), Gilberto Oliani (Faculdade de Educação), Heloísa Andréia de Matos Lins (Faculdade de Educação), Ivani Rodrigues Silva (Curso de Fonoaudiologia), Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (Faculdade de Educação), Lúcia Helena Reily (Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação), Maria Irma Hadler Coudry (Instituto de Estudos da



Linguagem) e Regiane Pinheiro Agrella (Representante discente/ Faculdade de Educação). Convidados discentes: Guilherme Silva de Oliveira e Daniele Rocha (mestrands surdos da Faculdade de Educação).

A organização do GT levou, portanto, sete meses, após a sua criação, para se estabilizar em termos de composição.

## **2 A greve na UNICAMP em 2014: prorrogação do trabalho do GT LIBRAS**

Uma longa greve se iniciou em junho do mesmo ano, o que afetou a carga de trabalho de todos os membros com reposição de aulas e das atividades fim após o final da greve. A primeira reunião do GT só pôde acontecer em 20 de agosto de 2014, e a última, em 17 de dezembro. Foram realizados oito encontros presenciais e mais duas centenas de trocas de *e-mails* para acertos de agenda, solicitação de tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS) para os membros surdos do GT LIBRAS, distribuição de tarefas, revisão de atas etc. Por esses motivos, o Magnífico Reitor atendeu ao pedido da presidente do GT para que fosse possível a conclusão dos trabalhos do GT até 15 de julho de 2015. Esse prazo também não pôde ser cumprido: vieram as férias do final de ano, em combinação com o ajuste do calendário escolar de 2014. Em decorrência da greve, boa parte dos docentes encerrou seu ano letivo no início de 2015. A obtenção de recursos para o Projeto Novos Talentos, que implicava a presença de três membros do GT, licenças-prêmios, afastamentos de trabalho de outros membros e condições familiares (luto sofrido pela coordenadora do GT) impactaram negativamente nas possibilidades de encontros presenciais do GT.

A coordenadora do GT, por *e-mail*, solicitou ao Magnífico Reitor a indicação de outro nome para coordenar o grupo, tendo em vista a dificuldade em cumprir o cronograma de trabalho no que se refere à entrega do relatório final. O assunto foi pautado também por ela em reunião do GT. Os membros propuseram a divisão das tarefas em subgts, a permanência da professora Regina como coordenadora do GT e a redação do relatório em um tempo possível a todos e todas. Em conversa com o Magnífico Reitor, ele, então, orientou que o GT findasse o relatório formalmente no tempo possível para o grupo e para a presidência. Quando fosse concluído, deveria informá-lo com o novo cronograma, para que a prorrogação do GT LIBRAS fosse realizada de forma definitiva em termos de prazo.

O relatório foi concluído e aprovado por unanimidade pelos membros do GT em reunião no dia 30 de outubro de 2015. Foi encaminhado por e-mail e pessoalmente à secretária do Magnífico Reitor, senhora Silvana Schmidt Simões, que também recebeu o processo 01 P-08521-2014/GR, no qual se pode ler, na íntegra, o relatório e ter acesso aos documentos (atas, ofícios, portarias etc.) que o subsidiaram.

Os membros do GT receberam a versão final por *e-mail* enviado pela coordenadora do GT. Foram também consultados, por *e-mail*, se dariam permissão para a publicação do relatório; todos os autores autorizaram. A professora Lúcia Reily, entretanto, argumentou que não participou da redação do relatório, ofereceu sugestões, mas não o escreveu. Assim, não entendeu ser justo ter seu nome como parte do grupo de redação.

A versão final do relatório consta no capítulo I do presente *e-book*.

### 3 Acessibilidade e condições de trabalho do terceiro GT LIBRAS

Foram infundáveis as trocas de *e-mails* e de ligações entre a coordenadora do GT e o Gabinete do Reitor, para garantia de acessibilidade dos discentes surdos às reuniões. O trabalho voluntário de Andresa dos Santos foi conseguido, inicialmente, pelo discente Guilherme Oliveira. Na terceira reunião, o trabalho passou a ser remunerado e, além de Andresa, em duas reuniões esteve presente Aryane Santos Nogueira, atuando como TILS.

O processo de solicitação e de contratação das TILS para cada reunião era desgastante, pela burocracia e pela responsabilização da coordenadora do GT, em termos de conferir, a cada encontro, presença e horas trabalhadas pelo profissional contratado. Essa situação foi reportada, por ofício assinado pela professora Regina Maria de Souza, ao Pró-Reitor de Graduação. Uma outra questão foi a compreensão de que as salas de reuniões deveriam contar com equipamento visual de exposição – computador vinculado à tela em tamanho suficiente para os surdos pudessem ler o que estava sendo redigido no documento, participando de sua escrita.

Expôs os fatos acima ao GT na reunião de 3 de outubro de 2014. A situação da frágil condição de acessibilidade na universidade já era apontada pela professora Regina, pelo menos, desde 2006, quando começou a orientar uma aluna surda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Portanto, a experiência que estava vivendo no GT apenas repetia outras inúmeras cenas vividas por ela.

Em 19 de setembro de 2014, a Pró-Reitoria de Graduação publicou o edital para contratação temporária de três tradutores e intérpretes de LIBRAS - TILS - (Processo N. 01-P-22834-2014) com o seguinte perfil:

- a) Escolaridade: Ensino Médio completo em Instituição de Ensino Reconhecida pelo MEC;
  - b) Proficiência em PROLIBRAS e cursos de educação profissional de Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Língua portuguesa, reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
  - c) Experiência como Tradutor e Intérprete de língua de sinais. Serão considerados para fins de comprovação de experiência profissional: Carteira de Trabalho e Previdência Social e/ou Declaração de Empregador de modo a permitir a averiguação de veracidade e acuidade das informações.
- [...] O salário inicial será de R\$ 2.636,78 (dois mil, seiscentos e trinta e seis reais e setenta e oito centavos), correspondente ao Nível de Complexidade 03-E da Carreira de Profissionais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICAMP.

A formação universitária não foi exigida, mas o PROLIBRAS, sim. O salário refletiu a compreensão de ser a função do TILS de complexidade regular/baixa (Complexidade 03 - da Carreira de Profissionais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICAMP). No processo seletivo dois candidatos foram contratados.

Os termos do edital foram tema do GT também na reunião do dia 3 de outubro. Foi notada, pelos membros do GT, uma falta de sintonia entre os princípios epistemológicos que estavam sendo estabelecidos e acordados pelos membros do GT,

para atender à tarefa designada pelo GR, e os termos do edital propostos pela PRG. Os membros solicitaram à coordenação do GT uma reunião com o Pró-Reitor, para solucionar dúvidas e buscar mecanismos de trabalho cooperativo comum. No memorando escrito ao Pró-Reitor, lê-se:

Ao analisarmos os termos do edital notamos uma não sintonia com aqueles princípios. Desta forma, os membros do GT LIBRAS me incumbiram de lhe convidar para uma reunião onde pudéssemos dialogar, resolver malentendidos - talvez bilaterais -, potencializarmos a cooperação entre o GT LIBRAS com aquelas da PRG articulando-as de forma parceira. [...] Além disto, o GT gostaria de, em diálogo franco, entender de modo mais claro a sua própria necessidade de existência - do GT - se não houver alinhamento e sintonia.

Aguardamos com ansiedade a possibilidade de termos essa reunião e diálogo com Vossa Senhoria de modo a ampliarmos a cooperação solidária e recíproca. Assina: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria de Souza.

O memorando foi entregue na Secretaria da PRG. Não houve resposta. Os desafios de acessibilidade dos estudantes surdos matriculados, especialmente, na Pós-Graduação da Faculdade de Educação foram minimizados, mas ainda não foram resolvidos, o que gera tensões e manifestações dos estudantes surdos e desgaste das docentes que possuem orientandos surdos na Faculdade ou que estão em cargo de chefia. Nesse contexto, a Faculdade de Educação, na 294<sup>a</sup> Reunião Ordinária da Congregação, em 24 de junho de 2015, se manifestou contrária às normas da Central de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS propostas no Ofício Circular PRG N. 24/2015. Além do número insuficiente de TILS, o fato de nem sempre ser possível revezamento dos tradutores e dos intérpretes, como recomenda o Sindicato de Tradutores e Intérpretes (SINTRA), está associado à perda da qualidade de desempenho após horas sucessivas de trabalho e ao desgaste físico do profissional.

Porém, antes do manifesto da 294<sup>a</sup> Congregação da Faculdade de Educação (junho de 2015), em 3 de outubro de 2014, logo após uma das reuniões do GT LIBRAS, a coordenadora do GT escreveu um *e-mail* para a secretária do Gabinete do Reitor (GR), à época a senhora Maria Lúcia Gigolotti, pedindo esclarecimento sobre a quem deveria se reportar para a garantia de acessibilidade. Dias depois, o assessor do GR, Adilton Dorival Leite, entrou em contato e se dispôs a, como parte de seu trabalho no GT, garantir acessibilidade às reuniões. Aceita a proposta, a acessibilidade passou a ser garantida de forma ágil e sem burocracia, inclusive por solicitação via Whatsapp®, o que evitava a escrita de *e-mails* e a segmentação do pedido pela coordenação do GT.

#### 4 A relação GT e PRG/COMVEST: versão vestibular em LIBRAS

O edital para a contratação de TILS foi realizado, conforme noticiado acima, mas, em linhas gerais, o desenho do serviço se manteve. O edital não exigiu graduação, pelos candidatos, em uma das quatro grandes e principais áreas que compõem o vestibular e as licenciaturas da UNICAMP: Biológicas, Humanas, Exatas e Tecnológicas. Tampouco se exigiu que o candidato fosse graduado, para ser tradutor e intérprete de disciplinas de pós-graduação.

A professora Heloisa Matos Lins, na condição de Representante das Licenciaturas, solicitou, por *e-mail*, ao Coordenador da Comissão de Vestibular da UNICAMP (COMVEST), que fosse incluída para discussão, na 248ª Reunião Extraordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os dois Vestibulares da UNICAMP, a possibilidade de versão do vestibular em LIBRAS pela UNICAMP em 2016, com base nos argumentos abaixo:

Prezados

Sugiro que haja tradução prévia e integral da prova do vestibular para Libras (como sabemos, língua oficial no Brasil, tanto quanto o Português -LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002), para os alunos surdos/def. auditivos que façam o requerimento, conforme o disposto no Art. 5o. de nossa Minuta de Resolução.

Como imagino ser do conhecimento de todos, a UFSC já oferece as provas nesse modelo (detalhes podem ser acompanhados aqui:<http://www.vestibular2014.ufsc.br/files/2012/07/edital04-vest2014.pdf>), onde se destaca:

**2.10.2 – O candidato que optar por LIBRAS como primeira língua terá toda a sua prova apresentada na LIBRAS, exceto a segunda língua. Para este candidato, a segunda língua será Língua portuguesa e Literatura Brasileira, a qual será apresentada somente na forma impressa.**

(Também a respeito: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2012/12/2012-12-vestibular-da-ufsc-tem-sala-exclusiva-para-quem-fala-libras.html>  
<http://www.vestibular2014.ufsc.br/provas-e-gabaritos/>)

Nessa perspectiva, é totalmente cabível **que os candidatos ouvintes também possam fazer a opção pela prova de língua estrangeira em Libras**, o que também já é realizado na referida instituição.

Diante desses aspectos legais, sugiro a inclusão (no Art. 5o.) de um parágrafo (antes ou depois do 1o. que trata da prova em Braille, por exemplo) que garanta esse direito aos candidatos surdos/def. auditivos, sem que haja necessidade do disposto no mesmo artigo: "*e. Conter a indicação das condições especiais necessárias para a realização da prova devidamente fundamentada pelos profissionais*", já que não se trata de fundamentação outra, senão a legal.

Em consulta recente feita à profa. Regina de Souza (FE), soube que já houve, inclusive, pronunciamento do nosso Magnífico Reitor a respeito, quando de sua campanha, [...] havendo indicativo de que a prova poderia ser traduzida e realizada em Tablets, com identificação em código de barras, entre outros aspectos.

Minha sugestão é de que possamos averiguar/retomar essa proposta e analisar as possibilidades de materialização dessas ideias, num prazo urgente, dadas as condições de formação em nível médio dos poucos TILS - Tradutores e

Intérpretes de língua de sinais - que a UNICAMP conta no momento em sua Central/PRG. Precisamos, obviamente, garantir um processo tradutório realizado com qualidade inquestionável (talvez a própria UFSC possa nos apoiar nesse sentido, com seus TILS especializados em distintas disciplinas/áreas de conhecimento), no mesmo momento em que a prova em Português é organizada e alocada num suporte material que sirva mais efetivamente às necessidades desses candidatos. Havendo a gravação prévia e os arquivos estando disponíveis num dispositivo como o tablet, os candidatos poderiam acessar várias vezes o mesmo material, o que acontece com os ouvintes: podem ler e reler sua prova, quantas vezes desejarem, autonomamente.

Peço desculpas por ter me estendido nesta mensagem, mas isso pode nos ajudar quando do encaminhamento da proposta, para a votação no dia 28.5. Espero, sinceramente, contar com o apoio desta Câmara e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Heloísa (*E-mail* enviado pela professora Heloisa Matos Lins aos Professores Edmundo Capelas, Debora Barreiros e Luís Alberto Magna, em 22 de maio de 2015; grifos, negritos e itálicos como no email encaminhado a mim).

O assunto foi discutido na 248ª Reunião extraordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os dois vestibulares da Universidade Estadual de Campinas em 28 de maio de 2015. Não houve a inclusão de um parágrafo específico, nas normativas para o vestibular de 2016, que garantisse aos surdos a versão em LIBRAS do vestibular, e manteve-se a acessibilidade aos candidatos surdos pela presença de TILS. O motivo, como explicado pelo professor Edmundo Capelas de Oliveira, presidente da COMVEST, foi que – embora a Comissão entendesse a necessidade da inclusão solicitada pela professora Heloísa –, “devido ao tempo exíguo para a aprovação na Câmara, para o parecer da Procuradoria Geral e publicação da Resolução, o parágrafo foi colocado [mantido] dessa forma”. Portanto, a inclusão não seria possível naquele momento (Ata da 248ª Reunião Extraordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os dois vestibulares da Universidade Estadual de Campinas, 28 de maio de 2015)<sup>10</sup>.

A posição do professor Edmundo torna implícito que, para 2017, a inclusão desse parágrafo será realizada, se a solicitação da professora Heloísa for submetida ao fluxo burocrático/institucional que ele indicou ser necessário cumprir.

Na mesma reunião da COMVEST, a professora Heloísa insistiu que o formato de acessibilidade oferecida a candidatos surdos precisaria ser revisto, considerando os direitos conquistados pelos surdos após 2002: o fato de que a formação do TILS não deveria apenas ser restrita à maestria na técnica tradutória em LIBRAS e português, mas deveria ser considerado o conhecimento do TILS na disciplina que iria traduzir.

Essa posição é bastante conhecida e sabida pelos tradutores das línguas orais e por aqueles que recorrem a tradutores para, por exemplo, traduzir seus artigos em português para uma língua estrangeira. Nesses casos, não apenas o conhecimento da

---

<sup>10</sup> Os documentos referentes à 248ª Reunião extraordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os 2 vestibulares da Universidade Estadual de Campinas foram disponibilizados pela professora Heloisa Matos Lins.

língua é considerado por aquele que faz a escolha do tradutor para si, mas também o domínio do tradutor no tema e na abordagem teórica assumida pelo autor do artigo a ser traduzido. Essa compreensão não se tem, quando se elege um TILS para um estudante surdo, o que sugere o implícito de que a LIBRAS é uma língua menor, menos complexa que as demais; ou que os critérios para a escolha de TILS não precisam ser os mesmos que aqueles utilizados para tradução de eventos/artigos que ocorram em línguas de prestígio. Com esse pressuposto, decorre que, havendo um TILS minimamente capacitado (com PROLIBRAS), já bastaria para traduzir um vestibular de alta complexidade como é o da UNICAMP.

Na ata da referida reunião da COMVEST se lê que a professora Heloísa insiste nesse ponto: “ressaltando que o processo tradutório, ainda que seja feito, não contempla a verdadeira inclusão desses candidatos” (Ata da 248ª Reunião Extraordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os dois vestibulares da Universidade Estadual de Campinas, 28 de maio de 2015).

Tem-se, assim, em horizonte de possibilidade, o estudo pela COMVEST da promessa, feita em campanha pelo atual reitor, da versão do vestibular em LIBRAS, o que dependerá não apenas dos esforços dos representantes docentes nos grupos de trabalho, do empenho das comissões nas devidas esferas deliberativas, mas, e possivelmente, de acertos políticos nem sempre compreendidos pelos atores que fazem sua parte nesses fóruns.

A princípio, seria justo supor que o trabalho do GT teria ganhado muito se tivesse havido a possibilidade de o Pró-Reitor de graduação atender a um dos pedidos de reunião com o GT, e, nesse encontro, pudesse ser entendido o processo que fez com que recomendações como as do Primeiro GT LIBRAS, aprovadas pela CCG, não tivessem sido concretizadas. (Para discussão mais adensada dos resultados do Primeiro GT LIBRAS, sugiro a leitura de Machado (2013).

Todavia, talvez sua atitude possa sugerir a disposição da Pró-Reitoria de graduação em conceder espaço amplo de liberdade e de proposição vindas do terceiro GT, sem sua interferência direta, o que é uma atitude muito positiva. Espera-se, entretanto, que a reitoria encontre os caminhos políticos para a implementação das medidas sugeridas pelos três GTs LIBRAS, posto que foram compostos por docentes comprometidos com seus institutos, centros e faculdades e indicados por eles: boa parte por suas congregações. Ao fazerem as indicações, esses órgãos conferem legitimidade de representação institucional aos indicados, reconhecem a importância dos objetivos e tarefas dos três Grupos de Trabalho e o tempo que foi multiplicado por seus componentes – já que estar a serviço do GT não os libera de suas demais atividades fim.

Partindo dessa premissa, entende-se que os presidentes das congregações/núcleos implicados aguardam o que foi decidido por este terceiro GT LIBRAS para a necessária e ampla discussão interna em suas unidades, compartilhando decisões com seus pares e executando as decisões, se aprovadas em Congregação e Conselho Universitário. Nesse processo, certamente, buscar-se-ão formas regimentais, pelos caminhos institucionais, para que as ações sejam consideradas pelos diferentes conselhos deliberativos e possam se transformar em prática, no que for possível no presente e no que será no futuro.

Apenas tal empenho, organizado e humano de uma universidade pública inclusiva, permitiria aos estudantes surdos uma educação laica, pública e de qualidade na educação básica, diminuindo a evasão escolar e possibilitando a presença de estudantes surdos no ensino superior. Atualmente, menos que 0,15% está nas universidades e boa parte está em universidades privadas. Uma experiência inicial como essa talvez possa se estender a outros grupos humanos pela experiência acumulada em uma área das mais desafiadoras: a educação de surdos e a formação de educadores bilíngues para atuarem com estudantes surdos, da educação infantil à universitária.

Espera-se que não se mantenha o raciocínio circular “se houver candidato ou aluno surdo, arrumamos as condições de acessibilidade”, posto que é a própria falta de condições de acessibilidade e de acolhida *a priori* que faz com que, circularmente, candidatos surdos não ousem prestar vestibular na UNICAMP e prefiram as universidades privadas de Campinas e região. Não por acaso, os alunos surdos, que têm a LIBRAS como língua primeira, se inscrevem principalmente em dois Programas de Pós-Graduação: no da Faculdade de Educação e no do CEPRE. Não porque ali já encontrariam de saída as condições de permanência, mas porque sabem que ali encontrariam docentes engajados na desgastante tarefa de, junto com eles, lutar por tais condições internamente. Nesse sentido, a presença deles já trouxe conquistas como o direito de que o português seja uma das línguas de escolha para demonstrar proficiência em segunda língua, o direito de terem suas aulas filmadas para estudá-las em casa e de contarem com TILS, ainda que em procedimentos a serem adequados, nas disciplinas de pós-graduação (e nos eventos da UNICAMP sob restritiva condição).

Finalmente, espera-se que aqueles que ocupam ou ocuparão cargos futuros continuem a se comprometer com a história de lutas por direitos da qual foram protagonistas aqueles e aquelas que os/as antecederam. Pôr em esquecimento essa história, ou se negar a conhecê-la, é participar de um jogo no qual a exclusão é produzida como parte de um processo que legitima a “normalidade” e a lógica, cara aos neoliberais, de que “apenas os melhores devem sobreviver” em um mundo que produz, por todo um jogo de práticas e de esquecimentos, aqueles que querem ver excluídos de seu convívio.

## **Agradecimentos**

Às professoras *Heloísa Matos Lins* e *Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*, pela leitura atenta, sugestões realizadas e delicada escuta. Agradeço imensamente à profa. Heloísa Matos Lins que, generosamente, disponibilizou-me as solicitações escritas (e-mail, ata) à COMVEST para que houvesse versão do vestibular em LIBRAS nos vestibulares da UNICAMP.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MACHADO, Eliseu José. **Formação de professores em LIBRAS para a inclusão dos surdos na escola**: a contribuição do Curso de Pedagogia e da Universidade Estadual de Campinas. 2013. 1 CD-ROM. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Parecer n. 119/2008. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Seção I, 118(62)-19, 03 abr. 2008.

SOUZA, R. M.; LIPPE, E. M. O. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? **Calidoscópico**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.02/750>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SURDOS e ouvintes disputam um vestibular diferente na UNICAMP. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, n. 394, 5 a 11 de maio de 2008. Disponível em: <[https://www.UNICAMP.br/UNICAMP/UNICAMP\\_hoje/ju/maio2008/ju394pag6-7.html](https://www.UNICAMP.br/UNICAMP/UNICAMP_hoje/ju/maio2008/ju394pag6-7.html)>. Acesso em: 23 nov. 2015.





# **IV Setembro Azul: um cenário de lutas e reflexões**

*Mirian Lourdes F. dos Santos Silva*

*Elaine Andrade Peres Fernandes*

*Daniele Silva Rocha*



## **Capítulo 3**

## IV Setembro Azul: um cenário de lutas e reflexões

Mirian Lourdes F. dos Santos Silva  
Elaine Andrade Peres Fernandes  
Daniele Silva Rocha

### *Lamento Oculto de um Surdo*

Quantas vezes eu pedi uma Escola de surdo e / você achou melhor uma Escola de ouvinte? / Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e / você ignorou, colocando as suas ideias no lugar. / Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias / e você não viu? / Só prevaleceram os seus objetivos ou / você tentava me influenciar com a história / de que a Lei agora é essa e / que a Escola de Surdo não pode existir / por estar no momento da “Inclusão”. / Eu fiquei esperando mais uma vez... /em meu pensamento... / Ser Surdo de Direito é ser “ouvido”... / é quando levanto a minha mão e / você me permite mostrar o melhor caminho / dentro de minhas necessidades. / Se você, Ouvinte, me representa, / leve os meus ensejos e as minhas solicitações / como eu almejo / e não que você pensa como deve ser. / No meu direito de escolha, / pulsa dentro de mim: / Vida, Língua, Educação, Cultura / e um Direito de ser Surdo. / Entenda somente isso! / (VILHALVA, *apud* STROBEL, 2013, p. 133-134).

Iniciamos o presente artigo com o belíssimo poema da professora mestre Shirley Vilhalva que mostra as reivindicações que os Surdos<sup>1</sup> fazem em busca de políticas públicas que atendam às suas reais necessidades. Ser ouvido é uma solicitação antiga do Movimento Surdo e em tempos de política educacional inclusiva que nega as diferenças e as peculiaridades de uma minoria linguística em nome de uma suposta igualdade, essa necessidade se faz mais evidente. A professora Surda Strobel (2013, p. 125) traz claramente essa reflexão quando questiona: “É inclusão a pessoa ouvinte resolver o que é melhor para o sujeito surdo sem ‘sentir na própria pele’ as dificuldades e os sofrimentos dos surdos?”.

Nesse contexto, escrever sobre IV Setembro Azul, realizado em 18 de setembro de 2015, é vivência de ativismo e reflexão sobre os nossos próprios papéis nesse cenário. Dessa forma, o presente artigo traz a visão de duas apoiadoras ouvintes e uma Surda, Daniele Rocha. Entendemos que o Setembro Azul é um movimento dos surdos para os surdos e os ouvintes são atores secundários nesse processo, já que não sentiram na própria pele uma experiência educacional “inclusiva”. Surgiu, assim, uma

---

<sup>1</sup> Nota-se que: “O uso do termo Surdo com letra maiúscula, agora é amplamente usado para se referir à categoria cultural de auto identificação. O termo com letra minúscula refere-se ao simples fato da deficiência [...] e é diferente do processo de auto identidade”. Tradução livre do original: “The use of the term ‘Deaf’ in uppercase is now widely used to refer to the cultural category of self identification. The lowercase term ‘deaf’ refers to the simple fact of audiological impairment and distinct from the process of self identity”. (WRIGLEY, Owen. **The politics of the deafness**. Washington, D. C: *Gallaudet University Press*, 1996, p. 14). Disponível em: <<http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/14954/3/Shoeshoe%20Setai.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

oportunidade de troca e aprendizado entre aqueles que realmente necessitam ter voz e serem ouvidos.

Entendemos que para os ouvintes a surdez é uma “experiência inacessível” (SOUZA; GALLO, 2013, p. 327, nota de rodapé). Nosso grupo de trabalho é um misto de surdos e ouvintes envolvidos por um mesmo ideal: uma educação verdadeiramente bilíngue de acordo com as demandas apresentadas pelos próprios surdos. Com isso, contamos com uma equipe bastante engajada e comprometida com a preparação de todo evento. Destaque para a participação das professoras da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Regina Maria de Souza, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Heloísa Andreia de Matos Lins, que compuseram o comitê executivo do evento.

Iniciamos as discussões relativas ao IV Setembro Azul de forma mediada pelo uso de diferentes meios tecnológicos, que possibilitaram melhor comunicação entre os envolvidos. Um exemplo foi o Facebook, empregado como uma importante ferramenta de trabalho; através dele houve a criação de um grupo fechado para debates e informações diversas, além de uma página aberta ao público para divulgação do evento. Utilizamos também o WhatsApp, com dois grupos, o primeiro com toda comissão e o segundo apenas com os membros do comitê executivo e duas professoras da comissão organizadora, Daniele e Mirian, para que decisões fossem tomadas com mais agilidade. Importantes discussões e deliberações foram tomadas nesses grupos, transformando-os, de acordo com Salgado (*apud* PERLIN; SOUZA, 2015), em espaços sociais digitais, ou seja, espaço onde há relações sociais, além das digitais.

As reuniões presenciais também ocorreram com o auxílio das redes sociais, porém estas aconteceram em menor quantidade, mostrando claramente o quanto a rede social facilita a comunicação entre as pessoas, independente da distância física.

Nessa perspectiva, as redes sociais tiveram como objetivo, para além da comunicação, favorecer a divisão de tarefas e oportunizar a maior participação dos interessados.

Nesse contexto, o tema do IV Setembro Azul surgiu a partir das discussões e propostas da Conferência Municipal de Educação de Campinas, realizada no dia 23 de maio de 2015, que tinha como foco as diretrizes e metas a serem aprovadas para compor o Plano Municipal de Educação. As propostas do movimento Surdo, mesmo sendo aprovadas em Plenária da Conferência, foram alteradas devido a movimentos externos à Comunidade Surda, que desviaram as propostas no documento final, causando um grande estranhamento e até indignação em todos os envolvidos - surdos e ouvintes - que participaram da Conferência. Essa tensão culminou na escolha do tema do IV Setembro Azul: “Plano Nacional de Educação e as Políticas locais para a implantação da Educação Bilíngue para Surdos.” As propostas que haviam sido aprovadas na Conferência estavam em conformidade com a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), Plano Nacional de Educação, em “Estratégias”, especificamente com a Meta 4.7, que garante:

[...] 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 zero a dezessete 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 braile de leitura para cegos e surdos cegos (BRASIL, 2014, p. 9).

Os membros da comissão são diversos, sendo alguns participantes de grupos de pesquisa, na área da educação de surdos, da Faculdade de Educação da UNICAMP<sup>2</sup> e que apresentam um forte envolvimento com a militância Surda e com a luta pela implantação da Educação Bilíngue efetivamente. Contamos ainda, dentro da própria comissão, com professoras bilíngues que atuam na rede municipal de Campinas, com intérpretes, com docentes dessa faculdade e professores da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar<sup>3</sup>.

