

## **POLÍTICA INCLUSIVA E ACESSO AO ENSINO PÚBLICO: RESISTÊNCIA E ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO**

Gladis Perlin

gladisperlin@gmail.com

Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Regina Maria de Souza

reginalaghi@uol.com.br

Doutora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir postagens realizadas em ambientes virtuais sobre a inclusão/exclusão social de surdos, a fim de ser entendida melhor a tensão entre Governo e surdos, seus familiares, intérpretes de LIBRAS e pesquisadores, quando o tema é a escolarização de surdos. Para tanto, as autoras aprofundaram o conceito “espaço de negociação”. O método foi a netnografia para a coleta de dados. As análises apontam que o núcleo da tensão entre as comunidades surdas e as instâncias de Governo está na compreensão de que estas últimas ainda são tributárias da história de integração escolar em português, mesmo em contextos onde a LIBRAS e o português circulam.

**Palavras-chave:** educação bilíngue, surdos, governmentação, netnografia,

### **INCLUSIVE POLICY AND ACCESS TO PUBLIC SCHOOLS: RESISTANCE AND SPACES OF NEGOTIATION**

### **Abstract**

This study aims to analyze postings made on virtual environments regarding deaf social inclusion/exclusion for the purpose of reaching a better understanding of the tension between the government and the deaf community, their relatives, Brazilian Sign Language (LIBRAS) interpreters and researchers when it comes to deaf education. For that purpose, the authors deepen the concept of "space of negotiation." The method used for collecting data was netnography. The analyses indicate that the core of the tension between the deaf

communities and the instances of government is in comprehending that it is still the result of historical policies of integration in Portuguese, even in contexts where LIBRAS and Portuguese are used.

**Keywords:** bilingual education, deaf persons, gouvernement, netnography.

## OS ACHADOS TEÓRICOS PARA INÍCIO DE ESTUDO

A política da inclusão no Brasil se tornou intensa em sua (im)posição; política que tende a ser compreendida como a coexistência pacífica e consensual das diferenças entre si em um todo social, supostamente, igual. Esta pretendida conciliação é conveniente do ponto de vista econômico: economia no controle da população e nos custos da educação para o Estado (Souza & Góes, 1999). A proposta política da inclusão, com este viés, motivou mudanças e gerou mal-estar porque, se, de um lado, os discursos sobre a inclusão e algumas práticas inclusivas atendem a justas demandas de grupos minoritários, por outro, acabam por subtrair singularidades consideradas essenciais pelos grupos e povos a serem alvos da inclusão estatal. Dito de outro modo, o mal-estar é gerado quando: a) na busca pela igualdade a qualquer custo, as práticas inclusivas acabam por ferir direitos humanos conquistados; b) quando o Estado ou suas instituições impõem processos de subjetivação em que a igualdade com o outro e a dos outros entre si passam a ser parte de uma estratégia de governar o sujeito e a população a um só tempo.

A partir da leitura de Foucault (2000), pode-se afirmar que a busca em ser, ou fazer o outro ser, - ou de ter, ou fazer o outro ter - uma forma de existência igual à maioria, tem como base a premissa, social e politicamente produzida, da existência de corpos e funcionamentos normais; normalidade calculada, estatisticamente, dos traços que aparecem nos corpos *da maioria*. Sabe-se que a lógica assumida, em uma curva normal, é a de que a normalidade é o que se apresenta, ou ocorre, em 50% dos indivíduos de uma população, portanto, na metade dela (logo, o que se entende *por maioria* é um construto teórico, uma ficção numérica). É essa metade, igualada entre si pelos traços que apresenta, que passa a ser entendida como "normal" e seus atributos são explicados, justificados e classificados por *saberes disciplinares* produzidos pelas ciências da vida (medicina,

biologia, os saberes *psi* entre outros). No processo de classificar o que é normal, é que a modernidade, com a liberação das ciências da vida, inventa o surdo, o cego, o louco tanto como objetos de estudo como de intervenções - clínicas, assistenciais, jurídicas e legais - que podem se combinar entre si. A política de controle da vida do outro se volta à normalização do anormal, ou em outras palavras, à inclusão do que está excluído da normalidade. Desse modo, vemos se constituir uma nova forma de sociedade: a sociedade de normalização (Foucault, 2000).

Práticas e políticas inclusivas, a partir dos pressupostos acima assumidos, acabam por colocar em lento extermínio povos com suas culturas promissoras, com suas línguas, com suas pedagogias, com suas estruturas de organização social. Resistências são postas em ação por esses povos, e uma delas é a criação de espaços preservados para a manutenção do direito de se manterem diferentes. Esse mecanismo de defesa - que é a criação de espaços próprios de compartilhamento de experiências, aprendizagens e de lazer - é nomeado de “segregação” por aqueles que pretendem a inclusão unificadora, criando-se uma falsa polarização (segregação *versus* inclusão).

