

# A COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

LA COMUNICACIÓN COMO POSIBILIDAD DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
SORDOS

COMMUNICATION AS A DEAF STUDENTS INCLUSION POSSIBILITY



**Anderson Luchese\***

andersonluchese@unochapeco.edu.br

**Tania Mara Zancanaro Pieczkowski\*\***

taniazp@unochapeco.edu.br

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: LUCHESE, A.; PIECZKOWSKI, T. M. Z.

A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos.

Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 226-241, maio./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3716>



**RESUMO:** Constatamos que o termo inclusão vem sendo adotado de forma genérica, suscitando a necessidade de reflexão acerca da complexidade que ele representa. Este texto está alicerçado em estudos do Seminário *Educação Especial e Inclusão*, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), que promoveu reflexões sobre os movimentos da educação especial à educação inclusiva e processos de in/exclusão. Esta produção articula discussões coletivas do seminário aos estudos para a elaboração de dissertação de Mestrado em Educação, que trata da formação docente para a atuação com estudantes surdos. Este texto visa a propiciar reflexões acerca dos direitos dos surdos à acessibilidade educacional, especialmente no que se refere à comunicação. Apesar das boas expectativas decorrentes das mudanças nas concepções da surdez, ainda existem barreiras para o reconhecimento do estudante surdo como um sujeito completo, especialmente em relação à comunicação.

**Palavras-chave:** Inclusão. Acessibilidade à Comunicação. Estudantes Surdos.

**ABSTRACT:** We understand that the word *inclusion* has been adopted in a generic way and needs reflection about the use complexity it represents. This text is based on studies of the Special Education and Inclusion Seminar, from the Education Master Degree of the Chapecó Regional Community University (UNOCHAPECÓ), which promoted reflections on the movements to inclusive education and in/exclusion processes of special education. This study articulates collective discussions from the seminar to the studies for the master degree dissertation which deals with teacher training for deaf

students. This text aims to provide reflections on the rights of the deaf to educational accessibility, especially with regard to communication. Despite the good expectations stemming from the changes in the conceptions of deafness, there are still barriers to recognition of the deaf students as full human beings, especially in relation to communication.

**Keywords:** Inclusion. Accessibility to Communication. Deaf Students.

**RESUMEN:** Constatamos que el término inclusión ha sido adoptado de forma genérica, suscitando la necesidad de reflexión acerca de la complejidad que él representa. Este texto está basado en estudios del Seminario *Educación Especial e Inclusión* en el curso de Maestría en Educación de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (UNOCHAPECÓ), que promovió reflexiones respecto a los movimientos de la educación especial a la educación inclusiva y procesos de in/exclusión. Esta producción articula discusiones colectivas del seminario a los estudios para la elaboración de tesis de Maestría en Educación, que trata de la formación docente para la actuación con estudiantes sordos. Este texto tiene por finalidad, propiciar reflexiones acerca de los derechos de los sordos a la accesibilidad educacional, especialmente en lo que se refiere a la comunicación. Además de las buenas expectativas venidas del cambio en las concepciones de la sordera, aún existen barreras para el reconocimiento del estudiante sordo como un individuo completo, especialmente en relación a la comunicación.

**Palabras clave:** Inclusión. Accesibilidad a la Comunicación. Estudiantes Sordos.



\* Graduado em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial; especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE); e mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Unochapecó; Integrante do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais (Unochapecó). Professor efetivo na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

\*\* Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Diretora de Ensino na Unochapecó no período de 2009 a 2016. Pesquisadora e professora titular C, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó. Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais (Unochapecó); integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores (Unochapecó); e Práticas Educativas e GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GPE) da (UFSM).

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas reflexões propiciadas pelas discussões referentes à inclusão de estudantes surdos, especialmente no que se refere à comunicação, articulando-as ao Seminário *Educação Especial e Inclusão*, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Trata-se de um excerto do estudo desenvolvido para a dissertação de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda autora, e provoca a questionar como garantir a inclusão e acessibilidade de estudantes surdos, reconhecendo a diversidade e nela, o “outro”, como sujeito pleno.