As discussões a respeito das políticas locais para implantação da educação de Surdos têm sido constantes e trazem uma grande preocupação, uma vez que a demanda dos surdos é por uma educação entre pares que respeite suas peculiaridades linguísticas, assim como sua identidade e cultura. Todavia, as políticas atuais ainda ressaltam a ideia de uma igualdade na qual o surdo é visto como mais um dentro do sistema escolar tradicional, ou seja, baseado na oralidade, já que a grande maioria dos profissionais atuantes nas escolas não domina a língua de sinais, o que resulta na exclusão destes sujeitos. O tema do IV Setembro Azul perpassa também pelo conceito de educação bilíngue para surdos, uma vez que a legislação reconhece esse direito, porém não dispõe de políticas efetivas que possam assegurá-lo na prática. Então, a ausência de uma proposta educacional que atenda de fato aos anseios dos surdos reforça cada vez mais os rótulos e os estigmas em torno desses sujeitos que fracassam dentro de um sistema escolar impróprio:

[...] as práticas pedagógicas continuam intocadas, ou seja, o problema não está na escola, mas no outro, que não consegue alcançar as condições de igualdade que lhe foram dadas. Na maioria dos eventos, podemos observar que a escola não só continua valorizando a percepção oroauditiva, como também continua construindo discursos de fracasso a partir do outro. (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2015, p. 359).

Definida a temática, o grande desafio se centrou na elaboração do evento, sendo que nossa principal dificuldade era a captação de recursos para trazer os palestrantes Surdos de outros estados, considerando os custos de hospedagem e passagens aéreas. O IV Setembro Azul participou de um edital do Grupo Gestor de Benefícios Sociais (GGBS) da UNICAMP, para o qual encaminhamos o projeto do evento, buscando verba para a sua realização. Foram 97 projetos apresentados e o projeto do Setembro Azul foi um dos 30 contemplados. Os projetos receberam 80% da verba solicitada, tendo sido destinada ao nosso a importância de R\$ 7.960,00, o que foi primordial para a concretização do evento. Posteriormente, foram definidos os palestrantes e suas contribuições dentro da temática geral do evento. A comissão dividiu as discussões de acordo com os temas semelhantes para compor as mesas. No que tange a abertura,

---

<sup>2</sup> GSE - Grupo Surdo de Estudos em Educação, GES - Grupo Estudos Surdos e GESTEC - Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias coordenadas respectivamente pelas professoras: Dra. Regina Maria de Souza, Dra. Lilian Cristine Nascimento e Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins.

<sup>3</sup> Além de professores, atuam em grupos de pesquisa e estudos, dentre eles o Grupo de Pesquisa Linguagem e Surdez e o GEDILS – Grupo de Estudos Discursivos da Língua de Sinais.

destaca-se a presença do ex-secretário da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas e atual reitor doutor José Tadeu Jorge, juntamente com a professora doutora Ana Luiza Smolka, diretora associada da Faculdade de Educação e com a professora doutora Regina Maria de Souza, uma das idealizadoras do Setembro Azul da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A primeira mesa teria duas palestrantes Surdas, ambas docentes do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) do Rio de Janeiro, com o tema “Plano Nacional de Educação (PNE): escolas e movimentos surdos”. O tema da palestra da professora doutora Patrícia Ferreira seria “O PNE e o perfil das escolas brasileiras” e a professora doutora Ana Regina Campello ministraria a palestra “A mobilização surda para 2016”. A coordenação da mesa ficaria a cargo da professora Surda Daniele Rocha.

A segunda mesa contaria com o tema “Implicações da cultura surda nas políticas públicas de educação dos surdos”, tendo como representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a professora doutora Lodenir Becker Karnopp e a professora doutora Surda Carolina Hessel Silveira. O professor Guilherme Oliveira seria o coordenador dessa mesa.

Para desenvolver o tema da mesa três, “Experiência de Educação Bilíngue”, a comissão decidiu convidar a professora doutora Vanessa Martins, o professor mestre Vinicius Nascimento, ambos docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o professor mestrando da Faculdade de Educação da Unicamp Guilherme Oliveira e o professor Neivaldo Zovico da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Os três professores, Vanessa, Vinicius e Guilherme, trabalharam em escolas bilíngues de educação de Surdos em diferentes redes municipais de ensino, e o professor Neivaldo atua neste modelo no município de São Paulo, por conta disso eles trariam relatos de experiências significativas para o debate. A professora Luciana Rosa se encarregaria da coordenação da mesa.

Finalizando com a mesa quatro, a comissão decidiu, diante da situação vivenciada na Conferência Municipal de Educação de Campinas, já relatada anteriormente, convidar a SME de Campinas para que a mesma esclarecesse como seria a proposta de educação dos Surdos para o ano de 2016, tendo em vista as mudanças ocorridas a partir de 2014 nas unidades educacionais municipais que contavam com alunos surdos matriculados. Desenvolveu-se na gestão anterior (de 2008 a 2012) um projeto piloto de Escola Polo Bilíngue para Surdos, que envolveu toda uma logística de contratação de profissionais capacitados, contando com professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes educacionais. Como medida emergencial esses profissionais foram contratados através da FENEIS – Federação Nacional de Educação Integração de Surdos a partir de 2008, mas em 2014 com o fim do contrato, os instrutores Surdos que atuavam nas escolas foram dispensados juntamente com vários intérpretes.

Durante esse processo, tivemos concurso público para instrutor surdo, intérpretes de libras e professores bilíngues. Porém, o número de contratados não foi suficiente para atender a demanda e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas divulgou que haveria uma reestruturação no atendimento aos sujeitos surdos. Nesse contexto, o

convite foi feito para que a SME<sup>4</sup> pudesse esclarecer suas propostas e dialogar com os surdos e familiares. Porém, a Secretaria de Educação de Campinas rejeitou o convite através de e-mail encaminhado no dia 19 de agosto de 2015.

Depois de muitas reflexões, alteramos a mesa quatro e, segundo sugestão da professora doutora Regina, convidaríamos a mãe de um surdo, Sra. Terezinha Sueli Bortoluzo de Lorenzo, para relatar suas lutas com a educação dos surdos e narrar como se deu a criação da FENAPAS (Federação Nacional das Associações Pais, Amigos dos Surdos) com as mães de Surdos de Campinas, extinta atualmente. A professora doutora Regina se encarregou de fazer o convite à Sra. Terezinha que o aceitou prontamente.

Acertada a presença da convidada, a mesa quatro foi alterada, ficando decidido que o professor Guilherme deixaria de participar da mesa três e passaria para a mesa quatro, tendo em vista que ele havia trabalhado como professor Surdo na escola Bilíngue de Campinas e porque o tema da mesa seria: "A política atual da Prefeitura Municipal de Campinas". Contudo, diante da negativa de participação da Secretaria de Educação de Campinas, alteramos a logística e o presidente da Associação de Surdos, que havia sido convidado para participar da mesa do encerramento, também foi deslocado para a mesa quatro, justamente para discutir o tema que seria abordado. Dessa forma, a mesa quatro teve como coordenadora a professora doutora Heloísa Andreia Matos Lins.

Decididas as mesas, iniciou-se o trabalho propriamente dito: cartas convite, confirmação de palestrantes, compra das passagens aéreas, reserva de hotel, elaboração de lista com os nomes para os certificados, folder para divulgação e tudo o que o evento precisava para que fosse realizado com eficiência e qualidade.

O logo das camisetas foi criado por Otavio Bortoluzo e Luciana Rosa. Cíntia Firmino, juntamente com Rosana Nunes, ambas professoras do Espaço Cultura Surda, ficaram responsáveis por intermediar tanto a confecção, quanto as vendas destas. Viviane Gerônimo se responsabilizou pela compra e confecção das fitinhas azuis.

Para a realização do IV Setembro Azul (2015) contamos, mais uma vez, com o apoio da equipe de eventos da FE e com a equipe de funcionários da ADunicamp (Associação de Docentes da UNICAMP), que não mediram esforços para que o evento fosse realizado. Os certificados, o folder, os crachás e as inscrições ficaram sob a responsabilidade do Duini Magalhães Redondo e da Thaís Rodrigues Marin, ambos da Secretaria de eventos da Faculdade de Educação da UNICAMP, que realizaram um excelente trabalho. Ressalta-se que na mesma semana em que o evento foi divulgado na página da Faculdade de Educação da UNICAMP e nas redes sociais, as inscrições se esgotaram, mostrando claramente sua importância e relevância. Daniele Rocha e Mirian Santos trabalharam realizando a “ponte” entre o Comitê executivo do Setembro Azul e a comissão, ficando responsáveis também com as articulações junto à equipe de eventos.

---

<sup>4</sup> Através de duas audiências públicas realizadas em 2014 na Câmara Municipal de Campinas e solicitadas pelas entidades representativas dos surdos.

Nesse contexto, realizamos a compra das passagens, da reserva do hotel, da equipe de filmagem, assim como toda a parte operacional, a coordenação financeira do evento e também a divulgação e coordenação do trabalho realizado com as crianças surdas e, neste ano, com os adolescentes surdos também. Importante destacar que houve a participação de 15 alunos de graduação de Pedagogia e de outras licenciaturas, sendo que alguns alunos do Espaço Cultura Surda também participaram do evento como monitores. O IV Setembro Azul contou com um diferencial no trabalho com as crianças: além das oficinas que tiveram a coordenação de Maria Carolina Bonfim e Regiane Agrella, as crianças tiveram brinquedos infláveis que foram montados na parte externa do evento<sup>5</sup> pela empresa Fazendo a Festa, que contribuiu com um desconto. Contamos, ainda, com a doação de cem copos de água pela SANASA.

No dia do evento, tivemos o apoio de Paulo Cesar Centoducatte, presidente da ADunicamp, que nos auxiliou em toda parte logística. O credenciamento ficou a cargo de Ana Carolina Frank e dos monitores. Contamos, ainda, com uma equipe maior de TILS<sup>6</sup> voluntários: Ellen de Oliveira, Letícia Navero, Vanessa Martins, Aryane Nogueira, Vinicius Nascimento, Lilian Ferreira, Andreza Lins e Diego Assis. As anotações das palestras foram realizadas por Marisol Bergamo, Mirian Santos e Elaine Andrade, com apoio de duas alunas do Instituto Federal de Salto. Com o credenciamento, verificamos que muitos participantes eram de outros estados e contamos com a presença de lideranças surdas.

Diante da importância e crescimento do IV Setembro Azul, fomos procurados pela Revista D+, Diversidade – Diferença, solicitando fazer a cobertura do evento, através de entrevistas com os participantes deste. A revista tem circulação bimestral e é direcionada para inclusão social da diversidade.

Analisando os bastidores do IV Setembro Azul é possível afirmar que o trabalho de cada um foi extremamente importante. Houve um grande engajamento por parte de todos que se dispuseram a colaborar como voluntários para que tudo transcorresse da melhor forma possível e o resultado foi um evento de grande repercussão e procura.

Fazendo uma retrospectiva, podemos afirmar que o Evento Setembro Azul na UNICAMP tem ganhado notoriedade nacional, já que é possível verificar seu crescimento.

O I Setembro Azul aconteceu em 2012 e foi idealizado pelo professor Surdo Guilherme Silva de Oliveira, hoje mestrando da FE dessa universidade, juntamente com a professora doutora Regina. O evento ocorreu em dois momentos, um no período da noite, dia 25/09/2012, e outro no período da manhã, dia 28/12/2012. Ambos voltados para os alunos da Disciplina *EP 529 Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais*, que era ministrada nos dois períodos pela professora Regina, juntamente com os professores Regiane e Guilherme, ambos surdos, responsáveis pela parte prática da disciplina da manhã e da noite, respectivamente.

---

<sup>5</sup> Através de uma doação anônima de cem reais.

<sup>6</sup> TILS: Tradutoras Intérpretes de LIBRAS.



Segundo Souza (2016), o evento começou sem patrocínio (no prelo):

Fizemos algo bem simples, já que não tínhamos recursos. Chamamos o Grupo de Teatro Alegria Surda de Jundiá que fez uma apresentação para as crianças e jovens surdos irem se apropriando da história da educação da pessoa surda e as pautas de luta do movimento surdo no Brasil. As pessoas surdas que estiveram presentes no evento narraram episódios de suas vidas em um mundo que se organiza sob a lógica dos que ouvem e falam. Familiares de surdos, estudantes surdos, pessoas surdas, pesquisadores e professores de surdos, nesse encontro, relataram suas experiências, expuseram seus sofrimentos e desafios, contaram as conquistas obtidas e o modo como foram conseguidas. Para o professor Guilherme é muito importante que os surdos percebam que eles não sofrem sozinhos, mas que fazem parte de um grupo potente capaz de tirá-los da depressão e de incentivá-los na luta e no conhecimento de seus direitos.

O II Setembro Azul, realizado em 2013, na Casa do Lago (UNICAMP), teve como tema: "Libras, Identidade, Cultura e Educação Bilíngue". O evento contou com mais de 150 inscritos, sendo que todas as despesas do evento foram pagas com a venda de livros doados por professoras doutoras que colaboraram, por entenderem a importância do evento, e também através da venda de roupas e camisetas doadas. Com o montante conseguido, foi possível a compra das passagens aéreas e a hospedagem da professora doutora Gladis Perlin da Universidade Federal de Santa Catarina e do professor, na época, doutorando, Fabiano Souto Rosa da Universidade Federal de Pelotas. Também tivemos a participação dos professores Guilherme de Oliveira, Daniele Rocha e Cintia Firmino Ferreira, sendo os três de Campinas. Importante registrar que tivemos a participação de professores da prefeitura de Campinas e também da região. Alguns professores trouxeram seus alunos surdos o que foi muito importante, como é possível verificar na afirmação de Souza, (no prelo):

[...] as crianças começaram a entender que não estavam sós, e que elas faziam parte de uma comunidade de pessoas que, como elas, falavam com as mãos e ouviam com a visão. Elas observavam encantadas, surdos adultos sinalizando, pessoas surdas dando palestras, começaram a ver que o surdo não era inferior em relação às pessoas ouvintes.

A partir desse evento, o Setembro Azul passou a ter outra dimensão, sendo necessária a mudança do local para que um maior número de pessoas pudesse participar.

O III Setembro Azul aconteceu em 2014 e teve como tema "Direitos Humanos em Questão: a Universidade Pública pode se fazer falar em Libras?". O evento teve um grande diferencial, foi realizado na ADunicamp, um espaço maior e mais confortável, além de contar com verba do FAEPEX (Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão), adquirida através de um projeto escrito pela professora doutora Regina, juntamente com a professora Daniele, hoje mestranda da FE da UNICAMP, o que possibilitou a presença de cinco palestrantes Surdos vindos de três estados do Brasil: professora doutora Ana Regina Campello da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor Roger Lineira Prestes, vice presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Rio Grande do Sul (COEPEDE-RS), professor Mestre Claudio Henrique Nunes Mourão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor Francisco Eduardo Coelho da Rocha, diretor Regional da FENEIS-

RS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos do Rio Grande do Sul) e Conselheiro do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) e professor mestre Marcelo Lucio Correia de Amorim da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contamos, ainda, com a presença de seis professores surdos de Campinas: Daniele Rocha, Luciana Rosa, Guilherme Oliveira, Maria Carolina Bonfim, Daniela Cury e Regiane Agrella.

O III Setembro Azul foi muito importante e teve uma grande repercussão; motivada por esse sucesso, a professora doutora Regina Maria de Souza resolveu organizar um e-book do evento, através da articulação de atividades de pesquisas e de ensino com atividades de extensão. Assim, reflete:

[...] Em nosso campo de pesquisa, esta interface é fundamental - atividades de ensino e de pesquisa com surdos (e não sobre surdos) nos inspiram a, com eles, conferir um olhar que nos convoca a desnaturalizar a forma oral de dizer o mundo, a não enfatizar a modalidade auditiva de ver fatos cotidianos para nos centrar em um exercício de olhar, olhar este outro tão radicalmente distinto de nós que é o outro surdo. Nosso campo de pesquisa se amplia nos (des)acertos dessa (in)tensa relação surdos e ouvintes. Nessa tensão, vamos construindo um campo de pesquisa e de estudos cuja base é tão móvel quanto o olhar em movimento. (SOUZA, 2015, p. 7).

O e-book, publicado em 25 de dezembro de 2014, encontra-se disponível na biblioteca digital da UNICAMP<sup>7</sup> e na ISSUU<sup>8</sup>, plataforma de publicação digital.

De modo geral, o envolvimento de todos que trabalharam na organização deste evento foi essencial e o debate enriqueceu a todos. Houve uma intensa discussão entre palestrantes, participantes, o que levou a uma reflexão da atual política educacional para surdos, especialmente no município de Campinas. Esse evento de grande porte foi um desafio enriquecedor, desde as dificuldades encontradas durante o processo de liberação da verba até a sua realização final, objetivando construir coletivamente reflexão e conhecimentos sobre a política educacional para Surdos e a necessidade de uma aplicação efetiva de educação de qualidade para esses sujeitos, desde a Educação Básica até a Universidade.

A recusa da Secretaria de Educação de Campinas para fazer parte da mesa temática do Setembro Azul gerou uma grande repercussão, ensejando vários debates, embora algumas pessoas se mostrassem receosas em conceder conteúdos para participar da mesa temática, talvez por medo do poder público ou da repressão causada pelas relações sociais que tinham. Todavia, muitos se encorajaram com as perguntas do debate.

O evento foi de grande significado para a comunidade surda e para os ouvintes com as intensas tensões e contradições da política do sistema educacional da prefeitura de Campinas. Instalou-se, assim, um espaço efetivo de diálogo entre surdos e ouvintes sobre políticas de uma educação de qualidade para a Comunidade Surda, construída e

---

<sup>7</sup> Biblioteca Digital da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=58426>>.

<sup>8</sup> ISSUU. Disponível em: <[http://issuu.com/ebooklibras/docs/ebook\\_libras\\_4a228a0ec22be8/25](http://issuu.com/ebooklibras/docs/ebook_libras_4a228a0ec22be8/25)>.

protagonizada por esses sujeitos e não representados por outra comunidade linguística e cultural, historicamente a dos ouvintes. Setembro Azul tornou-se um espaço crítico diante das imposições de uma questionável política de “inclusão” na educação, de nenhuma visibilidade para os surdos e, simultaneamente, vem se afirmando no espaço acadêmico nacional como espaço de proposições de Estudos Surdos.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 5 jan. 2016.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.333-368.

SALGADO, Marcelo de M. **Sociabilidade em espaços digitais complexos de MMORPGs**. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação na Contemporaneidade). Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, SP.

PERLIN, G; SOUZA, R.M. Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Montevideo, ano 7, n.7, set. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13082>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

SOUZA, Regina M. Apresentação. In: SOUZA, Regina M. [et al.] (Org.). **Direitos humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em LIBRAS?** Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014. 241 p. (Setembro Azul; 3). ISBN 9788577131617. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=58426>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

SOUZA, Regina M. Entrevista. **Revista D+ Diversidade – Diferença**, São Paulo, SP, n. 7, jan/fev 2016. (no prelo).

SOUZA, Regina M.; GALLO, Danilo A. C. O lugar do intelectual ouvinte no Movimento Surdo Brasileiro: reflexões a partir de uma experiência singular. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN: DIVULGAÇÃO DIGITAL, 2, 2013, Montevideu. [**Anais do...**]. Montevideu: [s.n.], 2013. p. 323-339.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. USFC, 2013. 148 p.

WRIGLEY, Owen. **The politics of the deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

# **Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para Surdos**

*Ana Regina Campello*



## **Capítulo 4**

## **Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para Surdos**

*Ana Regina Campello*

### **Introdução**

A Lei 10.436 de 2002 e seu Decreto 5.626 de 2005 garantem, na primeira, o reconhecimento da Libras – Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das pessoas Surdas e, na segunda, a inclusão da Libras como disciplina curricular; formação de Professores e Instrutor de Libras, uso e difusão dessa língua e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; formação de Intérpretes e Professores Bilíngues; o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da libras. Para garantir a formação acadêmica do professor bilíngue, faz-se necessária a implantação nas instituições de ensino médio, universidades ou faculdades, da disciplina curricular de Libras ou Curso de Letras Libras e também nos cursos de formação para o magistério na modalidade normal e cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores, no caso de Pedagogia, nos prazos e percentuais mínimos no período de dez (10) anos. Para firmar a política da implantação destes, há a necessidade de contar com o apoio e contato com as Associações de Surdos, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Departamentos das Letras Libras das Universidades Públicas existentes no país.

Na prática, com a presença dos dirigentes acadêmicos e líderes Surdos convidados, é possível criar o documento local, atendendo as diretrizes e burocracias da Secretaria ou do Ministério da Educação, baseado em Leis como a Lei de Libras (10.436/02), os Decretos 5.626/05 e 6.949/09, Plano Nacional de Educação - PNE (13.005/14) e a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15) com argumentos fundamentais para a criação da disciplina de Libras, do Curso de Letras Libras e da Escola Bilíngue.

Além do envio dos projetos às universidades, secretarias ou faculdades para atender essa finalidade, há outra estratégia política que vem por trás de tudo isso: é a participação dos eventos políticos promovidos pelo governo, cuja função é incentivar o envolvimento popular, garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulado por Leis Federais, constituições estaduais e leis orgânicas municipais. É um espaço onde os poderes Executivo e Legislativo ou o Ministério Público podem expor um tema e debater com a população sobre a formulação de uma política pública, a elaboração de um projeto de Lei ou a realização de empreendimentos que possam gerar impactos à cidade, à vida das pessoas e ao meio ambiente. São discutidos também, em alguns casos, os resultados de uma política pública, de leis, de empreendimentos ou serviços já

implementados ou em vigor. Um dos primeiros passos para executar as propostas da comunidade Surda a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

## **CONAE**

A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. É organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, realizada em diferentes territórios e espaços institucionais: nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, como no caso da comunidade Surda, participam da CONAE desde 2010, apresentando várias conquistas como a culminação de alguns itens de Educação Bilíngue no Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005, de 2014. Abaixo vários modelos da conquista e criação de escolas bilíngues pela comunidade Surda.

## **Experiências e modelos**

Com os movimentos sociais de luta pela comunidade Surda e “povo Surdo”<sup>1</sup> iniciada em 2010, que por crença pela educação diferenciada, em oposto do modelo da inclusão promovida pelo Governo Federal, foram criados vários Decretos e Leis nos territórios brasileiros tais como:

- DECRETO Nº 52.785, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011 - Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino, em São Paulo.
- LEI Nº 5.016, DE 11 DE JANEIRO DE 2013 - Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.

Para isso, e de acordo com as diretrizes administrativas da Secretaria de Diversidade (SECADI) do MEC – Ministério de Educação é necessário elaborar os documentos, como se segue:

- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – instituído pelo MEC – requisito obrigatório para autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento das Instituições de Ensino (IE) – Lei 9394/96.
- Que contenha instrumento de planejamento e gestão – identidade da IE, filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e as atividades acadêmicas;

---

<sup>1</sup> Povo surdo, composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. Os surdos estão ligados pela surdez e pela forma visual de perceber o mundo. A cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição identitária. (STROBEL, 2009, p.27).

- E que deve estar em consonância com documentos institucionais – Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC), Relatório de Autoavaliação, Autoria e Controle Governamental (ACG), dentre outros.

## A luta continua...

Para não esmorecer a luta do povo Surdo e comunidade Surda, convidamos para participar da próxima passeata que será realizada nos dias 24, 25, 26 e 27 de abril de 2016 – Brasília – DF para exigir o cumprimento da Lei Brasileira da Inclusão – LBI, Lei 13.146/15, como na implementação da videoprova em Libras e outros itens imprescindíveis para atender as necessidades e diminuição da barreira arquitetônica, urbana e acessibilidade.



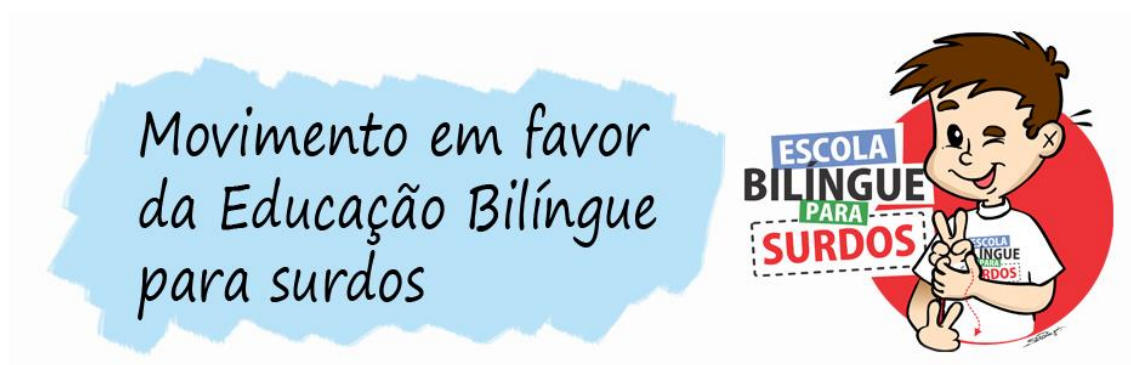
Fonte: Desenho doado pelo Sérgio Junior, 2015.



Fonte: Desenho doado pelo Sérgio Junior, 2015.



Fonte: <http://lutaibras.blogspot.com.br/2011/04/movimento-surdo-em-favor-da-educacao-e.html>



Fonte: <http://comunicardicionarioliberal.blogspot.com.br/2015/06/escola-bilingue-para-surdos-dra-ronice.html>



Fonte: [http://www.cdhep.org.br/2012/09/brasil-acata-159-das-170-recomendacoes-sobre-direitos-humanos-da-onu/110707\\_world\\_unity\\_hands/](http://www.cdhep.org.br/2012/09/brasil-acata-159-das-170-recomendacoes-sobre-direitos-humanos-da-onu/110707_world_unity_hands/) - See more at: <http://unisinos.br/blogs/ndh/2012/12/10/10-de-dezembro-dia-internacional-dos-direitos-humanos/#sthash.Px8d0LiH.dpuf>



## Referências

- BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei Libras 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei do PNE 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. Distrito Federal. **Lei nº 5.016**, de 11 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:distrito.federal:distrital:lei:2013-01-11:5016>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- CONAE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF: CONAE, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- PÓLIS - INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS. **Repente: Participação Popular na Construção do Poder Local**, n. 24, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1042/1042.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2.ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

# **Projetos de escolas-polos bilíngues para surdos: novos desafios para questões antigas**

*Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Vinícius Nascimento*



## **Capítulo 5**

## **Projetos de escolas-polos bilíngues para surdos: novos desafios para questões antigas<sup>1</sup>**

*Vanessa Regina de Oliveira Martins<sup>2</sup>  
Vinícius Nascimento*

### **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo dialogar sobre algumas experiências desenvolvidas em duas prefeituras de cidades distintas, nas quais foram proporcionadas experiências de desenvolvimento de projetos de educação bilíngue inclusiva para surdos. Faremos uma explanação das propostas realizadas e ações conjuntas para a implementação dos projetos e busca por consolidação como serviços ofertados pelas redes envolvidas – uma ação desafiadora que demanda supervisão e acompanhamento da universidade e sua articulação com os fazeres e saberes escolares; ou seja, uma atuação em rede que entrelaça escola e academia. Além de mostrar as práticas positivas dos projetos desenvolvidos, apresentaremos os desafios de manutenção e continuidade de produções escolares bilíngues (Libras – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa) por algumas questões antigas impostas, e, que de certa forma, retornam como questões a serem pensadas e descortinadas. Sobre as questões antigas, afirmamos serem estas embasadas pelo ideário “ouvinte” que é projetado pelo movimento de padronização e majoração da Língua Portuguesa como língua de registro escolar, produzindo repercussões nas propostas bilíngues de educação de surdos. Ao apresentar a Libras como língua que opera modificações no cotidiano escolar, presentificam-se algumas tensões, a saber, a projeção da Língua Portuguesa como língua oficial do currículo. Desta forma, afirmamos que os movimentos contra os desmontes de ações bilíngues para surdos são lutas constantes travadas pelas comunidades surdas, em tempos passados, na luta por manutenções de escolas de surdos, e que atualmente ganham outra roupagem, após a legislação, que propõe a educação bilíngue – uma educação que trate a Libras como constitutiva do cenário escolar e não instrumento de alcance da língua portuguesa. O fazer bilíngue ganha inúmeras interpretações na prática escolar, sendo trilhados por diferentes caminhos, nem sempre favoráveis à entrada da língua de sinais, ou à produção de um currículo efetivamente bilíngue. O que quer dizer que nem sempre a proposta ofertada condiz com as expectativas que os surdos têm sobre a escola bilíngue que desejam e, ainda, a forte presença da Libras nela. Assim, esses desafios e reivindicações continuam como causa a ser protestada: a desarticulação da educação de surdos pensada pelo viés da deficiência, como base numa instrução perpassada pela oralidade, para uma produção tomada pela singularidade e diferença; e ainda, a ruptura do que seja inclusão, para além de corpos diferentes partilhando o mesmo espaço de ensino, um ensino outro que seja na e para a diferença, no caso, a diferença surda.