A polarização, entre gestores e especialistas de um lado, e *as minorias*, de outro, acaba produzindo o efeito político de, o primeiro grupo, classificar os *grupos minoritários* (que são, de fato, a maioria...) como: “segregados”, “politicamente incorretos”, “fundamentalistas”, “conservadores”, “de direita”, “sem visão coletiva” etc. Identificados os espaços considerados “segregados”, a tática passa a ser pôr em marcha mecanismos de vigilância atenta pelas instituições, para que as diferenças possam ser controladas e limitadas em sua expressão.

Um dos argumentos que sustenta a inclusão decorre de um raciocínio circular que assim poderia ser parafraseado: “todos são diferentes em suas diversidades” e a convivência enriquece “o todo” com o que essas diversidades podem ensinar a todos. Nota-se que, com este manejo, a diferença humana é interpretada *como equivalente à diversidade*, interpretação discutida por autores de distintas abordagens, como Bhabha (1998), Hall (2003), Gallo (2005), Veiga-Neto e Lopes (2007). Suas contribuições apontam para as gritantes ambivalências, quando os “inclusivistas” e os “sujeitos a serem incluídos” se enfrentam nos espaços políticos de negociação. Esses espaços são necessários, uma vez que não se pode viver à margem do Estado e de suas instituições; e porque não convém ao

Estado manter fora de seu controle comunidades humanas que não façam parte do conjunto matematizável que ele também é.

Nos espaços de negociação - como são os espaços políticos nos quais se discutem (des)acordos bilaterais e se tenta chegar a um consenso, ou como são os fóruns públicos em que se dá o confronto entre governantes e a população - se operam, de um lado, um governo vigilante, praticado por uma rede articulada e complexa de instituições ligadas ao Estado, e a defesa de propostas políticas nucleadas por discursos que apelam para a promoção de uma igualdade conformada à lógica de unificação nacional. Por outro lado, se move um contorno humano de culturas distintas<sup>1</sup>, cujas estruturas vivenciais não conseguem aceitar a lógica de governo do Governo.

"Governo" será adotada, neste trabalho, de acordo com a definição proposta por Veiga-Neto e Lopes (2007). Para eles, é mais apropriado ser utilizada a palavra governo, e não governo, para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, "que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros" (Foucault, 1995, p. 244). Com isso, deixamos a palavra governo para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governo para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nesse caso, então, governo pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo (Municipal, Federal, Estadual, Provincial etc.) –, referindo-se à instância pública "do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar" (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação "visível", "material", do poder. (pp. 952-953)

O contorno vital dos povos, com suas culturas vigiadas e suas diferenças, é um espaço diferenciado rico, sobressalente e em tensão com as táticas de governo. As estratégias vivenciais, que são caras aos povos de uma nação, foram construídas coletivamente, ao longo de suas histórias, por suas etnias e tradições milenares. Suas narrativas são sobressalentes na reivindicação de suas diferenças, ou seja, na luta pela mudança dos princípios igualitários que tolhem a diferença ou controlam a sua possibilidade de emergência: tecem novas possibilidades de governo.

O espaço de negociação também pode ser um espaço de discriminação, disfarçado em práticas de construção coletiva, se aparelhado pelo Governo, para que no exercício de poder se coloque a veste da democracia. Mas, e também, é o *locus* das narrativas dos sujeitos que exige a manutenção e a existência de seus objetos, de seus signos e de seus significados sobre o mundo – enfim, de suas irreduzíveis diferenças a um todo consensual. Nesse confronto se faz o campo fronteiro das negociações em ação, um campo de questões teóricas e políticas, em que se colocam em suspeição ideias que pretendem estabelecer princípios universais para a existência humana.

Para Foucault (2010), as ideias universais são contraditórias: “Todas as minhas análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas” (p.296).

Entendemos, pois, “espaço de negociação” como campo teórico-político que se constitui entre o discurso e/ou as práticas do Governo e as narrativas dos sujeitos marcadas por suas culturas e línguas. Significar o espaço de negociação como “campo” é importante, pois compreender:

a gênese social de um campo é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e das obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (Bourdieu, 2004, p. 69).

É necessário entender os diferentes espaços de negociação, pois “na medida em que compreendemos o funcionamento do campo, somos capazes de identificar as formas de produção simbólica que geram a dominação e legitimação da ordem vigente neste mesmo campo” (Pinheiro, 2001, pp. 18-19).