Veiga-Neto (2001, p. 107), afirma que “[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências [...]”. O autor afirma que o estabelecimento da norma é uma estratégia de dominação e que frente ao incômodo que as palavras “normal” e “anormalidade” podem causar, criam-se alternativas. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais, e esta resulta em práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto de convergência, se entendermos por racismo

[...] não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo. (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

A inclusão das pessoas com deficiências significa participação na vida social, econômica e política. A inclusão acontece em diferentes esferas: nas escolas, nas famílias e sociedade mais ampla. Entendemos que atualmente a inclusão representa uma estratégia de governo das populações, e que, embora esteja bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem. Para mudar essas culturas, embora importantes, não basta um conjunto de leis e normas. Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governo para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (2007, p. 952).

As mudanças culturais demoram para ser incorporadas, o que justifica que marcas da sociedade que eliminavam, escondiam e concebiam os surdos como sujeitos merecedores de caridade ainda deixam suas ramificações.

Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 7), as concepções relativas à educação de pessoas surdas se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo. A abordagem *oralista*, proposta na qual os surdos deveriam falar como ouvintes, mostrou resultados pouco animadores. A partir daí, surgiu a abordagem *comunicação total para educandos surdos*, que consistia em falar e sinalizar ao mesmo tempo, proposta denominada “*bimodalismo*”. A língua de sinais proporcionou avanços na aprendizagem dos surdos. Porém, esta forma de comunicação, que utiliza a língua de sinais e o Português sinalizado, também não atendeu aos objetivos da educação e da comunicação, pois mesclava estruturas, prejudicando a formação de conceitos. “Os dois enfoques – oralista e comunicação total – deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7).

Surgiu o bilinguismo, que se sustenta até hoje, abordagem que se revelou mais promissora na educação de surdos no Brasil, que mostrou bons resultados, proporcionou a comunicação em duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), possibilitando a formação de surdos bilíngues. A educação bilíngue para crianças surdas é resultado da aquisição das duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (L1) e a Língua Portuguesa (L2) – modalidade escrita para surdos.

Pesquisas atuais demonstram que os movimentos surdos, que defendem o bilinguismo, foram avançando e desenvolvendo-se melhor desde a época do oralismo e comunicação total. Podemos pensar que a educação de surdos foi discriminada e passou por várias formas de ser entendida, de acordo com os efeitos de verdade sobre a surdez e os surdos, fruto das compreensões de cada tempo. Como diz Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Os discursos sobre a surdez difundidos pela mídia, pelas normativas legais, pelas orientações pedagógicas, pelas políticas educacionais, em cada tempo, funcionam como tecnologias do poder, ferramentas de

1 Bimodalismo “[...] é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes” (GOLDFELD, 2001, p. 41).

subjetivação que vão imprimindo formas de ser surdo e de conceber a surdez. Os discursos contemporâneos frequentemente difundem a ideia de que estamos em um novo tempo, em que a inclusão e acessibilidade são uma realidade para os surdos. Isso é uma forma de governamentalidade “significada como um estado permanente de governo de si e dos outros” (MENEZES; TURCHIELLO, 2012, p. 4). Contudo, se observarmos as formas como as políticas de educação/escolarização de surdos estão sendo vivenciadas, perceberemos que esse é um cenário com muitas facetas e desafios.

## **2 ACESSIBILIDADE À COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Não são raros os depoimentos do estranhamento que crianças surdas sentem em relação às crianças ouvintes e mesmo em relação aos seus familiares. Sentem-se estrangeiras em sua própria comunidade, em seu próprio país; e, muitas vezes, é atribuído às crianças surdas um déficit intelectual que não condiz com sua realidade.

Uma das lacunas na educação de surdos é a restrição à comunicação, pois o mundo é predominantemente ouvinte. Contudo, entendendo que a educação é um direito e que para esse direito ser efetivo aos surdos a comunicação é indispensável, a acessibilidade à comunicação é uma necessidade a ser atendida. Por mais que a legislação sinalize para os direitos dos surdos, garantir a comunicação, alterar culturas não é uma tarefa simples, e sim um dos grandes desafios da Educação Especial.

A redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esta que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, no Capítulo V, art. 58, define que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

A legislação brasileira voltada à educação especial influenciou o processo de elaboração de políticas públicas de igualdade de direitos e oportunidades da educação inclusiva. A educação representa um direito fundamental da humanidade, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu no art. 205, nos seguintes termos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, consta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei declara que o acesso ao ensino, gratuito e obrigatório se constitui em direito público subjetivo de toda pessoa.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), para surdos, deve acontecer no contraturno da classe comum, em três momentos: ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua).

