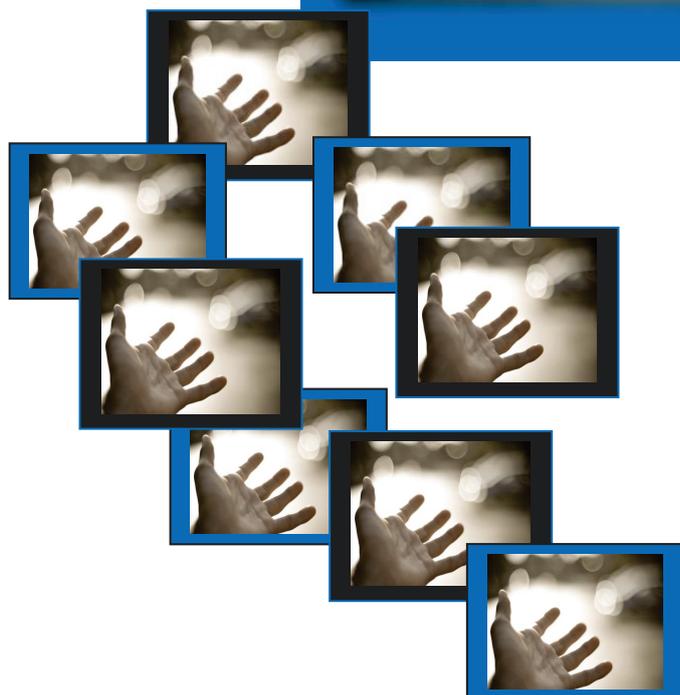


Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
(Organizadoras)

Gildenir Carolino Santos
(Editor Técnico)

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização



BIBLIOTECA/UNICAMP

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
(Organizadoras)

Gildenir Carolino Santos
(Editor Técnico)

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização



BIBLIOTECA/UNICAMP
Campinas
2017

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Editoração e acabamento

Gildenir Carolino Santos
E-mail: gildenir@gmail.com

Comissão Organizadora/Executiva

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
Guilherme Oliveira
Daniele Rocha
Mirian Lourdes Ferreira Santos Silva

Foto da capa

Visual Hunt (Imagens gratuitas)
<https://visualhunt.com/>

Revisão dos Capítulos

Leda Maria de Souza Freitas Farah

Conselho Editorial

Ana Regina Campello – Feneis (Brasil)
Norma Bregagnolo – UNNE (Argentina)
Patrícia Pujalte - UNNE (Argentina)
Patrícia Luíza F. Rezende – Feneis (Brasil)

Revisão de LIBRAS

Shirley Vilhalva
Lilian Ferreira

Apoio

Grupo Gestor de Benefícios Sociais (GGBS) – UNICAMP

Série

Setembro Azul – 5

Atribuição de ISBN

Biblioteca Central César Lattes/UNICAMP

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

Af92 Afirmções afirmativas para pessoas surdas no proceso de escolarização / Heloisa A. Matos Lins, Lilian C. R. Nascimento, Regina Maria de Souza (organizadoras); Gildenir Carolino Santos (editor técnico). – Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p. (Série Setembro Azul; 5)

ISBN: 978-85-85783-70-9

1. Surdos. 2. Educação de surdos. 3. LIBRAS. I. Lins, Heloisa A. Matos (Org.). II. Nascimento, Lilian C. R. (Org.). III. Souza, Regina Maria de (Org.). IV. Santos, Gildenir Carolino (Ed.). V. Série.

17-002

20ª CDD – 371.912

Impresso no Brasil

1ª edição – Julho - 2017

ISBN: 978-85-85783-70-9



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

ISBN 978-85-85783-70-9



9 788585 783709 >

Qualquer parte desta obra poderá ser utilizada desde que seja citada a fonte.

Forma referenciada da obra:

LINS, Heloisa A. Matos Lins; NASCIMENTO, Lilian C. R. Nascimento; SOUZA, Regina Maria de Souza (Org.); SANTOS, Gildenir C. Santos (Ed.). **Afirmções afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** [e-book]. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p. ISBN 9788585783709. (Série Setembro Azul; 5). Disponível em: <<http://...>>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

Epígrafe

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

([Terjer Basilier](#) – psiquiatra surdo norueguês)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
LUTA POR RECONHECIMENTO: SITUANDO O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS SURDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Heloísa A. Matos Lins</i> <i>Lilian C.R. Nascimento</i>	
PREFÁCIO	21
<i>Orquídea Coelho</i>	
TRANSCRIÇÃO DA MESA SOBRE O V SETEMBRO AZUL	27
<i>Doani Emanuela Bertan</i>	
CAPÍTULO 1	33
FAMÍLIA DE SURDOS SEM LIBRAS! ATÉ QUANDO?	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Shirley Vilhalva</i> <i>Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 2	45
DAS LEIS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS ÀS (IM) POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Leandro Calbente Câmara</i> <i>Regina Maria de Souza</i>	
CAPÍTULO 3	65
A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO E IDENTIDADE DO SUJEITO	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 4.....	81
LÍTERATURA SURDA E AS MODALIDADES DE REPRESENTAÇÃO	

[→Resumo em LIBRAS](#)

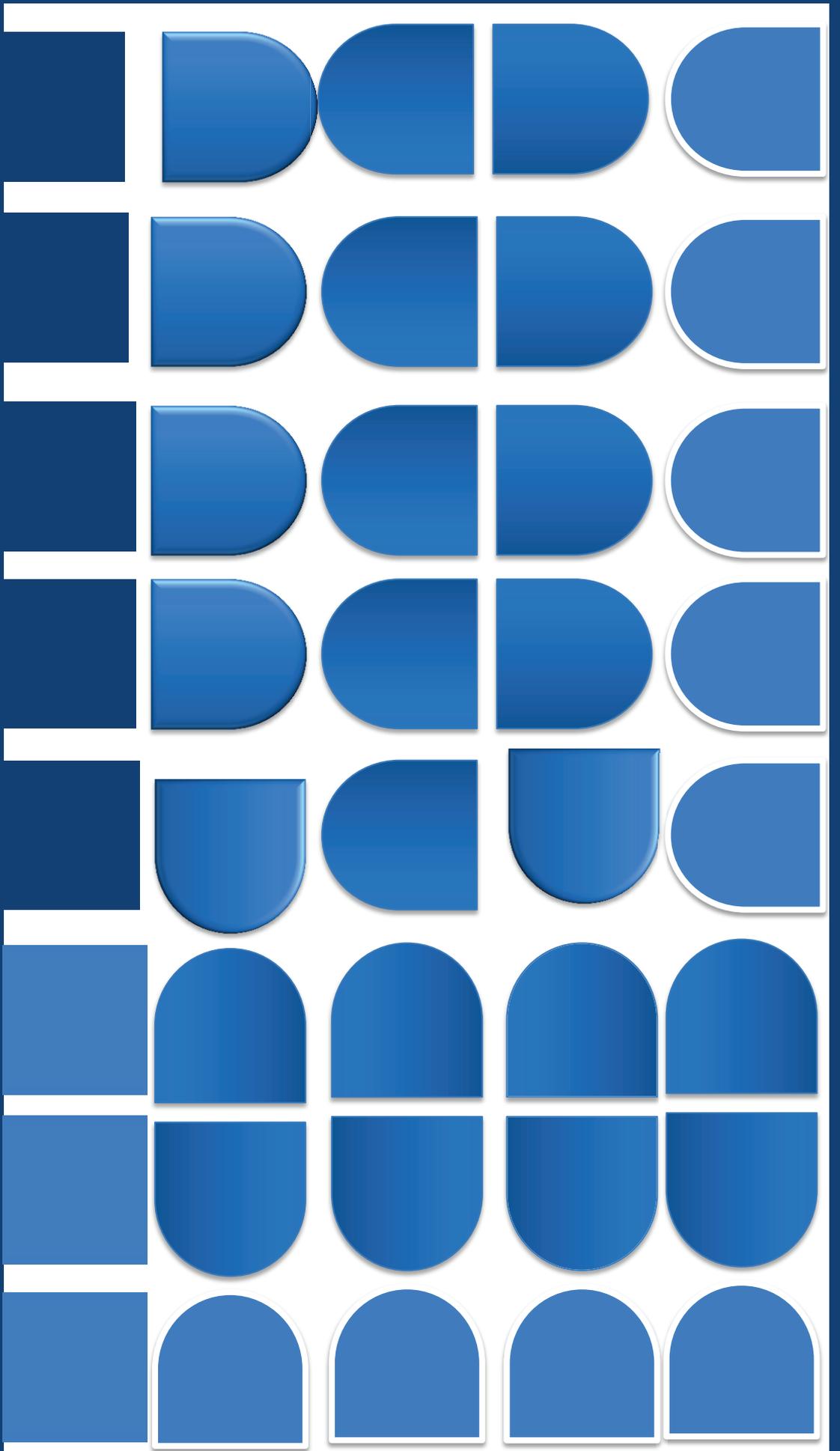
Guilherme Nichols
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

PÓS-FÁCIO.....	95
-----------------------	-----------

Bader Burihan Sawaia

SOBRE OS AUTORES.....	101
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

LUTA POR RECONHECIMENTO: SITUANDO O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS SURDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Heloísa A. Matos Lins

Lilian C.R. Nascimento

[...] o h́umus dessas formas coletivas de resistênci a é preparado por semânticas subculturais em que se encontra para os sentimentos de injustiça uma linguagem comum, remetendo, por mais indiretamente que seja, às possibilidades de uma ampliação das relações de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 267).