Um dos momentos de negociação com o Governo Federal se deu durante a existência do Grupo de Trabalho criado pelo MEC/SECADI<sup>ii</sup>. Neste grupo, os representantes indicados pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) se valeram de ferramentas conceituais para entender o viés político adotado pelo Governo. Compreender a perspectiva governamental foi necessário para a elaboração de argumentos, também teóricos, para sustentar a existência da cultura surda, o direito humano à existência das comunidades surdas e a necessidade de a Educação de Surdos ser objeto de atenção de um órgão específico, a ser criado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em moldes similares à educação indígena (MEC/SECADI, 2014). Nesses confrontos, os sujeitos surdos repetem à exaustão a necessária “marcação da diferença” entre eles e os sujeitos ouvintes. Consideram-se sujeito *leitor*, como referem Perlin e Reis (2012). Leitor no sentido de que o indivíduo surdo se utiliza dos olhos para compreender e significar o mundo; ou seja, os surdos compuseram uma forma de leitura do mundo, parte de uma cultura visual que possibilita construir conhecimento e compreender o ambiente ao seu redor. Diferentemente, o ouvinte é um sujeito *verbal/oral* – a audição e a fala são seus meios principais de entender o mundo, muito antes da existência da escrita. Portanto, essa diferença, para os surdos, é fundamental na criação de propostas apropriadas para/pela escola.

A atitude governamental, apagando esta singularidade cultural, interfere terminalmente nas questões de acessibilidade dos estudantes surdos, reiterando ações que não tiveram sucesso no passado, como é a proposta de inclusão linguístico-cultural em português, com a promessa de disponibilização de meios<sup>iii</sup> que se destinam apenas a diminuir a diferença surda em relação ao mundo verbal/oral. Compreensivelmente, com essa diferença entre o olhar e o falar, surdos e ouvintes estão em constantes embates nos espaços de negociação promovidos também pela/na escola.

## O MÉTODO

Neste artigo será adotada a pesquisa qualitativa, valendo-nos da netnografia, forma de etnografia em que a pesquisa se faz em ambientes virtuais fechados ou públicos. Os dados que inspiraram nossa análise foram obtidos na forma de diálogo com lideranças surdas, professores surdos e ouvintes, pais e intérpretes de LIBRAS em ambientes digitais como *blogs*, Facebook®, Messenger®, WhatsApp®. As pesquisadoras usaram seus nomes próprios, são conhecidas no Brasil e se valeram de discussões em que o objetivo principal de todos os participantes é/era entender melhor a demanda expressa pelos membros dessas comunidades, em suas postagens, quando discutiam a escola de surdos e/ou a inclusão escolar.

Para Salgado (2011), os:

[...] espaços digitais onde há relações sociais, podem ser chamados de espaços sociais digitais (ESDs). Verdade que, antes de serem espaços sociais, são espaços digitais. Mas chamá-los espaços sociais digitais é proposital: destaca o peso, o foco, a importância do aspecto social desses espaços. (p. 25)

Neste trabalho, as narrativas expressas nas postagens não foram submetidas a uma análise convencional. Nosso empenho foi buscar nelas elementos de inspiração para discutirmos quais argumentos as faziam convergir para um certo consenso, conforme as justificativas recorridas pelos sujeitos para suportá-las, em relação ao tema inclusão/exclusão escolar.

## DISCURSOS CONTRADITÓRIOS NOS ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO

### **Cena 1: Vão fechar o INES!!!!**

Este foi um alerta divulgado amplamente em ESDs no início de 2010<sup>iv</sup>. Os olhos atentos das lideranças surdas não podiam aceitar a proposta de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência histórica e simbólica principal de

fermentação da LIBRAS no Brasil e, por consequência, da cultura surda no País. O jeito foi fazer um *rolê*<sup>v</sup> entre as principais lideranças e alertar os grupos resistentes.

O uso de distintos aplicativos virtuais se constituiu em estratégia de vigilância dos surdos em relação aos movimentos de políticos e dos agentes de governo, bem como de contato apressado entre surdos e ouvintes contrários ao anunciado fechamento.

Nas redes sociais, a questão de fundo posta no fechamento (ou reestruturação) do INES foi determinada. Houve consenso, nas discussões realizadas nas redes sociais, de que a proposta do Ministério da Educação se vinculava a uma formação discursiva que tem como regularidade o argumento claro da integração das minorias linguísticas à língua portuguesa. Esta formação discursiva legitima práticas, nem sempre ostensivas, de fechamento das escolas e classes bilíngues de surdos, sob a alegação de que são responsáveis por manterem a lógica da segregação do *sujeito surdo deficiente a ser corrigido de sua deficiência*. Dupla deficiência parece-nos estar atribuída ao surdo: a de não ouvir (condição que o Estado não pode apagar) e a de não escrever ou de falar o português (aqui o Estado se dirige a intervir, financiando cirurgias de implantes cocleares em bebês para ampliar o resíduo auditivo e impedindo a aglutinação de surdos na mesma escola).

O discurso governamental reforça práticas de equalização do surdo ao ouvinte, conforme tese bem defendida por Skliar<sup>vi</sup> (1998). O espaço escolar ouvinte e falante tende a ser entendido, pelos gestores públicos, como espaço de desenvolvimento linguístico-cognitivo mais adequado para o indivíduo surdo. Nesses espaços são postas em prática políticas, ou práticas de governo dos corpos dos estudantes surdos, que, por sua vez, acabam por demandar a edição de novas leis ou de interpretações das leis existentes.