---

<sup>1</sup> Este texto é resultado de uma mesa redonda sobre “Experiências de Educação Bilíngue”. Participamos da mesa apresentando experiências desenvolvidas em prefeituras distintas, todavia, a organização do projeto segue a mesma lógica, por ter sido orquestrado e implementado pela professora e pesquisadora Cristina B. F. de Lacerda da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar. O programa foi desenvolvido por uma equipe, todavia, tendo a profa. Cristina Lacerda como assessora pedagógica nas duas redes que serão aqui partilhadas experiências e saberes.

<sup>2</sup> A pesquisadora recebe apoio e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo nº 2015/09357-4.

Portanto, o foco central deste texto, ou o ponto de diálogo, se faz na educação, mais especificamente na educação infantil inclusiva bilíngue de surdos, promovida inicialmente com base nas ações propostas e articuladas dentro de um projeto bilíngue ofertado aos municípios aqui analisados. Inicialmente, a proposta, em ambas as redes, se deu com a formação de salas cuja língua de instrução fosse Libras (doravante “sala língua de instrução Libras”<sup>3</sup>) na educação infantil e no ensino fundamental I. Todavia, em uma das redes focadas houve alteração do projeto original na educação infantil desconfigurando a proposta inicial e rearranjou-se uma “outra” forma de educação de surdos pensada pela co-docência: um professor regente e um professor bilíngue em sala comum que pudesse atuar na co-presença de alunos surdos e ouvintes. Os docentes bilíngues que atuavam nas “salas língua de instrução Libras” passaram a atuar nos agrupamentos observados mais na posição de intérpretes de língua de sinais educacionais do que efetivamente como professores regentes, não conseguindo mais ofertar propostas de ensino com foco na especificidade linguística do público surdo.

Com isso posto, tem-se que, em relação às alterações do projeto piloto, denunciar as mudanças realizadas é um primeiro movimento de reivindicação, pois certamente tal ação desconfigurou os espaços em que se tinham alunos surdos acompanhados por professor bilíngue, ensinados diretamente na e pela língua de sinais, sem a mediação de intérpretes. Aspecto importante a ser considerado, haja vista que os alunos em cena, são crianças em fase de aquisição de linguagem. As “salas língua de instrução Libras” são definidas por um aspecto central: “a diferença encontra-se na língua utilizada pelos professores nas salas de aula onde se encontram matriculados alunos surdos – Libras -, e, como decorrência, nas práticas de ensino por eles utilizadas” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 48).

Concluí-se que as mudanças propostas afetaram diretamente as “salas línguas de instrução Libras”, as quais se colocam como dorso central, ou, o “coração” do projeto. Isso porque muitos surdos chegam à escola e terão ali seu primeiro contato com a língua de sinais, o que requer, como dito, processo de aquisição de linguagem. Estar com intérprete de língua de sinais nos anos iniciais, portanto, não resolve os problemas comunicacionais e as necessidades de desenvolvimento de linguagem do aluno surdo. Pelo contrário, essa formatação limita as interações linguísticas com pares surdos necessárias à aquisição de linguagem dessas crianças a interações estabelecidas, apenas, com um interlocutor modelo ouvinte: o intérprete. Conforme Lodi e

---

<sup>3</sup> No decorrer do texto será utilizado o termo “sala língua de instrução Libras”, assim como “sala multisseriada com a língua de instrução Libras”. As expressões referem-se às salas bilíngues, propostas pelo Decreto 5.626/05 no qual o docente regente ensina pela língua de sinais diretamente. Os processos educativos destas salas diferenciam-se das salas de aula que possuem intérpretes de língua de sinais. São espaços em que o conteúdo é ministrado em língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita participa como segunda língua. O processo de ensino de surdos nos anos iniciais, da educação infantil e fundamental I, estão previstos na legislação como espaço bilíngue com instrução em Libras. Isso modifica toda a proposta que vem sendo ofertada com salas mediadas por intérpretes nos anos iniciais. Este é o desafio atual, pensar que salas com instrução em Libras requerem direcionamento para um público específico, a saber, pessoas surdas. Embora o decreto aponte para a presença de surdos e ouvintes na sala de aula bilíngue, afirma ser a instrução em Libras. Assim, quem estiver nestas salas terá seu ensino dado pela Libras, independentemente de sua condição sensorial. As salas multisseriadas nas redes educacionais discutidas neste texto foram formadas por duas razões: (i) solucionar um problema quantitativo em relação aos alunos surdos, ou seja, com poucos estudantes surdos matriculados, a proposta melhor foi a de abertura de salas de educação infantil e ensino fundamental por divisão de ciclo, I e II, e não anual; e (ii) para configurar a demanda de alunos e possibilitar interações linguísticas de surdos com surdos.

Albuquerque (2016), as ponderações e ressalvas institucionais em relação à construção de salas com a instrução em Libras se dá por haver pelo menos dois modos de entender o processo de inclusão escolar:

Nesse sentido, ao se olhar para a educação de surdos em nosso país, observam-se duas maneiras bastante divergentes de se compreender a forma como esta deve ser organizada. De um lado, aquela prevista pela Declaração de Salamanca e pelo Decreto 5.626, documento que, por reconhecer o direito e a diferença linguístico-cultural dos surdos, dispõe sobre uma educação pensada para esta minoria em Libras. De outro, aquela defendida pela Política Nacional de Educação Especial, que atribui de forma velada, caráter instrumental à Libras, ao construir um discurso que aceita a circulação desta língua no interior da escola por meio da presença de tradutores e intérpretes de Libras em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância desta língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos. (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 47).

Ressalta-se que qualquer mudança proposta em projetos de educação inclusiva bilíngue para surdos, por visão contrária da gestão da educação especial, ou da secretaria de educação, e, ainda, alterações de governo, iniciam-se sempre pela retirada e ou fechamento dessas salas. A atuação do intérprete é vista como ação parceira da proposta de inclusão como preconiza o plano nacional de educação especial. Tal ideia reforça a argumentação de Lodi e Albuquerque (2016), ao afirmar haver uma via de pensar a inclusão pela instrumentalização da Libras, recorrendo a presença de intérpretes educacionais nos anos iniciais e não apoiando salas para surdos, com ensino em Libras. A manutenção desses espaços – salas língua de instrução Libras – deve ser “causa” de resistência das comunidades surdas na atualidade.<sup>4</sup> Uma vez que o desenvolvimento de projetos bilíngues tem demonstrado bons resultados pelo contato entre surdos-surdos nos anos iniciais, em salas bilíngues, e pela instrução ser dada diretamente em Libras, além da parceria com docentes surdos, nestas salas.

## **Objetivos do presente trabalho: um diálogo ainda necessário**

*Por uma educação menor sugiro tomarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais.*  
(Silvio Gallo)

O encontro proposto por organizadores do 4º evento *Setembro Azul*: “plano nacional de educação e as políticas locais para a implementação da educação bilíngue para surdos”, promovido no dia 18 de Setembro de 2015 na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, tornando-se elemento principal de produção deste texto, teve como objetivo apresentar o desenvolvimento de políticas educacionais e linguísticas para surdos no município de Campinas: reflexões dos fazeres e ações para políticas educacionais atuais. Como parte do evento, os autores desta produção, foram convidados a compartilhar experiências de ações desenvolvidas nas escolas da rede

---

<sup>4</sup> Este texto traz resultados da expansão da comunicação oral realizada no I Ceslibras e V Sape nos dias 20 e 21 de maio de 2015, apresentado pela primeira autora deste capítulo. O título do trabalho apresentado e do resumo expandido foi “Educação Bilíngue de Surdos na Educação Infantil: desafios e possibilidades” e os dados aqui analisados foram usados para a construção da comunicação oral e do resumo expandido. Evidente que neste capítulo a análise está mais adensada.

pública municipal de Campinas e São Paulo, articulando-as para, a partir das trocas, pensar nas potencialidades de ações futuras para a educação bilíngue de surdos e sua efetiva promoção em âmbitos regionais. A tensão posta na mesa “Experiências de Educação Bilíngue” se deu na medida em que trouxemos pontos e contrapontos de projetos desenvolvidos nas redes expostas, com semelhanças de construções, e a dificuldade de consolidação de serviços públicos inseridos nas próprias prefeituras para além de ações tomadas pelo projeto de pesquisa apresentado e que deu origem às atividades bilíngues para surdos nas escolas. Evidente que a iniciativa de mudanças nas escolas, ainda que impulsionadas por ações de pesquisas, reafirmam o comprometimento de muitos pesquisadores envolvidos com a prática cotidiana escolar, e, ainda, com a ação responsiva de vinculação entre escola e universidade. Parceria que se torna notória com a vinculação da equipe escolar, em especial a gestão das unidades, na luta para promoção e manutenção não apenas de um projeto, mas de um serviço escolar para as pessoas surdas. Por meio de ações menores, que fraturam o cotidiano escolar, no empréstimo do conceito de *menor* produzido por Deleuze e Guattari (1997), como fissuras da maioria, ou ações que buscam os escapes, as fugas, é que apresentamos a potência resistiva desses projetos como ponto de partida para o diálogo. É nesta lógica que não se pode anular a contribuição dos projetos aqui apresentados e desenvolvidos diretamente pela professora, pesquisadora e assessora profa. Cristina B. F. de Lacerda, em várias prefeituras, das quais centraremos apenas duas: Campinas e São Paulo<sup>5</sup>. Isso dito reforça elementos importantes para mostrar como entendemos o conceito de “menoridade”: como ação não inferiorizada, mas que mina, por dentro, outras ações, ou multiplicidades de experiências que a majoração, ou as políticas maiores, regentes, tentam “estriar”, ou paralisar – estancar os movimentos de mudanças. A ação menor é aquela que na sua potência de acontecimento prolifera a diferença. Portanto, não dá para negar que produções inúmeras foram criadas nas escolas que aceitaram o desafio de implementar uma educação bilíngue inclusiva – o que não impede o jogo de controle e de tentativa de dominação desta resistência nômade que funcionada pelo alisamento do espaço estriado pelas instituições – no caso aqui, o da instituição escolar. Sobre isso, na mobilização nossa de trazer o conceito para o campo da surdez, Deleuze e Guattari (1997) apontam questões instigantes quando mencionam as ações das ciências, maiores e menores, e suas articulações, umas nas outras.

---

<sup>5</sup> Os resultados dos projetos de pesquisa, extensão e assessoria coordenados pela professora doutora Cristina B. F. de Lacerda podem ser conferidos nas obras “Uma escola duas línguas” (LACERDA, LODI, 2009, Editora Mediação), que trata do Programa de Inclusão Bilíngue para Surdos na cidade de Piracicaba; “Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental” (LACERDA, 2009, Editora Mediação), que trata da atuação dos Intérpretes de Libras no Programa de Inclusão Bilíngue também em Piracicaba; “Escola e diferença” (LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016, Editora da UFSCar) que trata, especificamente, do Programa de Inclusão Bilíngue para Surdos na cidade de Campinas. As ações que culminaram no Programa de Educação de Surdos em São Paulo, como a assessoria às unidades, secretaria e ações formação, finalizaram em dezembro de 2015. No entanto, em São Paulo, o Programa de Inclusão Bilíngue de Surdos tornou-se uma política pública municipal com a publicação do Decreto 52.785/11, que criou as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e as Escolas-Polos de Inclusão Bilíngue, e da Portaria 5.707/11, que regulamentou o funcionamento. A equipe de assessoria, coordenada por Cristina Lacerda e contratada pela prefeitura de São Paulo, via projeto de extensão da UFSCar, para assessorar as ações nas unidades escolares e com a equipe de gestão da Secretaria de Educação, era composta por Vinicius Nascimento (UFSCar/PUC-SP), Lilian Nascimento (UNICAMP), Cassia Sofiato (USP), Claudia Regina Vieira (UFSCar/USP), Vania Santiago (Instituto Singularidades) e Tiago Bezerra (Colégio Rio Branco/Instituto Singularidades).

[...] Não é que as ciências ambulantes estejam mais impregnadas por procedimentos irracionais, mistério, magia. Elas só se tornam tais quando caem em desuso. E, por outro lado, as ciências régias também se cercam de muito sacerdócio e magia. O que aparece na rivalidade entre os dois modelos é, antes, o fato de que, nas ciências ambulantes ou nômade, a ciência não está destinada a tomar um poder e nem sequer um desenvolvimento autônomo. Elas carecem de meios para tal, porque subordinam todas as suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, seguir o fluxo de matéria, traçar e conectar o espaço liso. Tudo está tomado numa zona objetiva de flutuação que se confunde com a própria realidade (...) o problemático permanece seu único modo. Ao contrário, o que é próprio da ciência régia, do seu poder teorematizado ou axiomático, é subtrair todas as operações das condições da intuição para convertê-las em verdadeiros conceitos intrínsecos ou ‘categorias’. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41).

Não dá para negar, nessa lógica posta, que o alisamento de políticas maiores, produzido pela ciência régia, se faz nas resistências cotidianas de práticas menores, na proliferação da ciência nômade (menor), aquela que faz movimentos ambulantes. “Há processos de captura da ciência menor pelo âmbito da maioridade, e ela sofre então uma operação de institucionalização, passando a jogar segundo as regras estratificadas da maioridade” (GALLO, 2007, p. 27), diante das capturas, novas resistências fazem-se necessárias. Gallo (2007, p. 27) alerta ainda que “[...] existe também resistência e fuga da ciência menor, mantendo-se na independência da marginalidade”.

Dito isto, recolocamos as ações do projeto inclusivo bilíngue como resistência às propostas maiores do que seja inclusão; resistência ao programa e projeto científico do discurso da educação inclusiva em sua forma mais radical. Foi na contramarcha aos movimentos inclusivos-padrões que a proposta se manteve, com salas tendo a Libras como língua de instrução, geridas por professores fluentes na Libras e no Português, espaços da educação infantil, fundamental I e salas de português como segunda língua, nos quais a Libras não estava como coadjuvante, nem relacionada por processo tradutório, permeada pela figura do intérprete de língua de sinais: era ela a língua de instrução dessas salas. Este processo, sem dúvida fere o proposto pela política inclusiva “maior” que dialoga sob a condição da instrução, em sua maioridade, dada pela Língua Portuguesa, como língua única de instrução e produção do currículo escolar. Neste sentido, a fuga à normativa ouvinte e a resistência para um ensino outro ocorreu em algumas escolas, as quais optaram por creditar nos discursos sobre a singularidade surda e a necessidade de alteração de seus currículos, com a presença e participação fundamental da pessoa surda – como docentes atuando de forma ativa e pensando coletivamente o espaço de instrução pela Libras<sup>6</sup>. A partir do olhar de dois pesquisadores e, mais particularmente, de experiências partilhadas por uma professora-

---

<sup>6</sup> É importante salientar que em ambas as redes, havia instrutores surdos atuando na educação infantil junto aos professores regentes. Todavia, por questões ainda políticas, a posição desses sujeitos no espaço educacional bilíngue no qual deveriam atuar, ao lado dos alunos, como protagonistas, era de coadjuvante. Como os cargos de “professores de Libras” não existem nas redes em discussão, a inserção de surdos na posição de docência como “instrutores de Libras” foi a única alternativa possível para garantir que crianças surdas estivessem em contato com modelos linguísticos surdos. O concurso realizado em Campinas, por exemplo, para professores bilíngues foi aberto para surdos e ouvintes. Todavia, a prova foi realizada, apenas, em Língua Portuguesa resultando, com isso, na reprovação dos candidatos surdos. Estes candidatos são os mesmos que vivenciaram uma educação de surdos fissurada, fragmentada e excludente.

pesquisadora, que atuou diretamente nas salas língua de instrução Libras, no fundamental I, e na educação infantil, na nova proposta de sala em co-docência, é que daremos continuidade ao trabalho. Os dados coletados para a apresentação na mesa redonda do evento foram coletados por Vanessa Martins, professora-pesquisadora, também autora deste ensaio. Alguns comentários serão tecidos a partir da vivência e anotação de práticas desenvolvidas em uma sala de educação infantil, parte de um desses projetos de educação bilíngue para surdos, em uma das redes mencionadas, os quais foram apresentados no referido evento.

Com base no contexto narrado, o nosso olhar como pesquisadores deu-se nas relações estreitadas nesse novo cenário, entre os anos de 2014 e 2015, e perpassados pela co-docência em uma sala que se pretendia bilíngue, por ter nela o professor fluente em Libras e Português, porém com apenas uma aluna surda. A diminuição de alunos surdos na educação infantil tiveram vários fatores associados: falta de divulgação das escolas desta rede, localização da escola-polo e a falta de articulação com o setor de transporte para encaminhamento de alunos em regiões distantes da escola, a desarticulação entre saúde e educação, tendo com isso, a pouca presença de crianças surdas na educação infantil, ingressando mais no ensino fundamental I. Tal pesquisa trouxe como objetivos específicos:

1. Apresentar a distinção de sala em co-docência para surdos, com professores bilíngues e sala multisseriada língua de instrução Libras.
2. Discutir a que se dão as mudanças no projeto inicial bilíngue.
3. Articular a concepção de surdez e inclusão mantida na educação especial como presença de surdos em espaços de sala de aula com ouvintes.
4. Problematicar o brincar quando mediado por “intérprete de língua de sinais”
5. Apontar as especificidades da educação infantil para crianças ouvintes, os problemas da inclusão meramente de corpos, quando se pensa em educação bilíngue, Libras/Português, e as representações sobre a facilidade de inclusão para surdos neste espaço por conta de ser esse local pensado para a atuação do **brincar** e, conseqüentemente, a naturalização das relações entre as crianças: surdas e ouvintes.

## Referencial teórico

Para fundamentar a pesquisa exposta no evento, alguns autores foram convocados para compor o olhar sobre o cotidiano e alargar as possibilidades de análises do material recortado para o estudo. Foucault (1979) ajudou na problematização e na convocação da historicidade das relações e, ainda, nas contingências emergenciais e discursivas que atravessam a escola e compõem formas de saber e práticas institucionais de ação sobre o outro e para o outro, promovendo, com isso, marcas nas relações e nos corpos presentes na instituição investigada, que não se dissociam de interações políticas e de poder. Há uma sujeição do ser, no caso, o surdo, diante de uma conjuntura de poder, todavia, há ainda, possibilidades de resistências destes mesmos sujeitos ao operar até no “silêncio”, na contra-conduta do que lhes é imposto, promovendo uma estética outra de existência na singularização de sua luta potente: a de ser surdo na diferença e não na homogeneidade.

No entanto, num olhar macro das relações entre políticas educacionais para surdos e escola, o que fica evidente é a luta por consolidação de verdades por meio de um saber que quer se firmar, seja o da *inclusão*, como conceito, na luta e tensão do que ela pode ser: 1) como presença de corpos diferentes em um mesmo espaço e com isso a



proposta de igualdade de ensino, sem distinguir as especificidades, portanto, entendendo-a como homogeneização do ensino, declinando para o desigual; 2) ou, ainda, como presença do surdo e reconfiguração, até mesmo que espacial para atender as especificidades linguísticas e, na diferença, oportunizar igualdade de aprendizagem. São modos de olhar e de produzir ações que atravessam não apenas os espaços institucionais, mas dizem de práticas e ações que se direcionam aos sujeitos que as compõem e visam a promoção de políticas educacionais articuladas com as linguísticas.

É importante salientar os conceitos-ferramenta como diria Michel Foucault, usados na produção textual, a funcionalidade de cada um e as cisões entre pensamentos de autores que tentamos aqui aproximar. Portanto, guardadas as distinções teóricas dos autores convocados, e as bases epistemológicas de seus estudos, alçaremos aqui seus conceitos como ferramentas importantes para operacionalizar os objetos analisados, que ao aproximá-los, refaz os pesquisadores na caminhada da pesquisa. Deste modo, aproveitamos de conceitos de mais autores, para além de Michel Foucault, Deleuze e Guattari – filosofia francesa, estudos da diferença - para potencializar o diálogo na pesquisa, naquilo que pode ser mobilizador de outros pensamentos.

Assim, para problematizar a relação entre sujeito e linguagem e a necessidade de ter desde a educação infantil espaço para que a criança surda tenha aquisição da língua de sinais, na articulação pensamento e linguagem, produzindo uma interação ativa com o outro, servimo-nos dos saberes de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1999), que parecem instigantes para esse viés específico da pesquisa. Como estes autores adentraram às questões singulares de afeto pela língua(gem), ou ainda, a constituição de cada um pela língua que o ocupa, é que pensamos ser frutífera a convergência e o diálogo – lembrando que o diálogo é sempre uma “arena de lutas entre saberes funcionantes” (BAKHTIN, 1999). Já que os autores anteriormente mencionados (Foucault, Deleuze e Guattari) tomam, como chave de leitura, a linguagem em sua ação macro, como efeito nas relações políticas, e na produção de saberes, que certamente influenciam a produção subjetiva.

[...] a linguagem está fundada, necessariamente, na *relação* e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. (BRAIT, 2013, p. 79 – grifo da autora)

Uma vez que, na perspectiva da linguagem como construção relacional que afirmamos a necessidade de espaços dialógicos que potencializem a aquisição de linguagem, na educação infantil, por alunos surdos – que na maioria são filhos de ouvintes e adentram a escola com poucos conhecimentos da língua de sinais, usando sinais caseiros. É por essa linha teórica que defendemos a necessidade de consolidação de sala multisseriada língua de instrução Libras como espaço em que se tem o professor bilíngue (Libras/Português), não como aporte para traduzir os discursos dos sujeitos, mas para compor a instrução pela língua de sinais. Isso requer mudanças curriculares, pois, bem sabemos que a educação infantil convencional é baseada na musicalidade e na inter-relação construtiva e ativa da Língua Portuguesa pelas crianças ouvintes. O que fazer quando se tem em uma sala comum, pensada para ouvintes, apenas um aluno surdo e um professor co-docente que acaba atuando como intérprete? A proposta de sala língua de instrução Libras potencializa a presença de outros surdos, pares para a relação direta entre os falantes, sem o processo tradutório, ainda muito ineficiente para esta

faixa etária que está adquirindo a língua, e que deve ocorrer por meio de modelos linguísticos, devendo ser eles adultos surdos. A lógica de construção e argumentação deste espaço requer uma fundamentação sobre sujeito e linguagem para além da cópia, ou do modelo reproduzido pela oralidade vazia. Uma mudança conceitual que requer a refacção do próprio espaço escolar para a construção de uma escola bilíngue.

A crítica que os movimentos surdos conferem à educação inclusiva está baseada na não escuta do outro surdo e na reprodução de um sistema normativo e pouco produtivo para a diferença surda proliferar. Se minarmos esta base de fazer inclusão, promovendo outros modos de entrada do surdo na escola, podemos repensar no que seja uma escola inclusiva bilíngue, ainda idealizada. Esse outro fazer tem sido promovido em algumas iniciativas de projetos gerenciados por pesquisadores da área da surdez – como os aqui mencionados. Fazer desses projetos, políticas públicas de ensino, baseados na especificidade linguística, é o desafio atual.

Em relação ao brincar, Vygotsky (1991) traz uma excelente contribuição: o uso dos diversos papéis sociais na brincadeira infantil como internalizações conceituais para a vida. Todavia, o brincar funciona por meio de uma relação simbólica que faz uso da língua como constitutiva do sujeito e mobilizadora do pensamento. Não há, para esse autor, pensamento fora da linguagem. Sobre isso se notam as limitações postas em sala que se pretende bilíngue com a co-docência, que se refere à presença de um professor bilíngue (Libras/Português) em parceria com o um professor regente, mas que na prática acaba atuando como intérprete educacional. Além desse limitador, a falta de pares surdos dificulta a ação do brincar quando nele há usos da língua para configuração e contratos simbólicos no decorrer da brincadeira (SILVA, 2002). Em suma, o que acontece é uma exclusão pela língua, a criança surda brinca sozinha ou com o professor co-docente, nas brincadeiras mais elaboradas, e apenas nas atividades de parque, nas quais a comunicação é mais “fácil” ou “possível”, há trocas com os colegas ouvintes. O que seria, no rearranjo da proposta inicial em um dos municípios, uma inclusão pela co-presença de surdos e ouvintes, configurou uma “inclusão-excludente”.

## **Procedimentos metodológicos**

Para desenvolver a pesquisa, compartilhada na mesa redonda, foram filmadas cenas escolares no decorrer de um ano e meio na sala bilíngue em co-docência, possibilitando perceber as interações entre uma única aluna surda, filha de pais surdos, e os alunos ouvintes. Correlato a isso, tivemos a participação nas discussões em grupo de trabalho da educação especial do município, para ajustar as novas alterações e a reconfiguração do serviço que a prefeitura de Campinas buscava justificar. Nestes encontros, tocou-se sobre o fechamento da sala língua de instrução Libras na educação infantil, e as novas formas da inclusão de surdos propostas, o que possibilitou entender a visão da nova gestão da educação especial sobre práticas inclusivas: a necessidade de afirmar agrupamentos entre surdos e ouvintes numa mesma sala, ainda que apresentada distinção de processos de aprendizagens desses alunos e as especificidades linguísticas das crianças surdas, ainda em processo de aquisição de linguagem. Para esta pesquisa apresentada no encontro, trouxemos apenas um recorte, uma cena em que se percebe nitidamente a exclusão da aluna surda no espaço de sala de aula, ainda que se tenha um professor bilíngue. As representações das crianças ouvintes, e a aproximação linguística entre surdos e ouvintes, não ocorre apenas por haver a divisão de espaço comum de sala de aula, mas quando se tem uma política bilíngue efetiva na qual a Libras não está

presente como adereço, e sim como mais uma língua presente e operante no cotidiano. Traremos aqui o recorte apresentado para a discussão da pesquisa:

**CENA ESCOLHIDA: QUANDO O BRINCAR SE EFETIVA APENAS POR MEIO DA ANIMALIZAÇÃO DO OUTRO**

- T (aluna surda sinalizando): Eu quero brincar de ir ao médico, você pode brincar comigo?
- Eu (professora bilíngue sinalizando): Sim, mas veja na sala quantas crianças tem, você não quer brincar com elas?
- T (aluna surda sinalizando): Não dá! Essa brincadeira não dá. Elas não entendem. Se brincar na balança dá, no parque também, mas aqui na sala não dá. Elas mudam de ideia e eu explico, explico como devemos brincar, mas não dá certo. Melhor com você que sabe brincar desse jeito.
- *Aluna ouvinte se aproxima de mim e da T.*
- E. (aluna ouvinte fala oralmente): Tia Vanessa, fala para a T. que queremos brincar com ela.
- Eu (professora bilíngue responde em português): Vou sinalizar para ela.
- *Faço a tradução para T.*
- T (aluna surda sinaliza). Do que vamos brincar?
- *Faço a tradução para E.*
- E. (aluna ouvinte fala oralmente): De casinha. Pode ser?
- *Faço a tradução entre as crianças.*
- T (aluna surda sinaliza). Sim, pode sim.
- E. (aluna ouvinte fala oralmente): Então ela a T. pode ser o nosso cachorro? Porque eu sou a mamãe e ela o papai e assim conseguimos brincar com ela junto?
- *Eu faço a tradução entre as crianças.*
- T (aluna surda sinaliza): sim.
- *Iniciam a brincadeira, nesse momento fico com um sentimento imenso de dor, constrangimento, e tristeza de ver os limites do brincar pela barreira linguística, e a animalização atribuída a T.*

Na cena fica evidente que a dificuldade de comunicação por um sistema linguístico comum entre os interlocutores restringe as brincadeiras possíveis, entre crianças surdas e ouvintes e ainda, favorece a “representação” da animalização do sujeito surdo, para adentrar, ou negociar a participação da aluna surda na brincadeira. Fica claro que a presença de corpos diferentes em um mesmo espaço, a inclusão no seu modelo mais radical, não cria naturalmente interações produtivas e não dissocia os estereótipos sobre a língua de sinais e o surdo. E ainda, não há naturalização das diferenças na relação entre as crianças, o que pressupõe ações que valorizem e ensinem o respeito ao outro – no caso dos surdos respeito à sua língua. Evidente que uma escola bilíngue não pode ser pensada através da aprendizagem da língua de sinais pelos educadores e colegas ouvintes no período em que este aluno é estudante da escola: aprendizagem em serviço. E como fica esse aluno no período em que estuda? Dependendo de si mesmo para ensinar a língua para o outro?

