

AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS

Phagner Ramos¹
Elaine M. Costa-Fernandez²

RESUMO

Este artigo se inscreve no debate promovido pelo CENEDU 2019, que apresenta a necessidade de discutir a avaliação, enquanto políticas e práticas, visando promover a integração entre culturas, sujeitos e práticas no cenário educacional. A partir do projeto de pesquisa que se propõe a refletir sobre o modelo de inclusão de pessoas surdas na educação formal do Brasil³, este recorte propõe discutir o processo de avaliação escolar em meio a educação inclusiva, dialogando sobre os pressupostos políticos, históricos e sociais das duas áreas – que tornam-se uma no cotidiano da escola. Considera-se a inclusão por si só um paradoxo do cenário educacional brasileiro. No caso do sujeito surdo, este paradoxo é acrescido pela barreira significativa da diferença linguística. Isto porque colocar um sujeito surdo numa classe de ouvintes não gera necessariamente inclusão. Entretanto, construir escolas específicas remete ao sistema segregador da educação dita especial. Então o que fazer com os sujeitos surdos? A partir desta interrogação passeamos pela literatura, visando traçar um panorama do caráter universalista e opressor da escola, criado historicamente no discurso idealizado do aluno e na sua conseqüente docilização. Posteriormente, procura-se os significados da cultura surda, especialmente enquanto uma minoria linguística, para assim apresentar a escola bilíngue como possibilidade de apreensão intercultural da educação efetiva para essa população. Por fim, percebemos a ação normalizadora do discurso inclusivo, que desconsidera as diferenças, ao forçar que todos estejam na mesma sala de aula, mesmo se esta estratégia impede o desenvolvimento e a aprendizagem de cada sujeito singular.

Palavras-chave: surdo, escola-bilingue, Libras.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na sala regular, o que justifica um esforço de inclusão por parte das políticas públicas educacionais. Essa definição segue as mesmas diretrizes das declarações da década de 1980, considerada a década da pessoa com deficiência (UNESCO, 1981) e especialmente da Declaração de Salamanca (1982).

¹ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, phagnerramos@hotmail.com

² Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elainef@free.fr

³ Projeto de mestrado, financiado pela CAPES, e realizado por Phagner Ramos sob a orientação da Profa. Elaine Magalhaes Costa Fernandez do PPG-Psi da UFPE.

O processo de inclusão na escola significava o direito a dividir na mesma classe estudantes ouvintes, surdos, cegos, videntes, sem discriminação, apesar das diversas diferenças orgânicas e sociais que possam ter. A declaração de Salamanca é um marco nesse propósito, juntamente com o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva Inclusiva apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão brasileiro em 2012.

O PNEE tem tratado a inclusão como política pública de estado, postulando que a educação inclusiva deve ocorrer na sala e com o professor regular, com a complementação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado - AEE e as salas de multirecursos. Nesse sentido a inclusão escolar avançou como um valor prescrito da sociedade. Ao definir regras para a entrada e permanência dos sujeitos nos espaços coletivos e punições ao seu descumprimento, a inclusão escolar tem dado voz/sinal para pessoas até então silenciadas e invisibilizadas.

Contudo, a inclusão tem apontado como modelo de universalização a regra de estarem todos indiscriminadamente na mesma sala de aula. Mas, como fazer quando a diferença entre os alunos é grande demais para que todos estejam juntos na mesma turma? Torna-se um desafio ainda maior o cenário da avaliação. Afinal como e o que avaliar quando os presentes em sala de aula possuem níveis de desenvolvimento tão dispares? A diferença é uma 'norma', quando compreende-se que todos os estudantes apreendem o conteúdo em níveis e velocidades distintas, e por isso a força da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, proposta por Lev Vygotsky. Contudo, como fazer quando a distância entre estes é 'grande', quando em uma sala temos estudantes que não sabem contar e outras que já multiplicam com centenas?

Pensar a avaliação no cenário inclusivo é buscar repensar o que a escola procura e constrói quando decidi avaliar os estudantes. Poderíamos eleger diversos sujeitos e/ou contextos para pensar essa relação entre a avaliação e a educação inclusiva, para esse recorte propomos sinalizar sobre os estudantes surdos.