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

Resumo: Nessa apresentação, trazemos algumas considerações sobre os referenciais e perspectivas que norteiam as concepções sobre uma educação mais efetiva para o povo surdo, em relação àquelas que o poder público, via de regra, vem assumindo e proposto: destacadamente a perspectiva inclusivista, também assumida pelo MEC, mas que não se caracteriza, em absoluto, como a única opção para a inclusão de estudantes surdos e outras minorias linguístico-culturais. Destacamos que o Plano Nacional de Educação prevê 3 modelos de escolarização para os surdos: 1. escolas bilíngues, 2. classes bilíngues e 3. classes inclusivas. O Plano Municipal de Educação de Campinas corrobora o PNE, embora a leitura e forma de implementação das políticas não sejam aquelas almejadas e definidas pelo povo surdo. Assim é fundamental que se rompa um círculo de políticas que negam as vozes surdas para garantir uma educação de qualidade. Mais especificamente da UNICAMP, apontamos que de 2005 a 2015, 95 candidatos ao vestibular se autodeclararam deficientes auditivos. Desses, apenas 2 ingressaram. Isso nos sinaliza que a oferta de intérpretes para a realização da prova do vestibular é insuficiente como medida afirmativa. Na Pós-Graduação da Faculdade de Educação, há uma experiência distinta e afirmativa que vale destacar. Utilizando formas de avaliação que respeitam as singularidades linguísticas dos surdos tem-se garantido o acesso e a permanência desses estudantes. Embora essas ações sejam favoráveis, muito ainda se deve lutar para que as vozes surdas sejam ouvidas dentro da universidade.

Palavras-chave: Reconhecimento. Surdos. Ações afirmativas.

STRUGGLE FOR RECOGNITION: SITUATING THE DEBATE AROUND AFFIRMATIVE ACTIONS FOR DEAF PEOPLE IN THE SCHOOLING PROCESS

Abstract: In this presentation, we bring some considerations about the references and perspectives that guide the conceptions about a more effective education for the deaf people, in relation to those that the public power, as a rule, has been assuming and proposed: notably the inclusivist perspective, also assumed by the MEC, but which is not characterized at all as the only option for the inclusion of deaf students and other linguistic-cultural minorities. We emphasize that the National Plan of Education provides three models of schooling for the deaf: 1. bilingual schools, 2. bilingual classroom and 3. inclusive classroom. The Municipal

Plan of Education of Campinas corroborates the PNE, although the reading and way of implementing the policies are not those sought and defined by the deaf people. Thus it is fundamental that a circle of policies that deny deaf voices to guarantee a quality education is broken. More specifically in the UNICAMP, we pointed out that from 2005 to 2015, 95 candidates for the university entrance exam were self-declared hearing impaired. Of these, only 2 entered. This signals us that the offer of interpreters to perform the vestibular test is insufficient as an affirmative measure. In the postgraduate course in education, there is a distinct and affirmative experience worth highlighting. Using forms of evaluation that respect the linguistic singularities of deaf students, the institution has guaranteed access and permanence. While these actions are favorable, much still needs to be done to effectively consider the deaf at the university.

Keywords: Recognition. Deaf. Affirmative actions.

LUCHA POR RECONOCIMIENTO: SITUANDO EL DEBATE EN TORNO A LAS ACCIONES AFIRMATIVAS PARA PERSONAS SORDAS EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

Resumen: En esta presentación, traemos algunas consideraciones sobre los referenciales y perspectivas que orientan las concepciones sobre una educación más efectiva para el pueblo sordo, en relación a aquellas que el poder público, por regla general, viene asumiendo y propuesto: destacadamente la perspectiva inclusivista, también asumida por el MEC, pero que no se caracteriza, en absoluto, como la única opción para la inclusión de estudiantes sordos y otras minorías lingüístico-culturales. Destacamos que el Plan Nacional de Educación prevé 3 modelos de escolarización para los sordos: 1. escuelas bilingües, 2. salas de clases bilingües y 3. salas de clases inclusivas. El Plan Municipal de Educación de Campinas corrobora al PNE, aunque la lectura y forma de implementación de las políticas no sean aquellas anheladas y definidas por el pueblo sordo. Así es fundamental que se rompa un círculo de políticas que niegan las voces sordas para garantizar una educación de calidad. Más específicamente en la UNICAMP, señalamos que de 2005 a 2015, 95 candidatos al vestibular se autodeclararon deficientes auditivos. De ellos, sólo 2 ingresaron. Esto nos indica que la oferta de intérpretes para la realización de la prueba del vestibular es insuficiente como medida afirmativa. En el Postgrado de la Facultad de Educación, hay una experiencia distinta y afirmativa que vale destacar. Utilizando medios de evaluación que respetan las singularidades lingüísticas de los sordos se ha garantizado el acceso y la permanencia de esos estudiantes. Aunque estas acciones sean favorables, mucho aún se debe luchar para que las voces sordas sean escuchadas en la universidad.

Palabras clave: Reconocimiento. Sordos. Acciones afirmativas.

As lideranças surdas em Campinas foram chegando à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ainda que pesassem as barreiras sociais impostas por nossa sociedade e seus perversos desdobramentos que caracterizam os traços da desigualdade e exclusão. Como estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP, junto de alguns colaboradores ouvintes, propuseram a criação do evento Setembro Azul, desde o ano de 2012, em acompanhamento às manifestações internacionais da militância surda, em lembrança às lutas e conquistas do movimento surdo e para a conscientização sobre a importância do uso das línguas de sinais.

Desde a apresentação da essência dos eventos, a partir da assunção da fita azul, as argumentações de Paddy (2003) trouxeram à tona os sofrimentos pelos quais vinham passando historicamente as comunidades surdas, cujas manifestações de resistência fizeram-se expressivas:

Our beautiful sign languages enrich the entire world with new ways of seeing and being. We inspire those who lose their hearing to know that being deaf need not be the end of the world. We take joy in our Deafhood, and we are strong and positive as Deaf people [...] These experiences and belief have come together in the symbol of the Blue Ribbon. The ribbon itself represents remembrance of those who have suffered oppression. And blue was the colour given to Deaf people by the Nazis! [...] (p. 469-471).

Nesse contexto, temários como *Libras, Identidade, Cultura e Educação Bilíngue*, no II Setembro Azul, *Direitos Humanos em Questão: a universidade pública pode se fazer falar em Libras?*, no III, e *Plano Nacional de Educação e as Políticas locais para implantação da Educação Bilíngue para Surdos* (IV Setembro Azul) compuseram as pautas de debate com a comunidade em geral, na procura por visibilidade e garantia de seus direitos.

Na esteira de tais esforços, no V Setembro Azul, as ações afirmativas para as pessoas surdas no processo de escolarização foram destacadas. Deste modo, na tentativa de situarmos o debate instaurado e “nosso lugar de fala” nesta obra (a partir dos desdobramentos do evento que reuniu, mais uma vez, grande parte dos interessados nas esferas da inclusão/exclusão), acreditamos ainda ser fundamental distinguir os referenciais e perspectivas que norteiam as concepções sobre uma educação mais efetiva para o povo surdo², em relação àquelas que o poder público, via de regra, vem assumindo e proposto: destacadamente a perspectiva *inclusivista*, também assumida pelo MEC, mas que *não se caracteriza, em absoluto, como a única opção*

¹ Livre tradução: “Nossas belas linguagens de sinais enriquecem o mundo inteiro com novas maneiras de ver e ser. Nós inspiramos aqueles que perdem a audição para saber que ser surdo não precisa ser o fim do mundo. Temos alegria com a nossa Surdidade, e somos fortes e positivos como pessoas Surdas [...] Essas experiências e crenças se uniram no símbolo da Fita Azul. A própria fita representa a lembrança daqueles que sofreram opressão. E o azul era a cor dada aos surdos pelos nazistas (...)”