Pesquisa desenvolvida por Sperb e Thoma (2012), discute as políticas de inclusão escolar para surdos, especialmente a proposta do AEE quanto ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. As autoras fundamentam a pesquisa nos aportes teórico-metodológicos do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos e através desses campos entendem:

[...] a surdez como um traço cultural e educação bilíngue como a proposta que visa garantir aos surdos o acesso à língua de sinais como L1 (primeira língua) e a LP como L2, em respeito à condição de diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos. (SPERB; THOMA, 2012, p. 55).

Sperb e Thoma evidenciam o que consideram fragilidades no material publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, denominado *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (DAMÁZIO, 2007, p. 39), quando “[...] orienta o professor a revisar os conceitos curriculares em língua portuguesa escrita”. Segundo as autoras, dessa orientação é possível inferir metodologias de reforço ou repetição, “[...] sugerindo que para o aluno surdo é necessário atividades que reforcem sua aprendizagem ou, em outras palavras, que o aluno surdo deve memorizar, pois não aprende naturalmente como os ouvintes” (SPERB; THOMA, 2012, p. 60). As autoras prosseguem salientando que:

Esta afirmação na proposta do AEE é infundada, visto que pelo uso da Libras, os surdos conseguem aprender e abstrair naturalmente. Assim como um ouvinte aprende e abstrai pela recepção auditiva, com os surdos isso ocorre pela visualidade. Isso se refere à diferença, que pensada na perspectiva dos Estudos Surdos surge da construção histórica,

linguística e cultural dos surdos. (SPERB; THOMA, 2012, p. 60).

As autoras afirmam que “[...] a proposta do AEE não atende às especificidades dos alunos surdos. Os materiais de formação para os professores analisados e que orientam as práticas não são claros, são amplos demais, incoerentes, contraditórios” (SPERB; THOMA, 2012, p. 60).

Constatamos que há um conjunto de legislações que sinalizam para a inclusão como uma política brasileira, embora muitos surdos defendam escolas para surdos nos primeiros anos escolares. Observando os últimos dados dos censos educacionais, verificamos o aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, desde a educação básica até a educação superior. Porém, acreditamos que incluir é mais do que inserir, é uma ação multifacetada, o que requer tanto o comprometimento do estudante com deficiência como o acesso a recursos que promovam a aprendizagem, ou seja, a acessibilidade, que significa incluir as pessoas com deficiência nas atividades, de forma participativa.

Transcorridos mais de 16 anos de vigência da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências –, houve muitos movimentos e mudanças, e foi aprovada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual, no título III, art. 112, trata das disposições finais e transitórias, e salienta a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

A acessibilidade à comunicação é uma das grandes demandas das pessoas surdas. Os surdos são sujeitos sociais que produzem, reproduzem, modificam e vivem na cultura surda. Segundo Strobel (2013, p. 37), “[...] povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes”. Strobel (2008, p. 19) ressalta que a cultura não vem pronta, “[...] daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas”.

Considerando as contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, “[...] cultura Surda é compreendida

como o modo de vida dos surdos que compartilham uma língua em comunidades que produzem sentidos para suas experiências” (SPERB; THOMA, 2012, p. 55). É justamente porque encontram dificuldades para inserir-se na cultura que é predominantemente ouvinte que, segundo Lopes e Veiga-Neto (2006), os surdos procuram agrupar-se em comunidades surdas. Concordamos com os autores no sentido que

[...] não é característica própria dos surdos querer viver com seus pares em comunidade, mas é característica surda – pelo menos neste momento histórico brasileiro e pelo menos nas grandes cidades, em que os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas, educacionais etc. – destacar a vida em comunidade como uma prática social que marca a necessidade de estar entre amigos. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 89).

Para os autores, a vida em comunidade se constitui de uma prática social gerada pela necessidade de estar entre pares, contando também com o apoio de ouvintes simpatizantes da cultura surda. Frequentemente as comunidades surdas estão atentas às tendências de exercer o ouvintismo<sup>2</sup>. A convivência enriquecedora entre surdos e ouvintes é possível à medida que a diferença é reconhecida, abandonando-se estratégias para que a diferença seja anulada. Portanto, ser diferente é um direito de todo ser humano. Para Strobel (2007, p. 33),

Os povos surdos não são obrigados a ter a normalidade. A máscara não esconde o ser que é o surdo, o ser surdo que é humano [...]. Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo!