Há décadas o movimento surdo milita pelo direito de uma educação bilíngue que reconheça a diferença linguística, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Estar em uma sala de aula rodeada de ouvintes não torna a pessoa surda automaticamente inclusa, ao contrário, esta situação pode gerar uma pressão social pela normalização, que avalia o surdo ora como se não houvesse diferença nenhuma, ora como se o surdo não tivesse capacidade cognitiva.

O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

As imagens das pessoas com deficiência ao longo da história são múltiplas. Este texto se limitará ao cenário hegemônico ocidental, e ~~por isso~~ voltado à história da Europa (MAZZOTA, 1992). Na Europa medieval, a Igreja Católica passou a acolher as pessoas com deficiências em instituições de caridade, afim de garantir suas sobrevivências. Opondo-se ao estigma social da época, que as considerava como “frutos do pecado”, “punidas por Deus”, “ações do demônio”, essas instituições abrigavam os sujeitos deficientes, buscando formas de integração à vida comunitária.

Esse esforço em integrar socialmente os diferentes impulsionou a criação de iniciativas educacionais voltadas para o trabalho, com o intuito de torna-los úteis à comunidade, especialmente as crianças e os jovens. Esse objetivo não visava a educação desses sujeitos, mas sim a instrução. A medida que as grandes cidades iam se construindo e se expandindo, cada vez mais surgia o esforço de criar dispositivos de controle, de docilização dos corpos, para garantir a permanência das relações de poder (FOUCAULT, 2008). A queda do Rei que mandava na vida e na morte para um poder que controla o corpo é uma das características da sociedade do controle nascida com e pela educação.

Se as escolas na idade Média começam a despontar como instituições de poder, a escola moderna formal torna-se o berço do homem moderno (TARDIF; LESSARD, 2011) dada a sua centralidade na vida cotidiana. Neste contexto de modernidade, um sistema centralizador de educação é construído, buscando alinhar as práticas desenvolvidas em todo o território além de padroniza-las aos dispositivos necessários para a nova realidade social. O sistema educacional propõe currículos encarregados de criar e disseminar a identidade unificada do povo, a ideologia nacional, ressignificando as classes sociais, reforçando o ideário coletivo para a perpetuação dos mecanismos do recém criado Estado-Nação (FOUCAULT, 2008).

Sendo assim, as instituições criadas para as pessoas com deficiência tendiam a inventar técnicas de reabilitação, de adaptação que os tornassem o mais “normal” possível. Assim o clérigo francês Charles Michel de L’Epepe diante da impossibilidade de ensinar a língua oral para crianças surdas e percebendo a comunicação visual com “mímica” dos surdos propôs no século XVIII o método gestualista para crianças surdas. O gestualismo adaptava a língua oral francesa a um conjunto de gestos arbitrários e metódicos para ser ensinado. Esse método possibilitava uma comunicação entre pessoas surdas e não-surdas, o que auxiliaria na integração desses sujeitos (ROCHA, 2009). Posteriormente o modelo gestualista foi substituído pelo modelo de oralização pura, em que os surdos eram submetidos a uma série de

atividades desde a mais tenra idade para aprenderem a falar oralmente. No modelo oralista os gestos eram proibidos, o que demonstra a polarização entre os dois métodos, contudo, olhando por outro lado esses métodos tenderam a uma ‘normalização’ do sujeito surdo, que devia encontrar estratégias para se integrar a sociedade.

Esses dois modelos são exemplos da educação dita especial, construída como um modelo paralelo de educação para as pessoas que não se encaixam na educação regular por terem necessidades especiais. É considerado um sistema paralelo de educação, pois conta com escolas separadas, que tinham professores e currículos próprios, que pouco ou nada conversavam com as demais instituições escolares. Essa segregação fortalecia o estigma social, essas escolas eram apelidadas de escola de loucos, dos anormais, gerando curiosidade e medo nas demais pessoas.

A educação especial torna-se hegemônica até ser questionada nos anos 1970, especialmente pelo movimento das pessoas surdas, cegas e cadeirantes. Aos poucos este modelo foi substituído pelo modelo integracionista que buscava a entrada e permanência desses estudantes em escolas regulares. O movimento integracionista faz com que os estudantes com necessidades especiais se aproximem espacialmente dos outros, por estarem na mesma escola. Contudo continuava o sistema de segregação em que as turmas especiais eram postas no porão, no final do corredor, em algum lugar escondido, sendo impedido a participação desses estudantes em momentos coletivos com os demais (tendo recreios, entrada e saída diferentes).