É importante atentar para os discursos jurídicos do Governo, em oposição às práticas integracionistas que acabam por serem legitimadas nas/pelas escolas. De fato, leis e decretos reconheceram a diferença dos surdos em relação aos ouvintes; dentre elas: a Lei 10.436/2012, que conferiu à LIBRAS o estatuto de língua nacional oriunda das comunidades surdas (Brasil, 2002); a Lei 13.005/2014, que reconheceu o direito de os surdos, ou seus responsáveis, optarem por escolas ou classes bilíngues (Brasil, 2014); ou o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), que legitimou o direito de os surdos terem professores bilíngues devidamente formados em sala de aula e o dever de as universidades garantirem



que futuros professores tivessem o mínimo conhecimento sobre as singularidades da pessoa surda.

Há também declarações internacionais sobre o direito ao uso da língua de sinais. Wrigley (1997) lembra-nos que a aprovação da língua de sinais como língua de instrução teve início quase no final do século passado:

É significativo lembrar que a UNESCO, que foi o primeiro corpo das Nações Unidas a tratar do assunto, apenas em 1984 declarou o seguinte: “a linguagem das crianças surdas está em expansão. Além disso, a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico legítimo e deveria merecer o mesmo status que os outros sistemas linguísticos.” O relatório da UNESCO começa com uma declaração de princípios: as capacidades intelectuais dos surdos são iguais àquelas dos capazes de ouvir. Mal entendidos anteriores a esse respeito foram devidos principalmente à falta de um sistema prévio de comunicação efetiva e aos métodos que concentraram-se apenas nas capacidades perdidas. (p.xiii).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996) foi realizada em Barcelona e enfatizou o direito à aquisição e à escolarização das pessoas surdas na língua de sinais de seu país. Sete anos antes, a Declaração de Friburgo sobre os Direitos Culturais, divulgada em maio de 1977, reitera o direito internacional das minorias de se fazerem sujeitos em suas culturas. No artigo 2, “Definições”, se lê que:

- a) O termo “cultura” abrange os valores, as crenças, as convicções, as línguas, os saberes e artes, as tradições, as instituições e os modos de vida através dos quais uma pessoa ou grupo exprime a sua humanidade e o significado que atribui à sua existência e ao seu desenvolvimento;
- b) A expressão “identidade cultural” é entendida como a soma de todas as referências culturais através das quais uma pessoa, por si só ou em conjunto com outras, se define ou constitui a si mesma, comunica e deseja ser reconhecida na sua dignidade;

c) “Comunidade cultural” designa um grupo de pessoas que partilham referências constitutivas de uma identidade cultural comum que desejam preservar e desenvolver.

Esta citação deixa clara a ideia de que “cultura” deve ser entendida também como um espaço de realização da cidadania, de superação da exclusão social por políticas/práticas públicas que garantam o plurilinguismo e pluriculturalismo dos povos que constituem o Estado. Assim compreendido, o direito das comunidades surdas à cultura tecida em LIBRAS demanda, desde logo, uma política que se traduza em práticas de manutenção cultural, de ensino e de aprendizagem escolar em LIBRAS. Porém, mais do que isso, a nosso ver, os próprios surdos deveriam fazer parte das esferas decisórias onde as políticas públicas são construídas para se converterem em práticas que possam, minimamente, corresponder às necessidades de vida digna e humana das comunidades surdas. Em 2014, a Lei 13.005 (Brasil, 2014) foi sancionada. Nela se reforça no plano jurídico o que as práticas escolares integracionistas, relatadas nas redes sociais, contradizem. Em “Estratégias”, no item 4.7, se lê que cabe principalmente aos órgãos e instituições públicas:

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 (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 *Braille* de leitura para cegos e surdo-cegos.

Como percebemos, discursos entre representantes do governo e entidades representativas de surdos se embatem num mesmo espaço de negociação. Os movimentos governamentais, de um lado, impõem a inclusão como prática – a ameaça de fechar a escola de surdos do INES é um exemplo disso –, mas, de outro, também promulgam leis e decretos que defendem a língua e a cultura dos surdos como condição de acesso e de permanência no ensino público. O movimento dos surdos em defesa da preservação do INES como escola

de surdos ilustra e materializa a falta de acordo existente, ainda, entre os representantes surdos e o Governo; e expressou nas ruas, na Câmara dos Deputados e no Senado, um movimento vigoroso dos surdos de se fazerem falar em LIBRAS e de participarem da autoria das políticas públicas dirigidas a eles.

## **Cena 2: O Plano Nacional de Educação aprovado e a falta de preparo da escola para cumpri-lo**

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, mas nem todo estudante surdo tem os direitos que esta lei lhe confere; abaixo a postagem em ESDs de uma mãe que justifica sua decisão de tirar o filho surdo da escola.