² Grande parte das perspectivas destacadas na sequência foram entregues ao Ministério Público de Campinas, em documento elaborado em conjunto pelas autoras e pela ASSUCAMP - Associação de Surdos de Campinas - em prol da garantia de ações afirmativas para a educação de pessoas surdas, marcadamente a partir do já disposto pelos textos de referência legal e pelo destaque da Educação Bilíngue (em classes/salas ou escolas) como centralidade nesse processo. Tais perspectivas compuseram algumas das discussões em audiências públicas da Associação com a Secretaria Municipal de Educação, mediadas pela Promotoria Pública, desde o ano de 2016.

para a inclusão de estudantes surdos e outras minorias linguístico-culturais, haja vista o disposto na Lei n. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) e Lei Nº 15.029 de 24 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação - PME), na Conformidade do Artigo 6º da Lei Nº 12.501 de 13 de março de 2006, do Município de Campinas/SP.

De posse destes termos legais, concebemos, obviamente, que o papel da escola (desde a educação infantil até o ensino superior) vai muito além das questões de acesso linguístico. Contudo, obviamente, sem a apropriação de uma primeira língua, não há possibilidade de uma aprendizagem significativa, nos anos iniciais de formação. A tônica do evento, portanto, foi colocar em evidência as implicações de posicionamentos legais para a garantia de educação bilíngue pública, de qualidade e socialmente referenciada: para a universidade e para muito além dela.

Neste contexto, reitera-se que aprender uma língua, garante a formação de uma identidade autônoma aos surdos e possibilita que se reconheçam como seres humanos completos. É preciso que crianças e adolescentes surdos, destacadamente, convivam com mais do que apenas um interlocutor, o intérprete ou o professor bilíngue, para adquirir fluência nessa língua. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, a classe bilíngue permite a convivência com uma maior quantidade de interlocutores em LIBRAS. Vale ressaltar, que a criança surda fica na escola entre 4 e 6 horas, e nas outras 20 ou 18 horas do dia ela já convive exclusivamente com ouvintes - crianças e adultos. Por isso, no espaço escolar, ela precisa ter a garantia de não apenas conviver com outros surdos e seus fluxos linguístico-culturais, mas ter um espaço reservado específico à sua formação, que respeite suas diferenças (não as apague), para que aprenda o que pode aprender também uma criança ouvinte e num espaço-tempo que não a exclua da inserção ativa no mercado de trabalho e de outras atividades sociais mais amplas. Certamente, em muitos momentos, esses estudantes poderão/ deverão estar em pleno contato com os demais e aprender também com eles.

O que precisa ser salientado, mais uma vez, é que a escola regular vem abrindo suas portas para receber esses alunos e tem oferecido formação continuada ao seu corpo docente, sob força da lei e/ou de princípios realmente humanistas. Contudo, os dados referentes ao insucesso escolar do povo surdo são ainda alarmantes, como revelado pelo Relatório do Grupo de Trabalho - GT Subsídios para a Formulação da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e Formação de Professores (2014), designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, cujos signatários são destacados pesquisadores surdos e ouvintes:

[...] os 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); 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. Nota-se, portanto, que até o

último Censo, os surdos e a surdez foram inscritos na ordem da dificuldade de escutar e ouvir. (MEC, 2013, p.3)

Os membros do referido GT ainda alertam: “[...] em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida” (p. 3).

Diante do exposto, não podemos negar o direito a uma educação que assuma as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas e, de fato, que as inclua na escola e na sociedade (não de modo perverso, como os dados acima expostos por si sós denunciam). Uma educação que garanta que as identidades surdas sejam fortalecidas e não apagadas (o que se configuraria em *etnocídio*, como têm chamado também alguns doutores surdos brasileiros, para os quais devemos creditar respeito e atenção, não apenas por uma dívida histórica, mas porque nada sobre esse povo deve ser feito sem que o mesmo participe e opine. Muitos surdos, já fartos das políticas de ouvintes para ouvintes (e para os surdos e outras minorias linguístico-culturais, forçadamente), bradaram por mudanças urgentes, como no documento publicizado pela Feneis (2013), em que indicaram sua contrariedade em relação ao disposto pelo MEC no que se refere a essa tendência das “ações inclusivistas” e, paradoxalmente, na manutenção de práticas excludentes frente a esse povo: “*nada sobre nós sem nós*”.

Cumprе destacar ainda que os processos de letramento de ouvintes e surdos passam por processos totalmente distintos e enfatizamos que não há possibilidade de articulação dos mesmos, de modo satisfatório, numa mesma sala de aula (a literatura na área aponta vários estudos a respeito, tanto em nível nacional como estrangeiro). Implicações como estas estendem-se, obviamente, ao Ensino Superior, ainda que com algumas especificidades.

Como é (ou pode ser) do conhecimento de todos, a história da educação de surdos está repleta de casos de fracasso escolar desses sujeitos, principalmente pelo fato de não ter havido políticas públicas efetivas e que, verdadeiramente, respeitassem tais particularidades e não fizessem das mesmas um desdobramento em processos de desigualdade. Negar as diferenças, neste caso, pode ser tão cruel (ou mais) do que submeter o povo surdo à completa exclusão dos bancos escolares. Assumir a identidade e requerer tratamento específico, no caso das chamadas minorias, não significa uma ideologia separatista. Pelo contrário, esse clamor implica numa “distinção positiva” pelo que a diferença biológica impõe e também para a concessão da igualdade de direitos, quando as desigualdades prevalecem. *O povo surdo, em toda sua pluralidade, clama por inclusão, mas não pode mais aceitar um único modelo como regra absoluta*. Prova disso é a inserção de seus pleitos no item 4 no PNE, que prevê 3 modelos de escolarização para os surdos: 1. escolas bilíngues, 2. classes bilíngues e 3. classes regulares e que sustenta no item 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, 2014, p. 56)

O Plano Municipal de Educação de Campinas, por exemplo, entre outros aspectos, corrobora o PNE no item de mesmo número:

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(as) 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 dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da estratégia 4.7 da Lei nº 13.005/14; bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (PMC, 2015, p. 7)

Assim, com urgência, o direito a uma educação pública de qualidade para as crianças e adolescentes surdos precisa ser garantido para além dos textos legais e é fundamental que se rompa um círculo de políticas que negam as vozes surdas, assim como o desejo e concepções de muitos de seus pais.

No que se refere mais especificamente à inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, marcadamente na UNICAMP, é ainda insignificante o número de estudantes surdos que ingressaram em cursos de graduação. Em uma pesquisa para um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, com levantamento de dados junto à COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP), Silva (2015) apurou que de 2005 a 2015, 95 candidatos se autodeclararam deficientes auditivos na ficha de inscrição do vestibular da UNICAMP.

O termo deficiente auditivo é o que consta na ficha; não há o termo surdo. Posteriormente à inscrição, o candidato é convocado para uma entrevista na qual deve apresentar um laudo médico que comprove sua declaração e informar qual recurso necessita para a prova. No caso dos surdos (ou deficientes auditivos como nomeados pela COMVEST), o candidato tem direito a Intérprete de Língua de Sinais. Dos 95 inscritos nesse período estudado, somente 2 foram aprovados no vestibular, sendo um no curso de Educação Física e outro no curso de Engenharia Mecânica. Não foi possível, segundo a autora, pelos dados fornecidos pela COMVEST, saber se esses candidatos que ingressaram eram ou não usuários de Língua de Sinais. Para refletir sobre os dados, questionamos como Bruno (2011, p. 547): “O vestibular tem se constituído a porta de entrada, gargalo ou situação de promoção da exclusão/inclusão de pessoas surdas?” Além disso, tendemos a concordar com o fato de que o exame vestibular, nesse formato atual, mais afasta os estudantes do que os aproxima dos cursos de graduação.

Medidas como a oferta de intérpretes para a prova do vestibular parecem ser insuficientes para permitir o ingresso desses estudantes. Outras medidas, embora discutidas e apresentadas à COMVEST, por representante dos grupos de pesquisa em surdez da Faculdade de Educação, lamentavelmente, ainda não foram atendidas e nem estavam em vias de elaboração até o último ano³.

