

EPLIBRAS: a experiência de um projeto bilíngue de preparação de alunos surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio

EPLIBRAS: The experience of a bilingual project of preparation of deaf students for National Exam of Secondary Education

Maria Izabel dos Santos Garcia^{1,2}

Resumo

Nos últimos anos, com a discussão em torno da chamada educação inclusiva, muitas questões vêm sendo levantadas em relação a esse grupo social, seja por parte das instituições educacionais, seja pela militância de surdos. Um grande desafio que se coloca é como assegurar à criança, jovem/adolescente ou adulto surdo nos ensinos fundamental, médio e superior uma formação adequada, uma vez que o sistema educacional brasileiro apresenta sérios problemas no que se refere à qualificação dos professores. Ademais, há necessidade de revisão do modelo pedagógico ouvintista, bem como o pleno reconhecimento da LIBRAS. Assim, no Brasil, as políticas educacionais atuais ainda não asseguram plenamente aos surdos a LIBRAS como primeira língua e/ou materna, e a Língua Portuguesa, na forma escrita, como segunda língua. Desse modo, o artigo visa pôr em discussão como vem sendo a inserção dos Surdos no ensino superior brasileiro, a despeito da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 626/2005 que oficializam a LIBRAS como a língua oficial do surdo brasileiro, tomando por base a experiência da Escola Preparatória em LIBRAS para o Exame Nacional do Ensino Médio, que a autora deste artigo teve a oportunidade de implementar numa instituição pública do Estado de São Paulo e outra no Rio de Janeiro. A pesquisa ora apresentada teve por base uma abordagem qualitativa das três edições da Escola Preparatória em Libras, a saber: 2013, 2014 e 2015. Como procedimento metodológico foi adotada a pesquisa-ação, que se deu ao longo de todas as edições, e posterior análise comparativa entre as mesmas. Vale ressaltar que, para além das questões tanto linguísticas como cognitivas que se colocam, há também os aspectos culturais e identitários da(s) comunidade(s) de Surdos que precisam ser considerados. Esses foram fatores também considerados nessa experiência pioneira.

Palavras-chave: Bilinguismo. Ensino Superior. LIBRAS. Surdos.

¹ Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Curso de Química. Volta Redonda, RJ, Brasil.

² Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Av. Badajoz 100, Las Condes, Of. 523, Santiago de Chile, Santiago, Chile. E-mail: <misgarcia@hotmail.com>.

Abstract

In recent years, due to the debate over the so-called inclusive education, many issues have been raised in relation to this social group both by educational institutions and activism. A major challenge is how to ensure children, young / adolescent or adult deaf people in primary, secondary and higher education the proper training, s Brazilian educational system has serious problems regarding teacher qualifications. Moreover, there is a need to review the ouvintista pedagogic model, as well as for the full recognition of LIBRAS (Brazilian Sign Language). So, in Brazil, the current educational politics still do not fully guarantee LIBRAS as first language and/or mother tongue and written Portuguese as second language. Thus, this paper aims to discuss the inclusion of the Deaf in Brazilian higher education, despite the Law 10.436 / 2002 and Decree 5626/2005 to formalize LIBRAS as the official language for Brazilian deaf people, based on the experience of the Preparatory School in LIBRAS with the National Exam of Secondary Education, which I had the opportunity to implement in a public institution of State of São Paulo and in another one in Rio de Janeiro. The research presented here was based on a qualitative approach of the three editions of EPLIBRAS, namely: 2013, 2014 and 2015. The methodological procedure was an action research all through the editions, and subsequent comparative analysis of them. Apart from linguistic and cognitive issues, there are also cultural and identity aspects (s) of the community (s) of the Deaf that need to be considered. These factors were also considered in this pioneering experience.

Keywords: Bilingualism. Higher Education. LIBRAS. Deaf.

Introdução

O presente artigo tem como proposta uma discussão acerca da inserção de surdos nas instituições de ensino superior, público e privado, tomando por base o trabalho desenvolvido na Escola Preparatória em Língua Brasileira de Sinais (EPLIBRAS) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A motivação para o desenvolvimento deste estudo se deve ao fato de que ainda se observa uma forte resistência das instituições de nível superior em adequar-se às leis em vigor a partir de 2002, o que em princípio se traduz como um fator de suma importância no que tange ao ingresso de membros desse grupo social. Nesse sentido, a presente proposta se insere no debate atual em torno das políticas públicas educacionais, um dos eixos da discussão dos movimentos sociais de surdos.

Nos últimos dez anos, a partir do debate em torno da chamada educação inclusiva, novo

paradigma proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da educação especial, muitos questionamentos vêm sendo levantados, seja por parte das instituições educacionais, seja pela militância de surdos. Entre as instituições educacionais a grande questão é como incluir a criança, jovem/adolescente ou adulto surdo nos ensinos fundamental, médio e superior sem que os professores/profissionais possuam qualificação adequada para tal, que, nesse caso, requer não só o efetivo domínio e respeito à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas também e não menos importante, a revisão do modelo pedagógico ouvintista ainda amplamente utilizado na educação de surdos. Por parte da militância de surdos e afins, as questões se colocam principalmente no fato de que por inclusão - e não educação bilíngue - haverá a perpetuação do quadro atual, quer seja, os surdos não terão atendida a necessidade da aquisição da LIBRAS como Primeira Língua (L1, língua materna) e da

Língua Portuguesa, na forma escrita, como Segunda Língua (L2, língua instrucional). A mobilização crescente em torno da reivindicação pela educação bilíngue, em oposição à educação inclusiva proposta pelo governo por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), por entenderem que sua língua materna deve ser respeitada no âmbito das políticas públicas educacionais adotadas pelo MEC.

É comum que as questões pertinentes aos chamados grupos minoritários sejam discutidas por especialistas - profissionais autorizados, pela academia e pela sociedade em geral, a falar sobre um assunto para o qual são tidos como conceitualmente preparados. No caso da surdez, é comum observar esses especialistas apresentarem uma ótica que focaliza, principalmente, a privação sensorial em detrimento de aspectos considerados salutaros, como o uso de uma língua de modalidade gestual-visual e de outros elementos que caracterizam a constituição das redes de sociabilidade presentes nos diferentes grupos de pessoas surdas. Perde-se, assim, a possibilidade de uma compreensão de maior amplitude que considere o significado da surdez para aqueles que são surdos.