Um espaço bilíngue para surdos se consolida com sujeitos falantes da língua de sinais no espaço escolar, professores bilíngues surdos ou ouvintes, que fazem e reivindicam legitimidade linguística. Com a língua de sinais repercutindo mudanças curriculares, pensamos que, conseqüentemente, aos poucos, como processo construído, os alunos ouvintes vão aprendendo a respeitar a outra língua que também faz parte do cenário escolar e circula de modo respeitoso. Apenas uma aluna surda na escola, pela desarticulação do projeto inicial, e a co-docência servindo-se como interpretação e adequação da sala de ouvintes para a aluna surda, não se favorece a construção de uma política interna escolar bilíngue. Não negamos que nas ações menores, deleuzianamente falando, e interiores desta experiência, resistências foram forjadas pela professora co-docente juntamente com a aluna. Muitas vezes a tirada da aluna de sala de aula para outra atividade em que a visualidade se fazia presente, ou a permanência na roda de conversa e a não interpretação de músicas com melodias rimadas, se fez como força resistiva a operação e funcionamento de uma educação infantil majorada pela língua

portuguesa e para crianças que ouvem. É neste sentido que pensamos a necessidade de se pensar e questionar o porquê do retrocesso de um projeto que vinha se desenvolvendo de forma favorável. Por que não fazer dele um serviço da rede municipal? Em nome de quem se altera ações que a comunidade escolar, os pais e alunos surdos, marcavam como positivas? Por que é tão difícil a escuta dos surdos, que devem ser protagonistas do pensar sobre a sua educação?

São questões que levantamos na mesa redonda do evento e que mantemos neste texto. Necessidades de revisão do que se pensa ser uma escola em que a diferença seja acolhida sem ser tornada de modo igual.

## **Algumas análises a partir dos resultados observados**

Apresentam-se alguns resultados a partir da problematização posta e do acompanhamento de um ano e meio da sala em co-docência que surge com o fechamento das salas multisseriadas bilíngues, língua de instrução Libras. Listaremos alguns desdobramentos percebidos com a pesquisa e por meio deles questões para serem refletida acreditando na potencialidade das ações menores, das resistências surdas que se colocam em espaços como o ocorrido no 4º evento *Setembro Azul*, na UNICAMP:

- 1) Que a educação infantil inclusiva para surdos numa vertente bilíngue só é possível com a configuração de salas língua de instrução Libras, sendo este espaço “coração” de serviços e projetos bilíngues para surdos;
- 2) Que para essa mudança escolar ser efetivada há que se criar diálogos com a educação especial e propor mudanças de paradigmas, os quais modificam o modo de conceber a surdez, dando lugar à emergência da diferença linguística como eixo central para as discussões;
- 3) Que tais embates são difíceis de serem travados por se tratar de uma nova forma de verdade a se firmar, que seja, a da diferença e, com isso, fazer ver a petição surda como dado fulcral para a efetivação de uma escola para surdos – quem mais se não eles mesmos para mostrar quais modelos de escola querem para si?
- 4) Que o brincar na educação infantil é “coisa séria” e a atividade simbólica não ocorre naturalmente entre crianças surdas e ouvintes; e que há uma essencialização da criança como representação de “pureza” dentro da educação infantil emblemática neste discurso: “crianças não trazem preconceitos e são mais fáceis de se relacionar”. Esse modo de pensar pouco ajuda na politização de um espaço no qual se constrói com o outro ouvinte as diferenças surdas. Tais representações sobre o brincar e a naturalização dele, ocasionam prejuízos linguísticos e pedagógicos para as crianças surdas;
- 5) Que a sala na perspectiva da co-docência não favorece a aquisição de linguagem de crianças surdas e que o professor bilíngue atua mais como intérprete educacional que como corresponsável docente, uma vez que a língua portuguesa circula com maior poder nas relações pedagógicas;
- 6) E por fim, que construção de escola bilíngue para surdos só se efetiva com mudanças políticas, com novas práticas consolidadas num espaço institucional, que requer estudo, envolvimento e abertura para flexibilizar valores que parecem imutáveis, portanto, carece de acompanhamento por parte de uma equipe parceira: universidade e escola, caminhando lado a lado.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 29/05/2015

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996-1999. v.1-5.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A.M.F.; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LODI, A.C.B; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (Org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F. Intérprete **de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

SILVA, D.N.H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# **Atuação da universidade e do intérprete de língua de sinais na comunidade Surda**

*Marisol Gosse Bergamo*

*Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira*



## **Capítulo 6**

## **Atuação da universidade e do intérprete de língua de sinais na comunidade Surda**

*Marisol Gosse Bergamo*

*Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira*

O presente artigo tem como objetivo uma análise empírica no campo de atuação do profissional tradutor intérprete com base em entrevistas com intérpretes de diversas instituições que atuam no ensino superior. Visamos aprofundar as discussões sobre as condições de trabalho do tradutor intérprete, suas funções, formação e qualificação profissional. Questões que envolvem melhorias para o acesso dos alunos Surdos<sup>1</sup> dentro da universidade e reconhecimento do importante papel dos intérpretes no ensino superior. Além disso, destacamos as atividades do Setembro Azul, organizado pelo movimento Surdo, que já se tornou tradição na UNICAMP, a importância desse evento que abre possibilidades de diálogo entre Surdos, intérpretes e a comunidade.

De acordo com registros históricos, os intérpretes de língua de sinais iniciaram seus trabalhos em instituições religiosas como voluntários. Com o passar dos anos, os Surdos foram conquistando outros espaços sociais e tiveram seus direitos linguísticos de fato reconhecidos. A língua brasileira de sinais - Libras - tornou-se o meio de comunicação dos Surdos e o segundo idioma mais falado no Brasil. Assim, na medida em que os Surdos ampliaram suas participações nas atividades políticas e culturais, a sociedade se viu obrigada a cumprir as exigências legais, com isso, surgiu a necessidade de regulamentar a formação do intérprete de língua brasileira de sinais, a fim de garantir a ética profissional e a qualidade no processo de tradução (QUADROS, 2007).

No Brasil, a maioria dos intérpretes, está trabalhando nas escolas públicas, atuando em diferentes níveis de escolarização, a modalidade de interpretação mais utilizada nos ambientes educacionais é a interpretação simultânea, na qual o intérprete precisa traduzir/verter em tempo real ou em curto espaço de tempo a informação que está sendo dita pelo professor.

Na interpretação simultânea, os riscos de omitir informações ou cometer falhas na interpretação, são mais frequentes e pode ocorrer perda de informação durante o processo de interpretação, ou um equívoco nas escolhas lexicais podem comprometer o sentido do que está sendo falado.

Segundo o decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), para atuar como intérprete na área da educação, é necessário ter formação específica na área, mas na falta de profissionais qualificados no mercado, o decreto assegura a atuação segundo a aprovação no exame de proficiência promovido pelo ministério de educação - Prolibras, atuarem como TILs (tradutores intérpretes de língua de sinais) em diferentes níveis, essa certificação será realizada até 2015. Sendo que para atuar em nível fundamental é necessário ter no mínimo a aprovação no exame de proficiência e ensino médio completo, já para atuação em nível médio e superior, também é necessário ter a

---

<sup>1</sup> Surdos neste texto está escrito com letra maiúscula para representar a identidade Surda como marca de uma cultura.

aprovação do Prolibras e ter concluído o ensino superior (BRASIL, 2015, cap. V, Art 18 e 19).

As universidades têm autonomia e seguem sua própria normativa, a maioria exige profissionais graduados, experiência na área e certificação do Prolibras. Outras exigem o Prolibras, mas contratam esses profissionais em nível médio, através de processo seletivo por tempo determinado, ou por meio de concurso público. O que chama atenção, mesmo em nível médio, esses profissionais atuam como nível superior. Como observou (SANTOS, 2015, p.28): “A maioria das vagas que são distribuídas são de categoria de nível D, que é incompatível com as demandas e a complexidade exigida dos profissionais da tradução e da interpretação no ensino superior”.

Nota-se em muitas universidades a carência desse profissional, pois as responsabilidades são grandes e o salário não corresponde. Os intérpretes que aceitam trabalhar nessas condições trabalham por horas sem fazer revezamento, comprometendo a qualidade da interpretação e causando prejuízos na aprendizagem do aluno e problemas de saúde para si. Outro grande problema é que em algumas instituições, os intérpretes desempenham funções diversificadas, por não ter lotação em um setor. Dessa forma, é de fundamental importância refletir e rever os moldes de contratação dos profissionais, que estão atuando em níveis superiores e em graus mais elevados, oferecer oportunidades de diálogos, discutir os desdobramentos para a melhoria do plano de carreira do tradutor intérprete de Libras.

Hoje é cada vez maior o número de estudantes Surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 Surdos frequentavam as universidades. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, é preciso ampliar os investimentos em cursos de graduação para formação de intérpretes e na sua frequente capacitação, numa nova implementação de medidas mais condizentes com o contexto atual.

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da Pessoa com Deficiência), que delibera em seu capítulo IV (Do direito à educação), artigo 28, parágrafo 2 inciso II que “os tradutores e intérpretes de Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras”.

Santos (2015, p. 24), em suas pesquisas nos chama a atenção:

A diversidade de locais de lotação, efetivação recente dos profissionais e a falta de uma política que norteie atuação dos intérpretes são os elementos que dificultam a implementação dos serviços de tradução e interpretação nas universidades federais da região sul.

Para tanto, a mesma autora destaca que cada universidade tem autonomia para efetivar ações concretas na implementação dos serviços de tradução e interpretação, mas, adverte que não seria produtivo se, cada universidade federal fizessem diretrizes individualizadas.



Assim, podemos afirmar que a elaboração dessas normas é necessária para a valorização da carreira profissional e garantir que mais intérpretes qualificados assumam as vagas nas universidades.

Martins (2008, p.18) considera:

Ser intérprete é estar, ou melhor, é ser convocada a estar no entre - lugar, na fronteira cultural e lingüística com os surdos. É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao se fazer parte do processo, o intérprete/ tradutor assume uma posição.

Diante disso, concluímos que para assumir a função de tradutor intérprete do ensino superior é fundamental que esse profissional tenha diversas competências tradutórias, além de satisfação de trabalhar num ambiente livre de preconceito e com enquadramento profissional que corresponda às exigências do cargo que atua.

### **Atuação do intérprete através do tempo**

Outra forma de garantir a qualidade do desempenho do intérprete é, não somente a capacitação através de cursos e estudos, mas também é necessário o estímulo à convivência na comunidade Surda, pois a relação entre TILs X Surdo, precisa ser de confiança, uma confiança ética e qualitativa na interpretação.

Na organização do Setembro Azul - UNICAMP, os Surdos escolhem os TILs que vão atuar no evento, isso faz com que as informações a serem circuladas, sejam de forma leve e prazerosa, pois o desgaste que o Surdo precisa fazer para acompanhar o desempenho do intérprete acontece de forma mais tranquila, afinal eles se conhecem o bastante para fluir as informações. O cuidado fica apenas com a velocidade do discurso em língua de sinais, para que o intérprete possa ter o tempo hábil de acompanhar a fala dos participantes, processar e fazer as escolhas lexicais adequadas para o discurso.

Segundo a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (BRASIL, 1996, apud Rosa 2005, p.128) o exercício da profissão precisa de três requisitos básicos: conhecimento sobre a surdez, domínio da língua de sinais e bom nível de cultura. Para que esses requisitos básicos sejam respeitados, além de muito estudo e dedicação, é necessário que haja vivência contínua na comunidade Surda. Isso precisa ser estimulado e visto como um pré-requisito para atuação do TILs, pois segundo a Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, o intérprete é a pessoa em que o Surdo mantém extrema confiança, tanto pessoal como profissional, e para tal, é necessário um convívio linguístico cultural.

Para Bar-tzur<sup>2</sup> (apud PEREIRA 2008), a relação conturbada entre TILs X Surdos é histórica, e passaram por vários modelos ideológicos, como já foi relatado anteriormente neste artigo, essa relação começou pelo modelo caritativo, onde ajudar o Surdo era algo de cunho moral, neste aspecto, o Surdo era visto como um ser incapaz, e somente com a caridade de uma "boa alma" poderia ser ajudado e superar as barreiras sociais. Após esse período, a interpretação passou a ter o modelo de "telefone", onde o intérprete apenas passava a comunicação, esse período objetivou devolver a voz ao Surdo, e com essa preocupação começou a formulação do código de ética do intérprete

---

<sup>2</sup> BAR-TZUR, D. Integrating the interpreting service models. In: The Interpreter's Friend, 1999.

de língua de sinais, contudo os profissionais passaram a se sentir usados como máquinas, passaram a ser objetos. O próximo modelo "facilitador da comunicação" trouxe um equilíbrio entre os extremos, passou a ter um caráter mais humano, os intérpretes passaram a observar antecipadamente o local da interpretação, a luz, e a reservar lugares estratégicos para os Surdos. Hoje estamos no modelo "bilíngue e bicultural", onde o intérprete é um apoiador da comunidade Surda, estando ao lado, ombro a ombro para lutar pelos direitos dos Surdos contra as opressões sociais existentes.

Neste momento de luta, o reconhecimento da profissão e a capacitação dos intérpretes de língua de sinais, também faz parte da luta dos Surdos, pois com profissionais aptos para um bom trabalho, eles podem ter um desenvolvimento acadêmico de qualidade. As universidades precisam estar atentas às exigências dos profissionais e promover a contínua capacitação dos mesmos, só assim os Surdos terão seus direitos constitucionais de igualdade respeitados.

Para dar condições de igualdade, o intérprete precisa ter uma formação adequada. Além de saber profundamente a língua, precisa fazer parte da comunidade Surda, para que a transição linguística não seja mecânica, mas natural.

Segundo Lacerda (2014, p. 206):

[...] a formação para o tradutor/intérprete de LIBRAS-língua portuguesa "vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, na esfera de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação."

Dar o que o Surdo precisa, não é apenas colocar um intérprete com curso básico em sala de aula ou eventos, é dar condições linguísticas e culturais equivalentes aos demais membros da sociedade. É necessário entender que se trata de uma outra língua e não de uma deficiência.

## **A importância das universidades**

As universidades são espaços, não só de produção e reprodução de conhecimento, organizar e articular saberes, mas também de formar cidadãos críticos, profissionais e lideranças intelectuais. E é exatamente esse o propósito organizado pelo Setembro Azul - UNICAMP, ter um espaço onde os Surdos possam conversar, discutir sobre os movimentos sociais e lutar pelos seus direitos.

Setembro é o mês que se comemora o dia do Surdo, e não só um dia, mas o mês inteiro de movimentos sociais em Universidades e Instituições. É um mês de luta, um mês de reflexão sobre tudo o que a comunidade vem vivendo através dos séculos.

Com esse propósito, a comissão do Setembro Azul, formada por grupos de pesquisa na área da Surdez, GSE - Grupo Surdo de Estudos em Educação, GES - Grupo Estudos Surdos e GESTEC - Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias, coordenadas respectivamente pelas professoras: Dra. Regina Maria de Souza, Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins. Esses grupos se reuniram para organizar a quarta edição do evento Setembro Azul, onde foram discutidos temas como: Escolas e classes bilíngues; PNE e o perfil das escolas

brasileiras; a movimentação Surda para o próximo ano; Implicações da cultura Surda na educação de Surdos; Experiências da educação bilíngue; Política atual do município; entre outras atividades.

Com esse movimento vemos o crescimento, a valorização da luta Surda dentro das universidades, um espaço onde os Surdos juntamente com os apoiadores ouvintes possam refletir e discutir os caminhos a trilhar.

## **Setembro Azul - UNICAMP 2015**

Nesse evento contamos com a ilustre presença do reitor da UNICAMP, que falou sobre a universalização da educação e também a respeito do ensino superior, destacou a intenção de criar um curso de formação de professores de Libras, e aproveitou o momento para divulgar a necessidade de vagas abertas para o mesmo cargo na Universidade.

Um aluno e membro da organização, aproveitou a oportunidade para solicitar que fossem abertas mais vagas para intérpretes nos concursos, alegou a necessidade de dois ou mais profissionais por evento, para garantir que todas as informações sejam passadas com clareza, pois se o profissional que atua sem descanso, em um determinado momento, não conseguirá absorver e passar as informações necessárias com qualidade, prejudicando assim o desenvolvimento acadêmico do aluno e a saúde do intérprete .

O aluno também complementou dizendo que quando precisa dos serviços de interpretação para os eventos acadêmicos, é necessário fazer uma solicitação oficial com antecedência, a resposta demora e gera ansiedade no aluno que precisa desses serviços, que nem sempre é atendido, devido ao número reduzido de intérpretes e o deferimento acontecer por ordem de agendamento, não observando a relevância das solicitações. A reivindicação se estendeu em dizer que todos os alunos ouvintes tem livre acesso nos eventos, mas os Surdos dependem de solicitações e deferimentos para frequentar os mesmos. O reitor respondeu ao questionamento dizendo que o processo é sistemático e que o concurso de intérpretes está em andamento, mas com apenas uma vaga, podendo chamar mais candidatos, se for necessário. A respeito dos tramites burocráticos, esclareceu que essas medidas são necessárias para averiguar a disponibilidade dos intérpretes. Mas frisou que a UNICAMP precisa resolver melhor essas questões.

Vimos neste trecho do evento relatado, um exemplo claro da luta do movimento Surdo, a importância desse espaço nas universidades, também o poder da voz dos Surdos e suas reivindicações por igualdade. Ficou claro o desejo e a sede pelo conhecimento, que muitas vezes lhe é negado pela falta de acesso a língua. Sentimos e vimos a intensa e constatare luta da comunidade Surda por um espaço na sociedade.

De acordo com os relatos, podemos concluir, que não somente essas, mas muitas outras questões precisam ser observadas quando se pensa no acesso e na inclusão dos alunos Surdos, não apenas na UNICAMP, mas em outras universidades que também trilham esse processo de construção.

Para que esses caminhos sejam traçados, é necessário ouvir a voz da comunidade Surda, apoiar seus movimentos, participar ativamente, e conhecer suas histórias.



## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei 10.098 e 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 13/01/2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: Ed. UFScar, 2014.

MARTINS, Vanessa R. O. **Educação de Surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re) criações do sujeito. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.21, p. 135-156. 2008. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1105/showToc>>. Disponível em: 28 jan. 2016.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas, SP: Arara Azul, 2005.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n.2, p.113-148, out.2015. ISSN 2175-7968.



# **Educação de Surdos no Rio Grande do Sul**

*Lodenir Becker Karnopp  
Juliana de Oliveira Pokorski  
Renelle Millette*



## **Capítulo 7**

## Educação de Surdos no Rio Grande do Sul

Lodenir Becker Karnopp  
Juliana de Oliveira Pokorski  
Renelle Millette

### Palavras iniciais

Em março de 2011, a diretora de Políticas Educacionais Especiais do Ministério de Educação, Martinha Claret, declarou que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bilíngue e financiado pelo governo brasileiro, seria fechado no mesmo ano. Ademais, acabou abrindo uma polêmica ao sugerir que a existência de escolas como o INES estimule uma dinâmica social separatista; em nota final, negou a existência de uma cultura surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Esses foram os relatos divulgados por educadores e líderes da comunidade surda que estavam presentes na reunião do dia 17 de março de 2011. Os relatos causaram indignação e um turbilhão de protestos presenciais e virtuais, nacional e internacionalmente; uma manifestação que com a força disseminadora de plataformas virtuais atrairia a atenção de autoridades do governo brasileiro e interromperia quaisquer planos de encerramento que estivessem em andamento. O INES permaneceu e permanece aberto. Além disso, esse conflito contribuiu em parte ao estabelecimento de Setembro Azul, um mês em que se celebra o orgulho surdo, bem como o direito à educação bilíngue no Brasil (SILVA; ASSÊNSIO 2011).

O ano de 2011 foi chave para a comunidade surda brasileira, por colocar em destaque a natureza ágil, fluida e midiática das negociações de poder na política contemporânea. Caracterizou-se como um ano seminal também porque trouxe à tona velhas, porém potentes perguntas sobre educação e cultura surda. A escola tem sido reconhecida como um espaço não apenas de ensino acadêmico, mas também de circulação de valores e práticas sociais e culturais (LEVINSON *et al*, 2000). Portanto, inseridos no campo mais específico de educação especial, na forma de modalidades de inclusão, classe especial ou bilíngue, conforme determina a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o sujeito surdo brasileiro se encontra atravessado por diferentes representações que produzem esses sujeitos, bem como as diferentes práticas educativas a que esses alunos têm contato ao longo da vida escolar.

Os movimentos de resistência da comunidade surda têm se vinculado a diferentes agendas que alcançaram diferentes objetivos, como a manutenção do INES, relatado anteriormente. Outra importante conquista da comunidade surda foi o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no ano de 2002, lei esta regulamentada pelo Decreto 5626/2005 que, entre outras medidas, estabelece o direito ao intérprete de língua de sinais, a difusão da Libras através de disciplinas nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Diante dessas importantes conquistas que geraram grandes investimentos no campo da educação, propomos neste artigo retomar dados e analisar o relatório do

Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) desenvolvido de 2007 a 2009, no projeto de pesquisa “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”, o qual investigou a educação formal dos surdos no Rio Grande do Sul. Nesse novo contexto de reconhecimento legal da Libras, pesquisadoras do GIPES elencaram a pergunta: *Quais são as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas estaduais, municipais e particulares conveniadas ao sistema público do Estado do Rio Grande do Sul?* (LOPES *et al*, 2009).

O relatório da referida pesquisa (2009) embasa as discussões propostas neste artigo, que objetiva não somente divulgar os dados da pesquisa realizada pelo GIPES, como fazer com que esses dados produzam análises sobre a situação da educação de surdos e proponham outras pesquisas nesse campo.

## **Contextualização da pesquisa do GIPES**

O estado de Rio Grande do Sul se apresentou como um recorte de universo interessante nesta pesquisa sobre a educação de surdos, dado que concentra uma diversidade de experiências em diferentes níveis e modalidades de ensino, em escola de surdos, classes específicas de surdos ou inclusão de surdos em classes comuns (LOPES *et al*, 2009). No entanto, por se tratar de um espaço geográfico bastante amplo, foi necessária a participação de um grande número de pesquisadores, o que facilitou o trabalho, trouxe uma riqueza de olhares e articulações teóricas, mas também dificultou uma padronização nos resultados, mesmo que houvesse uma base metodológica da qual todos os grupos partiram.

Participaram da pesquisa professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica de cinco universidades diferentes (UNISINOS, UFRGS, UFPel, UFSM, FACOS) além de colaboradores não necessariamente vinculados às universidades relatadas, dentre os quais alguns alunos surdos do Letras-Libras que participaram na segunda fase da pesquisa.

Para uma melhor organização e de modo a distribuir as atividades, dividiu-se o território riograndense em regiões, tendo cada região uma professora responsável. A saber:

- Região Metropolitana de Porto Alegre - Lodenir Becker Karnopp
- Região Vale dos Sinos e Serra Gaúcha - Maura Corcini Lopes
- Região do Litoral Norte - Liliane Ferrari Giordani
- Regiões do Vale do Rio Pardo e Vale do Taquari - Adriana da Silva Thoma
- Região Central e Fronteira-Oeste - Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
- Região Sul - Madalena Klein
- Região Planalto Médio – Tatiana B. Lebedeff

A pesquisa foi organizada em duas fases. Na primeira fase, realizou-se um levantamento numérico das matrículas de surdos nos diferentes níveis da educação básica, a partir de informações fornecidas pelas secretarias municipais e estadual de educação e coordenadorias de educação. Nesta fase, ainda, entrou-se em contato com algumas escolas particulares, a fim de obter as mesmas informações. Realizou-se o levantamento do número de alunos surdos, nível e modalidade de ensino (escola de



surdos, classe específica de surdos ou inclusão de surdos em classe comum), número de professores ouvintes trabalhando com crianças surdas, número de professores surdos, número de intérpretes.

Na primeira etapa da pesquisa, foi identificado um total de 248 escolas que atendem surdos em 76 municípios. Deve-se considerar que nem todos os municípios retornaram o contato feito e, portanto, não forneceram os dados que subsidiariam a segunda etapa da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa foi realizado um trabalho de campo com a aplicação de três diferentes questionários: para gestores, professores e alunos. Para esta etapa, foram estabelecidos alguns critérios de seleção dos espaços a serem visitados. Assim, todas as escolas de surdos e classes especiais foram visitadas. Das escolas comuns, com alunos surdos incluídos, foram selecionadas aquelas que possuíam dois ou mais alunos surdos matriculados e/ou tivessem intérpretes de Libras. Tal seleção foi necessária em decorrência do grande número de escolas e pelo fato de que 77% das escolas encontradas na primeira etapa da pesquisa atenderem os alunos na modalidade de inclusão.

Definida a seleção, iniciou-se o contato com as escolas, momento em que se apresentou a pesquisa e se agendaram as datas de visita aos espaços. A partir das informações fornecidas pelas escolas, percebeu-se um desencontro entre os dados obtidos através das secretarias e coordenadorias de educação e os reais números de matrícula encontrados nas escolas. Possivelmente tal divergência tenha ocorrido em decorrência de uma desatualização dos dados e também pelo elevado índice de transferências ou evasão desses alunos, tema que abordaremos a seguir. Uma última seleção ainda foi feita em relação aos alunos que iriam responder aos questionários e, nesse ponto, foi valorizada a fluência linguística dos sujeitos. Desta forma, optou-se pela participação na pesquisa de alunos a partir da quarta série. No quadro a seguir é possível observar o total de questionários obtidos na pesquisa, bem como os municípios visitados na segunda etapa:

**QUADRO 1** – Total de questionários obtidos na pesquisa

<b>Região/Município</b>	<b>Número de escolas e modalidade de ensino</b>	<b>Número de questionários aplicados a gestores</b>	<b>Número de questionários aplicados a professores</b>	<b>Número de questionários aplicados a alunos</b>
Região metropolitana - Esteio	1 (Escola Estadual específica para surdos)	1	6	40
Gravataí	1 Escola Estadual com alunos incluídos no Ensino Médio <sup>1</sup>	1	Não informado no relatório	18
Porto Alegre	4 escolas: 1 Municipal com classes	4	Não foi informado no	188

<sup>1</sup> Há em Gravataí também uma escola de surdos, no entanto não se conseguiu finalizar a pesquisa na escola, pela dificuldade de combinar datas de visita; desta forma, os dados incompletos não foram acrescentados ao relatório final.

	de surdos; 1 Municipal específica de surdos <sup>2</sup> 2 Particulares específicas de surdos		relatório.	
Região do Vale do Rio dos Sinos e Serra gaúcha - Sapucaia do Sul	1 Escola Municipal com surdos incluídos em classes comuns	1	1	0
São Leopoldo	3 escolas municipais atendendo alunos na modalidade de inclusão	3	4	0 <sup>3</sup>
Novo Hamburgo	1 Escola Estadual de Surdos	1	10	29
Caxias do Sul	1 Escola específica de surdos que de dia é regida pelo Município e à noite pelo Estado.	1	30	54
Bento Gonçalves	1 Escola Estadual com classe especial para surdos	1	2	0
Veranópolis	1 Escola Estadual com classe especial para surdos	1	1	1
Litoral Norte <sup>4</sup>	4 escolas: 3 escolas com classes de surdos 1 escola com inclusão	4	16	54
Região do vale do Rio Pardo - Encruzilhada do Sul	1 Escola Estadual com alunos surdos incluídos em classes comuns e atendidos no contraturno em salas de recurso.	1	Não foi informado no relatório.	Não foi informado no relatório.
Santa Cruz do Sul	2 Escolas: 1 Escola Estadual com classes específicas de surdos 1 Escola Estadual com	2	Não foi informado no relatório.	18+12 = 30

<sup>2</sup> Na escola municipal de surdos coletamos questionários apenas de professores e gestor, pois não havia alunos dentro da faixa etária escolhida para a pesquisa.

<sup>3</sup> Não foi possível aplicar o questionário aos alunos, por não possuírem fluência linguística necessária na Libras ou na língua portuguesa para responderem.

<sup>4</sup> O relatório da região “Litoral Norte” não especificou as cidades das escolas.

	alunos incluídos em classes comuns do Ensino Médio			
Região Central e Fronteira Oeste - Alegrete	1 Instituto Estadual tem atende alunos em classe específica de surdos e em classes comuns na modalidade de inclusão.	1	4	5
Santa Maria	1 Escola Estadual Especifica de Surdos	1	4	6
Santana do Livramento	1 Escola Estadual que atende alunos surdos incluídos em classes comuns e no contraturno em sala de recursos.	1	3	5
Santa Rosa	1 Escola Particular específica de surdos	1	4	5
Uruguaiana	1 Escola Estadual com alunos incluídos em classes comuns	1	1	5
Região Sul - Turuçu	1 Escola Municipal com classe específica de surdos	1	Não informado no relatório	1
Santa Vitória do Palmar	1 Escola Municipal com classe específica de surdos	1	Não informado no relatório	4
Rio Grande	1 Escola Municipal com classes específicas de surdos	1	Não informado no relatório	Não informado no relatório
Pelotas	1 Escola Especial para Surdos particular conveniada ao município	1	Não informado no relatório	Não informado no Relatório

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como pode ser visto no quadro 1, por conta da diversidade de mãos que desenvolveram a pesquisa e escreveram o relatório, há potencialidades em cada região e limitações na padronização. Assim, há 445 questionários respondidos por alunos e 86 questionários respondidos por professores de 30 escolas, sendo que em cada escola o gestor também respondeu questionário específico.