³ Ver detalhes desse histórico em Souza, R.M. Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS. In LINS, H.A.M.; SOUZA,

Vale destacar que há experiências de ações para a acessibilidade do surdo à universidade, desenvolvidas por outras universidades públicas, como UFGD, por exemplo, que buscou uma renovação pedagógica que atendesse aos princípios da diversidade, heterogeneidade e interculturalidade, e adotou a Língua Portuguesa como segunda língua para a população indígena e para os surdos, não só exames vestibulares, mas também no decorrer dos cursos (BRUNO, 2011). A mesma medida de acessibilidade é verificada no vestibular para o curso de Letras-Libras a distância, bacharelado ou licenciatura, da UFSC, no qual a prova de Língua Portuguesa é diferenciada para surdos e ouvintes: “como língua materna para ouvintes e como segunda língua (L2) para os surdos” (UFSC, 2015, p.6). Além dessa iniciativa, outras universidades inovam e se destacam nas ações para permitir a real acessibilidade dos surdos ao ensino superior:

Os vestibulares da UFSC e da UFPA possuem particularidades que os destacam da maioria das universidades e faculdades brasileiras. Em ambas, quando pessoas surdas, fluentes em Libras, inscrevem-se para concorrer a uma de suas vagas, têm a opção de ter sua prova toda traduzida em Libras e reproduzida individualmente, por meio de vídeos, em computadores da universidade para esse fim. Procedimento bastante diferente do que ocorre na maioria do país, em que os surdos têm a opção de ter a presença de um tradutor/intérprete de Libras que, às vezes, traduz toda a prova, ou só as informações transmitidas aos demais candidatos ouvintes ou, ainda, é realizada a tradução de palavras “soltas”, isoladas e sem contexto, o que contribui de maneira pouco efetiva para uma compreensão com qualidade (ROCHA, 2015, p. 55).

A apresentação da prova em Libras é uma reivindicação de longa data do povo surdo, uma vez que permite ao candidato realizar a prova inteiramente em sua língua e não apenas a leitura da instrução da prova ou trechos de enunciados realizada pelo intérprete.

Em 2017, pela primeira vez, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) garantirá que o candidato surdo realize a prova em sala separada, na qual terá acesso a um vídeo, contendo as questões traduzidas para Libras⁴.

Nenhuma dessas ações foi ainda plenamente discutida para se pensar na acessibilidade do surdo, nos cursos de graduação da UNICAMP, uma vez que requer uma mobilização ampla da comunidade acadêmica e também dos setores responsáveis pelo vestibular, mais especificamente da COMVEST.

Na Pós-Graduação, há uma experiência distinta e afirmativa que vale destacar. Como as unidades têm autonomia para decidir sobre o processo seletivo para os cursos de Mestrado e Doutorado, algumas ações de promoção da acessibilidade têm sido adotadas pela Faculdade de Educação nos últimos 10 anos. Assim, ao ter seu projeto aceito por um grupo de pesquisa, o candidato surdo passa então para a segunda fase do processo seletivo, a prova escrita, como os demais candidatos. Nessa etapa, o candidato tem a tradução para Libras do enunciado da

R.M.; NASCIMENTO, L.C.R.(orgs). Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngues para surdos. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em 06/06/2017.

⁴ <https://enem2017.biz/enem-2017-prova-em-libras/>

prova. Essa tradução é realizada no momento da prova por um intérprete de Libras/português. A seguir, o candidato responde a prova em Português escrito e também em Libras, sendo que a segunda versão é registrada em vídeo. No momento da avaliação, os professores comparam as respostas das provas em Português e em Libras, com a ajuda de um intérprete e consideram complementares as respostas das duas avaliações. A entrevista também é realizada em Libras, com a tradução para a banca examinadora.

Esses procedimentos são a concretização do discurso da diferença em práticas que possibilitam a equidade de direitos mínimos garantidos aos surdos, no que diz respeito à acessibilidade à universidade. A Faculdade de Educação pôde contar até o momento com o ingresso de 5 estudantes surdos no Mestrado e 1 no Doutorado. Além disso, nos últimos 3 anos, houve uma mudança também na realização da prova de língua estrangeira para o curso de Mestrado, sendo que o Programa de Pós-Graduação em Educação passou a aplicar uma prova de Língua Portuguesa para os estudantes surdos, por considerar esta como sua segunda língua, em observância ao Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Obviamente, não só no acesso deve-se considerar a singularidade dos estudantes surdos, mas também ações são necessárias para garantir sua permanência e conclusão com êxito de sua Pós-Graduação.

Para tal, intérpretes qualificados devem acompanhar os pós-graduandos surdos nos momentos de aula e o registro em vídeo das aulas também permite que esses estudantes tenham acesso ao conteúdo das aulas, em momento posterior, para estudo e reflexão. Neste sentido, alguns esforços têm sido empreendidos por parte da instituição, ainda que certamente possam avançar.

Finalmente, gostaríamos de salientar que nesse percurso aquele aqui foi apontado, desde o I Setembro Azul até o V, militantes e pesquisadores surdos e ouvintes não perderam de vista que “[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 2001, p.9). Assim, desde a educação básica até o ensino superior precisamos estar bastante atentos para as camuflagens e armadilhas que a chamada inclusão nos coloca, cotidianamente, em nosso papel de professores, gestores ou como famílias e estudantes. Numa sociedade capitalista, altamente sofisticada em sua complexidade de manutenção, que fundamentalmente exclui para incluir pessoas, como condição de sustentação dessa ordem social calcada na desigualdade, a sedução por caminhos simples, fáceis, harmoniosos e supostamente belos ou generosos da inclusão, não pode nos fazer ingênuos e reféns sobre o caráter ilusório desse processo, em grande parte das vezes.

Novas formas de colonialismo são constantemente engendradas, nesse bojo da imposição de um pensamento único e universal, de uma única antologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, como nos ensina Sousa Santos (2009). Reconhecer, portanto, que esse processo colonialista imprimiu (e continua a imprimir) uma dinâmica histórica de dominação política e cultural, impondo à sua visão etnocêntrica os saberes do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais, torna-se tarefa inicial para o

enfrentamento dos processos de legitimação da dominação, da exclusão e da limitação dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