Desse modo, por mais incipientes que sejam os dados em pesquisas que refletem *en passant* a história coletiva desse grupo, é lugar comum encontrá-la ancorada em teorias que tenham o *deficit* como o conceito-chave. Este norteia o princípio da normatização, considerado aqui segundo a definição de Bengt Nirge como o princípio que enfatiza a necessidade de se deixarem disponíveis "condições e modelos de vida que sejam tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral" (Lobo, 1992, p.117). Assim, a ênfase recai na aplicação de procedimentos que venham

a diminuir a distância entre aqueles que não ouvem (os surdos) e aqueles que ouvem (pelo canal auditivo). A ideia central é aproximar o mais possível a pessoa surda do que se considera como um padrão humano normal. Só assim, entendem os defensores desse princípio, será possível admitir uma integração das pessoas surdas à sociedade. O termo "integração" parece sugerir que o indivíduo com deficiência, ao assemelhar-se o mais possível do padrão de normalidade, tem as consequências de seu "defeito" minimizadas e, com isso, amplia as suas possibilidades de participar da convivência social.

No Brasil, a educação formal de surdos teve início em 1857 com a inauguração da primeira escola especial: o Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos³ (Espaço, 1997). Fundado no Rio de Janeiro por Ernest Huet, professor surdo francês, apoiado por D. Pedro II, o Instituto ainda é palco de acirradas disputas, muitas veladas, frente a diferentes abordagens educativas e à ainda precária fluência por parte de professores ouvintes (aqueles que ouvem pelo canal auditivo e utilizam a língua de modalidade oral-auditiva como L1). O oralismo - abordagem de educação de surdos que não reconhece o status linguístico da LIBRAS - e a comunicação total - filosofia que propunha o uso em simultaneidade da língua de sinais e da língua oral-auditiva - foram algumas das abordagens adotadas pelo Instituto.

Em função do atual discurso sobre inclusão, a nova proposta educativa do Instituto se pauta no bilinguismo - adoção da LIBRAS como L1 e Português como L2 em sua forma escrita, principalmente - como forma norteadora da educação do surdo. Isso, porém, ainda pertence mais à ordem do discurso do que à prática propriamente, uma vez que muitos professores ainda não dominam a LIBRAS com proficiência

³ Desde 1957, Instituto de Educação de Surdos.

e, por isso, exercem sua atividade pedagógica em parceria com monitores e/ou professores surdos.

Muitos foram e ainda são os equívocos em relação à educação de surdos. Alguns autores classificam o surgimento da abordagem oralista - aquela que emprega esforços, prioritariamente, no treinamento fonoarticulatório para vocalização dos sons da língua oral-auditiva pelo surdo - como um verdadeiro genocídio cultural que se abateu sobre as comunidades de surdos no mundo (Baldwin, 1988).

É bom esclarecer que as línguas de sinais são línguas de modalidade gestual-visual, em oposição às de modalidade orais-auditivas, como é o caso do Português, do Espanhol, do Francês e demais línguas que usam o canal auditivo na recepção e o aparelho fonador para a articulação dos sons da fala. Já as línguas de sinais utilizam o canal visual na recepção e a expressão facial, a configuração e o movimento das mãos em relação ao corpo, no processo comunicativo.

Justamente pelo *status* linguístico que carregam, as línguas de sinais não são iguais em todos os países e, como quaisquer línguas orais-auditivas, possuem variações dialetais. Muitas são as Línguas de Sinais (LS) que vêm sendo estudadas. Dentre elas podem-se citar a *American Sign Language*, a *Langue Française des Signes*, a *Britanic Sign Language* e a própria LIBRAS.

A LIBRAS faz parte de uma modalidade linguística na qual o aspecto viso-espacial (ou gesto-visual) é o que a diferencia da modalidade oral-auditiva (ou fonoarticulatório), sistema apoiado na fala articulada. Alguns linguistas transcreveram a sintaxe de diferentes línguas de sinais; um dos pioneiros foi William Stokoe, que, em parceria com Carl Cronenberg e Dorothy

Casterline, publicou o "Dictionary of American Sign Language" (Stokoe *et al.*, 1965) considerado o primeiro dicionário de língua de sinais editado no mundo. Para eles, a analogia gesto-língua não apresenta dúvidas, sendo os elementos gestuais de base designados por queremas⁴, cuja função se assemelha à dos fonemas nas línguas orais-auditivas.

Como qualquer outro sistema linguístico, as LS diferem no mundo, apresentando inclusive muitas variações dialetais. Mesmo em países com uma única língua oral-auditiva oficial - caso do Brasil - as línguas de sinais diferem e mantêm independência em relação ao sistema oral. Nos países com mais de uma língua oral-auditiva oficial - caso da Bélgica - só há uma língua de sinais, ainda que com suas variações dialetais. Outro aspecto relevante em relação aos usuários da língua de sinais é que em experimentos neurológicos ficou claro que sua produção também é controlada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, área considerada como a que governa a competência linguística daqueles que usam a língua oral-auditiva. Ao considerar a língua como um instrumento social que permite às pessoas se expressarem, Brito (1997, s.p.) afirma que no caso da língua visual-espacial:

[...] os surdos são pessoas e, como tal, são dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial lingüístico e, conseqüentemente, os outros e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial, falta-lhes o meio. E a língua de sinais é o principal meio que se lhes apresenta para "deslanchar" esse processo.

Nesta proposta, a língua será entendida como uma das vias que possibilita a comunicação

⁴ De acordo com Garcia (1999), Stokoe cunhou esse termo para se referir à configuração, à localização e ao movimento das mãos, uma vez que os fonemas são específicos quanto aos pontos de articulação orais e classificam os sons em vogais e consoantes. O termo "queremas" deriva do grego *khéir*, que significa mãos.

entre as pessoas que reciprocamente dela fazem uso. Mas, em relação ao conceito de comunicação, será atribuída uma dimensão que ultrapassa os limites impostos pela língua. A comunicação, como se entende aqui, admite não só uma forma verbal (linguisticamente falando) como também uma não-verbal. Com efeito, o modo como as pessoas se vestem, o aperto de mão nas situações de cumprimento em um determinado grupo social ou mesmo os gestos ritualizados, como a continência militar, a piscadela de olhos em uma situação de paquera, todos são exemplos de uma comunicação não-verbal que ocorre entre indivíduos e grupos, além de se constituírem em "sinais" que demarcam diferentes identidades.

Nesse ponto, é oportuno lembrar a importância das teses desenvolvidas por Elias (1994) ao pensar como o indivíduo constrói uma forma particular de estar no mundo, em que a constituição de uma rede de relações lhe apresenta os modos possíveis e os não-possíveis de se comportar em uma dada sociedade ou grupo. Assim, é impossível pensar acessibilidade - em seus diferentes níveis - sem pensar a participação direta dos indivíduos que constituem os grupos excluídos socialmente.

Há aproximadamente cinquenta anos, as línguas de sinais não eram qualificadas como pertencentes ao grupo das línguas naturais. Somente no final da década de cinquenta, com a publicação do livro "*Sign Language Structure*", de Stokoe (1978) linguista norte-americano, as línguas de sinais começaram a sair da marginalidade que lhes foi imposta durante tanto tempo.