É necessário discutir a compreensão da anormalidade/normalidade, como o “outro” é narrado, relatado, construído e representado pelo discurso dos detentores dos saberes e poderes. As políticas de inclusão hoje representam no campo da educação, a possibilidade de reflexão acerca dos dualismos inclusão/exclusão, normal/anormal, lógicas da modernidade, evidenciando as inúmeras nuances entre um e outro termo. A presença dos surdos nos espaços educacionais compostos predominantemente de ouvintes implica olhar para o “outro”, para o surdo, como alguém a ser reconhecido, colocando sob suspeita as verdades do sujeito moderno, na lógica da classificação e da categorização. Diante dos surdos, o sujeito ouvinte também pode ser o “outro”, o diferente.

2 O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2010, p. 15).

No Brasil, depois de muitas lutas, os movimentos surdos comemoram a aprovação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. A lei de Libras reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros. Portanto, essa lei representa uma vitória para a comunidade surda, o reconhecimento dos direitos linguísticos, o que inclui o direito à educação na própria língua dos surdos, bem como o acesso à comunicação.

O reconhecimento da Libras demonstra que a comunidade surda tem força e comprometimento com sua cultura. A importância desta conquista é relevante para a construção e concretização de uma identidade surda, uma vez que falta de comunicação é uma barreira para o desenvolvimento e aprendizagem dos surdos.

### **3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: BASTIDORES DESSA REALIDADE**

Ao salientarmos a importância da comunicação e as barreiras encontradas pelos surdos nesse processo, fazemos referência a um evento que aconteceu em 2015, com mais de 4.000 inscritos, em uma universidade localizada na região sul do Brasil. Tomamos o cuidado para, no momento da inscrição, informar por e-mail que o primeiro autor deste artigo é surdo e solicitar disponibilidade de intérprete. A resposta obtida, também por e-mail foi de que haveria essa disponibilização. Constatamos que no momento solene de abertura, lá estavam dois intérpretes se revezando, adequadamente. Até mesmo o hino nacional foi sinalizado, trazendo-nos grandes e animadoras expectativas. Contudo, no dia seguinte, mesmo estando o primeiro autor em uma sala onde um palestrante internacional abordava a inclusão de pessoas com deficiência, o intérprete não estava presente. Fomos reivindicar a atuação do intérprete e a resposta foi de que somente foi previsto o profissional para a abertura. Insistimos que o autor iria participar de todo o evento e sem intérprete sua compreensão estaria prejudicada, inclusive porque os palestrantes utilizam microfone, o que retira a possibilidade de leitura labial. Diante de nossos argumentos, os profissionais responsáveis pela secretaria informaram que naquele dia seria impossível disponibilizar intérprete, mas conseguiriam para o dia seguinte, desde que o surdo informasse cada trabalho ou palestra que acompanharia. Entendíamos que seria mais fácil se o intérprete acompanhasse o participante, uma vez que haveria mais liberdade para mudar a escolha se considerasse necessário, diante da grande diversidade de salas onde os trabalhos estavam sendo apresentados, como faziam muitos dos participantes, mas a solicitação não foi aceita. Nos dois dias seguintes, no período matutino, um intérprete esteve disponível, interpretando todo o período,

desrespeitando a necessidade de permuta de profissionais a cada tempo. Nos períodos vespertinos o intérprete não compareceu, inclusive na tarde em que o primeiro autor apresentaria seu trabalho, juntamente com duas colegas de Mestrado em Educação. Devido à ausência do intérprete, o investigador não pôde comunicar seu primeiro trabalho de pesquisa como estudante de Mestrado.

Relatamos, por meio desse episódio, que a falta de comunicação é um grande limitador de oportunidades e que, frequentemente, isso parece não ser compreendido como uma necessidade, como um direito, como uma possibilidade de acesso à aprendizagem de estudantes surdos. Para muitos, disponibilizar intérprete é válido apenas quando há palco, quando a ação ganha visibilidade.

A comunicação das pessoas surdas, por meio da Libras, requer o conhecimento de suas especificidades também pelos ouvintes que se comunicam com surdos. A Libras é uma língua visuoespacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Na língua de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço, sendo considerada uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira. Uma língua natural “[...] é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases” (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 30).

A Libras é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Assim como nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais existem itens lexicais. A diferença é sua modalidade de articulação, denominada visual-espacial ou também cinésico-visual.