Sobre a aplicação dos questionários, antes de iniciar a discussão sobre os resultados da pesquisa, cabe ainda fazer algumas considerações sobre o processo de coleta de dados: foram adotadas diferentes estratégias para a coleta de dados junto aos alunos surdos. Em algumas escolas, professores e intérpretes da própria escola

auxiliaram no processo de interpretação do questionário escrito para a língua de sinais, língua mais acessível à grande parte dos sujeitos surdos. Nos municípios da região metropolitana e Vale do Taquari e Rio Pardo foi utilizado um questionário traduzido para a Libras por graduandos surdos do Letras-Libras e gravado em DVD, sendo que estes mesmos alunos acompanharam as visitas às escolas das referidas regiões.

Neste ponto é necessário destacar que embora tenha se utilizado diferentes estratégias para que o questionário fosse acessível aos alunos e em todas as escolas tenha proposto uma pesquisa bilíngue, com a utilização de um questionário impresso escrito em português e a interpretação para a Libras, em várias escolas inclusivas não foi possível aplicar o questionário, uma vez que os alunos não possuíam condições linguísticas para compreender as questões em nenhuma das duas línguas. Fatos como esse iniciam as análises deste estudo acerca das condições linguísticas e de escolarização dos sujeitos inseridos nas diferentes configurações de escola encontradas em solo gaúcho.

Na próxima parte deste texto, procuraremos trazer algumas reflexões suscitadas pelos dados da segunda etapa da pesquisa, colocando os diferentes tipos de escola como centrais para as análises que sucedem, tentando destacar as singularidades das diferentes regiões e modalidades de educação.

## A escola como espaço linguístico e constituição identitária

Este estudo procura pensar sobre as condições linguísticas e de escolarização encontradas nos diferentes espaços educativos. Algumas questões direcionadas aos alunos abordavam diretamente temáticas relacionadas às condições linguísticas e/ou de escolarização, como “Você sinaliza com seus colegas?” e “Na escola que você frequenta, seus professores sinalizam para você?”, entre outras. Aos professores, foram direcionadas perguntas que questionavam o conhecimento e uso da Libras, questões pedagógicas e educacionais. Aos gestores foram direcionadas questões sobre a infraestrutura, funcionamento, administração e matrícula. O quadro 2 a seguir ilustra somente uma pequena parte de questões selecionadas do relatório (LOPES *et al*, 2009) que embasam as discussões que seguem.

**QUADRO 2** – Informações retiradas dos questionário dos alunos surdos

	<b>Região Metropolitana de Porto Alegre</b>	<b>Região Sul</b>	<b>Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo</b>
Com que palavras você relacionaria o surdo?	53% - Língua de Sinais 16% - Deficiência	46% Língua de Sinais 22% Sinalizante	79% Língua de Sinais
Onde viu sinalizar pela primeira vez?	74,72% Na escola		
Quais os motivos da mudança de escola?	21% Por falta de professor que soubesse Libras 18% Por ficar longe de casa 13% Por não querer inclusão	24% Por não querer inclusão 22% Por causa de idade	28% Por ficar longe de casa 22% Por falta de professor 25% Por não querer inclusão

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado no quadro 2, ao considerar a pergunta "*Com que palavras você relacionaria o surdo?*", uma grande parte escolheu "*Libras*" como a primeira qualidade/marca de uma pessoa surda. Essa é uma indicação nativa, que por si só tende a apoiar a observação feita anteriormente e em outras publicações sobre o papel fundamental que a língua possui em processos identitários (BAUMAN, 2002). Notamos que a percepção de Libras como uma marca simultaneamente construtiva e identitária não se restringiu apenas aos sujeitos, porém se estendeu ao espaço escolar.

Outra questão direcionada aos alunos foi sobre o encontro com a língua de sinais. Assim, destacamos o percentual de alunos na Região Metropolitana de Porto Alegre que viram a língua de sinais pela primeira vez na escola, ou seja, no momento em que ingressaram em uma escola que havia surdos ou sinalizantes. Essa tendência foi confirmada nos relatos qualitativos de outras regiões também; o que faz sentido, dado que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes.

Ainda sobre o valor atribuído à língua de sinais na escola, é importante relatar que quando os alunos surdos foram questionados sobre mudanças de escola, uma porção significativa indicou o uso/a presença de Libras na escola como critério para transferência e escolha de escola. Além disso, ao considerar o percentual de alunos que já tiveram transferência (mudança) de escola, observou-se que na grande maioria das regiões pesquisadas, mais da metade dos alunos já tiveram ao menos uma transferência ao longo da vida escolar, chegando, na região metropolitana, a mais de 80% do total de alunos.

Neste breve texto, não é possível discutir todas as questões propostas pelos pesquisadores e respostas apresentadas pelos entrevistados. No caso dos professores, destacamos a pergunta que foi direcionada também aos alunos, ou seja, "*Com que palavras você relacionaria o surdo?*". No caso dos professores, cuja maioria consiste de ouvintes e que dão aula tanto para alunos ouvintes como alunos surdos, a opção de relacionar "*surdo*" ao uso de "*Libras*" enquanto elemento simultaneamente construtivo e identitário se difundiu entre outros, entre eles, a relação de "*surdos*" com "*aprendizagem alternativa*" e "*perda auditiva*", conforme apontam os percentuais do quadro 3 que segue.

**QUADRO 3** – Informações retiradas dos questionários dos professores

	<b>Região Metropolitana de Porto Alegre</b>	<b>Região Taquari e Vale do Rio Pardo</b>	<b>Região Vale dos Sinos e Serra gaúcha</b>
Definição de uma pessoa surda	Alguém que perdeu a audição (4 ocorrências)  Alguém que pertence a uma minoria linguística (4 ocorrências)	34% Alguém que pertence a uma minoria linguística  22% Uma pessoa que perdeu a audição	34% Alguém que aprende de maneira diferente  26% Uma pessoa capaz de desempenhar as mesmas atividades que um ouvinte

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além dos professores, foi também investigada a presença e atuação de intérpretes de Libras nas escolas. Tais profissionais atuam sobretudo em escolas inclusivas, visto que são necessários para garantir a interpretação e tradução das aulas. Em geral, o conhecimento de Libras na escola inclusiva restringe-se ao intérprete e ao(s) aluno(s) surdo(s). O intérprete de língua de sinais é aquele que possibilita ao surdo o

acesso às informações que se fazem presentes de modo oral/falado.<sup>5</sup> Por outro lado, em grande parte das escolas de surdos e classes especiais, não há registros da presença desse profissional e a justificativa dos gestores é a abordagem bilíngue da escola, com a presença e uso tanto da Libras quanto da língua portuguesa por parte dos professores e alunos.

Foram poucas as regiões pesquisadas que trouxeram informações mais detalhadas sobre a formação dos intérpretes atuando nas escolas, mas há alguns registros interessantes de serem trazidos para este texto, pois nos ajudam a pensar sobre o espaço e valorização da língua de sinais. Em uma das escolas de inclusão da região metropolitana por exemplo, foi relatado que há intérpretes na escola pois os professores não têm conhecimento da língua de sinais, no entanto, esses intérpretes não conseguem se fazer presentes em todas as aulas. Além disso, os intérpretes não são profissionais concursados e, segundo o questionário respondido pela gestão da escola, os contratos são temporários, com necessidade de renovação anual, que nem sempre acontece.

Evidencia-se, nos relatos dos gestores, que há uma certa imprecisão e dúvidas sobre o papel do profissional intérprete no cenário da inclusão escolar. Em alguns momentos, o intérprete parece surgir para cumprir uma determinação legal, sem que haja uma real preocupação do poder público para as condições de atuação desses sujeitos, como a quantidade suficiente de intérpretes em relação à demanda da escola. Outra questão é a dúvida sobre a formação profissional ou sobre as habilidades ou conhecimentos necessários para que o intérprete possa exercer essa função. Em uma das escolas de inclusão, por exemplo, quando questionados sobre a existência de intérpretes na escola foi afirmado que *“a escola possui um membro que ajuda nessa comunicação”*. Na região do Vale do Taquari, existe uma única intérprete que atende três escolas distribuídas em dois municípios, atuando em turmas de EJA, Ensino Fundamental e Médio. No Vale do Rio Pardo, foi relatado que dois professores de uma escola são cedidos para outra escola, para atuarem como intérpretes em momentos de explicações de conteúdos ou de avaliações, não sendo possível estarem presentes em todos momentos das aulas.

Tais relatos abrem espaço para que se questione a efetividade da inclusão dos sujeitos surdos nessas condições precárias de acesso à língua de sinais e à escolarização. Entendemos que a escola é um espaço de ensino e de aprendizagens, bem como o espaço de constituição de identidade e de encontro linguístico. Se a língua de sinais é periférica, utilizada de modo esporádico e eventual, quais seriam as condições de escolarização dos alunos surdos? Talvez isso responda ao grande número de transferências encontradas nas respostas dos alunos, bem como a evasão escolar.

---

<sup>5</sup> Na escola, quando a aula é realizada na língua oral, a presença do intérprete é imprescindível para a inclusão do aluno surdo e mediação linguística entre a língua falada e a língua sinalizada, uma vez que não é possível que um mesmo professor se comunique simultaneamente em duas línguas, com surdos e ouvintes em uma mesma sala.

## **Destaques finais**

Durante o período da pesquisa, muitas escolas se mostraram interessadas em alicerçar parcerias com as universidades, no sentido de estabelecer vínculos de apoio mútuo, qualificando a pesquisa, as propostas pedagógicas e as intervenções em sala de aula. Nesse sentido, o GIPES organizou e segue promovendo uma série de Fóruns em nível estadual em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, com o objetivo de divulgar as pesquisas realizadas e também promover debates junto à comunidade acadêmica e escolar envolvida com a educação de surdos. O Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES) já está na nona edição, em 2016.

Em algumas regiões, na época da pesquisa, foram realizados alguns projetos em parceria. Em Osório, por exemplo, ficou estabelecido um vínculo das escolas com a Coordenadoria Regional de Educação, com o objetivo de promover reuniões bimestrais para discussão da política educacional para surdos em paralelo aos dados da pesquisa do GIPES. Em Encruzilhada do Sul, no dia da aplicação dos questionários, a escola do referido município solicitou que as pesquisadoras fizessem uma palestra sobre a educação de surdos para alunos, pais e equipe escolar. Tais movimentos denotam a importância do diálogo entre a pesquisa de campo e os espaços nos quais ela se desenvolve, não somente na busca de dados para responder às questões propostas, mas também na construção de redes e qualificação da educação: não se entende que a universidade apresente verdades para ensinar às escolas, mas escola e universidade crescem juntas em um diálogo constante e profícuo.

Em relação aos resultados da pesquisa, é importante destacar que desde a finalização do relatório da pesquisa promovida pelo GIPES até o momento de escrita deste texto, já se passaram seis anos. O Decreto 5.626/2005, que apresentamos brevemente no início desse texto, estabelecia prazos e percentuais mínimos para a formação de professores e de tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa e para a inclusão da Libras como disciplina curricular no ensino superior. Em função da finalização desse prazo, pode-se perceber uma série de mudanças, tais como: a formação de duas turmas de licenciatura e de uma turma de bacharelado em Letras-Libras no Rio Grande do Sul, disponibilizando ao mercado de trabalho um número considerável de professores graduados para o ensino da Libras e de tradutores intérpretes desta língua. Além disso, os cursos de licenciatura e fonoaudiologia adicionaram aos seus currículos a disciplina de Libras, tornando possível a difusão de conhecimentos, mesmo que mínimos, sobre a língua de sinais em proporções antes nunca vivenciadas. As lutas e movimentos em favor das escolas bilíngues e as comemorações promovidas no Setembro Azul seguem abrindo espaços para discutir a manutenção de escolas com ambientes bilíngues mais apropriados ao aprendizado dos surdos.

Todas essas questões abordadas no parágrafo anterior nos auxiliam a pensar que houve um intenso movimento na educação de surdos na última década e que os dados apresentados nesse estudo são apenas um recorte de um processo histórico. É possível, se tivéssemos a oportunidade de replicar a pesquisa, que apresentássemos dados diferentes; no entanto, é preciso fazer circular as análises dessa pesquisa realizada durante os anos de 2007 a 2009, pois elas nos dão subsídios para pensar não somente em questões de acesso dos surdos à educação, mas de permanência nos diferentes

espaços em que estão inseridos. Além disso, evidenciam a contemporaneidade do debate e as dissonâncias discursivas entre a proposta do Ministério da Educação, as quais trazem efeitos para a educação de surdos, conforme sublinha Ana Lodi:

Embora a *Política* tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras. (LODI 2013, p. 61)

O recorte do relatório que trazemos para o presente artigo, não pretende apontar qual o melhor lugar para a educação de surdos, já que consideramos que “não é somente o espaço em si que determina todas as variáveis para que os surdos aprendam, sejam incluídos e também se socializem na escola”. Não pretendemos apontar, nem comparar as experiências escolares, mas destacar “as condições dadas para firmar um contrato comunicativo e pedagógico” pois entendemos que esse contrato “é o que determina a qualidade da experiência escolar surda” (KARNOPP; LOPES 2015, p. 44). Para sublinhar as necessárias condições linguísticas e de escolarização:

Destacamos ainda que espaços educacionais adequados às crianças surdas requerem que se considere a aquisição da linguagem nesse processo. A aquisição da língua de sinais precisa ocorrer com os pares surdos, em companhia de professores surdos ou professores ouvintes bilíngues, em um ambiente que considere a língua de sinais como primeira língua. Esse é o modo de acesso e imersão linguística que favorece a constituição de uma língua no sujeito, condição primeira para tantos outros aprendizados. (KARNOPP; LOPES 2015, p. 44)

A pesquisa desenvolvida pelo GIPES abarcou diferentes regiões do estado, possibilitando o contato com diferentes realidades e experiências educacionais. No entanto, cabe chamar atenção para alguns destaques da pesquisa: o grande número de transferências dos alunos entre escolas nos apresenta um movimento de busca pelo melhor espaço não somente de experiências educacionais como também de espaço de pertencimento a uma comunidade linguística e escolar. Embora um dos motivos dos alunos para a troca de escolas tenha sido o fato de a escola ficar longe de casa (resposta de 28% dos alunos da região dos Vales do Taquari e Rio Pardo e 18% dos alunos da região metropolitana, por exemplo), ainda assim, muitos alunos se submetem a mais de uma hora de viagem entre casa e escola, desde que a mesma conte com um ambiente linguístico e educacional favorável, com a presença da língua de sinais. Uma das respostas recorrentes – quando questionados sobre o(s) motivo(s) para a transferência – é o fato de “*não querer inclusão*”, afirmação esta que nos faz refletir sobre qual formato de inclusão tem sido proporcionado para esses sujeitos.

Em relação às escolas inclusivas é preciso salientar que em muitas delas não foi possível aplicar o questionário aos alunos em função de os mesmos não possuírem fluência linguística suficiente para compreender o questionário, nem em português nem em Libras. Muitos professores dessas escolas afirmaram também não ter o



conhecimento necessário para constituírem uma relação comunicativa efetiva com seus alunos, necessitando da mediação de um intérprete que nem sempre se faz presente, por motivos contratuais. Questões como essa, vinculadas à centralidade da língua na constituição das identidades surdas, nos fazem questionar até que ponto muitos desses espaços se constituem como ambientes de ensino e trocas significativas, bem como espaços de circulação de artefatos da cultura surda e da língua de sinais.

Durante o período de 2010 a 2013 alguns integrantes do GIPES fizeram uma investigação em nível nacional com o objetivo de mapear as produções culturais de surdos, pesquisa esta intitulada “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011). A pesquisa atual intitulada “Produções Culturais no contexto da Educação Bilíngue” (2014 a 2017) se propõe justamente a retornar para o ambiente escolar com o olhar enriquecido pelas pesquisas anteriores, com o propósito de seguir em contato com as escolas. Considerando que a escola segue sendo o espaço privilegiado de encontro com a língua de sinais e de constituição de modos de ser culturalmente surdo, a pesquisa iniciada em 2014 entende que a cultura opera como fator decisivo para o agrupamento dos surdos na escola. Cultura e, mais especificamente, cultura surda são conceitos necessários para a composição dessa pesquisa, uma vez que os artefatos culturais do povo surdo têm servido à comunidade surda como fator determinante para reforçar a segurança do território comunitário e das lutas políticas pelo direito à diferença. Não haveria como evitar essa abordagem entre educação e cultura, uma vez que a comunidade se articula, sobretudo em torno de uma retórica sobre sua cultura.

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

KARNOPP, L. B.; LOPES, Maura C. Os surdos aprendem melhor nas escolas para surdos ou nas escolas regulares?. **Pátio: Ensino Fundamental, Grupo A**, Porto Alegre, p. 42-45, fev. 2014.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. 336p.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2003.

LEVINSON, Bradley (Ed.) *et al.* **Schooling the symbolic animal: social and cultural dimensions of education**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jan. 2016.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **A educação dos Surdos no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. (Relatório de Pesquisa – Edital Universal MCT/CNPq 50/2006).

SILVA, César; ASSÊNSIO, Cibele. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. **Ponto Urbe**, São Paulo, n.9, dez. 2011. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1966>>. Acesso em: 5 jan. 2016.



# **A triste história da surdez e sua inclusão desalmada**

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*

*Bárbara Hélen Correia e Silva*

*Guilherme Borelli*

*Jadir Marques de Souza*

*Karen Gonçalves Gomes*

*Marina Ferrari Klemm de Aquino*



## **Capítulo 8**

## A triste história da surdez e sua inclusão desalmada

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
Bárbara Hélen Correia e Silva  
Guilherme Borelli  
Jadir Marques de Souza  
Karen Gonçalves Gomes  
Marina Ferrari Klemm de Aquino

Estou na borda desta multidão, na periferia; mas pertencço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé. Sei que esta periferia é o meu único lugar possível, eu morreria se me deixasse levar ao centro da confusão, mas também, certamente, se eu abandonasse a multidão. Não é fácil conservar minha posição [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 40).

Este capítulo foi escrito por seis autores, sendo a primeira, professora da disciplina de Estágio e, também, de Educação de Surdos e Libras na Faculdade de Educação da Unicamp. Interessados pelo tema da surdez, todos os outros autores são alunos de diferentes cursos de graduação da Unicamp, e que se matricularam nas disciplinas citadas, em 2015. Convidados a participar do IV Evento Setembro Azul, estes estudantes desenvolveram, como monitores, atividades recreativas e artísticas com adolescentes surdos. Neste capítulo, os autores se dispõem a narrar episódios vividos em outras situações propostas pelas disciplinas e que os fizeram refletir sobre o tema da inclusão de alunos surdos. O resultado destas reflexões é agora apresentado, traçando um paralelo com um incrível conto do escritor Gabriel Garcia Márquez.

Em 1972, o escritor colombiano Gabriel Garcia Márquez, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, publicou o conto “A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua vó desalmada”. A história narra a crueldade de uma avó que submete sua neta de 14 anos a uma vida de prostituição, cujos lucros são destinados a compensar as perdas decorrentes de um incêndio provocado pela jovem. A saga inicia-se em uma noite, em que Erêndira, exausta do serviço doméstico que era obrigada a realizar para a avó, desde madrugada até a noite, foi se deitar e esqueceu de apagar o candelabro. Um vento, entrando pela janela, levou a cortina até o fogo do candelabro, provocando o incêndio que resultou na perda da casa e de todos os pertences da avó. Contrariando a ideia de relação carinhosa entre netos e avós, comum nos contos de fadas, essa história de Márquez traz a face mais perversa do ser humano, na figura da senhora que obriga a jovem aos percalços da prostituição, perambulando de cidade em cidade, pagando com esse sacrifício os danos materiais que havia causado a ela. Erêndira cresceu solitária e distante de qualquer convívio social saudável.

A história da educação dos surdos é marcada por aspectos semelhantes ao da narrativa fictícia de Márquez. Submetidos a uma concepção de pedagogia oralista, focada no disciplinamento de seus corpos, muitos dos surdos, por décadas, tiveram sua vida marcada pela solidão, pela impossibilidade de se comunicar, quando não conseguiam se oralizar, realidade muito frequente. Assim como Erêndira, não lhes era permitido escolher seu destino ou aquilo que tornaria mais confortável suas vidas.

Durante a hegemonia do oralismo, o ideal era que o surdo se igualasse ao ouvinte pela fala. A normalização era a meta, uma vez que a surdez era entendida como deficiência; a língua oral sempre foi a desejada pelos educadores para esses sujeitos. O desejo dos surdos não era sequer levado em conta, pois a normalização ditava as diretrizes educacionais. O fato emblemático da normalização na educação dos surdos foi o “Congresso de Milão”, em 1880, no qual “especialistas e educadores ouvintes empenharam-se não só em defender o uso exclusivo da língua oral para o ensino de pessoas surdas como também a implantação de meios para controlar e proibir a língua de sinais” (NASCIMENTO, 2002, p. 51). E conseguiram. Por muitos anos a Língua de Sinais foi proibida nas escolas.

Entendida como doença, a surdez foi capturada como objeto da medicina, a qual ditou, por um grande período histórico, as diretrizes educacionais. A surdez era compreendida como um sofrimento, pois era considerada uma doença.

No contexto do “desencantamento de monstros” do século XIX, a figura do surdo continua se cruzando com a do monstro e a do indivíduo que, desde o final do século XVIII, se tenta corrigir. [...] o corpo do jovem surdo irá se tornando, pouco a pouco, objeto de uma estratégia *ortopédica* no sentido dado por Nicolas Andry desde 1774, de “arte de prevenir e corrigir nas crianças as deformidades do corpo” [...] Paralelamente, são desenvolvidas técnicas de oralização que anunciam o nascimento da ortofonia moderna (BENVENUTO, 2006, p. 238-239, grifos da autora).

A abordagem pedagógica nas escolas, nesse período, pode ser traduzida como uma insistência na oralização. No entanto, na maioria dos casos, ela era quase inútil, uma vez que a inserção social permanecia não atingida, dada a dificuldade em realizar uma oralização bem-sucedida. Nesse contexto, a surdez era compreendida como uma falta que acarreta num projeto de reabilitação, de inserção na norma: “figuras que constituem o campo da anomalia” (BENVENUTO, 2006, p. 229), as quais carecem de correção. A rigidez pedagógica era representada pelo controle minucioso dos corpos pelos professores, os quais não titubeavam em calar os indisciplinados que ousavam utilizar sinais ao invés de sons. Esta “pedagogia da oralização”, nomeada por Benvenuto (2006) como “ortofonia moderna”, representava uma verdadeira técnica de tortura. Conforme relato de muitos dos surdos adultos que, nas décadas de 1960, 70 e 80, estudaram em escolas oralistas no Brasil<sup>1</sup>, meninos e meninas sentiam-se traumatizados pela recusa da afetividade que lhes era imposta por uma (de)formação baseada em determinado fetiche pelo laço, obrigatoriamente, sonoro. De que forma meninos e meninas que entraram na escola incertos sobre seu lugar no mundo poderiam sair dela, após esse processo educativo autoritário e violento – fisicamente e simbolicamente –, caracterizados como cidadãos?

---

<sup>1</sup> Relatos sobre a vida escolar de surdos atualmente adultos podem ser lidos em muitos trabalhos, como, por exemplo, na dissertação de mestrado de Tarcísio de Arantes Leite, da USP, **O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira** (2004), no livro de Renato Dente Luz - **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo** (2013); na tese de doutorado de Heloísa Andréia Vicente de Matos, da UNICAMP: **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores; entre outros.**

Talvez seja possível, até, tecer considerações sobre o estatuto que essas vidas possuem, uma vez que a vida exige uma série de condições e apoio para poder ser vivível. Judith Butler nos diz que

[...] não há vida sem as condições de vida que sustentam, de modo variável, a vida, e essas condições são predominantemente sociais, estabelecendo não a ontologia distinta da pessoa, mas a interdependência das pessoas, envolvendo relações sociais reproduzíveis e mantenedoras [...]. A questão não é saber se determinado ser é vivo ou não, nem se ele tem o estatuto de “pessoa”; trata-se de saber, na verdade, se as condições sociais de sobrevivência e prosperidade são ou não possíveis (BUTLER, 2015, p. 38).

Além disso, existem condições normativas que influenciam nossa forma de enquadrar uma vida como tal. Essas molduras, pelas quais apreendemos – ou não conseguimos apreender – a vida dos outros, estão politicamente saturadas e repletas de operações de poder (BUTLER, 2015).

Desvencilhar-se dessa imagem de sofredor, de doente ou de ser que necessita de recuperação e desfazer-se da ideia de que a surdez perturbava o exercício normal da vida foi necessário para a mudança na história. Constituir-se como um ser que difere da maioria, por se comunicar por uma língua viso-gestual, mas não como deficiente, foi a grande ruptura que as resistências surdas produziram. Benvenuto (2006, p. 228) assegura que foi necessário um movimento de ruptura, de desvinculação da construção social dada à surdez como anormalidade, para ressignificar o campo semântico e as práticas voltadas às pessoas surdas:

Quando se fala de surdos, o campo semântico, referido, exclusivamente o ouvido que não funciona, se desloca para um campo onde a referência à audição não é mais do que um pretexto para pôr em cena relações de saber e poder entre surdos e ouvintes, relações que na maior parte do tempo são inauditas.

As resistências surdas possibilitaram que esses sujeitos se desfizessem da couraça do título de doentes e, com isso, se formou um novo grupo social, chamado de “povo surdo” ou “comunidade surda”<sup>2</sup>, o qual entende sua surdez como uma inventividade. Sobre isso podemos refletir com Canguilhem (1995, p. 110):

Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas? Conforme formos fixistas ou transformistas consideraremos de modo diferente um ser vivo portador de um caráter novo.

Os surdos se impuseram como um grupo social, e sua inventividade pressionou a constituição de uma nova ordem estrutural para a educação dessa diferença.

---

<sup>2</sup> Strobel (2008) explica a diferença entre povo surdo e comunidade surda: “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros traços. [...] entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que partilham e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2008, p. 31).

Atualmente, no Brasil, já se considera a Língua de Sinais como parte integrante da educação dos surdos. A lei 10436, de 2002, reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como um meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais das comunidades surdas do Brasil. Em 2005, o decreto 5626 inseriu a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Essa é uma conquista das comunidades surdas, pois garante que, desde sua formação, os professores tomem conhecimento das peculiaridades linguísticas e educacionais das pessoas surdas. O capítulo VI desse decreto trata da garantia da educação bilíngue para as pessoas surdas. O Art. 22 propõe que a educação bilíngue para os surdos possa se realizar em classes ou escolas bilíngues, na educação infantil e anos iniciais; e que, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no superior, a educação dos surdos possa se realizar em processo inclusivo, com a presença de intérpretes. Além dessa presença, os professores nos anos finais da escolarização devem estar cientes da singularidade linguística dos alunos surdos.

Nas escolas bilíngues, as crianças surdas têm acesso à língua de sinais e aprendem através dela. Nesse modelo, a primeira língua é a de sinais, a qual dá arcabouço para o aprendizado da segunda língua. A surdez ali é entendida não como deficiência, mas como diferença. As limitações impostas por uma “cultura ouvinte” podem ser superadas, e outra realidade surge como exequível, por meio de uma educação que não prescinde da língua de sinais, mas que é construída com ela.

Poderemos afirmar, portanto, que, com essas conquistas legais, os surdos tiveram suas reivindicações atendidas e que a escola, agora, não lhes impõe mais o modelo ouvinte de aprender ou mesmo a oralização? Infelizmente isso está longe de ocorrer.

Em primeiro lugar, isso não ocorre porque a medicina contemporânea continua a propor a normalização dos corpos surdos, e a cirurgia do implante coclear tem sido indicada, em larga escala, para os bebês surdos. Além da cirurgia, na perspectiva médica, a oralização pela terapia fonoaudiológica se apresenta como única forma de desenvolvimento para a criança surda e, muitas vezes, a língua de sinais é apresentada aos pais como inadequada.