O direito à educação universal ressoa na retórica do discurso cultural dos anos 1970, tornando-se marca característica das lutas políticas em diversos lugares do ocidente. No cenário mundial as Conferências e Congressos fortificam o desejo por mudanças nas políticas educacionais, como respostas às lutas sociais que ocorriam no período. O ano de 1981 é chamado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- como o ano da deficiência, com a criação de vários espaços de diálogo ao redor do mundo voltados para a inclusão educacional e social dessa população (MAZZOTTA, 1996).

O fortalecimento dos discursos culturais e dos movimentos sociais vislumbra na luta conjunta pela redemocratização do Brasil na década de 1980. Em 1988, a Constituição Cidadã, afirma em seu Art. 205°:

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)

Universaliza-se o acesso à educação, contudo se mantém o “paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Na realidade dos anos 1980, os estudantes com deficiências eram transferidos para a educação especial, que se constituía enquanto ‘sistema’ paralelo ao regular, com prédios e funcionários separados, um sistema segregacionista. O Sistema de Educação Especial avançou principalmente pela retirada desse grupo de seu isolamento, contudo, continuou sobre o domínio do discurso médico segregacionista, mantendo a representação de pouca (ou nenhuma) capacidade desses estudantes (GLAT; FERNANDES, 2005).

Os movimentos surdos pautaram na Assembleia Constituinte brasileira, a adesão da Libras – Língua Brasileira de Sinais - como segunda língua brasileira. Essa pauta não é aprovada no cenário da época, ainda com forte adesão ao modelo clínico-terapêutico na educação, mas já demarca a discussão que será retomada anos mais tarde.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos, assinada em Jomtien – Tailândia, (BRASIL, 1990), promove uma mudança no discurso oficial, que ao invés de criar parâmetros e indicadores voltados para a educação especial (de forma apartada), refletiu-se sobre a transformação da educação regular para uma educação para todos.

A declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) dando continuidade a esta reflexão, busca o comprometimento para construir um sistema educacional que atenda às diferenças, respeitando-as e lhes dando suporte. Sinaliza-se essa declaração para uma visão sócio-antropológica da educação, compreendendo que as necessidades têm características que precisam ser compreendidas e compensadas socialmente.

A declaração aponta também para uma ampliação da inclusão, ao reconhecer outras necessidades além das deficiências, afirmando que as escolas:

Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados(s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), posterior a Declaração de Salamanca expande as fronteiras da inclusão brasileira ao citar os transtornos globais do desenvolvimento e a superdotação/altas habilidades, além das deficiências. Com a LDB, reforça-se que a educação especial deve ser englobada pelo ensino regular, tornando-se parte transversal do sistema educacional formal brasileiro.

Contudo, apesar de posicionar-se legalmente pela implantação da inclusão escolar, a LDB incorre na ausência de ações efetivas, deixando inúmeros questionamentos e dúvidas sobre a melhor alternativa educacional para o público alvo da educação especial (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015). Além de não incentivar a continuidade das instituições exclusivas para estudantes especiais, esta posição gera um impasse para a comunidade surda, forçada a sair das poucas escolas bilíngues existentes e adentrar o espaço ouvintista regular.

APONTAMENTOS SOBRE A DIFERENÇA SURDA

Desde o nascimento ou na primeira infância – a não-escuta impõe-se como déficit frente a uma sociedade construída hegemonicamente por/para os ouvintes. Diante desta realidade, os não-ouvintes impossibilitados de acessarem de antemão a língua familiar – oficial, o Português, enfrentam o entrave comunicacional.

Segundo Carlos Skliar (1997) surgem em meio aos diversos discursos sobre a surdez, duas posições divergentes: 1. o discurso clínico-terapêutico, voltado para a patologização da surdez, entendendo-a como uma doença, uma deficiência sensorial e buscando sua devida cura; 2. O discurso sócio-antropológico, que se debruça sobre a experiência da surdez enquanto diferença linguística e cultural, defendendo o fortalecimento das comunidades surdas e a inserção de espaços na afirmação de suas diferenças.

Enquanto o primeiro discurso volta-se para a saúde, localizando a diferença na pessoa e almejando sua superação a partir de intervenções individuais, o segundo visa o reconhecimento de um pertencimento do sujeito surdo a uma comunidade e a uma identidade cultural surda.