Segundo Skliar (1997), após o desenvolvimento dos trabalhos da linguística pós-estruturalista, foi observado que as línguas de sinais, enquanto sistema linguístico diferenciado das línguas orais, utilizam "o espaço, com valor sintático e topográfico, e a simultaneidade dos

aspectos gramaticais são algumas das restrições impostas pelo tipo de modalidade viso-espacial e determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais" (p.40). Para o autor, as línguas gesto-visuais e orais-auditivas não deveriam ser definidas somente por meio das diferentes modalidades nas quais se expressam, caracterizando uma relação de oposição, mas sim a partir do fato de ambas carregarem uma estrutura subjacente, ainda que usando "canais diferentes [mas] igualmente eficientes, para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem" (p.40).

Desse modo, reconhecendo a identidade como um fenômeno que se estrutura a partir da dialética entre indivíduo e sociedade (Berger & Luckman, 1985), muitos estudos ainda devem ser realizados para que se amplie a compreensão e análise dos mecanismos pelos quais um determinado grupo, dominado por práticas repressivas, realiza a tarefa de preservação de sua memória, sua identidade e sua língua, frente a sociedades desiguais e estigmatizantes. Para Ciampa (1984), a identidade é compreendida como sinônimo de movimento, como uma metamorfose, como um processo contínuo de identificações que refletiria as ações do indivíduo, seu trabalho, seu viver diário e seu projeto de vida: "somos nossas ações, nos fazemos pela prática" (p.64). Esse entendimento também norteia este trabalho.

Pensando a aprendizagem da língua materna (L1), pode-se acrescentar que, ao falar, mesmo uma criança começa a apresentar a visão de mundo de seu grupo social, assim como a ideologia que o permeia e mantém as suas relações sociais. Desde cedo o indivíduo é conduzido a agir de forma a "não perturbar a ordem vigente", caso contrário poderá ser considerado como "anormal", "desviante". Assim, a língua, como produto de uma coletividade,

reproduz através de seus significados e ressignificados os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram com o tempo.

Em seu artigo intitulado *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*, Padden (1980), linguísta e pesquisadora surda americana, enfoca um aspecto fundamental da vida dos surdos: o fato de que esses indivíduos formam grupos e possuem uma cultura própria. Ela afirma que, antes de 1965, a abordagem tradicional não ia além de patologizar o surdo. Após a publicação do *Dictionary of American Sign Language* (Stokoe et al., 1965), teria ocorrido uma modificação na forma como os surdos americanos eram encarados. Esse trabalho não só oferecia uma nova descrição baseada em princípios linguísticos, mas também dedicava uma seção à descrição das características culturais e organização social dos surdos que usam a língua de sinais.

Ainda nesse trabalho, Padden (1980) apresenta as definições do sociólogo George Hillery, que entende por comunidade “um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, partilham objetivos comuns e possuem certas responsabilidades umas para com as outras” (p.30) e a cultura como “um conjunto de comportamentos aprendidos, como a língua, valores, regras de conduta e tradições” (p.30). Dentro dessa perspectiva, Padden (1980) qualifica como “comunidade de surdos” aquela “formada por pessoas que vivem em um lugar específico, partilham objetivos comuns, e de várias formas, [...] pode incluir pessoas que não são surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade” (p.31). Para a autora, as comunidades de surdos possuiriam três características básicas: são influenciadas por suas localizações, admitem flexibilidade no uso da língua de sinais e possuem objetivos igualitários.

Na literatura produzida por surdos, ainda se pode encontrar o uso do “S” maiúsculo para designar um grupo linguístico e cultural em respeito à nomenclatura da Comunidade de Surdos Americana (Sacks, 1990), ao passo que o “s” na forma minúscula é usado em relação à condição física: a falta de audição propriamente. Esses diferentes usos, no entanto, são pouco abordados e esclarecidos pelos autores desses textos, talvez até mesmo porque só há pouco tempo os surdos começaram, eles próprios, a expor por meio da escrita as suas reivindicações e a sua forma de entender a surdez em sua vida. Com a produção crescente de textos em língua de sinais - por meio dos novos recursos tecnológicos - essa prática vem caindo em desuso.

No Brasil, o reflexo que o movimento de surdos americanos produziu foi relevante na insurgência de um movimento nacional, iniciado em meados dos anos 90. Há alguns anos, os surdos brasileiros começaram a integrar pesquisas sobre a LIBRAS⁵ e a desenvolver novos métodos de ensiná-la aos ouvintes. Do mesmo modo, ocorreu o desenvolvimento de atividades artísticas como as companhias de teatro e de poesia em LIBRAS, bem como a retomada das discussões sobre os rumos de sua educação, integrando equipes pedagógicas como instrutores, mais tarde como monitores e finalmente como professores de surdos. Entretanto, o que poderia ser tomado como uma transformação de significativa proporção, ainda não passa de uma meta a ser alcançada, arduamente.

A fundação no Rio de Janeiro, em 1987, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, entidade não-governamental presidida por surdo em conjunto com uma

⁵ Há mais de dez anos o Departamento de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro desenvolve pesquisas sob a supervisão de uma pesquisadora surda.

diretoria composta de surdos e ouvintes, constituiu a principal forma de organização de luta do grupo que, desde a emergência das associações de surdos, sempre manteve formas de se congregar em espaços sociais para usar livremente a LS.

Atualmente existem no Brasil cerca de cem associações/agremiações de surdos. Dessas, a maioria se concentra nas regiões sul e sudeste, locais onde o movimento social dessa comunidade teve início. Nelas é comum a realização de diferentes eventos ao longo do ano, com comemorações de festas santas (Natal, Páscoa etc.), bem como bailes de carnaval, concursos nacionais e regionais de *miss/mister* surda(os) e campeonatos desportivos entre surdos. Todos esses eventos, dependendo do grau de organização e do número de colaboradores, são programados anualmente, havendo o cuidado para que as datas entre as associações não coincidam. Em geral, a explicação que costumam dar para essa preocupação é encontrada no fato de que os membros da diretoria de cada associação desejam que seu evento seja privilegiado com a presença do maior número possível de seus "compatriotas" surdos de outras regiões. Outro elemento frequentemente apontado como justificativa da existência desses espaços sociais é o fato de as associações cumprirem um importante papel como mantenedoras do que a comunidade entende por cultura Surda.