Em segundo lugar, porque, mesmo quando a língua de sinais faz parte do processo de escolarização das crianças e dos jovens surdos, muitas das políticas municipais ou estaduais de educação optam por inserir um intérprete na sala de aula, ao invés de implantar salas ou escolas bilíngues. A estratégia 7, da meta 4 do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, assim dita:

**4.7)** 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 (BRASIL, 2015, [não paginado], grifos nossos).

Mesmo sendo determinadas três formas de oferta de educação para os surdos, a escola inclusiva, em salas com intérpretes, tem sido preferida pelas políticas públicas, pois afirmam ser



esse o modelo mais inclusivo, ou “menos excludente”. Conforme a Declaração de Salamanca (1994, [não paginado]):

[...] 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 educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Porém quando a língua de sinais não está presente em tais “escolas regulares”, a referida inclusão só ocorre na letra e não na vida. Esta é a reivindicação do “povo surdo”: uma inclusão bilíngue para surdos. E, quando há uma proposta inclusiva, “joga-se” a tarefa para o intérprete de língua de sinais, como se, sozinho, ele conseguisse reverter toda a problemática escolar.

Esta situação faz com que a criança ou o jovem surdo permaneça isolado, pois sua comunicação se dá somente entre ele e seu intérprete. Algumas vezes, nem mesmo o professor consegue se comunicar com seu aluno surdo, pois desconhece a língua de sinais.

Associada a essa situação de isolamento, que, muitas vezes, faz a criança ou o jovem acreditar ser o único surdo no mundo – e, por isso, se sente doente, incapaz e incompetente –, toda a metodologia de ensino é pensada para aqueles que ouvem, dificultando ou, até mesmo, impedindo sua aprendizagem.

Para ilustrar essas situações de isolamento ou de precária aprendizagem, trazemos algumas cenas, que ocorreram em diferentes contextos: em uma sala de aula, em um grupo de atendimento em centro de reabilitação, em um grupo de surdos de uma igreja. Tais cenas, vividas por um ou mais autores deste capítulo, em situações de estágio, disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura de UNICAMP – serão aqui narradas com o propósito de evidenciar as relações que se estabelecem no processo dito de inclusão dos alunos surdos.

### **CENA 1: Mãos que não se veem**

Esta cena ocorreu em uma situação de estágio de observação em uma escola que inclui alunos surdos e recebe um número significativo deles no processo de inclusão no ensino fundamental II e no ensino médio. Há intérpretes (denominados de professores interlocutores) em todas as salas em que estão matriculados alunos surdos, porém há pouca ou nenhuma formação dos professores regentes sobre a surdez ou sobre a língua de sinais.

A cena se passa durante a aula de matemática em uma sala de sexto ano do ensino fundamental. A professora estava corrigindo exercício em frente à lousa, e questionou se algum aluno saberia a resposta para um determinado exercício. Neste momento, nenhum aluno se pronunciou, e se fez necessário que a professora repetisse a pergunta, mas dessa vez, um aluno, que é surdo, levantou a mão no intuito de expor sua resposta. No entanto, a professora continuou a insistir na pergunta, sem dar a palavra ao aluno surdo.

Ao final, a professora continuou: “*Nossa, mas ninguém sabe me responder como fica esse resultado aqui? Ai, ai, ai, hein, classe?!*”

A professora corrigiu o exercício sem ao menos olhar para o aluno.

O aluno surdo, que apenas queria compartilhar seu exercício, ficou esperando ser atendido até se cansar e, aparentemente, após esse ocorrido, perdeu o interesse em assistir ao resto da aula de matemática naquele dia.

Diante da cena, podemos questionar: Por que a professora não deu a palavra ao aluno surdo? Algumas das hipóteses que formulamos são:

- Porque não olha para ele, desconsiderando que há ali um aluno.
- Porque olha, mas não o vê, como se sua presença fosse fantasmagórica, um vulto, algo a ser desconsiderado, algo estranho que não lhe diz respeito.
- Porque vê, mas finge que não vê... Afinal, o que teria um surdo a dizer? Se é que a Língua de sinais diz, ela é mesmo língua?
- Porque vê, mas não enxerga, pois não crê que o surdo possa dar a resposta correta a uma questão de matemática. Afinal, o surdo aprende?

Questionamos, ainda, por que o intérprete não se pronunciou e não chamou a atenção da professora para a tentativa do aluno em dar a resposta? Talvez porque, conforme aponta Martins (2006), ele também se vê “apagado” da cena escolar, havendo uma dupla exclusão ou invisibilidade – a do surdo e a do intérprete de língua de sinais. A cena chocante denuncia a exclusão a que é submetido esse aluno surdo na suposta educação inclusiva, ainda que tenha a presença do intérprete. Sem uma política linguística, a invisibilidade do surdo no espaço escolar se mantém.

O ponto no qual fixo o olhar é: embora imprescindível a presença do ILS em sala de aula (pensando que no momento atual, com a inclusão de surdos sinalizadores, o ILS tem um papel importante: o de manter o aluno supostamente integrado na instituição), há uma aparente invisibilidade - mesmo com toda a movimentação corporal, expressiva, gestual - marcada na educação [...] (MARTINS, 2006, p. 144).

Para Bagno (1999, p. 59), há um preconceito em relação aos grupos marginalizados que manifestam um falar que difere da maioria dita “cult”. Para o autor, fica evidente que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social:

A valorização de uma língua sobre outra em uma sociedade verdadeiramente democrática é desconsiderar “que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes ou menos inteligentes”. É também desvalorizar a cultura dessas pessoas (BAGNO, 1999, p.16, aspas do autor)

Na escola dita “inclusiva”, as representações dominantes sobre os surdos são ouvintistas<sup>3</sup> e, por isso, seus saberes não são valorizados (SKLIAR, 2013).

---

<sup>3</sup> Segundo Skliar (2013, p 15), o ouvintismo “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”

## CENA 2: A cegonha e o Papai Noel

Embora sejam narrados a seguir dois episódios, eles foram associados em uma única cena, pois parecem ter o mesmo aspecto idiossincrático.

A primeira experiência ocorreu durante o estágio de observação em um Centro de Reabilitação de uma Universidade com um grupo de pré-adolescentes surdas.

Durante uma discussão sobre a temática “namoro e amizade” com meninas surdas de 11 a 13 anos, a conversa se desdobrou e atingiu um assunto comum: gestação. Ao falar sobre gravidez, uma das meninas reagiu de uma maneira que pode ser mais comumente observada em crianças de idades menores, com murmúrios e tapando os ouvidos, ou neste caso específico, fechando os olhos. Este fato não foi algo absurdo; afinal, não são incomuns reações de repulsa em meninas e meninos, ao tratar de namoro em idade de pré-adolescência. Porém, o que chamou nossa atenção foi o que se passou a seguir. Tentando convencer a menina a participar da conversa e expor sua opinião sobre a gravidez, tudo que ela dizia (em Libras) durante os murmúrios emitidos eram algumas palavras como “sangue”, “medo” e “morte”. A princípio, pensamos que ela apenas estivesse preocupada com alguma complicação durante a gravidez de uma pessoa conhecida, algo que tivesse lhe sido relatado, porém, ao questionar de outras formas seus motivos, não obtivemos outras respostas, senão as mesmas palavras repetidas vezes. Mudamos a abordagem para tentar outros efeitos, lhe perguntando sobre como ela havia nascido, dizendo que uma mulher grávida é algo comum durante a vida. Ela continuou evasiva, repetindo sempre as mesmas palavras, até que, após muita insistência, ela nos disse que havia sido trazida por um pássaro (que inferimos ser uma cegonha, algo fantasiado em histórias infantis). Nesse momento percebemos que ela nunca havia tido nenhuma outra conversa, exceto aquela, com alguém próximo, e que acreditava, de fato, que os bebês são trazidos pela cegonha. Vale ressaltar que essas meninas, embora frequentassem o grupo de reabilitação em um espaço em que conviviam com outros surdos, nas suas escolas eram, cada uma delas, a única aluna surda da sala de aula, ou mesmo da instituição de ensino.

A outra experiência ocorreu em grupo de adultos surdos em uma igreja. Esse grupo que se reunia em um dia da semana para conviver entre si, trocando experiências e conversando sobre a Bíblia. Entre os frequentadores havia uma senhora surda de cerca de 50 anos de idade. Ela era a que menos sabia Libras, foi aprendendo junto com o grupo de intérpretes. Sabia apenas sinais caseiros e pouco se comunicava com a família. Era perto do Natal, e, por algum motivo, surgiu um assunto sobre comprar presentes e sobre Papai Noel. Alguém comentou sobre um Papai Noel que estava no *shopping* da cidade, tirando fotos com as crianças. Então a senhora comentou que aquele não era o Papai Noel de verdade. Todos concordaram! Mas ela prosseguiu: “O Papai Noel de verdade está lá no Polo Norte”. Todos ficaram atônitos com aquela frase, inclusive os outros surdos. Até que perguntaram diretamente se ela realmente achava que existia um Papai Noel no Polo Norte, e ela disse que sim, que os “Papais Noéis” das lojas e das propagandas eram falsos, mas o verdadeiro estava lá, em algum lugar do Polo Norte. Os outros surdos tentaram explicar a ela que o Papai Noel era apenas uma fantasia que se criava para as crianças, mas foi difícil convencê-la.

Essas duas cenas nos fazem refletir sobre como um indivíduo surdo pode ficar isolado, caso não tenha contato com outros surdos ou ouvintes que consigam se comunicar regularmente com ele. A discussão de assuntos como nascimento, sexualidade, mitos e lendas da infância, muito comuns entre os ouvintes, é dificultada aos surdos pela ausência de “espaços surdos”. Um indivíduo ouvinte no Brasil acessa muitas informações por dia, pelo simples fato de nossa comunicação, em quase todas as formas de imprensa, utilizarem a língua portuguesa e, majoritariamente, na forma sonora, além de poderem se comunicar naturalmente com muitas pessoas ao seu redor. Uma vez que esses artefatos de comunicação não são acessíveis aos surdos, suas informações se restringem às pessoas com quem convivem, o que influencia de forma incisiva suas crenças e valores. Especialmente no caso da infância, se apenas a família é a ponte entre o mundo real e a criança surda, qualquer tentativa de “proteger” a criança, poupando-a de certos assuntos, gera ideias que muito dificilmente serão mudadas por terceiros. E, sem acesso a outras fontes, o indivíduo adulto ficará preso a ideias únicas, sem possibilidade de conhecer outras formas de pensar.

O que se percebe nos dois episódios é que o pensamento infantil, permeado pela fantasia, permaneceu além do tempo usual nessas pessoas, devido à falta de comunicação e de oportunidade de acesso a novas realidades. Quais as consequências para a vida desse indivíduo cujo psiquismo se mantém na fantasia infantil? Como se constitui sua subjetividade? Que possibilidades de rupturas com os padrões impostos socialmente eles terão? Como se constituirão como cidadãos? Questões que preocupam e colocam, de novo, o foco nesta reflexão: Até quando serão aprisionados na sina que outros determinam para eles, assim como Erêndira, na história de Garcia Márquez?

A última cena que retratamos é a ocorrida em uma escola que desenvolve um projeto de educação bilíngue.

### **CENA 3: Diferenças na escola**

Durante a disciplina de estágio, foi proposto aos alunos licenciandos que elaborassem uma aula para os alunos surdos e ouvintes do Ensino Fundamental II em uma escola pública.

Ali os alunos surdos frequentam a sala bilíngue no Fundamental I, ou seja, uma sala só com alunos surdos e professor bilíngue. A partir do Fundamental II, passam a frequentar salas inclusivas, com a presença do intérprete. Por ser uma escola que, durante anos, foi definida pela Secretaria de Educação como escola polo bilíngue, os professores respeitavam a singularidade linguística de seus alunos surdos, pois tiveram formação específica para essa docência e aulas de Libras. Para a aula do estágio, os licenciandos escolheram o tema “diferenças” e realizaram uma atividade, em que se solicitou que cada aluno desenhasse um colega. Depois cada um fez seu autorretrato e o comparou com o desenho feito pelo colega. Essa atividade possibilitou que se falasse sobre as diferenças vistas pelo outro, percebidas por si mesmos, compartilhando incômodos e constrangimentos nas relações. Os alunos puderam falar sobre preconceito que já sofreram na escola, situações de conflitos e dissensos. Porém o que nos chamou a atenção foi o fato de as queixas serem relacionadas a preconceitos em relação a questões raciais ou de gênero. A surdez não foi mencionada como traço que tivesse sofrido alguma forma de preconceito dentro da escola.

Por que não tematizaram a surdez como diferença? Por que o aluno surdo não denunciou nenhum episódio de discriminação ou preconceito em relação à sua surdez ou à sua língua? Provavelmente porque, nessa escola, a surdez tivesse sido incorporada como diferença e não como desvalia, desqualificação, inferioridade ou subalternidade. O fato de muitos alunos ouvintes se comunicarem em Libras com seus colegas ouvintes é um indício de que nesse espaço a Libras tem *status* de língua e possibilita a comunicação entre todos.

Seriam esses alunos ouvintes compreensivos, amáveis, ingênuos, e, por isso, não discriminam os alunos surdos? Isso é possível? Freud, em *Mal-estar na civilização*, nos alerta sobre a impossibilidade de o ser humano seguir o preceito “Ama a teu próximo como a si mesmo”. Não é possível à espécie humana submeter-se a essa forma de amor, visto que nossas pulsões, ao mesmo tempo, nos afastam e nos aproximam de nossa ancestralidade animal. A agressividade nos é inerente. O que é possível? Acordos que nos permitem viver em segurança. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. É possível regular nossa convivência. É possível que as diferenças sejam só diferenças e não motivo de chacota, intolerância, violência, terrorismo, assassinato, guerra. E a escola tem papel importantíssimo neste aspecto, permitindo que as diferenças sejam diferenças, sem anulá-las.

A chave para a construção de um outro paradigma na educação dos surdos não consiste em negar a diferença, mas em lutar para não a transformarem em desigualdade. Em consonância com a conceituação de Miskolci (2012), o termo “diferença” aparece aqui mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o outro ocupa nelas. Nesta perspectiva, o outro não é alguém com o qual possamos conviver, mas alguém que permanece incomensuravelmente distinto de nós, e não há possibilidade de nos misturarmos a ele. Ao contrário, nesta referência, estamos todos implicados na criação desse outro e, a partir do relacionamento estabelecido com ele, reconhecemo-lo como parte de nós mesmos. Não o toleramos, apenas – dialogamos com ele, sabendo que essa relação nos transformará positivamente a ambos. Esta perspectiva educacional é possível, se compreendermos a surdez como propõe Canguilhem (1995, p. 113):

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis [...] Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência da norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida.

Por essa mudança de perspectiva lutam as comunidades surdas. Lutam para que sua língua seja valorizada; para que as escolas promovam a aprendizagem das crianças surdas, tendo como língua de instrução a Língua de Sinais; para que os surdos tenham os mesmos direitos que as pessoas ouvintes. Essas são suas resistências, fazendo de suas vidas obra de arte que grita pela escuta de seus gestos/língua.

Que mais resta no “político” que não seja a resistência a este inumano? E que mais resta, para opor resistência, que a dívida que se contraiu com a indeterminação da origem de onde não se cessa de nascer? Ou seja, com o outro inumano? Esta é a dívida que temos para com a infância e que não é saldada. Mas basta não esquecer para resistir e, talvez, para não ser injusto.

Esta é a tarefa da escrita, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho. (LYOTARD, 1989, p.15)

Retornando ao conto que nos inspirou neste texto, trazemos o desfecho da história de Erêndira, que, em seu martírio, almejava a liberdade. Um jovem viajante, chamado Ulisses, se apaixonou por ela e tramou com ela vários planos de fuga, muitos frustrados. Por fim, obteve êxito. No entanto, ao alcançar seu objetivo, Ulisses percebe que fora vítima de uma trapaça da jovem, que não o queria, mas apenas o usou para alcançar sua liberdade. Assim, Garcia Márquez (1972, p. 157) conclui sua narrativa:

La correndo contra o vento, mais veloz que um veado, e nenhuma voz desse mundo podia detê-la. Passou correndo, sem voltar a cabeça, pelo ardente vapor dos charcos de salitre, pelas crateras de talco, pelo torpor das palafitas, até que se acabaram as coisas do mar e começou o deserto, mas ainda continuou correndo com o jaleco de ouro, para além dos entardeceres de nunca acabar, e jamais se voltou a ter a menor notícia dela, nem se encontrou o menor vestígio de sua desgraça.

Da mesma forma, os surdos clamam por uma educação bilíngue, sinalizando veemente o estribilho: “Nada sobre nós sem nós”. Lutam pela liberdade de comunicar-se em uma língua que seja visual, que não lhes imponha sacrifícios para aprendê-la. Lutam pela igualdade de direitos, por uma vida digna, por uma escola que respeite suas singularidades linguísticas, pelo acesso à universidade pública com processo seletivo em Libras. Também eles correm ao vento, sinalizam com suas mãos livres e fortes, sem olhar para trás.

## Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 54.ed. São Paulo, Brasil: Loyola Jesuítas, 1999.
- BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pne>>. Acesso em: 10 dez. 2015
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v.1.
- LYOTARD, F. Le survivant. In: ABENSOUR, M. et al. **Politique et pensée: colloque Hannah Arendt**. Paris: Payot, 1989. (Petite Bibliothèque Payot).
- GARCIA MÁRQUEZ, G. **A incrível e triste história da Cândida Erêndira e sua avó desalmada**. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 1972.

MARTINS, V. R. O. O que me torna invisível?: a psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.esp., p. 134-150, 2006. (150 anos de Freud). Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=322&layout=abstract>. Acesso em: 20 dez. 2015

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, L. C. R. **Fonoaudiologia e surdez**: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

STROBELL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Ed. UFSC, 2008.

# **Surdez: um desafio familiar e coletivo**

*Terezinha Sueli Bortoluzo de Lorenzo*



## **Capítulo 9**



## Surdez: um desafio familiar e coletivo

Terezinha Sueli Bortoluzo de Lorenzo

### Introdução

Contemplada com o ensejo oferecido pela vida ao receber no seio da família um filho surdo, na posição de mãe, iniciei uma saga jamais imaginada penetrando por caminhos desconhecidos, ao mesmo tempo desafiadores e fascinantes. Passo a relatar as observações e reflexões quanto às questões complexas envolvidas no processo de metabolizar as emoções e sentimentos, um tanto incertos e confusos que inundaram sonhos e projetos acalentados com as melhores esperanças. Incluo neste relato não só a experiência de vida junto ao filho surdo, bem como a participação da família no processo de descoberta da surdez, suas implicações passando pela insegurança e incerteza trazidas pelo desconhecimento de como lidar com a situação nova e irrevogável.

Sobre essa situação desafiadora desenvolve-se uma sequência de buscas pessoais, familiares e coletivas em duas vertentes: por um lado a surdez e suas consequências, considerando-se aspectos importantes e imediatos como a comunicação e a aquisição de linguagem; por outro, as características da surdez e suas implicações na educação como um todo e no processo sócio interativo.

A busca por entendimento e recursos possibilitou o encontro com outros pais que vivenciavam a mesma realidade, questionando qual a melhor forma de comunicação, as exigências educacionais diferenciadas e os desafios próprios de um território a ser desbravado. A finalidade é compartilhar as observações, tentativas e acertos colhidos durante o desenvolvimento da tarefa tanto no núcleo familiar como coletivamente, junto à sociedade, à escola e aos órgãos governamentais. Há também uma leve intenção de contribuir modestamente com outros pais e educadores que poderão se deparar com situações semelhantes.

### A descoberta da surdez

A gravidez movimentava expectativas embutidas no imaginário da família de que o bebê tão esperado e amado será o mais belo, inteligente e perfeito; resgatando, muitas vezes, sonhos e ilusões de recompensas por aquilo que os familiares não conseguiram para si.

Segundo Strobel (2008), o diagnóstico da surdez deixa os pais chocados, frustrados por terem gerado um filho tido como *não normal*. Vendo nele o sonho desfeito, não raro deprimem-se e culpam-se. Passam a alimentar esperanças de *cura* da *deficiência* questionando se um dia o filho ouvirá, se falará como ouvinte, se será aceito pela sociedade e se terá uma vida normal.

Conforme Freeman, Carbin e Boese (1999), às vezes, os pais recebem conselhos confusos ou conflitantes em relação ao filho surdo para que seja tratado como uma criança

*normal*, mas esses conselheiros, sejam eles parentes ou amigos, sinalizam com atitudes ou oferecem constantes indicações de que a criança é bem diferente daquilo que consideram padrão de normalidade. Além disso, há a ilusão compartilhada pelos pais e alguns profissionais de que a ciência, em breve, terá a solução para todos os problemas.

Estima-se que aproximadamente noventa por cento dos pais de surdos sejam ouvintes e por isso mesmo a perplexidade e as falsas expectativas. No entanto, os pais surdos de filhos surdos encaram com mais naturalidade.

Segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), os pais, tanto ouvintes quanto surdos, são frequentemente orientados por médicos e profissionais da área para aparelharem seus filhos e que o uso da língua de sinais provocaria atraso na aquisição da língua portuguesa.

Superada a fase inicial na qual é descoberta a surdez, com o correr do tempo instala-se a necessidade de escolha quanto à forma de comunicação para que a criança entenda e faça-se entender, estabelecendo laços afetivos com os mais próximos.

Os autores acima citados descreveram muito bem esse enovelado momento na vida dos pais. Entretanto, cabe a nós pais, após considerar os fatos, tomar as próprias decisões analisando as diferentes interpretações dos mesmos; as informações, as orientações abundantes, embora controvertidas.

Não posso falar em surdez sem relatar a experiência pessoal e familiar, pois foi ela que nos introduziu nesse universo. Depois da surpresa que nos chegou aos dois anos de idade do nosso menino, isso no ano de 1988, superando o desconhecimento, as inseguranças, as incertezas nos perguntamos o que e como seria dali para diante.

Apesar desse processo ter sido um tanto doloroso foi necessário fazer ajustes para encarar com razoável nível de conforto os novos desafios e partir, sem demora, para o entendimento das implicações e busca de recursos. Fomos aconselhados a adaptá-lo aos aparelhos auditivos e a buscar apoio fonoaudiológico. Assim fizemos, pois foi o caminho que naquele momento nos pareceu mais correto e talvez que o aproximasse mais do nosso anseio de que ele levasse uma vida considerada normal. Na época o enfoque da comunicação era o oralismo e a comunicação total.

## **A comunicação e a aquisição de linguagem**

A forma de comunicação oral ou manual a ser usada com a criança surda é assunto controvertido há mais de duzentos anos; conforme consideram Freeman, Carbin e Boese (1999), as diferentes abordagens para a comunicação podem afetar profundamente a vida familiar quanto às esperanças e expectativas, à escolha de métodos educacionais e recreativos, à convivência com amigos ouvintes ou somente com surdos e ainda ambos. Segundo os mesmos autores essa controvérsia acontece e não pode ser evitada.

Para Lacerda (1998) a linguagem é entendida como atividade constitutiva dos sujeitos e que é nela, por ela e com ela que nos tornamos humanos, nos apropriamos da cultura ao nosso redor e temos acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história.

Vygotsky (1979) destaca a importante relação entre pensamento e linguagem quando afirma que o desenvolvimento da linguagem é fator primordial para o pensamento abstrato, aquele que consegue se reportar a objetos ausentes, a fatos do passado, imaginar situações e eventos, planejar e projetar ações. A relação entre os seres humanos e o mundo não acontece de modo direto, mas por meio dos sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico das sociedades e o principal aspecto para a construção da cognição humana e cultural da humanidade. Considera ainda esse autor que a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo porque atinge exatamente a linguagem que está associada à aprendizagem e ao desenvolvimento. Salienta também como fator importante o desenvolvimento sócio - histórico do indivíduo, ou seja, a criança adquire linguagem devido a sua interação com o ambiente sociocultural em que vive.

Na realidade a maioria das crianças surdas nasce de pais ouvintes, aliados às falsas ideias, preconceitos e desinformações sobre a surdez. Essas crianças, pelo menos por determinado período de tempo que vai do diagnóstico da surdez, luto dos pais, até o acesso ao procedimento correto que deve ser adotado em relação a elas, perdem as condições normais de apropriação da linguagem e de interlocução por não terem acesso à língua oral dos pais e nem à língua viso-espacial; prosseguem adquirindo no meio familiar as informações fragmentadas do mundo. (ROSA, 2012, p. 24-25).

Para nós, os familiares da criança surda, estava aberto o leque de possibilidades, as dúvidas também apareceram e com elas a busca pela melhor conduta. Médicos, profissionais da área foram amplamente ouvidos e encontramos o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação - CEPRE – UNICAMP que adotava a comunicação total e já admitia a ideia do bilinguismo.

Entendendo a importância do desenvolvimento da linguagem na vida humana escolhemos adotar a oralidade como linha principal, sem fechar para ele qualquer outra forma de comunicação. Nesse esforço, nós pais iniciamos um curso particular de língua de sinais que na verdade mais se aproximava do português sinalizado.

Cabe ressaltar que estimulamos e nunca impedimos a convivência do nosso filho com outras crianças surdas valendo-nos de orientações reforçadas pelo parecer de Souza (1998) de que ensinar uma língua a uma criança é mais do que colocá-la em contato com os fatores linguísticos; inclui o outro indivíduo para que se estabeleça o diálogo como defende Bakhtin (1992) quando considera insuficiente apenas a presença física de duas pessoas para que as palavras ganhem vida e coloca como condição dialógica indispensável que os interlocutores pertençam à mesma comunidade linguística, integrados numa situação social organizada, onde a relação de pessoa para pessoa seja bem definida.

Embora tenha sido essa a conduta de não restringir ou negar a convivência com outros surdos, a opção pelo sistema educacional retardou para o nosso filho a aquisição efetiva da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o que veio acontecer de maneira eficiente praticamente na adolescência e hoje ele é certificado como proficiente nessa língua.

## A surdez e a educação

Lacerda (1998) sinaliza a educação como um dos desafios mais relevantes a ser enfrentado em relação aos surdos, devido às dificuldades impostas e pelas suas limitações.

Historicamente, a educação de surdos sempre foi assunto inquietante e controverso pelas questões linguísticas envolvidas e por isso mesmo passou por diversas abordagens com o objetivo de proporcionar condições para desenvolver plenamente as capacidades dos surdos.

O ambiente escolar oferecido aos surdos foi providenciado geralmente por associações de pais, organizações particulares ligadas ou não a grupos religiosos, com raríssima participação governamental, que criaram e mantêm as escolas especiais com proposta quase sempre oralista ou bimodal.

Segundo Lacerda e Lodi (2012) a maioria dos surdos brasileiros não tem acesso à escolarização atenta às suas necessidades linguísticas, sociais e culturais por vários motivos, entre eles o preconceito social que não aceita uma comunidade com características linguísticas diferentes, a falta de surdos adultos usuários de LIBRAS e habilitados como professores. Explicam ainda que uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação é a inserção dos alunos surdos no ensino regular desde o início da escolarização com a proposta de que a escola deve se adaptar ao aluno, independente da sua origem social, étnica e linguística, proporcionando ambiente de diversidade.

Essa proposta não é fácil de ser alcançada, sendo observado como resultado o baixo nível de escolaridade dos surdos, e são raros os que chegam à universidade e concluem o Ensino Superior.

A Educação dos surdos passou por várias abordagens até chegar ao ponto de se reconhecer a necessidade e a importância da Língua de Sinais, o papel do indivíduo surdo e da comunidade surda nesse processo.

A educação das pessoas surdas desde sempre foi alvo de controvérsias e de procedimentos muitas vezes equivocados. A língua de sinais que é expressão linguística natural dessa comunidade foi amplamente desconsiderada no processo educacional. Reconhecida pela Lei 10426/2002 como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser usada e difundida correntemente no Brasil. O Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei 10436/2002 e a Lei 10098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com a mobilidade reduzida, além de inserir LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professor em geral e especificamente de professor, instrutor, tradutor e intérprete de LIBRAS, determinou também o uso e difusão de LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. (ROSA, 2012, p. 18)

A legalização aconteceu pela comprovação de que os surdos inseridos precocemente em ambientes onde podem desenvolver a Língua de Sinais que é a sua língua natural e de direito, abre a possibilidade de que a língua majoritária (oral e escrita) possa ser adquirida com segunda língua. Nessas condições, os surdos podem se tornar bilíngues.

Frente a tantas indefinições quanto a melhor proposta educacional os pais não podem esperar e novamente precisam fazer escolhas. Optamos por colocar nosso filho desde a idade pré-escolar no sistema regular por onde seguiu até graduar-se no ensino superior.

Foi um momento de grande alegria e de compensações após difícil jornada que exigiu acompanhamento permanente das atividades escolares na revisão e no reforço dos conteúdos.

A escolarização é a preocupação central dos pais porque grande parte do tempo e dos esforços é consumida nessa fase da vida que prepara o indivíduo para as demais fases.