Este discurso sócio-antropológico que considera a surdez como uma cultura específica tem ganhado fôlego no espaço educacional, propondo arranjos inclusivos decisivos (QUADROS, 1997). O olhar focado nas minorias tem contribuído para o avanço das pesquisas com essas comunidades, que passam a existir e a conchamar voz dentro do cenário acadêmico nacional, em particular nos Estudos (Culturais) Surdos. O sujeito surdo é considerado como membro de um grupo, postulando a (re)construção dos paradigmas sociais para reconhecer essa diferença, lhe dando expansão para existir na sociedade, sem prejuízos

(SÁ, 2010). Neste segundo sentido, a surdez se torna um elemento central da identidade do sujeito, do seu pertencimento cultural (SKLIAR, 1997).

O discurso sócio-antropológico concebe as comunidades surdas como um espaço de pertencimento e de afirmação do orgulho de compartilhar características próprias frente ao preconceito que sofrem, postulando a existência de uma identidade Surda (PERLIN; STROBEL, 2014). Essas comunidades se reúnem muitas vezes apenas para encontros sociais ou por ocasião de eventos esportivos, culturais/artísticos, como forma de mostrarem presença enquanto grupo de pertencimento no âmbito social e cultural (VASCONCELOS, 2018).

Cláudia A. Bisol, Janaína Simioni e Tânia Sperb (2008) reafirmam a prevalência do modelo clínico-terapêutico no Brasil até os anos de 1950, atrelando a surdez a perdas orgânicas e a associando diretamente a problemas psíquicos e cognitivos. Em 1960, os estudos de Stokoe (citado em BISOL; SPERB, 2010), sobre a estrutura dos gestos usados por surdos e a compreensão de que se configurariam enquanto uma língua visuo-espacial modificam o cenário sobre a surdez. Englobar a língua de sinais no espório das línguas humanas significará abrir um novo campo de debates que persistirá por anos, colocando em evidência a questão da surdez. Esses estudos chegam ao Brasil com mais força apenas nos anos 1990 (FERRARI, 2017)

Na década de 1990, chegam ao ocidente às primeiras traduções dos escritos de Lev S. Vigotski e de seu grupo de trabalho (Luria e Leontiev) gerando grandes mudanças na relação entre a psicologia e a linguística. Em especial, seus escritos sobre a defectologia tornam-se um marco para a (re) construção das políticas educacionais, ao postular o desenvolvimento diferenciado de pessoas com as mais diversas impossibilidades orgânicas (BISOL; SPERB, 2010).

A virada cultural dos anos 1980 possibilitou a escuta de vozes que denunciavam os diversos âmbitos de opressão na vida social, os movimentos feministas, os LGBTs e os negros ganham força desde então em lutas políticas. Neste contexto os movimentos surdos também passam a reivindicar maior poder decisório na construção de políticas públicas, como a legitimação da língua de sinais e sua obrigatoriedade nas instituições, para que seja possível a ocupação de outros espaços além da clínica-terapêutica.

A INCLUSÃO DO SURDO

Numa sociedade composta majoritariamente por ouvintes, persiste a disputa dos sujeitos surdos pelo direito à decidirem suas próprias questões e por um discurso em que a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

fala/escuta são naturalizados (NASCIMENTO; COSTA, 2014). A posição política dos surdos denuncia o discurso ouvintista que dispõe do poder de estabelecer regras para a ‘normalização’. Regras estas geradas para a ‘adaptação’, na metodologia clínico-pedagógica, com enfoque na aprendizagem da fala oral e a exclusão da língua de sinais inerente a estes sujeitos.

A disputa por oralização ou sinalização, modelo clínico-terapêutico ou modelo sócio-antropológico, permanece no campo político da inclusão. Nota-se a disputa pelo fortalecimento dos (1) programas de reabilitação auditiva, de implante coclear e aparelho auditivo, de um lado e da construção de (2) escolas bilíngues no sentido real do termo com profissionais surdos com conhecimento em Libras, do outro.

O reconhecimento da Libras como língua autônoma, ocorre apenas com a aprovação em 24 de Abril de 2002, da Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002). Sancionada no governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso reconhecendo-a como meio legítimo de comunicação e expressão da Comunidade Surda brasileira. A lei obriga o uso da Libras em repartições e órgãos públicos e privados. A regulamentação ocorre apenas em 2005, (Lei 5.626/2005, BRASIL, 2005), já o governo Lula obriga o ensino da Libras em cursos de licenciatura, expandindo o acesso e buscando a inserção de novas práticas pedagógicas nas escolas.