Assim, o movimento social de surdos no mundo parece revelar forças subjacentes aos estereótipos encontrados no imaginário social, representados em instituições sociais como a família e a escola. Desse modo, esta pesquisadora pensa que o grande objetivo das lideranças, além da confrontação das lógicas próprias aos 'mundos' de ouvintes e de surdos, é a possibilidade de transformação da 'identidade estigmatizada' que atualmente o surdo carrega em uma 'identidade

respeitada e valorizada' (Goffman, 1988). Infelizmente, a despeito do discurso "politicamente correto" propagado pela ideia de acessibilidade e inclusão social, o que ainda parece persistir é uma forma assistencialista na relação entre ouvintes e surdos, mesmo quando os primeiros apoiam e integram o movimento social dessas comunidades. Nesse sentido, pode-se pensar a complexidade do espaço social, não só entre surdos, mas entre qualquer outro membro da sociedade brasileira. Como apontado por Garcia (2011, p.45):

Trata-se de uma luta ou um movimento que atue desfavorecendo, dentre outras coisas, o processo de homogeneização das diferenças que, apesar de muitas vezes aparecer travestido de inclusão, ao se apropriar da força de algumas expressões do tipo 'somos todos iguais', fortalece o processo de exclusão através da anulação e rejeição das potencialidades singulares, aprisionando-as dentro de um contexto específico e considerado "apropriado".

Para os surdos, a comunicação em sua língua peculiar não só os coloca em relação como permite aprender a partir da troca dentro de um contexto em que a experiência visual é o elemento mais importante de compartilhamento. Como qualquer relação, essa também pode fazer disparar - além do evidente exercício de poder entre surdos e ouvintes - disputas entre os próprios surdos. Algumas delas podem ocorrer segundo um critério de maior ou menor domínio da LIBRAS ou do Português, espécie de elemento de hierarquização entre eles.

Além dessas investidas, membros dessas comunidades começaram a exigir tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português em diferentes situações cotidianas: legendas em português em noticiário, programas televisivos e filmes nacionais, e a criação de acervo com material videográfico

em LIBRAS, dentre outras demandas. Tomando por base o documento "A educação que nós Surdos queremos", deve-se acrescentar a necessidade da qualificação profissional de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português, atualmente por meio do Curso de Letras-LIBRAS, bem como professores ouvintes fluentes em LIBRAS. Esse Curso foi implementado inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir da necessidade de profissionalização nessa área, possuindo polos em outras instituições, como é o caso do Instituto de Educação de Surdos.

Apesar de ser essa uma das principais reivindicações da liderança de surdos, o INES, até 2009, não havia tornado obrigatória a proficiência, com ou sem certificação do Exame Proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS), em seu processo seletivo de professor. Esse é um bom exemplo do descompasso entre os anseios do grupo e a atuação da instituição educacional, nomeadamente, representante da política de inclusão tão alardeada pelo MEC.

Cabe ressaltar que o Exame PROLIBRAS é um exame de proficiência em LIBRAS que, por determinação do MEC, seria realizado em dez edições. O exame visa certificar docentes e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em todo território nacional e está de acordo com a Portaria Normativa nº 29, de 20 de julho de 2007, publicada pelo Diário da União. A Portaria se constituiu a partir da Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS; do Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436; e do Artigo 18 da Lei nº 10.098, de 2000, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como superior, de todas as instituições públicas e privadas, em âmbito nacional. A Portaria está em conformidade com os interesses do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e da UFSC.

Entende-se a existência de embates como uma forma de repensar a relação, carregada de um sentido de compartilhamento de ideias, o que nem sempre ocorre no interior das relações sociais pela via da chamada socialização. Por outro lado, a ideia de socialidade possibilita pensar a alteridade/a outriedade e, portanto, refletir mais amiúde acerca das categorias de exclusão/inclusão social, tão debatidas no âmbito das políticas para inclusão de surdos (Strathern, 1999).

Em torno dessas ideias conceituais apresentadas, foi desenvolvida a EPLIBRAS, cujo objetivo principal é possibilitar a preparação de surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), usando a LIBRAS e a pedagogia visual como estratégia educacional.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa se embasou na análise qualitativa das três edições da EPLIBRAS. Para tal, utilizou a pesquisa-ação e a análise comparativa entre as edições. Lembra-se aqui que, nesse procedimento, a pesquisa tem como objetivo auxiliar na compreensão da realidade, a partir de uma ação que vise solucionar um problema detectado pelo pesquisador ou mesmo pelos agentes de um grupo social (Pádua, 1997) - nesse caso, a ausência da LIBRAS e da pedagogia visual do espaço escolar dos surdos, dificultando o acesso à universidade.

Assim, a pesquisa-ação compreende o método em que a ação é o que deve ser transformado em um resultado para determinada problemática. Ela "visa mudanças e resoluções de problemas, pressupondo uma ação coletiva entre os participantes do processo investigativo/interventivo" (Miranda, 2012, p.15). Nessa pesquisa não se trabalha sobre determinado grupo, mas sim com determinado grupo.

Essa alternativa metodológica passou a ser utilizada no espaço educacional a partir do final da década de 70, o que acabou por consolidar esse método, uma vez que no espaço educacional surgem problemas que “quase sempre demandam uma prática [...]: desenvolver ações que respondam as questões/problema de forma ativa, interativa e participativa” (Miranda, 2012, p.20).

Assim, Miranda (2012) atenta para o fato de que a pesquisa-ação pode ser utilizada como alternativa aos desafios e dificuldades presentes no contexto escolar se ela for pensada para mudar práticas, atitudes e discursos por meio de um projeto-alvo. A própria autora, entretanto, lança uma questão fundamental, a saber: “como construir um projeto-alvo ou projeto comum em um espaço onde prevalece o trabalho pautado em princípios individualistas e disciplinares do paradigma cartesiano?” (p.23). Sua resposta aponta para a complexidade desse espaço, ao afirmar que se faz urgente uma reforma educacional transformadora, mas que antes mesmo disso ocorrer é preciso uma reforma subjetiva dos educadores, em “um processo de reeducação, que não ocorre de forma impositiva, mas que começa pelas partes para se chegar ao todo” (p.23). Através da pesquisa-ação vê-se que existe essa possibilidade, desde que haja a construção de projetos que mudem a estrutura das práticas docentes.

No caso da educação de surdos, além de se utilizar uma proposta educacional bilíngue, é necessária a utilização da pedagogia visual, como proposto por autores como Campello (2008), que discutem a importância da imersão dos professores na cultura de seu alunado:

A educação intercultural acontece quando é possível criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação tanto criativa quanto cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais. Esta

relação se constitui baseada na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidades (Coppete *et al.*, 2014, p.82).

Diferentes autores se propõem discutir formas de implementação da educação bilíngue para surdos. Campello (2008), Marques (2008) e Strobel (2006) apontam a necessidade de que a LIBRAS seja assegurada como língua materna (primeira língua - L1), tendo em vista ser esta a única maneira de garantir o sucesso de aquisição natural e imediato das crianças surdas à linguagem (pela modalidade em que se veicula), oportunizando tanto a interação verbal, necessária à ampliação de seus círculos sociais, como a efetivação da comunicação simbólica, requisito indispensável ao desenvolvimento pleno de seus processos cognitivos.