## **A luta coletiva**

Chega o momento em que é impossível seguir sozinhos e a história individual de um surdo e sua família se entrelaça com outras histórias semelhantes em torno da surdez.

Inevitavelmente os encontros com outros pais acontecem nos ambientes onde procuram recursos para lidar com a situação. Desses encontros as conversações encaminham para a união de interesses na busca de soluções. Foi assim que começamos a participar das reuniões da Associação de Pais e Amigos de Surdos de Campinas – APASCAMP e nos engajamos no trabalho coletivo, preocupados não somente com os nossos filhos, mas com aqueles que estavam por nascer.

A maioria dos pais estava em igualdade de condições quanto à baixa faixa etária de seus filhos que não ultrapassava os cinco anos. Como o futuro escolar era o foco principal, saímos dos domínios locais para captar outras experiências que encontramos no Projeto Somar desenvolvido pela Escola Morumbi na cidade de São Paulo, cuja proposta era atender as necessidades linguísticas dos surdos oferecendo condições diferenciadas de atendimento, ao mesmo tempo que eles estavam inseridos dentro de uma escola de ensino regular. Adaptamos o projeto para a nossa realidade e o apresentamos para várias escolas particulares de Campinas que se negaram a abraçá-lo. Todo o nosso esforço foi inglório e os pais forçosamente fizeram opções por escolas que poderiam atender suas conveniências mais imediatas.

Numa viagem particular ao Rio Grande do Sul visitamos o Colégio Especial Concórdia em Porto Alegre onde entramos em contato com os pais da Associação daquela cidade.

## **Ampliação da luta coletiva**

A partir desse contato com os pais gaúchos fomos informados que existiam outras associações de pais no Brasil que estavam organizando o IV ENPAS – Encontro Nacional de Pais e Amigos dos Surdos que foi realizado em Fortaleza – CE. Nesse evento os contatos se ampliaram com a mobilização de pais de várias partes do país.

Como resultante do evento pelos temas apresentados e pelas conversas informais estabelecidas, houve a constatação de que a angústia dos pais era geral, ocasionada por vários motivos, entre eles: falta de políticas públicas que amparassem e defendessem a surdez; existência de escolas especiais somente ligadas a organizações não governamentais – ONG; falta de condições de aprendizagem nas salas de aulas superlotadas na proposta de inclusão onde os surdos ficavam simplesmente largados; falta de intérpretes e de professores especializados.

Diante dessas dolorosas realidades ficou muito clara a necessidade de mobilização urgente para começar a criar condições melhores que nos conduziu a abrir duas frentes de trabalho, uma específica para cada local e outra nacional.

Do anseio de união e de fortalecimento das associações resultou a fundação da Federação Nacional de Pais e Amigos dos Surdos – FENAPAS no dia 07 de setembro de 1991 em Belo Horizonte – MG com representantes de muitos estados brasileiros.

Por normas estatutárias com o objetivo de facilitar o andamento das tarefas, a sede deveria ficar na cidade do presidente e ela se estabeleceu em Campinas – SP onde foi realizado o V ENPAS – Encontro Nacional de Pais e Amigos dos Surdos em 1992 com total apoio do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação - CEPRE – UNICAMP.

Ampliando os contatos estreitamos laços com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, também com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e com vários órgãos do governo federal.

Com mais representatividade conseguimos realizar em 1994 o Encontro Internacional de Pais e Amigos dos Surdos e o IV Encontro Nacional dos Surdos em Brasília – DF e na semana subsequente aconteceu um Encontro na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP que aproveitou a presença de palestrante estrangeiro que veio para o evento anterior. Como fruto desses eventos o Sistema Único de Saúde – SUS tomou para si a responsabilidade de fornecer e adaptar aparelhos auditivos a todos os cidadãos que necessitam e desejam fazer uso deles; uma das emissoras brasileiras de TV nos atendeu e mesmo depois de certo tempo começou a colocar legenda em língua portuguesa nas suas principais programações, fato que motivou as outras a fazerem o mesmo.

A ênfase desses encontros foi a cobrança por políticas que atendam as necessidades dos surdos; reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua oficial do Brasil que ocorreu somente em 2002; formação de professores bilíngues; instrutor surdo de LIBRAS; estruturação das escolas para receber os surdos em ambiente bilíngue, respeito à cultura surda, entre outros.

A luta coletiva não parou. FENAPAS fixou sua sede em Brasília – DF no ano de 1995.

Outros pais continuaram quando do meu afastamento por motivos pessoais.

## **Considerações finais**

Existe o tempo de agir e também chega a hora da reflexão.

A vida tirou-me da clausura dos problemas corriqueiros e limitantes, abriu-me a cortina de um universo impensado, jorrando um manancial respeitável de oportunidades de crescimento quando colocou em meus braços de mãe não um filho, mas um grande mestre que me ensinou e que me ensina tantas coisas. Na tarefa em que me empenhei para aplainar os seus caminhos e fixar novos horizontes o aprendizado foi farto, amizades construídas e espalhadas pelo território continental do Brasil e no exterior.

Experiências enriquecedoras, lições de vida e de superação de muitos, o feliz ensejo da convivência com os surdos e com quem gravita em torno deles.

Das trincheiras coletivas emergem inúmeras perguntas que mantêm vivos os ideais.

Depois de todos esses anos de luta o que mudou?

Os surdos encontram as condições adequadas?

As salas de aulas continuam superlotadas?

Os professores estão bem preparados?

A escola oferece ambiente bilíngue?

Quais os objetivos que foram atingidos e quantos faltam ainda?

O que estamos fazendo para atingi-los?

Qual a participação dos pais?

Os pais estão unidos aos surdos adultos nesses propósitos?

Existe união entre os surdos?

O empenho não cessa até chegar o momento em que todos os brasileiros surdos ou não, pobres e ricos tenham as mesmas condições de educação e de saúde.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R.J. **Seu filho não escuta?** um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Valci Ed., 1999.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, Rio de Janeiro, n.10, p.30-40, dez. 1998.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46. p.1, set. 1998.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas finais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into deaf-world**. San Diego: Dawn Sing Press, 1996.

ROSA, L. A. **Projeto de estágio supervisionado**. 2012. Monografia (Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS) – Universidade Federal de Santa Catarina na Modalidade à Distância, Polo UNICAMP, Campinas, 2012.

SOUZA, R.M. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.57-80, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

# **Escola Bilíngue para Surdos**

**Apresentação  
em Power  
Point**





# **Escola Bilíngue para Surdos**

*Neivaldo Augusto Zovico*

# 1952 – I Núcleo Educacional para Crianças Surdas



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

# 1956 – Instituto Municipal de Surdos-Mudos



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

# 1958 – Escola Municipal de Surdos-Mudos

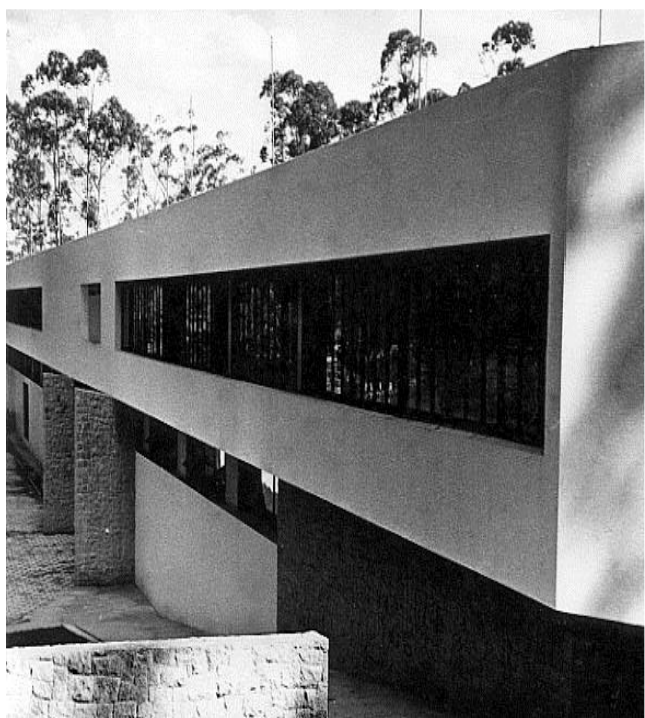


Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

# 1960 – Instituto Municipal de Educação de Surdos



Fonte: acervo histórico  
Memorial Helen Keller



Fonte: acervo histórico  
Memorial Helen Keller

# **1967 – Instituto de Educação de Crianças Excepcionais**

# 1969 – Instituto de Educação de Crianças Excepcionais Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

# 1976 – Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos Helen Keller



**Fonte:** acervo histórico  
Memorial Helen Keller



**Fonte:** acervo histórico Memorial  
Helen Keller



# 1988 - Começaram a ser criadas as escolas em cada região da cidade de São Paulo



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

# 1997 – Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial Helen Keller

**2010**

**DECRETO Nº 51.778, DE 14 /09/2010**

**Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**



**Fonte :** foto extraído pelo  
[http://www.florianopesaro.com.br/  
blogdofloriano/tag/programa-  
incluir/](http://www.florianopesaro.com.br/blogdofloriano/tag/programa-incluir/)

**2011**

**PORTARIA 5707/11 – SME**

**Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11  
que criou as Escolas de Educação Bilíngue  
para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de  
Ensino e dá outras providências**



**Fonte:** acervo histórico  
Memorial Helen Keller



**Fonte:** acervo histórico Memorial  
Helen Keller



Fonte: acervo histórico  
Memorial Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial  
Helen Keller



Fonte: acervo histórico  
Memorial Helen Keller



Fonte: acervo histórico Memorial  
Helen Keller

**2011 - Durante a campanha eleitoral para prefeito, o então candidato Haddad procurou a comunidade surda para uma reunião e prometeu não fechar as Escolas Bilíngues para surdos na cidade de São Paulo.**



Fonte: acervo histórico FENEIS-SP

# **PORTARIA 5707/11 – SME**

**Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11  
que criou as Escolas de Educação Bilíngue  
para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de  
Ensino e dá outras providências**



Fonte : extraído do google  
<https://goo.gl/tupSnl>

## Bibliografia consultada

ACESSIBILIDADE para surdos. 29 mar. 2015. Disponível em:

<[http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2015/03/escola-bilingue-de-surdos\\_29.html](http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2015/03/escola-bilingue-de-surdos_29.html)>. Acesso em: 5 fev. 2016.

DOCUMENTO DO PPP – Projeto Político Pedagógico da EMEBS Helen Keller. [S.n.t].

DOCUMENTOS do Acervo do Memorial da Helen Keller. [S.n.t.].

CAMPELO, A.R; REZENDE, P.LF. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n.2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/37229/23102>> . Acesso em: 5 fev. 2016.

NASCIMENTO, M.V.B. et al. Formação de intérpretes educacionais de Libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2012, São Paulo, SP.

[Anais...]. São Paulo, SP: SME, 2012. Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19998.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

SERVIDORES JT. **Decreto n. 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Disponível em:

<<https://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/>>. Acesso em: 5 fev. 20156

SURDO HK. Disponível em: <<http://surdohk.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

SÃO PAULO (CIDADE). Prefeitura de São Paulo. **Decreto n. 51.778**, de 14 de dezembro de 2010. <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%20517780000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%20517780000)>.

Acesso em: 5 fev, 2016.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. **Programa de educação bilíngue de surdos**. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Programa-de-Educacao-Bilingue-para-Surdos>>.

Acesso em: 5 fev. 2016.



# **PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras**

**Apresentação  
em Power  
Point**



## **PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras**

*Patrícia Luiza Ferreira Rezende*

# Declaração Universal do Direitos Linguísticos

Essa Declaração toma como ponto de partida as comunidades linguísticas e não os Estados. Foi redigida por instituições e organizações não governamentais que se uniram em junho de 1996, em Barcelona, em prol de um desenvolvimento duradouro e equitativo para toda a humanidade. Essa Declaração teve como finalidade delinear ações para a garantia dos direitos linguísticos dos povos e defender a legitimidade da organização política das comunidades linguísticas existentes em nosso planeta, a partir do respeito, da convivência e do benefício recíprocos.  
(UNESCO,1996).

# Declaração Universal do Direitos Linguísticos

Em seu artigo 24º, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos afirma que:

“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.”

**(UNESCO , 1996).**

# Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Os termos dessa Convenção foram assinados e retificados pelo Estado Brasileiro em 2009, tornando-se Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o § 3º do art. 5º da Constituição Federal.

Em seu artigo 30º, § 4, lê-se que:

**“4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.”**(grifos da autora).

# Declaração Universal do Direitos Linguísticos

O artigo 24º do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) estabelece a obrigatoriedade de o Estado prover:

“b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da **identidade linguística da comunidade surda;**

c. Garantia de **que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.** “(grifos da autora).

# **Surdos – Língua de Sinais**

## **Identidade Linguística da**

### **Comunidade Surda**

#### **Comunidade Linguística**

#### **DIREITOS LINGUÍSTICO**

Educação do Campo? Educação dos Quilombolas? Educação Bilíngue da Comunidade Indígena? Educação Bilíngue para filhos de imigrantes nascidos no Brasil (caso dos japoneses, por exemplo)? Por acaso o Ministério da Educação (MEC) qualifica essas modalidades de educação como segregacionista e segregadora? Não! Porque as secretarias de educação (municipal e estadual) insistem na assimilação linguística dos surdos nas escolas inclusivas onde as disciplinas são ministradas em português, apesar da aprovação da estratégia 4.7 do PNE (BRASIL, 2014)?

## O que são as escolas bilíngues de/para Surdos?

As escolas bilíngues de/para Surdos têm como critério de seleção e de enturmação dos alunos, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural da pessoa surda, reconhecida pelo Decreto 6.949/2009. Esse Decreto convoca as instâncias de governo a realizar ações voltadas à promoção da identidade linguística e cultural da comunidade surda, bem como a garantir o favorecimento do seu desenvolvimento social.



**Evolução  
histórica sobre a  
Educação de  
Surdos no Plano  
Nacional da  
Educação**

Em dezembro de 2010, o MEC apresenta projeto de lei do PNE para o Congresso Nacional (decênio 2011 a 2021 )

Lia-se nele que deveria ser uma estratégia governamental:

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e **oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** (Destaque, em vermelho, no texto original).

## **O DEPUTADO FEDERAL VANHONI, atendendo à reivindicação da FENEIS, propôs a seguinte estratégia para o PNE NA CÂMARA DOS DEPUTADOS em maio de 2012:**

4.6) 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 (as) e deficientes auditivos(as) 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; (Fonte em vermelho conforme documento original).

**O texto foi alterado, em junho de 2013, na Comissão de Assuntos Econômicos do Senado da seguinte forma:**

"4.6) 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 alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e-inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 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 [...]“. (A exclusão em vermelho, que consta no texto acima e que foi grifado por esta autora, foi realizada pelo relator da Comissão de Assuntos Econômicos do Senado na revisão da redação do texto aprovado pela Câmara dos Deputados. Para a Comissão, a educação bilíngue de/para surdos não deveria ser entendida como modalidade legítima de escolarização).

## Texto de “consenso” do MEC E QUE O SENADOR VITAL DO RÊGO ACATOU em julho de 2013 (Comissão da Constituição, Justiça e Cidadania):

"4.6) 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 alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues**, 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;" (exclusão em vermelho consta no documento original).

A FENEIS requereu ao Senado que fosse aprovada a redação dada pelo Relator Ângelo Vanhoni da Câmara dos Deputados. Este pedido foi prontamente atendido pelo Senador Álvaro Dias da Comissão da Educação em novembro de 2013. O parágrafo passa a ser o seguinte:

4.6) 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(as) e deficientes auditivos(as) 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 art. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009), bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Enfim, a lei 13005/2014 (BRASIL, 2014) do PNE está na forma que nós surdos queremos.... Mas como está a sua implementação e aplicação, pelas secretarias de educação, nas escolas municipais e estaduais? A seguir, um exemplo.

PARAÍBA – O município de Sumé criou, em março de 2012, a Escola Municipal Bilíngue para/de Surdos em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande, mas.....



Fonte: Arquivo pessoal




quando a Prefeitura de Sumé/PB tentou cadastrar a escola no censo escolar do INEP, para começar a receber verbas do FUNDEB, a única opção disponível pelo sistema de cadastramento era a inscrição como ESCOLA INCLUSIVA + AEE.... Por isso a escola foi fechada e os alunos alocados nas escolas inclusivas...

As estratégias utilizadas pelo MEC para impor, como única opção, as escolas inclusivas (escolas que atendem a todos os tipos de pessoas com deficiência nas salas de aulas regulares, com apoio ao estudante nas salas de atendimento educacional especializado, durante algumas horas por semana e no contraturno) **NÃO RESOLVEM** a **necessidade diária** de os surdos aprenderem em LIBRAS, como língua de instrução e/ou primeira língua, em um **AMBIENTE LINGUÍSTICO NATURAL PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS!**

A atual Política de Educação Inclusiva do MEC tem incentivado os gestores estaduais e municipais da educação a aderirem à dupla matrícula, que possibilita a destinação de recurso adicional às secretarias de educação e demanda, por parte dos implicados, o dever da transparência orçamentária na adequada destinação dos recursos obtidos. Esta ação, mais lucrativa para o município e estado, é péssima para os estudantes surdos, por perderem o direito de terem preservados os espaços linguísticos e culturais de suas comunidades (escolas específicas e bilíngues). Tal manejo é um atentando à violação dos Direitos Humanos garantidos pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, art. 24, § 2, letras “b” e “c” e art. 30, § 4 30). O movimento surdo defende que **a verba destinada à dupla matrícula deve ser canalizada para a educação integral das pessoas surdas nas escolas bilíngues.**

## PELO PAINEL DE CONTROLE DO MEC (BRASIL, 2015) SÓ TEM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA/DE SURDOS

Regionalizadores



Pesquisar:

Voltar

Escola(s)	
35293519 TREE-TOP EDUCACAO INFANTIL BILINGUE S/S LTDA	São Paulo - SP
35306253 GENESIS SCHOOL ESCOLA BILINGUE DE EI E ENSINO FUNDAMENTAL	São Paulo - SP
35384446 MY SCHOOL EDUCACAO INFANTIL BILINGUE	São Paulo - SP
35405462 GREEN SCHOOL NUCLEO EDUCACIONAL BILINGUE	Indaiatuba - SP
35418420 BLOSSOM ESCOLA DE EDUCACAO INFANTIL BILINGUE	São José dos Campos - SP
35429612 AUBRICK SCHOOL ESCOLA BILINGUE MULTICULTURAL	São Paulo - SP
35430547 BACKYARD PRESCHOOL ESCOLA INFANTIL BILINGUE	São Paulo - SP
35441739 BUILDERS EDUCACAO BILINGUE	São Paulo - SP
35445113 BRIGHT KIDS EDUCACAO BILINGUE	São Paulo - SP
35450637 FACES BILINGUE EDUCACAO	São Paulo - SP
35807813 PASTEUR LICEU/CURSO EXPERIMENTAL BILINGUE DO	São Paulo - SP
41610890 LITTLE KIDS ESCOLA BILINGUE	Curitiba - PR
43002021 INST EDUC INF BILINGUE UP KIDS SCHOOL	Porto Alegre - RS
43241000 EMEF DE SURDOS BILÍNGUE SALOMÃO WATNICK	Porto Alegre - RS
52165205 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILINGUE LTDA	Goiânia - GO

Fonte:

[www.painel.mec.gov.br](http://www.painel.mec.gov.br)

BRASIL, 2016. Sistema Integrado de Monitoramento Execução

e **Controle** do Ministério da Educação. Brasília:

MEC. Disponível em

[www.painel.mec.gov.br](http://www.painel.mec.gov.br).

Acesso em: 29 fev. 2016.

Foto que registra a finalização do Relatório Final Sobre a Política Linguística para a Educação Bilíngue – Libras e Português – (THOMA *et al*, 2014) por um Grupo de Trabalho (GT) designado pelo Ministro da Educação em 2013. O GT foi criado por uma reivindicação da FENEIS ao Ministério da Educação (MEC). Todavia, o fruto desse trabalho, provavelmente, está esquecido em alguma gaveta no Ministério da Educação.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

No Brasil, há poucas Escolas Municipais Públicas Bilíngues de Surdos, dentre elas:

- Sete estão em São Paulo - eram escolas especiais que foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

- Escola Bilíngue Libras -Português Escrito localizada em Taguatinga – DF
- Escola Municipal Bilíngue em Boa Vista (Roraima)
- Escola Municipal Bilíngue em São Luiz (Maranhão)
- Escola Municipal Bilíngue em Passo Fundo (Rio Grande do Sul)
- Escola Municipal Bilíngue em Fortaleza (Ceará)

Diante desse quadro, o movimento surdo conclui que a luta continua. Ela é diária no esforço das comunidades surdas de fazerem valer o que repousa inerte em leis e decretos. Essa luta é gigantesca e envolve muitas mãos para minar a política vigente do MEC . Política que consolida estratégias para a produção de uma inclusão excludente em um ambiente escolar apenas na aparência inclusivo. Situação em muitos casos cruel para os sujeitos a ela submetidos. Situação silenciosa de um ETNOCÍDIO LINGUÍSTICO E CULTURAL DA COMUNIDADE SURDA.

**AVANTE POVO SURDO!!!!**

## Referências

BRASIL. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 28 fev. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035-B** de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra. nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> >. Acesso em: 28 fev. 2016.

BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação**. 2016. Brasília: MEC. Disponível em: <[www.painel.mec.gov.br](http://www.painel.mec.gov.br)>. Acesso em: 29 fev. 2016.



FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

THOMA et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 6 a 9 de jun. 1996. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/.../a.../dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/.../a.../dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

# **A ação como possibilidade libertadora do povo Surdo**

*Heloísa Andreia de Matos Lins*



**Posfácio**

## A ação como possibilidade libertadora do povo Surdo

*Heloísa Andreia de Matos Lins*

O poder não precisa de justificação [...] o de que ele realmente precisa é legitimidade. A legitimidade, quando desafiada, ampara-se a si mesma em um apelo ao passado, enquanto a justificação remete a um fim que jaz no futuro. (ARENDDT, 2014, p. 69).

Mais um Setembro Azul realizado como desdobramento de um amplo movimento (inter)nacional da militância Surda (e ouvinte que se soma nessa direção). Mais uma obra que se materializa, a partir de seus discursos cravados na necessidade cotidiana de reconhecimento e dignidade civis. Mais uma etapa da luta travada por seus direitos humanos, num tempo em que ainda (e substancialmente) a “saúde” dos bancos importa mais do que as condições de sobrevivência dos povos, como lembra Sawaia (2001) e, obviamente, importa mais do que sua alegria, autonomia e plenitude em viver. Um tempo em que o politicamente correto é defender a norma, a “igualdade”. Um tempo em que se insiste, portanto, no apagamento das particularidades humanas e no silenciamento “dos diferentes”.

Nesse cenário, pensar a diversidade e lutar por ela é ainda, do ponto de vista pragmático e político, quase uma ousadia ou abuso de quem o faz (quando o descrédito não é imputado em primeira instância). O povo surdo, então - se atendido/ se algum crédito lhe é dado – escuta (ou sente) a interpretação realizada pelo outro a respeito de si: “*gente que incomoda*”, “*gente que não aceita o que é ofertado por quem faz o que está ao alcance*”, “*gente que não percebe como tudo melhorou*”, “*gente separatista*”, entre outras manifestações de ressentimento, de descontentamento, geralmente pronunciadas ou concebidas por ouvintes (e que inevitavelmente pautam suas ações repressoras e/ou normatizadoras da diferença Surda). O ponto é que não se interrompe o fluxo da contrariedade para com os desejos e necessidades da comunidade Surda aí: no direito do outro a pensar e defender suas convicções, por argumentos eticamente construídos e pautados, ou seja, pelo direito à diferença também de quem não é surdo. Assim, essa relação de estranhamento não tem bordas suficientemente tecidas pela eticidade; bordas que suportem o diálogo na/para a diversidade. O estranhamento, ao contrário do “bom exercício” inicial de alteridade, vem se arrastando pela história como primeira forma de defesa ao que se desconhece/ ignora (porque não se é parte/ não se quer tomar parte), para dar lugar, em seguida, à violência que encontra espaço para se instaurar. Uma violência que tem se revestido, via de regra, de uma preocupação com o bem estar alheio; onde legislar sobre o outro e decidir sobre seus direitos, sem sua participação ou anuência, sequer constrange ou incomoda a quem assume para si essa tarefa de executar “a norma”, a qualquer preço ou custo (pagos por outrem), em assumir esse poder de *vida* ou de *morte* para o outro, ainda que do ponto de vista simbólico, cultural e social.

Mais atualmente, também na sociedade brasileira, temos assistido a um sem-fim de colonialismos e tentativas de extermínio da diferença, de modo amplo, sob a égide desses regimes de verdade, na acepção foucaultiana, sem que, necessariamente, os grupos (ultra)conservadores assim assumam tais investidas. Pelo contrário, argumentam - a seu favor - a necessidade de se instaurar “uma ordem para o bem-comum”. Decidem, portanto, sobre qual é esse *bem* e qual o *mal* que se (re)inaugura invariavelmente nessa definição da “ordem”, a partir de seus juízos de valor.

No caso das políticas públicas educacionais, o povo Surdo tem vivido a realidade nas escolas, conforme as definições dadas pelos grupos que se colocam “pró-inclusão”, como foi nesta obra amplamente tratado. Resultado disso tem sido a constituição de “êxodos” dos estudantes Surdos<sup>1</sup>, em busca de “terras menos áridas”, como por exemplo demonstraram neste trabalho, Karnopp, Pokorski e Millete, quando dizem: “Uma das respostas recorrentes – quando questionados sobre o(s) motivo(s) para a transferência – é o fato de “*não querer inclusão*”, afirmação esta que nos faz refletir sobre qual formato de inclusão tem sido proporcionado para esses sujeitos” (p. 11).

A violência no âmbito da política, portanto, continua instaurada (refiro-me destacadamente aos bens culturais e simbólicos que são saqueados da comunidade Surda; ao poder – de pertencimento, de acesso, de expressão/comunicação, por exemplo, - e à liberdade que lhes são tolhidos, cotidianamente<sup>2</sup>). Essa violência reveste-se. Desdobra-se. Camufla-se. Legisla. Decide. Esbraveja. Disfarça-se (muitas vezes no silêncio ou na escuta atenta<sup>3</sup>), mas sempre se volta contra a comunidade Surda, porque quer colocá-la na *regularidade* das salas de aula, colocá-la na “*ordem*” das coisas “*boas*” à educação, como aqui foi destacado por vários autores que experenciam cotidianamente as tentativas de sujeição/submissão do povo Surdo mediante essas “sutis atrocidades”.

O que mais esse *Setembro Azul* nos indica, em sua quarta versão, em sua polissemia, portanto, é que o povo Surdo pulsa, porque pensa e diz publicamente e com coragem o que pensa. E é exatamente por isso que Arendt argumenta que o pensar “tem inevitavelmente um efeito destrutivo e corrosivo sobre todos os critérios estabelecidos, valores e medidas estabelecidos para o bem e o mal, enfim, sobre todos os costumes e regras de conduta com que lidamos em moral e ética” (ARENDDT, 1971, p. 423, apud LARRAURI, 2009, p.23). O mal, assim, assume o valor de vazio do pensamento, logo, a incapacidade/impossibilidade de pensar está vinculada ao mal. O movimento Surdo, portanto, tem procurado – apesar de todas as intempéries, via de regra, ao menos - soprar nos arredores *bons ventos de pensamento* (com todas as contradições possíveis em sua constituição, como qualquer outro grupo humano, politicamente articulado), concebendo-se aqui o mesmo sentido arendtiano, ainda que a autora não tenha se voltado às questões específicas do povo Surdo.

Nesse paradigma, mais do que o pensar, a militância Surda atualiza um pensamento, fazendo um exercício de liberdade, porque faz desse pensamento um discurso público (nesses eventos do *Setembro Azul*, também nas obras publicadas numa língua que não é a sua, mas que podem circular/chegar para o outro, entre outros espaços dialógicos construídos). A comunidade Surda *age* e, para Arendt, ser livre é *agir*, o que requer a participação de outros seres humanos.

---

<sup>1</sup> Refiro-me, obviamente, às pessoas surdas com identidade Surda (usando aqui o S maiúsculo para esse destaque, como tem sido assumido por muitos) e usuárias da língua de sinais; portanto, remeto-me às pessoas que pertencem a um grupo cultural/linguístico com suas especificidades, diante da comunidade ouvinte, como já destacado por diversos pesquisadores/estudiosos da área. No entanto, julgo ser ainda importante esse destaque, porque temos encontrado, recorrentemente, no exercício da militância pelo bilinguismo, por exemplo, pessoas (ouvintes, em sua maioria) que desprezam essa particularidade que deveria ser central na discussão ou a concebem como um detalhe/acessório e não se flexionam em direção a uma política efetiva, de fato, para uma ampla reestruturação curricular e para a assunção plena do que essa comunidade clama, em sua pluralidade de opiniões também.