Muitos vão considerar loucura minha decisão. Eu decidi TIRAR MEU FILHO DA ESCOLA aos 12 anos de idade, porque não acredito mais no sistema, não sou obrigada a aceitar certificados sem conteúdo, desde que me vi mãe de surdo, eu passei a criar alternativas para que meu filho fosse incluído e tivesse sucesso na vida escolar, social, familiar e é tanta luta, não enxergam as necessidades dele, rotulam-me como mãe, me ouvem interpretar a voz dele mas é como se ele não existisse ou pior quando o enxergam não vem mais q um problema...[...] no próximo dia 28 vai fazer um ano que tivemos uma reunião na escola, determinações foram passadas e não foram cumpridas, é só desorganização o que vejo! Quem deveria promover entendimento entre escola e família é até capaz de agredir criança indefesa... (ESDs, em 25/11/2014)<sup>vii</sup>

Em diálogo com esta mãe no espaço virtual, foi angustiante encontrar palavras para instruí-la sobre os seus direitos legais e os mecanismos de luta por suas execuções –estaria ela em condições de enfrentar essa luta? Se há leis, porque se tem que lutar para ter os direitos que elas já deveriam garantir sem sofrimentos ou desgastes? O que nos falta? Com certeza, como refere Bauman (2015), faltam-nos “instituições” para a lógica da diferença, uma lógica que não pretenda a tudo devorar.

Nas postagens sucessivas feitas à mãe, um ativista expressa sua angústia:

É muito sofrimento, exclusão e descaso das políticas... a mãe de uma criança surda preferir retirá-la da escola pois o que deveria ser um espaço de prazer pode ser tortura e preconceito. Como podemos conversar melhor com esta mãe, qual cidade? qual escola? Contem comigo no que for preciso. Como podem ver no facebook tivemos duros dias na CONAE. (ESDs, em 25/11/2014).

Segundo Touraine (2009, p. 240), temos que ir a campo e fazer valer a luta: cada qual tem o direito de ser sujeito criador de seus direitos. Hoje não mais podemos ficar parados, *temos que formar grupos, agir em conjunto com referência ao que tem que ser feito*. Nessa direção, em uma outra postagem, outra pessoa convoca a mãe a se engajar politicamente e a enfrentar a falta de comprometimento da escola com as leis vigentes:

E está assim tão ignorante em relação aos surdos? Desculpe-me, mas parece que sua cidade está precisando de uma revolução, rsrs promovida por vc! (ESDs, em 25/11/2014).

A organização de redes de ajuda e de politização naquele espaço de diálogo virtual redireciona as ações da mãe.

Olá pessoal, lembrem de mim pois é... há alguns dias postei aqui minha indignação diante da exclusão do meu filho na escola estava sinceramente bem descrente de tudo, mas as coisas mudaram, procurei hj a promotoria pública da minha cidade e fui orientada a procurar a secretaria de educação e exigir um parecer por escrito dos motivos que levaram a diretora da escola tomar essa decisão, estou em mãos com um requerimento formal do Ministério Público do Estado de Minas Gerais. (ESDs, em 08/02/2015)

Tal procedimento reitera aquilo que Touraine (2009) nos incita a colocar em marcha: “[...] quebrar o silêncio imposto a todas as concepções do sujeito, de suas representações, de seus combates. Precisamos encontrar a forma de esclarecer este obscuro período que nos mergulhou na opacidade do discurso interpretativo dominante” (contracapa).

Os depoimentos de mães que se aperceberam que seus filhos surdos se “viram melhor com o uso de comunicação visual em LIBRAS” anunciam o primeiro passo – o da conscientização – para uma reviravolta no jogo unificador, ainda que leve ao desgaste de realizar denúncias e constituir processo jurídico via Ministério Público.

### **Cena 3: *Selfies* pedem ENEM em LIBRAS já!**

No Ensino Superior a falta de condições de acesso e de permanência no ensino público não é menos gritante. Desde a entrada do estudante surdo na universidade, a luta surda se faz presente pelo direito a profissionais tradutores e intérpretes graduados, tecnicamente preparados e remunerados de forma justa.

As redes sociais estão cheias de postagens que panfletam “ENEM em LIBRAS já!”. Os espaços das RSDs se ampliam pelas fotos com rostos sérios, pedindo o ENEM em LIBRAS.

Uma postagem de um estudante surdo nos ESDs dizia o seguinte:

me manda digitar, tirar uma foto para o assunto de objetivo defesa criticando o ENEM da prova a modalidade em principal por Língua de Sinais (LIBRAS) a minha dica o que diz com respeito a sua, pensam bem, teria capacidade a nossa a todo direito pela cidadania soberana. (ESDs, em 08/02/2014)<sup>viii</sup>

A consciência surda de si, de suas diferenças e identidade pelas RSDs, perpassa e incentiva a conscientização política através de *selfies* silenciosos, mas eloquentes, na reafirmação da identidade surda.