O governo federal vem tentando, com muitos equívocos ainda, solucionar o caos gerado em torno da chamada “educação especial” e seus insucessos na malfadada ideia de integração vinculada à noção de normatização dos seres humanos. Essa ideia, surgida em séculos passados, traz consigo a emergência, na medicina principalmente, de conceitos como “normal”, “anormal”, “preventivo”, “curativo”, “deficiência”, dentre outros. São conceitos que acabaram por “contaminar” disciplinas como a psicologia e a pedagogia, gerando a divisão das pessoas em diferentes taxinomias.

Alguns países - caso dos Estados Unidos e da Suécia - vêm superando essa crise educacional com o reconhecimento oficial da legitimidade da língua de sinais e sua efetiva adoção pelos profissionais de educação. Para se ter apenas uma ideia do respeito à igualdade de direitos, a *American Sign Language* é a terceira língua mais “falada” nos Estados Unidos (Skliar, 1997). Na Suécia, os professores surdos recuperaram seu lugar na formação de alunos surdos e são

encontrados tanto na direção quanto à frente das turmas de instituições educacionais para surdos. Nesses países, pesquisadores surdos trabalham em equipes, compostas também por pesquisadores ouvintes, e juntos desenvolvem trabalhos que transformam a cada dia mais a vida de seus cidadãos surdos.

No Brasil, apesar da oficialização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em abril de 2002, pela Lei Federal nº 10.436, ainda se constata que ela não é respeitada quer no ambiente escolar, familiar ou profissional. Em sua convivência com surdos por aproximadamente 35 anos, a autora deste artigo pôde observar que, em sua maioria, os surdos brasileiros são analfabetos e, mesmo entre aqueles que possuem algum nível de escolaridade, é comum não possuírem proficiência na língua portuguesa. Muitos abandonaram precocemente a escola, mantêm difíceis relações familiares (no que tange à comunicação) e, por não possuírem qualificação profissional adequada às demandas do mercado atual, têm dificultado seu acesso ao mercado formal de trabalho.

Finalmente, com todas essas deficiências na formação socioeducacional das pessoas surdas, muitos membros desse grupo acabam vivendo quase que sob tutela, uma vez que não gozam do exercício pleno da cidadania e da possibilidade de fazer escolhas de modo consciente, pois muitas informações não lhe são tornadas acessíveis.

Entretanto, os problemas educacionais não são uma exclusividade do que é ofertado pelo Estado aos surdos. Seja no Brasil ou em outros países, a discussão sobre os processos educativos têm sido um debate constante frente ao crescente fracasso escolar, à evasão, à repetência e outros fenômenos. Pesquisas tentam dar conta da difícil tarefa de formar um cidadão em sua plenitude.

Na França, as pesquisas de Bourdieu (1998) chamam atenção para os mecanismos objetivos e subjetivos que colocam em xeque o sistema educacional do país. Para ele, muito do fracasso escolar é uma resposta à “[...] igualdade formal que pauta a prática pedagógica [e] serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (p.53). O autor aponta para o fato de a cultura da elite impregnar a cultura escolar, a ponto de somente os alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas conseguirem decodificar - por uma questão de pertencimento - os conteúdos escolares transmitidos por professores, muitos deles advindos dessas mesmas classes, restando ao aluno de classes menos favorecidas o sentimento de não-pertencimento a “esse lugar”. Para Bourdieu (1998), muito desses valores advindos de uma classe emergem a partir do domínio da língua e do acesso aos bens culturais que uma sociedade produz. Mas a principal questão para ele, entretanto, está no fato de que não é somente a classe socialmente privilegiada que produz valores, bens culturais e outros usos da língua, mas também as menos favorecidas. No entanto, sua produção não goza de prestígio e, portanto, não é valorizada no espaço da escola.

Recentemente, na Europa, desde 2005, foi constituída uma comissão para “o desenvolvimento da cidadania europeia como uma das principais prioridades da actuação da União Europeia” (Eurydice, 2005, p.3). O projeto visa implementar ações que contribuam para a formação de “cidadãos para a Europa”, promovendo “a participação cívica e uma consciência de cidadania mais forte”. Dentre as dificuldades que esse projeto vem enfrentando, desde seu início, apontam-se: (1) a maneira como cada país entende a ideia de cidadania e (2) a forma de

implementar ações, com diferentes vieses sobre como introduzir a disciplina “cidadania”, seja de forma transversal, integrada ou autônoma, dentre outras.

No Brasil, dada a história de constituição do sistema educacional a partir do Golpe Militar (ver Comissão do Ministério da Educação - *United States Agency for International Development*), tem-se um cenário que, a despeito das modificações sofridas, não promoveu transformações que resultassem na minimização dos problemas educacionais enfrentados. Isso não significa que projetos não tenham sido exitosos nesse aspecto. Esses, porém, não ganham visibilidade, permanecendo a ótica de que os problemas educacionais brasileiros são insolúveis. Existem problemas bastante sérios, tanto na escola pública como na privada, ainda que eles possuam disparadores distintos e, portanto, tenham diferentes resultados. Para tal, pesquisas e autores lançam mão de explicações que tentam dar conta de responder ou mesmo desnudar os fracassos escolares sofridos. Frigotto (1995), Gadotti (2003), Libâneo (2006), Patto (1993) e Soares (1988) são alguns dos autores que apresentam, sob diferentes enfoques, essas questões enfrentadas no modelo educacional brasileiro. Além de historicizar, apontam para os aspectos que vêm dificultando a diáde professor-aluno no cotidiano do espaço escolar.

Vale lembrar a experiência de Joseph Jacotot que, ao se ver frente ao dilema de ensinar a alunos que não usavam sua língua - ele era francês e seus alunos holandeses -, lança mão de estratégias que acabam por resultar no bom desempenho dos estudantes na tarefa por ele proposta. Entretanto, ao invés de se resignar com o bom resultado de seu trabalho, o professor se indaga sobre o que de fato teria ele feito para consegui-lo. A partir daí Joseph Jacotot desnuda de modo elucidatório a forma como está

constituído o sistema de educação em geral, revelando a existência de duas pedagogias: a do embrutecimento e a da emancipação. Segundo ele:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (Rancière, 2002, p.37).

Aqui, tem-se um mote para retomar, sem ter deixado de lado, a questão educacional dos surdos. Pode-se inferir que a inteligência dos surdos fica subordinada à inteligência dos ouvintes que ditam os processos educativos a serem adotados na sua escolaridade. Assim, destituindo a língua de sinais do processo educativo de surdos, tem-se um fator de subordinação, de normatização, de docilização desse grupo social ao que lhe é imposto. E esse fato distancia o grupo da possibilidade de emancipação.

Não é de hoje que a principal dificuldade de acesso educacional dos surdos está centrada na escrita e leitura, exatamente as modalidades em que deveriam obter êxito no contexto bilíngue. O cerne da questão talvez resida no fato de que, ao longo dos anos de escolarização, foram excluídos, como dito, do processo de ensino-aprendizagem em que teriam contato eficiente com a experiência da leitura e escrita, apoiados na garantia de L1. A escola a que tiveram acesso raramente lhes propiciou um ensino de português com metodologias de ensino de L2. Contudo, isso por si só não resolveria a questão, sendo fundamental voltar a atenção para o acesso ao ensino superior.