Efetivar o uso da Libras nos espaços públicos e escolares cria a obrigatoriedade para os ouvintes de mecanismos de adaptação social. A Libras, até então característica e questão de um grupo minoritário – quantitativamente - se apresenta como uma obrigatoriedade para o grupo majoritário. A Surdez passa então a ser questão também para os ouvintes da sociedade brasileira como um todo. Sustentado por uma posição de entre-dois, este campo linguístico mútuo é um espaço transicional humanizado (SIBONY, 1991). A perspectiva que concebe o encontro com a alteridade como um campo de forças, supõe a apreensão intercultural da surdez. (RAMOS, COSTA-FERNANDEZ, 2018).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva faz a escolha da inclusão nas políticas brasileiras:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (BRASIL, p. 12)

Nesta visão a inserção de tradutor/interpretes é suficiente para incluir os estudantes surdos. Contudo, ela é questionada pelos Estudos Surdos, por ser uma forma de manter

hegemônico o sistema ouvintista, com a Libras sendo usada de forma restrita. Na prática os surdos teriam uma dependência de seus interpretes/tradutores, sendo limitados os espaços de socialização e desenvolvimento, inclusive linguístico por não estarem imersos no contexto linguístico e cultural junto com outros surdos.

As escolas bilíngues, com a Libras como primeira língua, alicerçam-se nos estudos surdos como respaldo científico, ao constatar melhor desenvolvimento dos surdos sinalizadores (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997). Nessas escolas, os surdos teriam ampla possibilidade de imersão e de socialização. Apesar disso, as escolas bilíngues esbarram na concepção política de educação inclusiva que discursa contra as instituições especiais, por considera-las segregacionistas.

Uma das tensões entre essas duas visões ocorre em 2011. Nesse ano, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, uma das principais escolas bilíngues (Libras-Português) do Brasil é ameaçada de fechar pelo Governo Federal. Essa iniciativa causa revolta nas organizações surdas, que se organizam em passeatas e protestos no Rio de Janeiro (sede do INES), e espalha-se pelo país. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, através de sua revista (2011, 2013) e do diálogo com outras partes da comunidade surda ao redor do país, conseguem ganhar visibilidade. As movimentações fizeram o governo federal (governo Lula) recuar de sua decisão, mantendo o INES (FENEIS, 2011; CAMPELO; REZENDE, 2014).

O INES manteve-se, contudo nas reuniões da Congresso Nacional de Educação, a pauta surda é minada. Gerando uma tensão discussão sobre Plano Nacional de Educação – PNE em relação ao reconhecimento das escolas bilíngues (CAMPELO; REZENDE, 2014). A meta 4.7 do PNE versa sobre a educação surda, postulando que ela deve ocorrer “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Nesse contexto os estudantes surdos continuam não atendidos em seu direito pela educação bilíngue integral, lançando a salas bilíngues que não possibilitam a expansão da cultura surda, e do encontro intercultural.

No entanto, cheio de lacunas estatísticas, o acompanhamento do PNE, encontra dificuldades em postular avanços da meta 4.7. Sabe-se da iniciativa de alguns estados e cidades de proporem escolas bilíngues (RECIFE, 1999; SUVAG, 2008; CARVALHO, 2009), assim como, a ampliação de cursos Letras/Libras em instituições públicas.

Contudo, a constante denúncia das comunidades surdas ilustra a força do Lobby de setores inclusivos radicais, que impedem o avanço das políticas bilíngues. Casos isolados são configurados sem formarem uma base sólida para a educação surda almejada (CAMPELO; REZENDE, 2014).

AVALIANDO OS SUJEITOS SURDOS

O processo avaliativo é umas das marcas da educação formal, que considera sua organização interna a partir da separação dos estudantes em níveis seriados que partem do progresso do conhecimento sobre os assuntos. Existem diversas formas de avaliar, seja para examinar, medir, qualificar, e etc. que contém em si, concepções de aprendizado, de educação, de humano (CHUEIRI, 2008). Os diversos modelos conversam, negam-se, possibilitam-se, o que é obrigatório independente da escolha é que as avaliações devem ser adaptadas para as diferenças de seus estudantes (SALAMANCA, 1992), especialmente para as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades superdotação, nominadas na legislação brasileira (BRASIL, 2008; 2012).