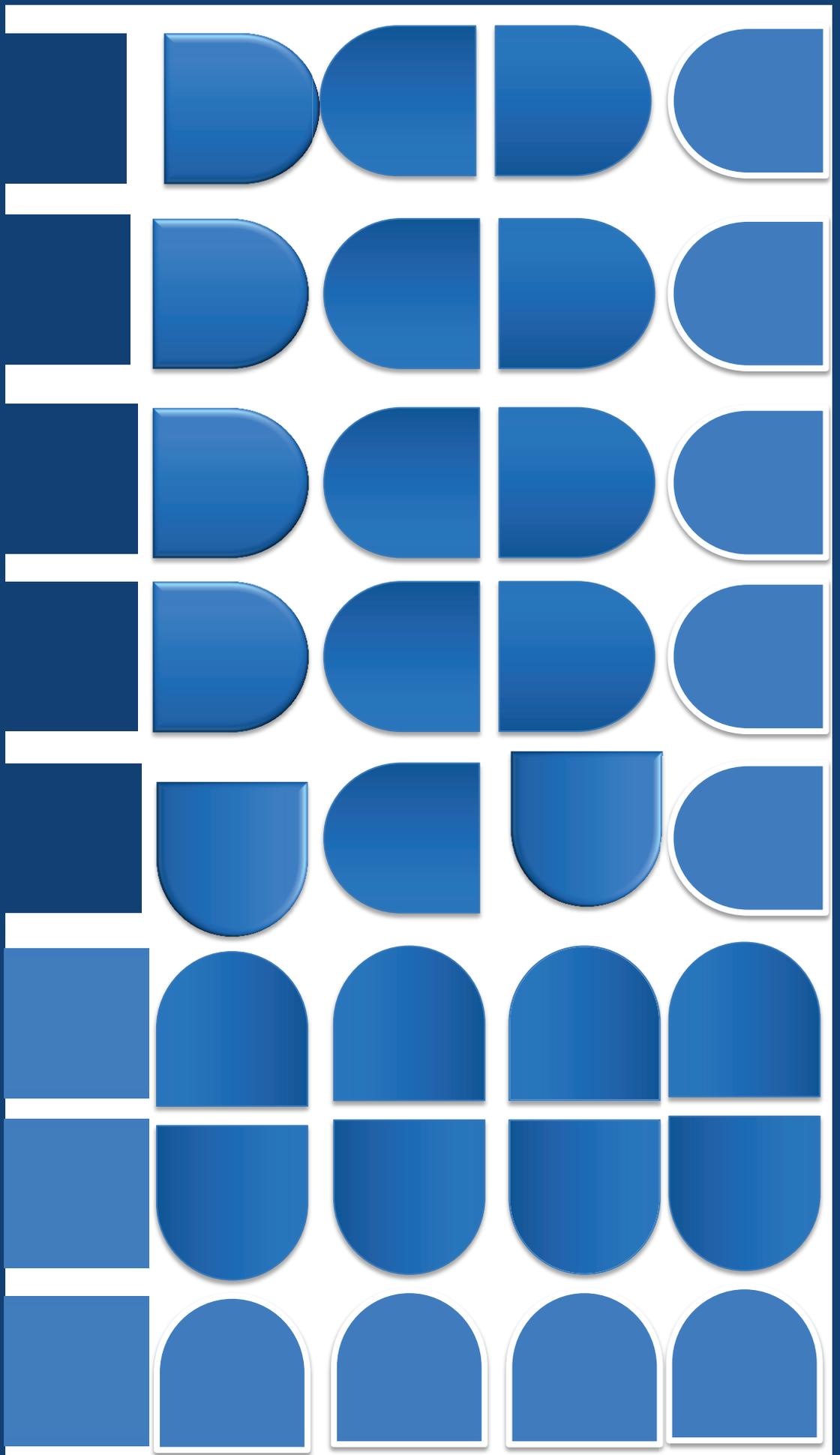
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05. 05. 2017>.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/politicas-afirmativas-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 04.06.2017.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LADD, P. **Understanding Deaf culture**: In search of Deafhood. Bristol: Multilingual Matters. 2003.
- MEC (Ministério de Educação e Cultura). **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, 2013. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em junho de 2017.
- PMC (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS). Plano Municipal de Educação: Lei LEI Nº 15.029 de 24 de junho de 2015. Disponível em http://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Campinas-Lei-n-15.029-24_06_2015.pdf
- ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para o ingresso em Universidades Federais**. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2015.
- SAWAIA, B.B. (Org.). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B.B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SILVA, N. L. **Professores surdos e professores de surdos**: Uma formação im-possível?. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. UNICAMP, 2015.
- SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Edital do Vestibular de 2015. Florianópolis, 2015. Disponível em:
<<http://www.vestibular2015.ufsc.br/editais-e-resolucoes/>>. Acesso em: 01 set. 2015.

Revisão

*Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Lilian Ferreira (Libras)*

PREFÁCIO



PREFÁCIO

*Orquídea Coelho*¹

O convite para prefaciá-la obra “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização”, a qual conta com textos de vários autores, organizados sob a responsabilidade de Heloísa Matos Lins, Lillian Cristina Nascimento e Regina Maria de Souza, apresentou-se como um desafio interessante para mim. Este surgiu, visto tratar-se de uma perspectiva focada na necessidade de afirmatividade das ações, motivada pelas interrogações que nos colocam os mais recentes propósitos e leituras políticas de intervenção educativa e social, em torno do conceito de inclusão e dos seus distintos usos e consequentes modos de expressão, bem como respetiva articulação com os direitos linguísticos, culturais e educativos dos Surdos. Ora, este pressuposto, levou-me a desejar refletir sobre a origem e história do movimento inclusivo.

Para isso, importa recuarmos um pouco no tempo e recordarmos que as políticas educativas foram influenciadas nos anos 80 do século XX pelo movimento integracionista, o qual teve a sua maior expansão a partir de dois documentos, o *Warnock Report* (1978) e o *Education Act* (1981). O primeiro, um relatório resultante de um estudo realizado no Reino Unido sobre a intervenção realizada à época, maioritariamente assistencialista e institucionalizada, junto de crianças e jovens então designados como “deficientes”, tendo sido então, propostas a designação alternativa de crianças e jovens com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), bem como a sua integração nas escolas de ensino regular. O segundo, constitui a lei fundamental educativa que surgiu, no Reino Unido, em consequência do primeiro.

Esta perspectiva integracionista, plasmada no *Education Act*, teve como efeito deslocar o foco reabilitador para a escola regular, recorrendo a apoios, adaptações e ajustamentos, para que alguns alunos pudessem participar nos programas já existentes. Contudo, contribuiu, em grande parte, apenas para colocação física de alunos com NEE e não criou uma escola capaz de acolher todos os alunos. Em contrapartida, normalizou e segregou através da Educação Especial e da Educação Compensatória. Esta corrente e as práticas que lhe foram associadas, rapidamente alastraram e passaram a ser adotadas por diversos países da Europa e da América.

Entretanto, a perspectiva da inclusão emergia de alguns modos de pensar e refletir sobre a educação que consideravam fundamental assegurar os direitos de todos a uma educação de qualidade, tendo em conta, não uma finalidade normalizadora dos sujeitos, mas a consideração e o respeito pelas suas singularidades grupais e individuais. A Declaração de Salamanca (1994) constitui o documento-charneira do movimento da escola inclusiva. No seu capítulo I (Novas conceções sobre Necessidades Educativas Especiais),

¹ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação / Universidade do Porto - Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

ponto 7, pode ler-se: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”.

Especificamente, no que aos surdos diz respeito, não podemos deixar de referir os documentos e recomendações, da Federação Mundial de Surdos (1991 e 1995), da União Europeia de Surdos e do Parlamento Europeu (1988, 1998, 2001), igualmente importantes no reconhecimento dos direitos educativos, culturais e linguísticos dos Surdos, numa perspectiva inclusiva. A Declaração de Salamanca mostra estar em absoluta consonância com os princípios difundidos por estes documentos, ao salientar que “As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância das línguas de sinais como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua de sinais do seu país. (...) é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.” (capítulo II - Diretrizes para a ação a nível nacional, A. Política e Organização, ponto 21).

No que concerne a este último posicionamento em particular, parece-nos imprescindível nunca perder de vista que uma educação verdadeiramente inclusiva deve apontar para finalidades educativas, políticas e filosofias de trabalho que, realmente cumpram esse desiderato, o que, não pode passar, nunca, por comprometer o acesso à informação, à aprendizagem e à construção do conhecimento, mas, antes promovê-los e favorecê-los, de acordo com as necessidades educativas fundamentais que as singularidades e especificidades de cada um exigem.

Em 2004, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) assumiu a Educação Inclusiva como o suporte fundamental para a igualdade de oportunidades para todos, em todos os planos da vida, através do reconhecimento da diversidade e da interculturalidade. A escola inclusiva é uma filosofia e prática educativa emergente comprometida com o acesso a uma aprendizagem de qualidade, em contextos inclusivos, na escola regular, para todos os alunos. É o reconhecimento expresso da heterogeneidade e do direito a uma educação adequada à individualidade e à especificidade. Para tal, os contextos educativos precisam estar plenamente conscientes, comprometidos e preparados competentemente para oferecerem as melhores respostas possíveis e as mais adequadas a cada caso, ainda que isso implique a organização de respostas em formatos não convencionais, tal como está expresso na Declaração de Salamanca. A escola dita “regular” só vencerá o desafio da inclusão se for capaz de corresponder adequadamente aos direitos dos sujeitos e dos grupos, se, como se depreenderá, almejar desenhar e construir respostas que, efetivamente, sejam inclusivas.

Daqui depreendemos, que a inclusão não pode significar um retrocesso ao modelo integracionista, sob pena de estarmos a violar um conjunto de direitos que são de todos. Então, cabe-nos engendrar as respostas que vão ao encontro das necessidades educativas

fundamentais de todos, o que podem, em particular no caso dos surdos, requerer a pertença a uma comunidade linguística de referência, a participação ativa na cultura surda, a presença de modelos adultos surdos que favoreçam uma construção identitária positiva por parte das crianças e jovens surdos, a inclusão em comunidades de pares surdos e ouvintes, bem como o acesso a uma educação e a uma escola bilíngue e bicultural.