Assim, por meio da pesquisa-ação, a experiência da EPLIBRAS apontou não só essa importância, mas também a necessidade da LIBRAS e da pedagogia visual como elementos fundamentais na escolarização de surdos.

Como afirmado ao longo do presente artigo, a inclusão da pessoa surda no sistema de ensino brasileiro é um dos desafios da política pública brasileira. Não menos importante é o debate acerca do acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior, no contexto de uma política de inclusão que demanda, necessariamente, a contextualização e análise das variáveis que intervêm na delimitação de estratégias educacionais nesse nível de ensino. O bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos são fatos novos no cenário educacional para todos os educadores. Esta preocupação passou a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas na última década, em decorrência da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da linguística e educação, e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais. Entretanto, ainda são poucas as instituições de Ensino Fundamental, Médio ou Superior que possuem profissionais qualificados e/ou tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português. Assim, o objetivo principal da EPLIBRAS é a preparação de alunos surdos para o ENEM, tomando por base a utilização da LIBRAS como língua de comunicação entre o professor e eles.

Resultados e Discussão

A EPLIBRAS: um projeto piloto na direção da inclusão do surdo no Ensino Superior

No Brasil, a ferramenta seletiva atual para ingresso no Ensino Superior é o ENEM e, no que

toca aos surdos, existem problemas que precisam ser solucionados. Dentre as reivindicações das delegações de surdos propostas ao MEC, foi solicitada a tradução prévia do referido Exame e a utilização de *tablets* pelos surdos inscritos. Esta medida tornou-se indispensável uma vez que o MEC não vem fazendo a seleção adequada de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português para disponibilizá-los aos surdos no momento de aplicação das provas. Ademais, o valor pago pelo MEC aos profissionais que se inscrevem para essa função no ENEM, está aquém do que o mercado atual - inflacionado pela demanda - vem pagando a esses profissionais. E pior: eles são impedidos de traduzir todo o contexto de uma palavra sobre cujo significado o candidato surdo tenha dúvida.

Por esses e muitos motivos expostos, em 2013, junto com a comunidade de surdos do Grande ABC, a autora deste artigo iniciou o Projeto Extensionista "Escola Preparatória para o ENEM em LIBRAS: EPLIBRAS", numa instituição pública federal do Estado de São Paulo. É importante ressaltar que essa Instituição de Ensino Superior (IES) já possuía uma Escola Preparatória direcionada a alunos ouvintes, candidatos ao ENEM e aos vestibulares das universidades estaduais paulistas (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"). Aproveitando essa experiência existente, foi implementada a EPLIBRAS, que visava preparar estudantes surdos para esses exames, respeitando a LIBRAS como a língua de comunicação entre professor e aluno.

Quando da abertura das inscrições para a EPLIBRAS - realizada *online*⁶ - havia uma grande demanda advinda até mesmo de outros estados brasileiros, e, dada a ausência de profissionais na área de tradução/interpretação de LIBRAS-Português,

⁶ Nessa ocasião foi criada uma página no *Facebook* para a troca de material e demais informações referentes ao ENEM. Posteriormente, esse uso deu lugar à divulgação de eventos diversos das comunidades de surdos.

tuguês na instituição, o projeto quase foi inviabilizado. Entretanto, na busca de soluções, foi encontrado um grupo de professores surdos da região que assumiram frentes importantes em disciplinas/áreas que compõem os conteúdos do ENEM. Todos foram voluntários, inclusive os tradutores/intérpretes. Sendo assim, a EPLIBRAS passou a contar com professores surdos ou ouvintes usuários da LIBRAS, bem como alunos de graduação da IES acompanhados de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português. No presente curso/projeto, como dito, o foco estava voltado à preparação dos surdos para o ENEM. Isso, entretanto, também possuía um caráter estratégico a ser utilizado pela liderança de surdos junto ao MEC.

A organização pedagógica do curso/projeto EPLIBRAS é constituída de aulas das disciplinas que compõem os conteúdos do ENEM: biologia, matemática, química, física, português, redação, inglês, filosofia, sociologia e atualidades. As aulas, como em qualquer curso preparatório, representam um resumo do que foi - ou deveria ter sido - aprendido no nível médio. Todas as aulas aconteciam de segunda a sexta-feira, no horário das 18h às 22h, no período de abril a outubro. É bom ressaltar que o ENEM ocorre no primeiro final de semana de novembro. Nessa edição do projeto EPLIBRAS, todas as aulas eram filmadas para serem disponibilizadas aos surdos para revisão do conteúdo. Nessa edição, foi realizado um simulado no mês de setembro.

Cada professor era responsável por formular um plano das aulas e acompanhar a frequência dos alunos. Também era eleito um aluno para representar a turma em reuniões da equipe, de modo que ele trouxesse os aspectos positivos e negativos das estratégias pedagógicas utilizadas. Nessas reuniões mensais todos podiam apresentar suas dificuldades e dar sugestões para o melhor andamento do curso/projeto EPLIBRAS.

A participação dos professores surdos, apesar de ser fruto da busca de solução para a ausência de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português na instituição, acabou se transformando num dos aspectos mais positivos desse projeto-piloto no ano de 2013. Outro aspecto importante foi a participação de alunos da instituição, bolsistas e voluntários, com grande dedicação. Todo esse trabalho resultou na reunião de lideranças da comunidade de surdos do Grande ABC e, com a agregação de surdos da região, está em processo a fundação da Associação de Surdos do Grande ABC.

Nesse sentido, a EPLIBRAS é um espaço em que há uma coletividade - alunos surdos, professores surdos, professores ouvintes usuários da LIBRAS, professores ouvintes com o suporte de tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português - que produz um diálogo em busca de solucionar uma demanda: a inclusão de surdos no ensino superior.

Diante desse cenário, uma série de dificuldades fica evidente ao longo da implementação do projeto. Elas traduzem o fracasso educacional do ensino básico para surdos, uma vez que eles chegam à EPLIBRAS com muitas lacunas educacionais não resolvidas nas séries iniciais, principalmente por estudarem em colégios com metodologias educacionais equivocadas. Estas metodologias apontam para a persistente colonização - termo aqui usado de acordo com Babha (2003) -, uma vez que se adota para os surdos a mesma pedagogia aplicada aos alunos ouvintes, mesmo em salas de aula que contam com a presença de tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português, por vezes sem a qualificação adequada.

É claro que, por se tratar de um projeto pioneiro, sugeriram dificuldades a serem pensadas para suas próximas edições. Dentre elas, citam-se a falta de contratação de tradutores/intérpretes

de LIBRAS-Português para atuar no projeto; a excessiva mudança de salas e a quebra do quadrimestre - o que resultava na reorganização de todo o calendário, constituído principalmente por voluntários externos; problemas com os equipamentos de filmagem; e ausência de conscientização no que tange ao papel da Instituto de Ensino Superior para o atendimento às leis em vigor.