Apesar de reconhecida a diferença dos surdos no cenário educacional, incluindo a inserção dos interpretes/tradutores de Libras, persiste nas escolas a estrutura homogênea da avaliação, frequentemente escrita (em português). A questão é que como comentado anteriormente o português não é a primeira língua desses sujeitos, o que em paralelo seria como me pedir para responder uma prova de geografia em espanhol (ou outra língua estrangeira). Nesse caso, o que está em jogo na prova não é apenas meu conhecimento sobre geografia, mas também meu conhecimento sobre espanhol. A própria escola bilíngue supõe o português como segunda língua, levando em consideração que esta é a língua oficial do Brasil, e, portanto, espera-se que os estudantes surdos passem a dominar o português em seu formato escrito. Contudo, pressupor o domínio do português para pessoas surdas já no ensino fundamental é de uma certa ingenuidade (FERNANDES, 2013).

Essa barreira para avaliar os sujeitos surdos já foi percebida por alguns profissionais da educação (FERNANDES, 2013; MAHL, RIBAS, 2013), a questão é como superá-la? Em 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP testou de forma pioneira no país a tradução do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM para a Libras. As videoprovas produzidas por especialistas em tradução português-Libras, e foram aplicadas em salas com no máximo 20 estudantes surdos ou deficientes auditivos. Além desses recursos o INEP dispõe da leitura labial ou do tradutor/interprete de Libras como opções para as pessoas surdas. O INEP construiu essas possibilidades exatamente a partir das experiências de pesquisa e intervenção com sujeitos surdos (INEP, 2017).

A leitura labial assim como a língua escrita, necessita de um processo de ensino especializado, baseado na consciência fonológica, incluindo letras, sílabas e palavras. O aprendizado dessa consciência é incentivado pelo paradigma oralista de educação, não sendo atividade principal da educação bilíngue. Por outro lado, em sua essência as videoprovas seguem a mesma lógica da presença do tradutor/interprete de Libras, visto que reconhece a diferença linguística. Contudo, as videoprovas são adaptações pouco viáveis para o cotidiano escolar, sendo utilizadas mais frequentemente para provas padronizadas que precisam ser aplicadas para muitos surdos ao mesmo tempo.

O interprete/tradutor de Libras é apresentado no Plano Nacional de Educação como uma possibilidade, sendo incentivado nos espaços escolares. De fato, ter esses interpretes/tradutores significa reconhecer a singularidade da língua, criando um espaço de construção linguística. Contudo, o que o próprio movimento surdo vem alertando é que esse profissional não é suficiente para o processo de inclusão, em alguns espaços ele substitui o professor, carregando para si a responsabilidade do ensino.

Perceba o interprete/tradutor é um especialista na Libras, não é garantido que ele tenha conhecimento nas demais disciplinas, e mesmo assim é solicitado que traduza termos técnicos das disciplinas. Como traduzir um conteúdo sem conhecê-lo? Claro, que isso é uma questão menor para a educação infantil, e os anos iniciais do ensino fundamental, momento em que os conteúdos são menos complexos, mas essa situação vai se complexificando ao longo dos anos.

Essas pontuações nos fazem voltar ao desejo das comunidades surdas de terem uma educação bilíngue, em que o professor – que detém o conhecimento canônico da disciplina - e o estudante compartilham a mesma língua, sem necessidade de intermediações.

CONCLUSÕES

Se a escola moderna nasce no ideário da igualdade, proposto pela democracia iluminista, o surgimento das lutas identitárias do século XX a colocam em outro patamar. Ela passa a reconhecer as diferenças, sofrimentos e opressões dos grupos minoritários submetidos à normalização.

Levanta-se a questão da diferença, não mais como traço de inferioridade, de vulnerabilidade, mas como característica própria, solicitando ao Estado e à sociedade, novas formas de proteção dos direitos de todos, sem negação de suas diferenças. A equidade torna-se possível, propondo a construção de direitos iguais para pessoas iguais e direitos diferentes para pessoas diferentes.

O discurso da inclusão já é uma resposta a esses movimentos, ao desenvolver políticas que façam os diferentes acessarem a escola. Contudo, a inclusão enquadra no guarda-chuva do NEE, ou da diversidade, a negação das diferenças, ou o desejo por sua superação.