Quando falamos de necessidades educativas fundamentais relativamente aos surdos, importa considerar as suas especificidades e singularidades linguísticas e culturais, uma vez que a surdez não é, por nós, analisada como uma falta ou uma perda, mas como uma forma de comunicar, de conhecer o mundo e de viver que se constrói em torno das línguas de sinais e da condição de “ser surdo” (CORREIA; COELHO, 2017). De acordo com as mesmas autoras, considerando os direitos culturais e linguísticos consagrados na Declaração de Fribourg (2007), é possível sustentar a surdez, numa perspectiva educativa, como uma variação cultural/minoritária linguística. Nesse sentido, o reconhecimento da educação bilíngue/bicultural e das línguas de sinais como línguas de ensino/aprendizagem coloca-nos num novo patamar de reflexão a propósito do papel da escola no direito à educação inclusiva dos surdos, enquanto um direito social, cultural e linguístico.

A Declaração de Fribourg postula que o direito a uma educação e a uma formação que respondam às necessidades educativas fundamentais, contribui para o livre e pleno desenvolvimento da identidade cultural, no respeito pelos direitos dos outros e pela diversidade cultural (CORREIA; COELHO, 2017). Nesse sentido, considerando que as “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização” constituem um contributo para a continuidade da discussão destas temáticas, é com elevada expectativa que recomendamos a leitura aprofundada da obra e a reflexão sobre a mesma.

REFERÊNCIAS

BRITISH PARLIAMENT. **Education Act**. London: Her Majesty’s Stationery Office and Queen’s Printer of Acts of Parliament, 1981.

CORREIA, Fátima Sá ; COELHO, Orquídea. **(Nouveaux) regards sur la surdité : la situation Portugaise**. 2017. (Artigo submetido para publicação).

PARLIAMENTARY ASSEMBLY RECOMMENDATION 1492. **Opinion of the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities** (Partial Agreement) (CD-P-RR) on the Rights of National Minorities (In particular paragraph 12.xiii on sign languages). 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

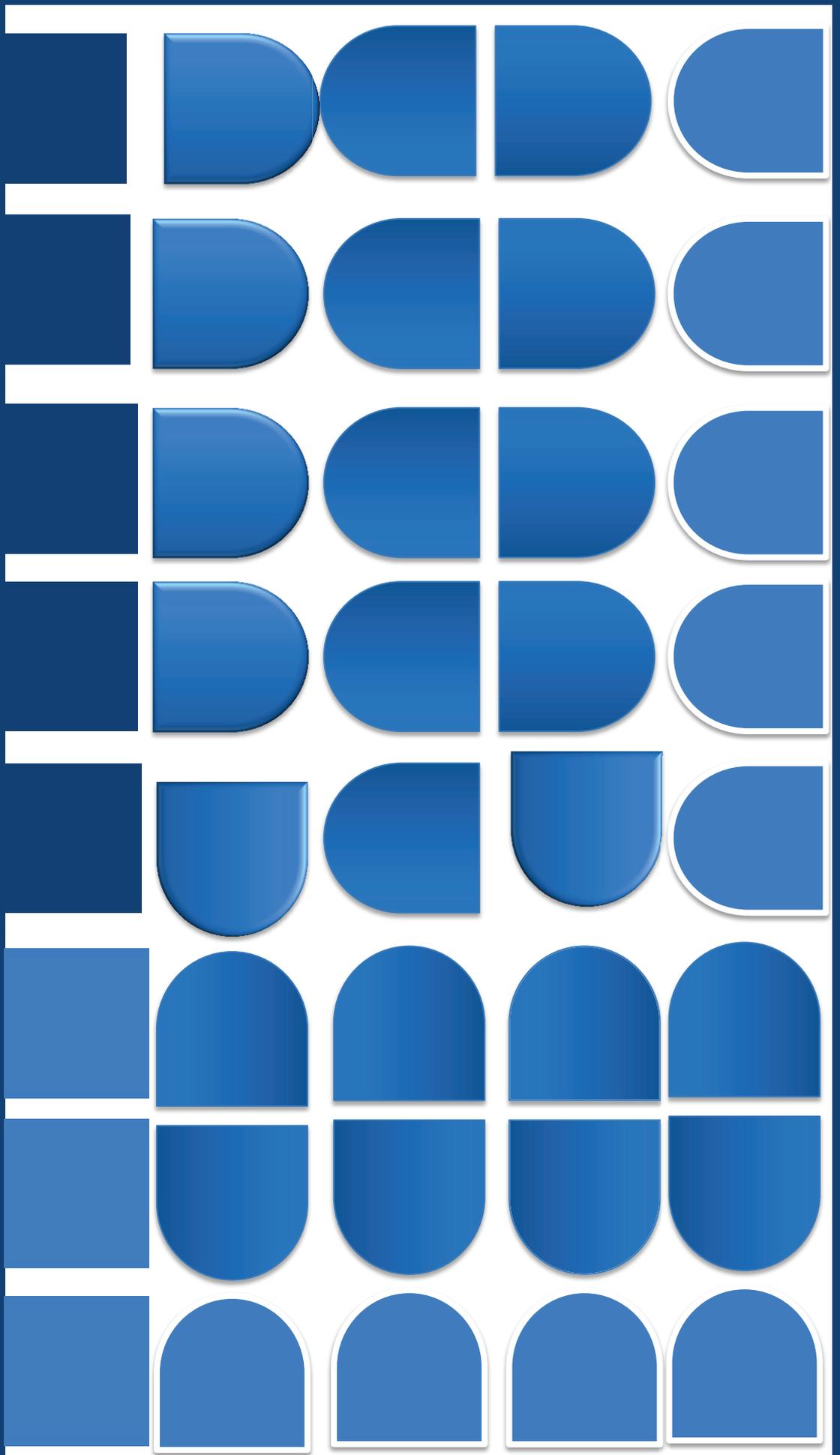
WARNOCK, Mary. **Special educational needs:** report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WFD. **World Federation of the deaf calls for recognition of sign languages.** In: CONGRESS OF THE WFD,11., 1991, Tokyo, Japan. 1991.

WFD. Resolution of the XII Congress of the World Federation of the Deaf with the theme "Towards Human Rights". In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.

WFD. UN Secretary-General's Boutros Ghali message to the XII WFD Congress. In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.

POSFÁCIO



POSFÁCIO

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização

Bader Buriban Sawaia

Ao iniciar a redação deste posfácio, lembrei-me do instigante livro de Lima Barreto *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. O personagem principal, que dá título à obra, é um funcionário público extremamente nacionalista, no início da República. No auge de seu amor pela pátria, faz um ofício para um ministro, escrito em tupi, defendendo que essa se tornasse a língua oficial do Brasil. Como consequência, é ridicularizado e internado por seis meses em um hospício. Felizmente, mudanças ocorreram desde então, mas há muito que fazer. Provavelmente não seremos internados (espero), mas não seremos ouvidos ou seremos ridicularizados como ocorre quando se defende ações justas, mas transgressoras ao normatizado.

Lima demonstra sarcasticamente a injustiça cometida pelo Estado ao impor a língua dos colonizadores aos verdadeiros donos da terra e criou um personagem que pode ser considerado um porta voz, no início do século passado, do brado levantado, desde 1980, por pessoas com deficiência: “nada sobre nós , sem nós”. Um brado que reivindica o direito a ser ouvido, o que, por sua vez, pressupõe o direito à legitimidade de línguas não hegemônicas. Um brado que adquire extrema relevância na conjuntura atual marcada pelo despertar cruel do sonho de uma sociedade plenamente inclusiva provocado pelo estrondo da expansão da intolerância e do ódio.

A presente coletânea mostra os cerceamentos dos direitos dos surdos¹, que continuam ocorrendo mesmo com os avanços da legislação, orquestrados pelo desrespeito ao direito à comunicação, na forma da exclusão da língua brasileira de sinais, LIBRAS e da falta de “acessibilidade de comunicação que compense essa exclusão”. Tal desrespeito confere aos cidadãos surdos “um clima de anormalidade e de menosprezo”, mesmo na universidade, um espaço essencialmente libertário e universalizador, mas que não se abriu ainda à maioria dos surdos e não acolhe plenamente os que lá estão.

É esse o escopo da presente coletânea, as sutilezas da dialética exclusão/inclusão nas suas diferentes e sutis manifestações no âmbito de um ensino superior criado para ouvintes, inclusive na forma de sofrimentos decorrentes dos obstáculos à autonomia e à formação universitária do surdo.

E o que é ainda mais importante, trata-se de um livro alegre apesar dos sofrimentos descritos e analisados, pois transpira “uma sabedoria prática”. Uma sabedoria gestada na

¹ Surdo, apesar de ser um substantivo do gênero masculino, no presente texto não se submete à flexão de gênero. É usado como substantivo *sobrecomum*, nome atribuído pela gramática clássica aos comuns de todos os gêneros.

experiência afetiva de estudantes surdos da Faculdade de Educação da UNICAMP, que contesta a hipótese ideológica da inclusão e propõe formas de superação das perversidades excludentes que se desenvolvem em seu bojo.