Apesar das dificuldades encontradas, dos quase vinte alunos surdos que fizeram parte dessa edição, cinco foram aprovados em institutos federais e dois na rede privada de ensino superior. Muitos não puderam levar adiante seu ingresso devido à ausência de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português nas universidades em que foram aprovados, a despeito das leis e decretos que asseguram esse direito aos surdos brasileiros. O descumprimento dos deveres por parte das instâncias do Estado assim como o desconhecimento de seus direitos por parte dos surdos dificultam a implementação de modelos educacionais eficientes. No caso dos surdos, sem a presença de profissionais bem qualificados na área de tradução, é impossível seguir adiante com um modelo inclusivista que se mostra ineficaz por várias razões, descumprindo a legislação vigente.

Por fim, é importante ressaltar que, para manter o projeto e controlar a evasão dos alunos surdos, algumas atitudes deveriam ser tomadas pela IES na qual a EPLIBRAS foi inicialmente desenvolvida. Uma delas foi o cumprimento das leis/decretos em vigor, como a contratação de profissionais de tradução/interpretação de LIBRAS-Português mediante concurso público, o que só ocorreu no ano seguinte. Poucas IES avançaram na adaptação da forma de ingresso do aluno surdo, desconsiderando as necessidades diferenciadas do candidato. Com raras exceções, algumas universidades federais assumiram o

desafio da inclusão e vêm desenvolvendo de forma gradativa esse processo.

Na reedição do Projeto EPLIBRAS em 2014, infelizmente, não foi possível manter os professores surdos à frente das disciplinas, como em 2013. Assim, contou-se com os alunos ouvintes, bolsistas e voluntários da IES. Também participaram dessa edição dois profissionais bilíngues, um formado em biologia e outra formada em matemática, os quais algum tempo depois tiveram que deixar o projeto. Como a maioria das disciplinas era ministrada por alunos da IES, sua relação com os alunos surdos era intermediada pelos tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português, cedidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas. Como mencionado acima, com a abertura de concurso público, foram contratados três profissionais de tradução/interpretação LIBRAS-Português. Todavia, por falha no processo, foi exigido apenas o ensino médio, e não a graduação no Curso de Letras-LIBRAS.

Quando da abertura das inscrições para a EPLIBRAS/2014 havia, a exemplo da edição anterior, uma demanda significativa de surdos de vários estados brasileiros. Problemas detectados anteriormente continuavam a ocorrer, como a constante troca dos horários dos bolsistas e voluntários e a impossibilidade de realização do simulado devido a falhas de comunicação entre diferentes setores institucionais. Apenas um setor da IES entendia a importância da EPLIBRAS e dava o apoio logístico necessário, como o fornecimento das impressões de provas, apostilas e exercícios, dentre outros. Outros setores cuidaram principalmente do pagamento aos alunos bolsistas da IES envolvidos no projeto, ficando restritos a uma atuação meramente administrativa, desconectada dos principais objetivos do projeto.

Como na edição de 2013, a EPLIBRAS/2014 foi divulgada em LIBRAS, para acessibilidade dos

surdos da região. A divulgação foi questionada à época pela Pró-Reitoria de Extensão, o que mais uma vez apontava os descompassos institucionais. Também nessa edição não foi possível a filmagem das aulas.

Uma vez mais aconteceu um número significativo de alunos, acreditando que viveriam a mesma experiência dos alunos surdos da EPLIBRAS/2013, cujas aulas tinham sido ministradas principalmente por professores surdos. Isso, porém, como explanado acima, não ocorreu, tendo em vista que não se pôde contar com os professores surdos.

Com exceção de duas disciplinas ministradas por professores ouvintes fluentes em LIBRAS (Biologia e Matemática), todas as demais foram ministradas por alunos bolsistas da IES em parceria com os tradutores/intérpretes LIBRAS-Português recém-ingressos na instituição. A frustração foi grande entre os alunos, que pretendiam aprender com seus pares, uma vez que estes dominam aspectos da pedagogia visual, mais condizente com a apropriação de conhecimentos pelo alunado surdo. Frente ao quadro, muitos conteúdos da EPLIBRAS/2014 não foram trabalhados de forma a oportunizar a participação ativa dos alunos - ao contrário da EPLIBRAS/2013, que possibilitou amplas discussões e debates, de modo a garantir o aprendizado do conteúdo pelos alunos, por meio de uma experiência dialógica entre seus pares.

Já a EPLIBRAS/2016⁷ foi desenvolvida numa IES do Estado do Rio de Janeiro, com resultados bem distintos. A exemplo dos anos anteriores, quando da abertura das inscrições uma vez mais houve grande demanda. Pelos mesmos motivos ocorridos na IES do Estado de São Paulo, não houve nenhum apoio por parte da instituição, onde também não há tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português. Assim, a autora deste artigo teve que sair a campo, literalmente, para detectar

quem na cidade poderia compor a equipe de professores. Para sua surpresa, rapidamente conseguiu formar uma equipe de professoras surdas e professoras ouvintes bilíngues - pela primeira vez não haveria a intermediação do tradutor na relação professor-aluno.

O curso iniciou-se com cerca de doze alunos surdos. Como nas edições anteriores, as aulas eram ministradas das 18h às 22h, de segunda a sexta-feira. Não se conseguiu equipamento para a filmagem. Rapidamente o número de alunos caiu, e o projeto EPLIBRAS/2016 terminou com apenas dois alunos frequentadores. Ainda não se tem uma análise fechada para o ocorrido, mas há algumas pistas, dentre elas, o fato de ser uma cidade de interior com hábitos bem distintos de uma grande metrópole. Um exemplo está no fato de duas alunas serem acompanhadas pelas mães, que ficavam ao fundo da sala tricotando ou lendo revistas até que as aulas terminassem. Algumas professoras surdas foram proibidas pelos maridos de continuar no projeto devido ao perigo de retornar para casa tão tarde ou mesmo devido às tarefas domésticas.

O difícil acesso à IES foi, desde o início do projeto, apontado como uma dificuldade não só por ser distante da região mais central da cidade, mas principalmente por ser considerada uma localidade perigosa em razão dos frequentes assaltos. Aliás, esse vem sendo um fator a se considerar a partir da inauguração de novos *campi* e/ou IES. Em geral o local onde se instalam ganha um fluxo maior de alunos, professores e demais funcionários, o que leva - em um país com sérios problemas sociais como o Brasil - a práticas ilícitas. Assim, as queixas de alunos surdos, mães e cônjuges possuíam relevância. Durante um tempo tentou-se, sem êxito, a troca para outra instituição. Não se conseguiu e pouco a pouco a EPLIBRAS/2016 perdeu, a despeito de professoras fluentes em LIBRAS, alunos e docentes.