A própria política brasileira que pretende não incentivar a escola especial, forçando uma inclusão a qualquer custo, acaba por negar as diferenças de alguns grupos sociais e suas especificidades. Os surdos são formam um desses grupos. Consideradas enquanto diferença sócio-linguística, as comunidades surdas almejam políticas educacionais que se pautem em escolas bilíngues.

Contudo, as escolas bilíngues, rementem a continuidade das escolas especiais, e esbarram na perspectiva inclusiva, gerando resistências para quem acredita que os tradutores/interpretes de libras são o bastante. Nesse cenário a avaliação fica truncada na diferença linguística entre quem avalia e quem é avaliado, e se mantém mediado por uma pessoa que se especializa na língua, não necessariamente na disciplina.

A comunidade surda sinaliza que apenas tradutores/interpretes em sala de aula não solucionam a inclusão desses sujeitos, já que nesse modelo as formas de interação da criança ficam restritas a participação de um funcionário, e a “boa-vontade” dos demais ouvintes a sua volta. A solidão e a barreira de aprendizagem se mantém.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p. ((Polêmicas do nosso tempo; v. 56)). ISBN 8585701463(broch.).

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. -. Sao Paulo: Hucitec, 1992. 196p. (Linguagem e cultura) ISBN 85-271-0041-X.

BISOL, C. A., SIMIONI, J., SPERB, T. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 2008, 392–400.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>

BISOL, C., SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 2010, 07–13.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Declaração de Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNICEF. Brasília: Fundos das Nações Unidas para Infância, 1990b. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br> >.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e Cultura/SECADI (2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-deeducacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília –DF, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARVALHO, Abdias V. de. **Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade**. Relatório de Pesquisa – Faculdade Santa Helena, 2009, p. 73.

CARVALHO, Camila L. de; SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Paulo F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão. *Horizontes – Revista de Educação, Dourados*, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Função Carlos Chagas, v. 19, nº 39, p. 49-64, jan/abr 2008.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

_____. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** Paraná: Governo do Estado, 2013. Disponível em < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf >

FERRARI, Carla C. **Surdez, cultura e identidade:** as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. Tese do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo- SP, 2017

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** São Paulo- SP, Coleção Tópicos: Martins Fontes. 2008 .

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/SEESP.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus. 2002, 4ª Ed.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep mostra exemplo de como será a Vídeo Prova Traduzida em Libras do Enem 2017. Portal do INEP, 17 de maio de 2017. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mostra-exemplo-de-como-sera-a-video-prova-traduzida-em-libras-do-enem-2017/21206 > Acessado em 26 de agosto de 2019.

LIMA, P. A. Definindo educação inclusiva e educação especial. IN: LIMA, P.A. *Educação inclusiva e igualdade social: o desafio da qualificação.* São Paulo: EDUSC. 2001

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAHL, Eliane; RIBAS, Valdemir A. Avaliação Escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina: Paraná, novembro de 2013. ISSN 2175-960X.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação especial no brasil:** história e políticas públicas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

NASCIMENTO, Sandra P. de F. do, e COSTA, Messias R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, nº spe-2: 2014, p.159–78. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

PERLIN, Gladis, e STROBEL, Karin. 2014. “História cultural dos surdos: desafio contemporâneo”. *Educar em Revista*, nº spe-2: 17–31. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Phagner; COSTA-FERNANDEZ, Elaine M. A educação para a diversidade em busca de uma apreensão intercultural da surdez. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Vol 04, N. 03 - Jul. - Set., 2018, pp. 221-243.

RECIFE. Câmara Municipal. **Lei municipal nº16. 529 de 05 de novembro de 1999.** Recife, 1999. Reconhece, no âmbito territorial do Município do Recife, a Libras como sistema linguístico e também a Resolução CEE/PE.

ROCHA, Solange. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política . 33. ed. -. Campinas SP : Autores Associados, 2000.. 94 p. - ((Colecao polemicas do nosso tempo).) ISBN 85-857001234

SIBONY, Daniel. *Entre-deux. L'origine en partage.* Paris: Seuil, 1991.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

VASCONCELOS, Norma. **Histórias e Memórias de Lideranças Surdas em Pernambuco.** Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018.