Os textos são escrituras dessas experiências. Por meio de argumentação honesta e límpida, eles vão compondo a tese de que o respeito aos direitos do surdo pressupõe a legitimidade da LIBRAS como uma das línguas oficiais do Brasil e conseqüentemente, a superação da escola lusófila em direção à escola bilíngue. A marcação da diferença entre escola inclusiva (o atual modelo de inclusão escolar mediado por intérprete de LIBRAS) e escola bilíngue aponta a sutileza da inclusão perversa embutida na primeira, que coloca o intérprete como um terceiro necessário à inclusão do surdo, enfraquecendo, assim, a sua autonomia.

Como todas as reflexões sobre direitos de grupos que sofrem ostensivamente a desigualdade por questões raciais, de gênero e deficiências, o presente compêndio depara-se com a questão da identidade, ou melhor, com a tensão entre identidade e diversidade, que merece bastante cuidado. Como fala Santos (1994, p.120): a identidade é conceito semifictício e seminecessário. Necessário para construir a identidade política pelo específico surdo, visando à formação de um coletivo capaz de se impor na reivindicação do direito a “recursos completamente visuais”² e evitar o risco ideológico da quebra do comum, próprio ao capitalismo, especialmente quando se trata de um comum de resistência à submissão tradicional. Por outro lado, a defesa da identidade corre o risco do enclausuramento corporativista do agrupamento identitário, impondo um modelo homogêneo, aprisionante e imutável, fechando-o ao outro. Tal concepção aponta a necessidade de atenção constante às formas sutis de inclusão perversa, que se objetivam em diferentes dimensões sociais e subjetivas, nos meios de comunicação, nas escolas, na saúde, no trabalho, no lazer, na segurança e locomoção, na habitação, nos direitos políticos, nos afetos da ordem da servidão como humilhação, vergonha, ressentimento..., e até mesmo nos conceitos jurídicos e científicos. Dentre estes, destaco a expressão “necessidades educativas especiais” proposta na Grã-Bretanha, em 1978, em substituição ao termo “deficiência”, visando eliminar estigmas e reconhecer um continuum entre os alunos com necessidades especiais e os demais. Substituir deficiência por necessidades especiais foi um avanço sem dúvida, mas a coletânea nos instiga a refletir criticamente sobre esta expressão, de forma a entender que ela só se torna inclusiva se dela for retirada a palavra “especial”. Na verdade o livro rejeita todos esses eufemismos politicamente corretos. Usa o substantivo surdo como conceito que indica um coletivo que partilha uma característica, retirando-o do paradigma da vitimização e da deficiência. Defende que a luta pelo direito a LIBRAS como a primeira língua do surdo não significa clamar pelo respeito a uma necessidade especial, mas questionar porque LIBRAS é considerada uma necessidade especial e não natural. Em situação de exclusão, é comum os direitos serem transformados em favores, tolerância ou benevolência, tornando-se excludentes porque se referem às faltas ou as necessidades específicas de um grupo minoritário.

² Reflexão feita por Chauí (2016, p.402) a partir da concepção espinosana de (*experientia docet – a experiência ensina*, na obra Espinosa, EIII, prop. II, esc.).

Esta é a ideia que perpassa todos os textos: não se trata de clamar pelo direito a LIBRAS, mas negar a negação desse direito, o que, por sua vez, levanta uma questão ontológica: “tirar o surdo do lugar de sujeito da falta”.

Para auxiliar esta tarefa, recorro a dois pensadores que defendem a positividade do ser, um no campo da psicologia e outro, na filosofia, Vigotski e Espinosa, respectivamente.

“O menino surdo - é antes um menino, depois um surdo” afirma Vigotski (1997, 231), refletindo também que a “singularidade do surdo não consiste que lhe falte uma função, mas que ele distribui de outra maneira suas funções” (1996, p.114). Dessa forma ele indica que a surdez é uma forma singular de um corpo se individualizar e não uma falta. Concepção que fica mais evidenciada a luz das proposições de Espinosa sobre o corpo: “Ninguém é certo, até agora, determinou o que pode o corpo (...) o corpo pode, somente pelas leis de sua natureza, fazer muitas coisas que causam espanto” (Ética 3, prop. 2, esc.). Para esse filósofo o corpo humano é um complexo de corpos individuais, que se individualiza em razão dos encontros que sofre e ou participa e não em função de alguma substância particular.

E esse corpo (lembrando que ele não separa corpo de mente) é uma potência em ato, uma força de existir que está sempre em busca de sua expansão, que se esforça em perseverar em sua existência tanto quanto pode (Ética 3, prop.6). O esforço por manter e aumentar a potência de agir do corpo e de pensar da mente, que ele chama de *conatus*, é vivido como alegria, sendo que a tristeza e outros afetos dela derivados é o que sentimos quando ela diminui. Para Espinosa nenhum corpo contém a sua negatividade, ela vem de fora, dos encontros que compõem a existência. São estes que impõem limitações, enquadrando partes do corpo como deficiências e definindo outras como secundárias, de modo a transformar aquilo que é uma especificidade do corpo surdo em limitação de atividade ou restrição de participação na vida em uma sociedade criada para ouvintes. Assim, a surdez como falta é produto da organização social e não da forma como o corpo individual se organiza. E uma vez instalada a deficiência, essa mesma organização social cria os direitos humanos para evitar maiores sofrimentos e injustiças.

Portanto, há que procurar um *modus vivendi* que possibilite bons encontros potencializadores, o que, segundo Espinosa, é um direito natural de todos nós, um direito que se define pelo desejo e pela potência e não pela razão, mas que deve encontrar respaldo no direito civil.

Nesta perspectiva ontológica a educação bilíngue é um direito natural, pois é a base da liberdade e da autonomia do surdo em busca de bons encontros, sendo que sua ausência afeta o surdo como impotência, humilhação e submissão, o que significa reafirmar um coro já feito nesta coletânea *Setembro Azul: A UNIVERSIDADE PÚBLICA deve FALAR EM LIBRAS*.

Ao finalizar é preciso ressaltar que a questão das ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização, da série *Setembro Azul*, assim como a presente obra, na sua característica de sabedoria prática, apresenta com muita propriedade, ao lado das reflexões teóricas e éticas, o que deve e pode ser feito imediatamente, enquanto se luta pela implantação do bilinguismo nas universidades, escolas e na sociedade. Mas sabe que esse processo não é linear e não se reduz a avanços técnicos. Direito natural e civil não caminham em paralelo e em linha reta, essa relação enfrenta sempre resistência e é atravessada por conflitos de interesses. Daí a necessidade de fazer do coletivo de surdos “uma multidão que não desiste de ser livre” (Espinosa, TPII, § 13).

Ouçamos, pois, as “mãos literárias” (expressão apresentada por Mourão, p.66 desta coletânea) deste grupo insurgente em toda a potencialidade que suas escrituras abrem à superação da desigualdade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. 17.ed. São Paulo: Ática, [s.d.].

CHAUÍ, M. **Nervuras do real II**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

ESPINOSA, B. **Tratado político**. 2.ed. Porto: Editorial Estampa, [s.d.].