Quadros e Karnopp (2007) afirmam que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 30).

Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação.

As políticas de inclusão, opção feita pelo nosso país, preveem que todas as crianças frequentem as escolas comuns, independentemente da deficiência. Contudo, Thoma (2006, p. 22) afirma que a inclusão escolar de estudan-

tes surdos juntos com estudantes ouvintes em salas de aula do ensino regular, não tem trazido os resultados esperados, e apresenta duas razões para tal:

As razões pelas quais as experiências de inclusão têm fracassado podem estar associadas a um amplo leque de questões que não foram devidamente previstas e planejadas pelas escolas, pelos docentes e pela gestão. Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos que constituem as propostas educacionais e que nos constituem na relação com os estranhos e anormais.

A autora afirma que a inclusão de estudantes surdos incluídos nas salas de aula apresenta algumas lacunas. Nesse sentido, concordamos com Pieczkowski (2014, p. 189) que:

[...] tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas, não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum “iluminado” diga como se faz a “verdadeira inclusão”, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes [...]. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que nos causaram ou causarão estranhamento em algum tempo.

Essas reflexões nos provocam alguns questionamentos: Quando falamos em inclusão de estudantes surdos, que representação de surdez possuímos? A que surdo nos referimos? Entendemos que quando a sociedade “categoriza” os surdos, poderá estar fazendo referência a um público muito distinto: surdos que dominam Libras; surdos que desconhecem a Libras; surdos oralizados; surdos que não oralizam; surdos com boa leitura e escrita; surdos que mal leem e interpretam. Enfim, a diferença é isso: representa a impossibilidade de classificar e categorizar.

Para Perlin e Strobel (2009, p. 22),

[...] o discurso da teoria crítica pede o respeito, a tolerância e o reconhecimento aos sujeitos surdos, de sua cultura e língua, sem, no entanto, questionar a norma implícita e invisível (e por isso inquestionada) do ouvintismo e sua tentativa de contenção e

acomodação/assimilação da alteridade surda desde os mesmos modelos, ouvintes.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) nem sempre teve o reconhecimento social que atualmente tem conquistado. No Brasil, o governo federal instituiu a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) para reconhecer a Libras, o que fortaleceu muitas conquistas, como a inserção desta língua no processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos. A importância desse fato se dá porque desenvolve a criança surda a partir do seu mundo, da valorização da sua cultura no contexto de ensino-aprendizagem.

Os sinais da Libras surgem da combinação de configurações de mãos, movimentos e de pontos de articulação – em locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos, os quais, juntos, compõem as unidades básicas dessa língua. Quadros e Karnopp (2007) afirmam que cada língua apresenta um número determinado de unidades mínimas que determinam a diferença de significado de um sinal em relação a outro.

A Libras se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também existem diferenças regionais; portanto, deve-se ter atenção às variações praticadas em cada unidade da Federação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação inclusiva têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remete à trajetória da democratização do ensino, em todos os níveis. Apesar das mudanças significativas nas concepções acerca da surdez e das possibilidades dos estudantes surdos nas últimas décadas, o que trouxe boas perspectivas, ainda existem muitas barreiras para o reconhecimento do surdo como um sujeito completo. As dificuldades se manifestam especialmente em relação à comunicação em todos os espaços sociais, o que gera a necessidade de que os surdos assumam uma postura proativa. É essencial que os surdos participem dos eventos sociais exercendo o seu direito de estar presente, de solicitar intérpretes de Libras, promovendo a sensibilização das pessoas no cotidiano, dos responsáveis pelas instituições e das autoridades públicas. A autonomia dos surdos propicia a ruptura com concepções históricas da surdez, concebida socialmente e de forma equivocada como deficiência/doença, e o sujeito surdo como deficiente, alguém a ser corrigido.

As pessoas surdas que estão inseridas na sociedade de forma atuante ocupam os espaços que devem ser ocupados pelos surdos, representam e produzem cultura. Comunidades surdas compartilham e difundem informações, tanto da língua, como de hábitos, costumes, valores culturais e experiência visual. Isso tudo representa uma conquista histórica dos movimentos de cidadãos surdos.