<sup>2</sup> Porque poderia também me ater à discussão do *biopoder* exercido sobre seus corpos, no dizer foucaultiano, através das cirurgias de “correção da surdez”, em tenra idade, mas aqui não tenho esse objetivo específico.

<sup>3</sup> Cumpre também lembrar que entre as formas assumidas por esse tipo de violência-mutante (e também desencadeadoras de outros modos de violências), estão a burocratização e a hipocrisia, além da injustiça, como podemos conceber através de Arendt (2014).

Assim, nesse compasso, a imprevisível liberdade com que se age, choca-se e vincula-se com a liberdade dos outros e, a partir de um começo, novos acontecimentos que não estavam antes considerados, podem emergir. Diante dessa responsabilidade (sobre os atos que não podem voltar e não estão mais ao alcance do controle, quando escapam ao pensamento), o espaço público é buscado como um lugar de início para a mudança da realidade, por militantes surdos e ouvintes. Chamam o outro ao diálogo/debate, como foi o caso desse *IV Setembro Azul*<sup>4</sup>, em que a Secretaria de Educação de Campinas/SP foi convidada para uma mesa intitulada *A política atual da Prefeitura Municipal de Campinas*). Confrontam-se/deparam-se, assim, com a liberdade do outro, e esperam que logo mais (com urgência, eu diria) possam se encontrar, pensar e agir - quem sabe (?) em direção a um “Nós”.

Na esteira do pensamento arendtiano, o poder corresponderá, justamente, a essa capacidade humana não apenas para agir, mas também para agir em confluência, como na célebre afirmação em que o coletivo é exaltado como campo de constituição e potencialização da condição humana, em sua dimensão ética e política, propriamente dita:

O *poder* nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido [...] O *vigor*, de modo inequívoco, designa algo no singular, uma entidade individual [...] É da natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência, a propriedade do vigor individual”. (ARENDR, 2014, p. 60-61).

Para Arendt (2010), o poder existe apenas *entre* os homens, ou seja, quando estes agem e discursam persuasivamente, “desaparecendo no momento em que eles se dispersam ou se veem impedidos de reunir-se livremente, de falar entre si e agir em concerto” (DUARTE, 2014, p. 143). Portanto, o poder origina-se de maneira legítima, pois a palavra e a ação estão associadas. O poder só pode ser gerado e atualizado a partir da discussão de uns com os outros, dependendo, como destaca Arendt: de um “acordo frágil e temporário de muitas vontades e intenções” (ARENDR, 2010, p. 213), até mesmo conflitantes.

Pode ser compreendida como lugar-comum a ideia de que há uma luta da militância Surda (ou como alguns preferem nomear: *insistência, intransigência*), mas pretendi aqui retomar sentidos que podem nos lançar a um outro campo sobre o que, de fato, está em jogo, quando nos propomos a pensar com os Surdos suas opiniões e argumentos: que deslocamentos se dariam, de fato, se esse exercício fosse levado a sério? Ao que temos nos aberto ou recolhido quando deixamos de pensar juntos e horizontalmente?

Além desse aspecto mais pragmático, podemos também vislumbrar essa força vital do povo Surdo (apesar das perdas sofridas, das tristezas envolvidas, como trataram nesta obra alguns autores) como um admirável potencial humano para sua preservação e felicidade, como nos ensina também Espinosa, um filósofo que coloca, de forma relativamente próxima à Arendt, a reflexão e a ação como centralidade de suas concepções<sup>5</sup>, em busca da ética (e na

---

<sup>4</sup> Lamentavelmente, a Secretaria não esteve presente, ainda que tenha enviado uma justificativa por correio eletrônico à Comissão Executiva do evento, havendo a necessidade de substituição dos membros da referida Mesa. Ver programação completa em: <https://www.fe.unicamp.br/setembro-azul/>. Acesso em: 23 fev. 2016.

<sup>5</sup> Na *Ética*, Espinosa diz que agir, viver e conservar o seu ser, estas três coisas, têm o mesmo significado, sob a condução da razão: “Agir absolutamente por virtude nada mais é do que agir segundo as leis da própria natureza. Mas nós só agimos à medida que compreendemos. Logo, agir por virtude nada mais é, em nós, do que agir, viver, conservar o seu ser sob a condução da razão [...]” (SPINOZA, 2011, p. 172).

ética) para o bem-comum<sup>6</sup>. A ação coletiva contra o medo, a tristeza e contra a servidão humana.

Nessa direção teórico-prática espinosana, podemos também realizar uma leitura de como o povo Surdo luta contra a submissão e a *potência de padecer*, em que o *conatus* (esforço para se conservar/ poder para existir e persistir na existência<sup>7</sup>) é um princípio de vida e, por isso, quanto maior a tristeza, maior o esforço para livrar-se dela. Assim, as forças individuais dos Surdos são revigoradas principalmente na trocas no interior do próprio grupo. Querem librar-se da tristeza. Daí mais uma importância desses encontros como o ocorrido em 2015 na UNICAMP e em várias outras cidades brasileiras. Podemos assim perceber a relevância desse coletivo na manutenção de elementos vitais à pluralidade, intensidade e existência humanas. São momentos - como esses encontros - que possibilitam “um respiro” à comunidade surda, ainda que estejam defendendo tenazmente seus argumentos a favor da educação bilíngue e de políticas de estado (e locais) que reconheçam seu povo na diversidade.

Na tentativa de compreender essa “bravura”, podemos ainda perceber a articulação entre as concepções de Espinosa e Arendt também na questão da autonomia e liberdade que só podem ser demonstradas quando os sujeitos têm identificadas as maneiras de ser, existir e agir, conforme Espinosa: “o homem é livre na exata medida em que tem o poder para existir e agir segundo as leis da natureza humana [...]” (SPINOZA, 2012 *apud* CHAÚÍ, 2011, p. 127). Para Espinosa, em última instância, a atividade é liberdade; passividade, servidão<sup>8</sup>.

Para Espinosa, será, portanto, no arranjo coletivo que a *potência de agir* aumentará (nos corpos e mentes dos envolvidos), a partir de uma causa comum (aumento do *conatus*). Como nos lembra Chauí nesse sentido:

Os indivíduos e a coletividade – ou o multido – distinguem entre o que está completamente submetido ao poder das causas externas (ou o que está fora de nosso poder) e o que está em seu próprio poder, segundo as circunstâncias. Dirigem seu esforço e sua potência à conservação dessas circunstâncias e sobretudo à ampliação de sua presença e de seu campo [...] (CHAÚÍ, 2011, p. 172) .

Diante do exposto, a causa Surda possui legitimidade indiscutível; tem passado e projeta seu futuro a partir do ontem, assim como das ações atuais que assume com responsabilidade, apesar da incerteza inerente a toda ação, a toda militância, a todo agir que se irrompe diante dos indiferentes. Lançam-se sem medo. Lançam-se para garantir às futuras gerações que o medo e a violência desapareçam. Lançam-se à História, aos olhares atravessados, aos discursos (e silêncios) de quem não lhes dá a mínima importância, de quem deseja lhes negar, portanto, a existência, a vida digna entre os seus e os demais. Soma-se, a essa legitimidade exposta, o fato de que esse povo, fundamentalmente, tem usado palavras não para “velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar ou destruir, mas para criar novas relações e realidades” (ARENDRT, 2010, p. 212), em sua essência.

Deste ponto de vista, no *IV Setembro Azul*, o poder do “Nós” foi fortalecido, mas também perdeu, pois parte importante dos interlocutores não participou desse debate para a

---

<sup>6</sup> Espinosa também destaca o poder do/no coletivo, argumentando que “por meio da ajuda mútua, os homens conseguem muito mais facilmente aquilo de que precisam, e que apenas pela união das suas forças podem evitar os perigos que os ameaçam por toda parte” (p. *idem*, p. 178).

<sup>7</sup> Chauí destaca sobre o *conatus*: “É a pulsação de nosso ser entre os seres que nos afetam e são por nós afetados” (p. 2011, p. 46)

<sup>8</sup> *Idem* (Tratado Político).

reatualização de atos e palavras não violentos. Por isto também é que a política é compreendida como uma tarefa infundável por Arendt (DUARTE, 2014, p. 144). Disso têm sido feitos os dias da comunidade surda: mais de espera do que de reconhecimento e garantia de seus direitos. Contudo, outros *Setembros* chegarão...Outros encontros são esperados para que a ação possa se fortalecer pelo debate. Que o novo aconteça! Que os afetos nos humanizem, fraternal e eticamente. É para isso que o povo Surdo tem bravamente nos chamado...

Para finalizar, gostaria de destacar que aqui não pretendi falar em nome do outro, ou reivindicar algo em nome dele, através de uma voz intermediária, como nos alerta Spivak (2010), através da análise que tece sobre a perspectiva de Derrida a esse respeito. Acredito que essa também não seja a tônica dos artigos e registros aqui apresentados. Pelo contrário, a partir dos sentidos que o próprio pensamento e a ação de distintas fontes também convocam, houve a busca pelo compartilhamento do que se tem percebido/compreendido sobre um dos aspectos da *vida ativa* do povo Surdo, que pensa e age por si. Spivak (2010) ainda nos lembra do fato de que podemos trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o outro possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. Isso, porque, ao que parece, compartilhamos uma causa única, sem que pensemos em nos tornar o outro por assimilação.

## Referências

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 5. ed. Trad. de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Cia. Letras, 2011.

DUARTE, A. Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma reconsideração. In: ARENDT, H. **Sobre a violência**. 5. ed. Trad. de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LARRAURI, M. **A liberdade segundo Hannah Arendt**. Trad. Sérgio Rocha Brito Marques. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

SAWAIA, B.B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

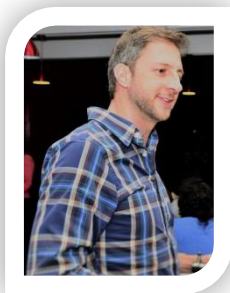
SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.







# **Sobre os Autores**



(Foto: Lattes)

### ***Alexandre Filordi de Carvalho***

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2007) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente, é professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Investiga os seguintes temas: educação, governamentalidade, sujeito, produção de subjetividades e de diferenças no campo educacional, com especial ênfase nos pensamentos de Foucault, Deleuze e Guattari. É Editor Associado da Revista Pro-Posições (FE-UNICAMP). Lidera o Grupo de Estudos em Filosofia para a Educação (GEFE/UNIFESP) e é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenças e Subjetividades em Educação - DiS - (FE/UNICAMP).

E-mail: [afilordi@gmail.com](mailto:afilordi@gmail.com)

Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777254Y0>



(Foto: Lattes)

### ***Ana Regina e Souza Campello***

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Tem experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Educação Bilíngue, Inclusiva e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação dos Surdos-Mudos, Educação Inclusiva, intérprete de língua de sinais, comunidade surda-muda e defesa dos Direitos dos Surdos-Mudos. Proficiência em PROLIBRAS e da Língua Portuguesa (CELPE). Atualmente, sou Professora Adjunta do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos na disciplina: Educação Bilíngue para Surdos. Também ministro Ensino de Línguas: LSB e Professora Colaboradora de uma das Disciplinas de Estudos da Tradução na UFSC - Santa Catarina e do CMPDI da UFF - Universidade Federal Fluminense.

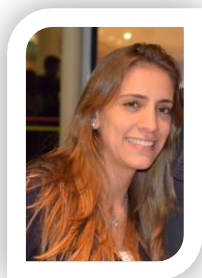
E-mail: [anarcampello@gmail.com](mailto:anarcampello@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6945261731062194>



### ***Bárbara Hélen Correia e Silva***

Graduanda do curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas.



(Foto: Lattes)

### ***Daniele Silva Rocha***

Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010); possui Pós-Graduação Lato Sensu - Modalidade Especialização em Surdez: Desenvolvimento e Inclusão pela Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente mestranda em Psicologia Educacional pela Faculdade da Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora de Libras para crianças e adolescentes surdos da Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem (ATEAL) em Jundiá.

E-mail: [danirocha20@gmail.com](mailto:danirocha20@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0948893650052847>



### ***Elaine Andrade Peres Fernandes***

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Formação complementar em LIBRAS pela FENEIS- SP (2010). Pós-graduação em Deficiência Auditiva e LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FATECE, Pirassununga, Brasil (2014). Especialização em “Novas Tecnologias Digitais na Educação” pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Membro do GSE - Grupo Surdo de Estudos em Educação e GESTEC - Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias coordenados respectivamente pelas professoras: Dra. Regina Maria de Souza e Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins. Atualmente designada Professora Bilíngue LIBRAS/Português – Prefeitura Municipal de Campinas e Professora de Educação Básica – Especialista em Educação Especial - Prefeitura Municipal de Hortolândia.

E-mail: [lainetazz@yahoo.com.br](mailto:lainetazz@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534371337446043>



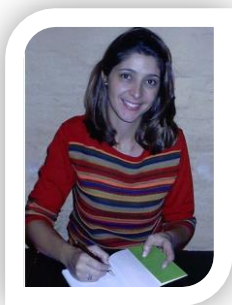
(Foto: Lattes)

### ***Elaine Prodócimo***

Mestra em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1994) doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e pós-doutorado pela Universidade de Murcia (2013). Atualmente é livre docente da Universidade Estadual de Campinas, Revisor de periódico da educação: teoria e prática, Revisor de periódico da Educar em Revista (Impresso), Revisor de periódico da Revista Pró-Posições, Revisor de periódico da Revista Conexões, Revisor de periódico da sexualidad, salud y sociedad - Revista latino americana, Revisor de periódico da Journal of physical education and sport management, Revisor de periódico da Arquivos em Movimento (UFRJ. Online) e Revisor de periódico da Revista de Educação PUC-Campinas.

E-mail: [elaine@fef.unicamp.br](mailto:elaine@fef.unicamp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0911069054007202>



(Foto: Lattes)

### ***Eliana Ayoub***

Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e vice-presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores.

E-mail: [ayoub@unicamp.br](mailto:ayoub@unicamp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2470414774023261>



(Foto: Lattes)

### ***Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira***

Graduação em Letras, Português/Inglês, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2007). Pós-graduada em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS (2009). Possui dois certificados pelo Exame Nacional de Certificação de Proficiência - Prolibras, o primeiro em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa e o outro no Ensino da LIBRAS, expedidos pelo MEC/UFSC, ambos em nível superior. Atualmente é professora de Português como segunda língua para alunos Surdos do ensino fundamental, pela Prefeitura Municipal de Campinas, e também atua como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, prestando serviços em empresas, eventos e Universidades.

E-mail: [ellenlibras@yahoo.com.br](mailto:ellenlibras@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9152109370570511>



(Foto: Lattes)

### ***Gilberto Oliani***

Graduado em Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações. Mestre e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES). É Diretor de Educação a Distância na FE. É membro do Grupo para propor estrutura para o ensino de LIBRAS na UNICAMP (GT LIBRAS - UNICAMP); é membro do Grupo de Trabalho em EaD - GTEaD da FE.

E-mail: [gilberto@unicamp.br](mailto:gilberto@unicamp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5196366286476122>



(Foto: Lattes)

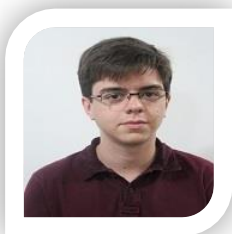
### ***Gildenir Carolino Santos***

Graduado em Biblioteconomia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas [1991]. Mestrado [2002] e Doutorado [2008] em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde também atuou como Diretor Técnico de Serviços; Pós-Doutorado em Divulgação Científica pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas [2012]. Concluiu também pela Universidade Estadual de Campinas, o curso de Especialização de Desenvolvimento Gerencial em Instituições Públicas [2008]. Foi bolsista-visitante (consultor) atuando junto ao CCN, ISSN e Rede Latindex na Coordenação de Atendimento a Comunidade do Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia [IBICT]. Editor de duas revistas científicas digitais das áreas de Educação e Biblioteconomia. Ex-vice coordenador nacional do FEPAE - Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação de dezembro de 2013 a outubro 2015. Atualmente é editor-coordenador da Edubase (base de dados nacional em educação e áreas afins do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP). Editor desde fevereiro de 2015 do e-LIS (*Repository e-prints Library and Information Science*). Ex-professor do curso de Biblioteconomia na PUC-Campinas. Responsável pelo Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos da Universidade Estadual de Campinas. Editor científico da Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação (Sistema de Bibliotecas da UNICAMP).

E-mail: [gilldenir@gmail.com](mailto:gilldenir@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1221773207784315>



(Foto: Lattes)

### ***Guilherme Borelli***

Graduando do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Campinas.



(Foto: Lattes)

### ***Heloísa Andreia de Matos Lins***

Graduação em Pedagogia (1997) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde também concluiu o Mestrado (2001) e Doutorado em Educação (2007). Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE - UNICAMP e membro do grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita, onde coordena o Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (GESTEC), na mesma instituição. Foi Profa. Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Núcleo de Educação a Distância da UFSJ - São João Del Rei (2010/2011), na área de Ed. Infantil. Parecerista e membro editorial de periódicos acadêmicos e editoras. Assessora ad hoc da FAPESP. Membro do GT Subjetividade, Ensino e Aprendizagem, da ANPEPP. Principais áreas de atuação: linguagens, surdez, inclusão/exclusão, infâncias, novas tecnologias.

E-mail: [hmlins@unicamp.br](mailto:hmlins@unicamp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1223550576455316>



***Ivani Rodrigues da Silva***

Graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1980), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2010). É docente do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Estadual de Campinas e do Curso de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Orienta trabalho nos seguintes níveis: Iniciação Científica (desde 2005), Aprimoramento Profissional/pós-graduação *latu-sensu* (desde 1995) e Mestrado (desde 2010). Tem experiência na área da surdez (formação de professores, Educação Bilíngue, Letramento na diversidade, ensino de LIBRAS, construção de materiais de ensino de português como L2) e na área de dificuldades de leitura/escrita, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento(s) e alfabetização, formação de professores, dificuldades de leitura/escrita.

E-mail: [ivani.rodrigues.silva@gmail.com](mailto:ivani.rodrigues.silva@gmail.com)



***Jadir Marques de Souza***

Graduando na licenciatura e no bacharelado em Ciências Sociais (habilitação em Antropologia), da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP). É bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos de Gênero PAGU/UNICAMP. Realiza pesquisas sobre gênero, sexualidade, mídia e moralidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2601471734257577>



(Foto: Lattes)

***Juliana de Oliveira Pokorski***

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Sul (2010), especialização (2011) e Mestrado em Educação (2014), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Atualmente é professora assistente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Tem experiência na Educação básica, com ênfase em Educação de surdos, e na área de tradução e interpretação de Libras. Atua principalmente nos seguintes temas: surdos, educação, língua de sinais, libras e inclusão.

E-mail: [juamarafa@terra.com.br](mailto:juamarafa@terra.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9225756128628649>



***Karen Gonçalves Gomes***

Graduanda do curso de Matemática da Universidade Estadual de Campinas.



***Lilian Cristine Ribeiro Nascimento***

Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2002), mestre em Educação (2002) e doutora em Educação (2007) pela Universidade Estadual de Campinas. Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de educação de surdos.

E-mail: [lcrn05@yahoo.com.br](mailto:lcrn05@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7478232008272219>

(Foto: Lattes)



***Lodenir Becker Karnopp***

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestrado e doutorado em Linguística e Letras. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Classe D, Professor Associado, nível 01). Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação, com ênfase em Línguas de Sinais e Educação de Surdos. É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade de Produtividade em Pesquisa 2. Durante agosto de 2011 a agosto de 2012 realizou pesquisas na Gallaudet University, em Washington, DC, Estados Unidos, na modalidade de Pós-Doutoramento no Exterior, com bolsa PDE-CNPq. Desde julho de 2015 é líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), do DGP/CNPq.

E-mail: [lodenir.karnopp@ufrgs.br](mailto:lodenir.karnopp@ufrgs.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6776335394919903>

(Foto: Lattes)



***Maria Irma Hadler Coudry***

Professora Titular (2012) e Livre-docente (2002) do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez graduação (1973), mestrado (1978) e doutorado (1986) em Linguística pela UNICAMP, com estágio clínico na Universidade Livre de Bruxelas (1982 e 1984). Fez pós-doutorado na Universidade de Newcastle, Inglaterra (1993/1994). Introduziu a Neurolinguística como domínio de estudo na UNICAMP (1981), e atua na linha de pesquisa que relaciona linguagem, cérebro e mente voltada para o estudo da afasia, sob uma visão discursiva. É



(Foto: Lattes)

co-responsável pelo Centro de Convivência de Afásicos (CCA).

E-mail: [coudry@iel.unicamp.br](mailto:coudry@iel.unicamp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0114053321406787>



(Foto: Lattes)

### ***Marina Ferrari Klemm de Aquino***

Graduação em Ciências Biológicas pela UNICAMP (2015). Mestrado em andamento no Programa de Biologia Animal (UNICAMP), com o projeto "Investigação da microbiota de larvas de varejeiras (Diptera: Calliphoridae) usadas para aplicação em Terapia Larval". Atua com aplicação, pesquisa e divulgação científica de Terapia Larval.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0857946707434666>



(Foto: Lattes)

### ***Marisol Gosse Bergamo***

Graduação em Pedagogia com Habilitação no ensino de alunos com Deficiência da Audiocomunicação pelo CEUNSP. Pós-graduação em Tecnologia Assistiva, Com Alternativa e Ensino de LIBRAS pelo Centro Universitário Uniseb. Pós-graduação em Inteligência Multifocal e Psicanálise Educacional pelo Instituto *Educacional* Vital Brazil IEVB - Possui aprovação no Prolibras - Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS expedido pelo MEC/UFSC. Atualmente é professora de LIBRAS efetiva no IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro do GSE – Grupo Surdo de Estudos em Educação da Unicamp, coordenado pela Professora Dra Regina Maria de Souza. Membro do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência do município de Salto. Tem experiência na área de Educação de alunos com surdez e no ensino de LIBRAS.

Email: [marisol.interprete@gmail.com](mailto:marisol.interprete@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8454826272874216>



(Foto: Lattes)

### ***Mirian Lourdes F. dos Santos Silva***

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Anhanguera de Valinhos (2014). Pós-graduação em Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Amparense (2007). Professora do Ensino Fundamental I com Especialização em Alfabetização (2006). Membro do GSE - Grupo Surdo de Estudos em Educação e GES - Grupo de Estudos Surdos coordenados respectivamente pelas professoras: Dra. Regina Maria de Souza e Dra. Lilian Cristine Nascimento.

E-mail: [britan@uol.com.br](mailto:britan@uol.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0918644396800617>



(Foto: Lattes)

### ***Neivaldo Augusto Zovico***

Graduação em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professor Surdo ou Deficiente Auditivo formado em Matemática pela UNIFAI, especializado em Pós-Graduação de Educação Especial da Audio-Comunicação para deficientes auditivos pela UNIFMU e, professor de Matemática, LIBRAS e Orientação Educacional e trabalha em duas Escolas de Surdos: Municipal EMEBS Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller – SP e Particular Instituto Santa Teresinha – SP, professor de LIBRAS em Pós Graduação e Graduação e Consultor, Palestrante e treinador de Acessibilidade para comunicação de Pessoas Surdas e/ou Deficientes Auditivos e Coordenador Nacional de Acessibilidade para Surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e Diretor Regional da FENEIS de São Paulo.

E-mail: [neivaldo.zovico@terra.com.br](mailto:neivaldo.zovico@terra.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0185115491757330>



(Foto: Lattes)

### ***Patrícia Luiza Ferreira Rezende***

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é Professora Adjunta II do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Bilíngue, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Linguísticas e Educacionais de Surdos, Estudos Surdos, Discursos sobre Surdos, Surdez, Língua de Sinais e Cultura Surda, bem como implicações do implante coclear na normalização surda e resistências surdas.

E-mail: [patricialuiza2011@gmail.com](mailto:patricialuiza2011@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9544918514306926>



(Foto: Lattes)

### ***Regiane Pinheiro Agrella***

Professora de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (efetiva) na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar-São Carlos. Formada em Pedagogia com habilitação em Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) (2000). Pós-graduada em Inteligência Multifocal e Psicanálise pela Faculdade Hoyler (2004). Aprovada no Exame de Proficiência em Libras - Superior - PROLIBRAS/2006. Mestre em Educação (2010) pela Universidade Estadual de Campinas. Doutoranda da Faculdade de Educação, indicada pela Coordenadora do GT LIBRAS, acatada pelo Gabinete do Reitor.

E-mail: [agrella2004@hotmail.com](mailto:agrella2004@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5004919208680987>



(Foto: Lattes)

### ***Regina Maria de Souza***

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), mestre em Psicologia Clínica pela PUCCAMP e doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora doutora da UNICAMP. Tem experiência na área de Psicologia e em Educação, com ênfase em Educação de Surdos e LIBRAS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue de surdos; políticas linguísticas; direitos linguísticos; direitos humanos; ensino superior bilíngue (LIBRAS-Português); políticas educativas; ensino de LIBRAS; inclusão/exclusão escolar.

E-mail: [reginalaghi@hotmail.com](mailto:reginalaghi@hotmail.com)

Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4786682P3>



### ***Renelle Millette***

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atualmente é graduanda em Fonoaudiologia pela mesma universidade (UFRGS). Bolsista de Iniciação Científica junto ao Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação - UFRGS.

E-mail: [renelle.millette@gmail.com](mailto:renelle.millette@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4592477744992153>



### ***Terezinha Sueli Bortoluzo de Lorenzo***

Graduação em Farmácia e Bioquímica pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas - UNESP - Araraquara - SP (1977), Especialização em Reabilitação de Deficientes Auditivos pela Universidade Estadual de Campinas (1992), Presidente da Federação Nacional de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS (1991 a 1993), mãe de surdo.

E-mail: [bdeloren@gmail.com](mailto:bdeloren@gmail.com)



(Foto: Lattes)

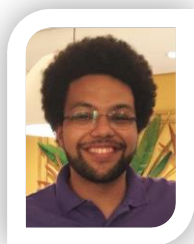
### ***Vanessa Regina de Oliveira Martins***

Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela PUCCAMP (2004). Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - Atualize/Unibem (2007). Mestre em Educação pela UNICAMP (2008). Doutora em Educação pela UNICAMP (2013) na área de concentração em filosofia e história da educação. Professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Discursivos em Língua de Sinais (GEDiLS) em parceria com o professor Vinícius Nascimento (UFSCar). Intérprete de língua de sinais certificada pelo PROLIBRAS/MEC. Atuou como professora de educação especial na Prefeitura Municipal de Campinas e como professora bilíngue em sala regular multisseriada de surdos na educação

infantil e ensino fundamental I. Áreas específicas de estudos e pesquisas (Filosofia Francesa, Educação, Surdez): educação de surdos e educação inclusiva; intérprete de língua de sinais em contexto de ensino; educação bilíngue; relações de poder e saber; diferenças; práticas pedagógicas e surdez.

E-mail: [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>



(Foto: Lattes)

### *Vinícius Nascimento*

Vinícius Nascimento (assinatura) é Professor do Departamento de Psicologia com atuação no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É Mestre (2011) e Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Bacharel em Fonoaudiologia (2009) pela mesma instituição. Membro - estudante do GP/CNPq "Linguagem, Identidade e Memória" liderado pela Profa. Dra. Beth Brait (PUC-SP/USP/CNPq). Compõe a Equipe de assessoria para o Programa de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica em Educação Especial/SMESP-DOTEE (2011-2012/ 2014-2015). Atuou como Tradutor Intérprete da Língua de Sinais Brasileira (Libras)/ Língua Portuguesa em diferentes esferas de atividade: midiática, jurídica, comunitária, corporativa, acadêmica, sendo nessa última em diferentes áreas do conhecimento: administração, contabilidade, design gráfico, sistemas de informação, educação, recursos humanos. Possui certificado de Proficiência para o uso da Libras na tradução e interpretação por meio do Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS promovido pelo Ministério da Educação (2006 e 2010). Os temas centrais de ensino, pesquisa e extensão são Libras, Língua Portuguesa, Educação Bilíngue, Tradução, Interpretação, Análise Dialógica do Discurso (ADD), Leitura e Análise da Verbo-visualidade, Estudos Bakhtinianos e Ergologia.

E-mail: [vinicius\\_libras@hotmail.com](mailto:vinicius_libras@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1893740212695470>



ISBN 978-85-7713-192-1