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura Surda: direito de expressar as mãos literárias [e-book]. In: SOUZA, Regina Maria de (Org.). et al. **Direitos humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em libras?**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014. ISBN 978-85-7713-161-7. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=58426&opt=1>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

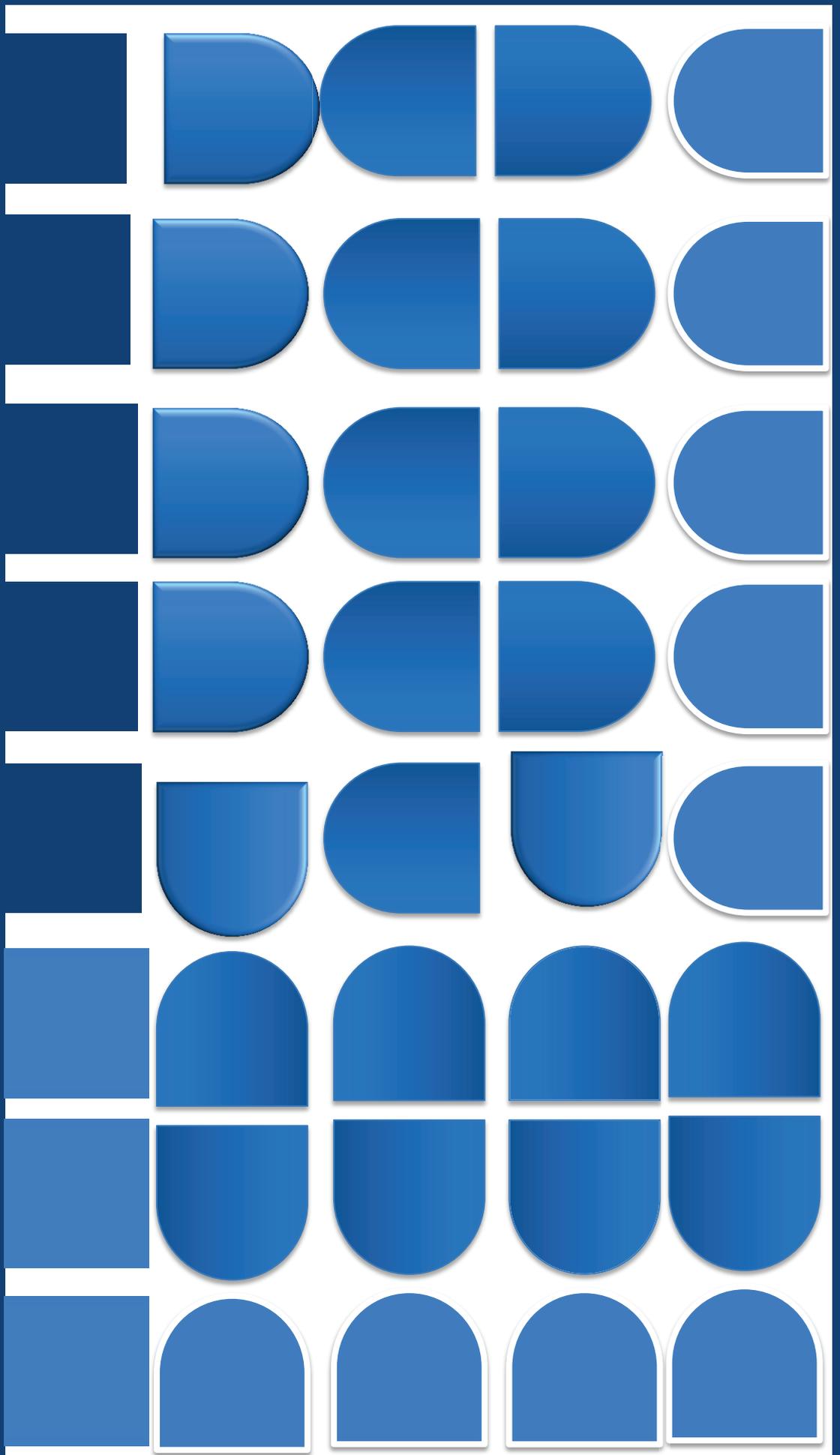
SANTOS, B. Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. SPINOZA, B. **Ética**. 3.ed. São Paulo : Editora Atena, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOBRE OS AUTORES



SOBRE OS AUTORES



Bader Burihan Sawaia

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela PUCSP. Nesta universidade, foi Vice Reitora, presidente da Comissão de Pesquisa, quando instalou a PIBIC e o CONEP, e chefe do Departamento de Sociologia. Atualmente é coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, coordenadora do GT/CNPq Afetividade e a dialética exclusão/inclusão, do - Núcleo de pesquisas psicossociais da dialética exclusão/inclusão da PUCSP (NEXIN) e membro do GT/ANPEPP A Psicologia Sócio-Histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social, o qual fundou. É assessora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da FAPESP.

E-mail: bsawaia13@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0549152788983892>



Doani Emanuela Bertan

Graduação em Pedagogia, pós-graduação em: Educação Especial; Língua Brasileira de Sinais; Psicopedagogia; Prática e Interpretação de Libras Avançada com Ênfase na Elaboração de Material Didático Bilíngue Português/Libras. cursando Mestrado em Educação pela Universidad de la Empresa - UDE, Uruguai. No presente momento é professora bilíngue na EMEF Júlio de Mesquita Filho, em Campinas, atuando como professora polivalente de alunos surdos e ouvintes do ensino fundamental I e II. Realiza trabalhos esporádicos como intérprete/tradutora. Presta assessoria, ministra cursos e palestra que abordam a inclusão social, educacional e profissional do sujeito surdo.

E-mail: doani25@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7985358683401913>



Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira

Graduada em Letras, Português/Inglês, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Estadual do Tocantins. Proficiente em Libras, com certificação do Prolibras - MEC, no ensino, tradução e interpretação da língua, ambos em nível superior. Atualmente exerce o cargo efetivo de Professora Bilíngue, na Prefeitura Municipal de Campinas, no ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos.

E-mail: ellenlibras@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9152109370570511>



Gildenir Carolino Santos

Bacharelado em Biblioteconomia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutorado em Divulgação Científica pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da UNICAMP. Membro do Conselho Deliberativo da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC). Responsável pelo Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos da Universidade Estadual de Campinas do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

E-mail: gilldenir@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1221773207784315>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4375-6815>



Guilherme Nichols

Graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista na área de Literatura Surda, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Surdo, Literatura Surda e Língua Brasileira de Sinais. Aprovado em banca examinador nos seguintes exames: Exames Nacional para Certificação de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – ProLibras UFSC/MÊS Governo do Brasil, conforme Decreto 5626/05 que regulamenta a lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 e Fluência em American Sign Language – ASL

E-mail: guiso@ymail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368933774638597>



Heloísa Andreia Matos Lins

Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Realizou grande parte de sua formação acadêmica (Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação) na mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisa ALLE/ AULA, onde coordena o GEMID - Grupo de Estudos Mídias, Infâncias e Diferenças - e também da Linha Linguagem e Arte em Educação. Tem como principais temas de pesquisa as questões relacionadas à inclusão/exclusão, língua(gem), mídias e educação.

E-mail: hmlins@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1223550576455316>



Leandro Calbente Camara

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação Especial com ênfase em Surdez pela Universidade Mackenzie. Atualmente, realiza o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área de História, Filosofia e Educação.

E-mail: calbente@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8197974826167982>



Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Psicologia Educacional.

E-mail: lcrn05@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7478232008272219>



Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva

Pedagoga - Psicopedagoga - Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Membro do Grupo Surdo de Estudos em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Mestranda em Ciências Sociais e Educação da FE – UNICAMP.

E-mail: britan8981@gmail.com

LinkedIn: <https://br.linkedin.com/in/mirian-lourdes-ferreira-dos-santos-silva-01b12a36>



Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho

Mestre e Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) desenvolve a sua atividade de docência e investigação no âmbito da Surdez e da Educação de Surdos, contando com diversos trabalhos publicados e comunicações apresentadas, em Portugal e no estrangeiro.

E-mail: orquidea@fpce.up.pt

Website:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/orqu%C3%ADdea-coelho>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7819-7956>



Regina Maria de Souza

Graduada e Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Foi Coordenadora do Centro de Reabilitação Prof Dr Gabriel Porto da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP 1989-1993 (hoje CEPRE), Chefe do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP (2001-2004) e Diretora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP (2204-2008). Representa a UNICAMP no *Núcleo Educacion para la Integración da AUGM* - Montevideú, Uruguai.

E-mail: reginalaghi@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2219005625132679>



Shirley Vilhalva

Formada em Pedagogia FUCMAT atual UCDB, Pós-graduação em Metodologia de Ensino FIFASUL e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Surda, atuante na comunidade surda, foi diretora de Escola Estadual de Surdos (CEADA), atuou 25 anos como voluntária na FENEIS, contribuiu como Conselheira do CONADE. Atuou como Professora Tutora do Pólo UFSC e Coordenação do Sistema e Acompanhamento do Estudante do Curso Letras Libras. Professora no CAS/MS. Professora da Pós Libras Unintese e Pós Graduação UCDB Virtual.

E-mail: shivi323@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8608168347538654>

Crédito das imagens e fotos extraídas:
[Google](#), [Google+](#), [Facebook](#) e [Currículo Lattes](#).

Fonte do Texto
Garamond 12
Tamanho A4
21 cm x 29,7 cm
Tiragem
Totalmente eletrônica
14 jul. 2017

Série Setembro Azul - V

ISBN 978-85-85783-70-9



9 788585 783709 >