Esses *selfies* demonstram que os surdos sabem que, conforme a nota conquistada por eles no ENEM, podem ter acesso direto ao ensino superior federal. Em suas postagens defendem que o ENEM em português se constitui em uma opção governamental que os exclui, de modo mascarado, da escola universitária. A versão em LIBRAS do ENEM aumentaria as chances da presença de estudantes surdos nas universidades. Mas, e esta é uma dúvida nossa, até que ponto essa presença é desejada? Faltam-nos dados para irmos além da pergunta.

Outra postagem de estudante surdo comenta em vídeo o que segue:

*Tenho visto a postagem dos companheiros no facebook. Interessante este postar, com algumas falhas, mas importante postar, continuar a luta. Mostro meu desenho em letras, defeituoso: “ENEM LIBRAS já!! Precisamos ter consciência forte disso. Os selfies vão despertando entre a maioria. Despertem! Devem chegar ao governo e mostrar nossa força. Já tivemos vitória com o PNE, agora esta. Torcendo e obrigado por me assistirem.(ESDs,em 08/02/2014)*

Os surdos acreditam que se mobilizar é fazer algo. Acreditamos<sup>ix</sup>, nós surdos, que podemos criar um mundo novo e sabemos como fazer, mas, pelo esforço da luta, em algum momentos, abandonamos a esperança. Como transformar em realidade esta necessidade de ENEM em LIBRAS?

#### **Cena 4: os selfies de docentes surdos, trabalhadores em universidades**

Os *selfies* de professores surdos, quando contratados por universidades brasileiras<sup>x</sup>, estão se multiplicando nas páginas dos ESDs. Em resposta, “curtidas” motivadoras e a escrita de expressões como “parabéns!”.

Após o contrato, em comunidades fechadas, tem-se relatada a realidade que encontram. Para começar, se deparam com a escrita da língua oficial do País – falada e escrita – como força antagônica dominante, uma vez que as condições de acessibilidade ainda são precárias e poucos colegas ouvintes conhecem a LIBRAS. Nesse contexto, ser professor surdo na universidade demanda lutas para se fazer identificar como docente e para cuidar de si também pelo exercício de práticas de autoafirmação. Quando há mais surdos contratados, o conforto social torna-se maior e reforça a produção coletiva de uma identidade grupal – a de ser docente surdo –, fundamental para a militância.

Os *selfies* nas redes sociais, como um em que se lê: “eu sou professor surdo das UFES!”, é uma afirmação que se contrapõe à representação social de uma identidade unificada do docente universitário: como se todos fossem falantes e ouvintes. Tal unificação das identidades dos professores nas universidades significa a exclusão e a marginalização das demais identidades (Scott, 1995), como é o caso das identidades singulares dos professores surdos.

O olhar subalterno dirigido ao professor surdo na universidade é outro ponto que demanda estratégias de luta contra o silencioso preconceito que esse olhar evidencia. Como surda e docente, a segunda autora do presente artigo afirma que o professor surdo é visto com desconfiança por seus colegas ouvintes, como se soubesse menos do que eles. A forma de narrar diferenciada da pessoa surda, baseada nos sinais ou em um português distinto da norma culta, ainda não encontra boa receptividade por seus pares ouvintes. Os professores surdos, por sua vez, continuamente buscam postar mensagens de conquistas dos surdos, nas redes sociais, para reiterar sua competência publicamente. Exemplificamos abaixo.

Um *selfie* recente apareceu nos ESDs, quando o professor surdo, Rodrigo Rosso Marques, da Universidade Federal de Santa Catarina, assumiu a chefia do Departamento de Artes e LIBRAS (DALi) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE).

Outro *selfie* mais recente, muito “curtido” e compartilhado, foi o de Bernardo Klimsa, empossado gestor da Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência do Estado de Pernambuco.

Estes são apenas dois exemplos da necessidade política de afirmação de competência profissional para afrontar o preconceito a que julgam estar sujeitos.

Portanto, a dificuldade de acesso ao ensino superior não se reduz à dificuldade de ser um aluno ou um trabalhador docente surdo na universidade. Transformar essas dificuldades em ações humanas efetivas de acolhida ao diferente surdo requer um *tsunami* que leve junto, ao refluir, práticas sociais conservadoras e excludentes em ambiente onde a igualdade, a fraternidade e a inclusão democrática são cantadas em verso e prosa.

### **Cena Final: Escolas bilíngues de/para surdos já!**

Nos ESDs a demanda dos surdos ao Governo pela criação e manutenção das escolas bilíngues é feita de forma exclamativa, o que confere urgência à ação solicitada. Para nós, a escola bilíngue é o lugar privilegiado de acesso dos surdos à LIBRAS como patrimônio cultural e como a base da cultura das comunidades surdas. Os chamados “guerreiros azuis”<sup>xi</sup> frequentemente citam nos ESDs a criação de escolas ou classes bilíngues. Em geral, exaltam o poder municipal ou estadual que subsidiaram suas fundações.