Consideramos que houve grandes mudanças nas condições de educação de surdos, que repercutem positivamente na contemporaneidade. Por outro lado, é preciso melhorar o acesso e o reconhecimento do indivíduo surdo. Temos relatos, na região onde este artigo teve origem, de muitos surdos que ainda vivem isolados, sem acesso à língua nos primeiros anos de vida e sem convivência social adequada, o que produz lacunas no desenvolvimento e na aprendizagem. As narrativas da normalidade, difundidas pela mídia, pelas normativas legais, pelos discursos sociais, entre outras formas, subjetivam, governam a sociedade, as famílias e os próprios surdos que, muitas vezes, também se enxergam deficientes, incapazes. É necessário desnaturalizar a surdez como se fosse patologia ou inferioridade. Ser surdo é um jeito de ser. Como salienta o psicólogo russo Vygotsky (1989), não se trata de uma pessoa normal cuja audição foi subtraída, mas uma pessoa que se desenvolve de outro modo, com suas particularidades.

Consideramos que a surdez deve ser entendida no contexto de uma sociedade que classifica, normatiza, categoriza e normaliza. Nesse cenário, a diferença incomoda e desorganiza quem não quer reconhecê-la. No entanto, a diferença existe, queiramos ou não.

O Decreto nº 5.626/2005 define a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos superiores, sendo obrigatória para estudantes de licenciaturas e optativa para estudantes de bacharelados. Tais disciplinas devem, prioritariamente, ser ministradas por professores surdos, que compreendam e valorizem a experiência visual e o reconhecimento da diferença cultural nos currículos (BRASIL, 2005). Não queremos, com isso, afirmar que quem cursa uma disciplina (normalmente com poucos créditos) está apto a comunicar-se em Libras, pois é preciso reconhecer a complexidade no processo de aprendizagem de uma nova língua. Contudo, reconhecemos que essa iniciativa contribuiu para a sensibilização acerca da existência da língua de sinais. Percebemos que faltam profissionais devidamente habilitados e capacitados para ensinar surdos, o que também reverbera em fragilidades no processo educacional desses sujeitos. Contudo, os discursos da mídia, da legislação, das políticas, parecem difundir a ideia de que estamos em um novo tempo, em que a inclusão e acessibilidade são uma realidade para os surdos.

Acreditamos, também, que a política de educação e inclusão dos surdos – amparada no Atendimento Educacional Especializado – precisa ser reavaliada, uma vez que algumas pesquisas, revelam sua fragilidade, a exemplo do que afirmam Sperb e Thoma, ao evidenciarem a incoerência entre a proposta de AEE para os surdos instituída nacionalmente e suas possibilidades de execução. As autoras destacam que a reivindicação da comunidade surda usuária da Libras e defensora das escolas bilíngues “[...] para que se criem políticas educacionais e linguísticas para as crianças surdas na fase da educação infantil e em processo

de alfabetização não está sendo atendida” (SPERB; THOMA, 2012, p. 63).

O posicionamento das autoras revela que as demandas do movimento surdo precisam ser consideradas na elaboração das políticas de escolarização de surdos, especialmente acerca da importância de escolas/turmas para surdos, onde esses sujeitos possam se apropriar da língua de sinais com L1, o Português na modalidade escrita como L2 e fortalecer a cultura surda.

Percebemos que ainda temos muita caminhada para que a inclusão e a acessibilidade, especialmente à comunicação dos surdos, se concretizem. Por outro lado, precisamos refletir: o que significa inclusão para os surdos? O acesso à língua de sinais resolve todos os problemas de escolarização dos surdos? Parece-nos que se assim fosse, crianças ouvintes não teriam problemas de aprendizagem. Consideramos necessário abordar a educação e a comunicação de surdos na complexidade que lhe é peculiar.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 4 v. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Regulamenta. Brasília, DF. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 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 jun. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 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: 30 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 jul. 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: 12 abr. 2016.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. 2007 [on-line]. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: AnpedSul, 14., **Anais...** Caxias do Sul, jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. 2009. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras – Modalidade a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SPERB, Carolina Comerlato; THOMA, Adriana da Silva. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. **Revista Textura**, Canoas, n. 25, p. 52-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=SPERB%2C+Carolina+Comerlato%3B+THOMA%2C+Adriana+da+Silva.+Atendimento+Educacional+Especializado+%28AEE%29+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos>>. Acesso em: 16 nov. 2016. p. 52-66.

STROBEL, Karin. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcni. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a15>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos da defecologia**: obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

**Recebido em:** 24/03/2017

**Aprovado em:** 14/05/2017