Para os surdos, que se fazem sujeitos em LIBRAS, as escolas bilíngues são, idealmente, espaços onde impera a pedagogia surda. Uma pedagogia fundada em língua de sinais, propagadora da cultura surda – propagação que a enriquece a cada geração –; a pedagogia surda difunde a história do povo surdo, em oposição à história pela qual os surdos são narrados por teóricos e *experts* ouvintes. A pedagogia surda se funda em procedimentos didáticos visuais. Ela oferece elementos para que os surdos possam fazer parte da sociedade fora da lógica da normalização submetida aos saberes clínicos.

No Facebook®, várias postagens divulgam a criação de escolas bilíngues, explicitando o fato de que cada vez mais, mais municípios estão atentos para a legislação em vigor (embora as práticas nas escolas possam ainda ser as mesmas). Uma das postagens está aqui transcrita:

1. Transformação de Escolas Municipais de Educação Especial para Surdos a Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos de São Paulo (são sete escolas públicas na capital de São Paulo) - Decreto Municipal n. 52.785/2011
2. Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal - Lei do Distrito Federal n. 5.016/2013
3. Unidade Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos “Nossa Senhora da Conceicao” – Lei Municipal de Sumé – Paraíba n. 1.052/2012.
4. Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho- Imperatriz do Maranhão – Lei ordinaria 1.453/2012(ESDs – Narrativas 08/02/2015)
5. Escola Municipal de Educacao Bilingue Infantil e Ensino Fundamental Bilingue “Porto Velho” – Porto Velho – Rondonia – Lei complementar n. 482/2013. (ESDs, em 08/02/2014)

Em comentário, alguém acrescentou: “Que eu saiba tem mais uma em POA, Salomão Waatnick, faz meses que peço o número da lei e ninguém quer me mandar. Hoje vou cobrar mais uma vez. Outra coisa, uma escola foi fechada né?”(ESDs, em 08/02/2014)



## CONCLUSÃO

Existem alternativas dispersas se constituindo, que podem anunciar rupturas com o que vivemos, em nossas épocas, nas escolas.

Os surdos divulgarem suas conquistas nas redes sociais, valerem-se dessas redes para formar lideranças e interferir na opinião pública, para fazer dela um instrumento a favor do movimento surdo, significa manter-se resiliente, apesar da exclusão que ainda ocorre nas escolas. Os surdos, nas redes sociais, vêm a público para demonstrar serem capazes de enfrentar os problemas e dilemas impostos a eles por uma sociedade normalizadora; manterem-se unidos e definirem metas são mecanismos de empoderamento das comunidades surdas para continuarem na luta por um mundo acolhedor também em LIBRAS.

É possível que a educação bilíngue que sonham esteja se materializando, ainda que lentamente, ainda que com contradições a serem superadas. É possível que estejamos vendo germinar um novo futuro para as novas gerações de estudantes surdos, sem que seus pais, ou os surdos, sejam humilhados por falta de acolhida linguística e humana. Sem que abandonem a escola, sem que sejam desrespeitados em seu direito de ter professores bilíngues e tradutores e intérpretes graduados e remunerados com dignidade, conforme sua capacitação técnica. Talvez o que tanto querem já esteja acontecendo, aqui e ali, mas talvez o sofrimento deles ainda os impeça de acreditar nessa nova realidade.

## REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2015). *Entrevista concedida à MG Magazine*. Recuperado em 8 de fevereiro de 2015, de: <http://www.fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C316>.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436 de 24, de abril de 2002*. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 de fevereiro de 2015, de: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm).

- Brasil.(2005). *Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Recuperado em 18 fevereiro de 2015, de: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm).
- Brasil. (2014). Lei 13.005/2014. *Plano Nacional de educação- PNE*. Recuperado em 07 de fevereiro de 2015, de: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). Verdade e poder em si mesmo. In M. Foucault, *Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política* (pp.294 - 300.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1995). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: P. RABINOW; H. RABINOW, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*, (pp. p. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995
- Gallo, S. (2005). Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In R. M. H. Silveira (Org.), *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais* (pp. 213-223). Canoas: ULBRA.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação.
- MEC/SECADI (2014). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF. Recuperado em 25 de fevereiro de 2015, de: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513)
- Perlin, G., & Reis, F.(2012). Surdos: Cultura e transformação contemporâneas. In G. Perlin&M. Stumpf, *Um olhar sobre nós surdos.Leituras contemporâneas* (pp. 29-46). Curitiba: Editora CRV.
- Pinheiro, D. A. R.(2001). *Testemunhas de Jeová: Uma análise simbólica do conflito motivado pela recusa em se submeter a tratamentos com transfusões sanguínea*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás,

Goiânia. Recuperado em 25 de fevereiro de 2015, de:

[tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=208](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=208)

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

Scott, J. W. (1995). Multiculturalism and the politics of identity. In Racjchman, J. (Org.), *The identity in question* (pp. 3-12). Nova York: Routledge.

Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In Skliar, C. *A surdez – um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.

Souza, R. M., & Góes, M. C. R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In C. Skliar, *Atualidade da educação bilíngue para surdos* (pp. 163-188.). Porto Alegre: Mediação.

Touraine, A. (2009). *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Rio de Janeiro: Vozes.

Unesco. (1996). *Universal declaration on linguistic rights*. Barcelona: World

Conference on Linguistic Rights. Recuperado em 25 de fevereiro de 2015, de:

<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>.

Veiga-Neto, A. Coisas do governo... (2002) In: M. RAGO.; L. ORLANDI; A. VEIGA-NETO, (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*, (pp. 13-34), Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Veiga-Neto, A. & Lopes, M. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28 (100), (pp. 947-963), Número Especial. Recuperado em 25 de fevereiro de 2015, de:

[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf)

Wrigley, O. (1997). *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

---

<sup>i</sup>Entre as muitas culturas com que os surdos se identificam estão os diferentes grupos indígenas, de imigrantes, os habitantes de fronteiras. Não negamos a existência de mais grupos nesses espaços de negociações, cujas narrativas se apresentam com contornos semelhantes.

<sup>ii</sup>Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, do qual as duas autoras deste artigo fizeram parte.

---

<sup>iii</sup>Via de regra, uma sala de aula inclusiva em português não é acolhedora para surdos, pois faltam professores bilíngues, há ausência de educadores surdos bilíngues, há falta de participação de elementos que possam conferir à pedagogia o atributo visual com a marca cultural que este atributo carrega consigo. Portanto, não favorece a alfabetização e o letramento do aluno surdo nem sua identidade cultural e linguística. Algumas vezes, os órgãos públicos tendem a reduzir a educação bilíngue à presença de professores bilíngues em salas de aula inclusivas em português (dupla docência) ou à presença de tradutores e intérpretes, muitas vezes sem formação mínima compatível. Este conjunto de faltas compõe a principal questão dos surdos contra a decisão governamental da inclusão escolar, tal como está sendo posta em marcha em boa parte das esferas de Governo.

<sup>iv</sup>O leitor pode revisitar esse momento em vários sítios, dentre os quais sugerimos:

<<http://inclusaodossurdos.blogspot.com.br/>>.

<sup>v</sup>*Rolê* é uma palavra utilizada nas redes para significar a troca de informação de modo relâmpago, ou seja, instantâneo, entre as diferentes lideranças surdas e pessoas envolvidas no ativismo com os surdos através de ferramentas possíveis pela internet.

<sup>vi</sup>Skliar (1998), em artigo tem elencado uma série de estratégias que reforçam as práticas de equalização dos surdos com os ouvintes. Citamos algumas: o uso da ideologia clínica de cura; a medicalização da surdez; o uso do português como língua de instrução; a educação especial; o currículo ouvintizado; a oposição maioria ouvinte, minoria surda.

<sup>vii</sup>As pessoas que expõem suas narrativas nos ESDs serão identificadas nos recortes arquivados, mas seus nomes não aparecerão neste artigo.

<sup>viii</sup>O enunciado em português foi mantido tal como postado. Observam-se marcas da sintaxe da LIBRAS na escrita do português.

<sup>ix</sup>A partir desse ponto, a segunda autora deste artigo, uma pessoa que ouve, não interfere no pronome ligado ao verbo nos momentos em que a primeira autora, surda, faz uso da sua escrita para se fazer falar como acadêmica pertencente à comunidade surda.

<sup>x</sup>Segundo dados coletados por Flaviane Reis para sua tese de doutorado, aproximadamente 150 professores surdos atuam em diferentes campos de saber; se a maioria se mantém ensinando LIBRAS, há alguns que também atuam em diferentes disciplinas (REIS, Flaviane. Saberes e práticas educativas. Orientação: Dra Arlete Aparecido Bertoldo Miranda. Co-orientação: Dra Gladis Perlin. Tese a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Defesa prevista: maio/2015).

<sup>xi</sup>Em todo o mundo, e no mês de setembro, os surdos realizam eventos para difundir suas línguas de sinais nacionais, para politizar a discussão sobre a escolarização dos surdos nessas línguas e aproximar surdos e ouvintes em torno dos direitos humanos das pessoas surdas. A cor utilizada pelo movimento surdo internacional é a cor azul, pois era a cor destinada aos surdos pelos nazistas: milhares foram esterilizados ou mortos em campos de concentração. Líderes surdos ativistas em prol da educação e cultura surda em língua de sinais se autodenominam de “guerreiros azuis”.