⁷ O Projeto não foi realizado em 2015, devido à transferência da coordenadora para outra IES.

A questão do perigo/violência urbana também possui outras dimensões, como por exemplo, aspectos culturais não só dos surdos locais, mas da cidade como um todo. Alguns alunos surdos, por exemplo, alegavam faltar em alguns dias porque tinham treino de futebol ou culto na igreja que frequentavam. Enfim, ainda resta entender muitos aspectos que interferiram nessa terceira edição da EPLIBRAS, finalizada em outubro/2016.

De qualquer modo, algumas questões ficaram óbvias em todas as edições da EPLIBRAS: (1) os alunos surdos vinham em busca de acesso aos conteúdos das disciplinas pela via do uso da LIBRAS; (2) o espaço da sala de aula, principalmente no caso das edições de 2013 e 2014, era também um lugar de encontro, para além dos aspectos pedagógicos; (3) o ambiente das IES ainda carece de muito debate para pôr em prática ações que visem à acessibilidade de fato e de direito aos membros desse grupo social; (4) diante da demanda de surdos de outros estados, bem como dos resultados e problemas enfrentados, faz-se necessária uma nova estratégia para a manutenção da EPLIBRAS.

Assim, podem-se considerar os elementos acima como impactos que produziram uma alteração no formato da EPLIBRAS. Em sua próxima edição, ela passará para o formato *online*, o que ampliará os direitos dos surdos à acessibilidade, pela via de uma maior autonomia no acesso ao conhecimento. Para tal, o espaço virtual será apropriado como veículo nessa nova fase do projeto. A nova estrutura já foi aprovada pela IES atual e encontra-se em fase de estruturação da equipe, que será constituída por surdos e ouvintes fluentes em LIBRAS. Essa nova versão, denominada provisoriamente como EPLIBRAS *online*, será ancorada em plataforma virtual gratuita e possibilitará aos surdos de todo o país o acesso e a preparação para o ENEM.

Desse modo, pensa-se que as edições anteriores, com seus erros e acertos, serviram de base para aprimorar essa nova etapa do projeto, cumprindo assim a função de um percurso metodológico itinerante, mas sempre pautado no diálogo com os membros da comunidade à qual se destina.

Considerações Finais

Neste artigo pretendeu-se apontar que, a despeito das Leis nº 10.436 e nº 12.319 e dos Decretos nº 5.626 e nº 6.949, os membros das comunidades de surdos ainda enfrentam dificuldades no país, no que se refere à acessibilidade ao espaço acadêmico e à pesquisa, via IES. A acessibilidade aqui colocada se refere tanto à via de acesso federal (ENEM), aos vestibulares estaduais (Fundação Universitária para o Vestibular (SP), por exemplo) e autarquias (Universidade Municipal de São Caetano do Sul, por exemplo), quanto à permanência - que só é garantida caso se contratem profissionais com a devida qualificação.

Sabe-se que o país se encontra em um momento de transição, em que os projetos de educação bilíngue para surdos ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino. Assim, a geração de estudantes surdos que chegou ao ensino superior, mais notadamente a partir da década de 90 (justamente pelo reconhecimento legal de sua diferença linguística), assume características específicas. Esse fato ainda é marcado pelas raízes ideológicas de uma educação clínico-terapêutica fortemente marcada pelo monolinguismo em português. O fato subjugou os surdos a uma condição deficiente, imobilizando suas possibilidades significativas de interlocução social e dificultando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente produzido e disseminado pela educação escolar.

O presente artigo pretendeu historicizar brevemente a educação dos surdos e as

dificuldades encontradas para uma efetiva inclusão desse grupo social no espaço acadêmico. A experiência da EPLIBRAS mostrou que o discurso ainda se encontra distante da prática. As tentativas de promover a acessibilidade de um modo mais efetivo e a contento das comunidades de surdos, ainda estão por vir. Assim, como as diferentes etnias indígenas e quilombolas, os surdos encontram-se reféns de uma legislação que não contempla uma participação efetiva dentro das políticas públicas educacionais. Daí a importância da implementação de projetos com propostas inclusivas em parceria com membros da comunidade envolvida.

Por essa via de reflexão, é importante pensar em quais aspectos teóricos e práticas cotidianas é possível ancorar a noção de cultura e identidade social, tão reivindicadas pelos movimentos sociais desses grupos minoritários. Além disso, é preciso pensar como seus membros constroem a imagem de si em meio a relações produzidas no interior de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Da mesma forma, vale ressaltar como é possível - no caso dos surdos - a sobrevivência de uma língua legítima, a despeito de toda sua negação por séculos.

Atualmente assiste-se a um cenário extremamente polêmico na discussão dos direitos linguísticos de alunos surdos, tanto no ENEM como em outros concursos vestibulares. Esse fato emblemático é marcado pelo antagonismo nos posicionamentos adotados, nos quais as políticas de ação afirmativas adotadas ora são entendidas como privilégios, ora como reparação de uma dívida histórica que excluiu sumariamente os surdos do ensino superior (e mesmo dos ensinos fundamental e médio). Nessa arena de vozes contraditórias, busca-se consolidar um quadro teórico que dê sustentação às medidas necessárias a adotar nessas instituições, respaldadas por critérios científicos e legais, e não arbitradas por

iniciativas assistencialistas ou meramente compensatórias.

Parece não ser suficiente o argumento de que a Constituição Brasileira assegure a todos os cidadãos o direito à educação, inclusive aos surdos. O não cumprimento desse direito deriva até mesmo da pouca clareza, por parte dos profissionais e parlamentares, quanto à construção do projeto educacional destinado a todos os brasileiros. A questão se complica ainda mais quando esse cidadão brasileiro integra um grupo social estigmatizado.

Nesse campo, muitas têm sido as discussões que objetivam promover a inserção social de membros desses grupos sociais minoritários, por meio da conscientização e reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadão. Tais discussões apontam, dentre outras questões, a necessidade de um olhar equitativo quanto à apropriação dos bens culturais produzidos por uma sociedade. Esse é um grande desafio para as sociedades atuais que se pretendem inclusivas e equitativas.

A partir do que foi exposto, depreende-se que o Brasil inicia timidamente o reconhecimento político das diferenças linguísticas e culturais dos surdos, visto que ainda não encoraja, efetivamente, o ensino bilíngue desse grupo. Isso posto, pensa-se que, mesmo sendo considerado um avanço inquestionável no campo do reconhecimento político dos direitos linguísticos dos surdos, não se deve alimentar a crença equivocada e ingênua de que a oficialização da LIBRAS em território nacional, *per si*, implica mudanças concretas nas práticas sociais e educativas voltadas a essa população.

Uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, devendo estar edificada em concepções socioantropológicas, com maior participação das comunidades de surdos na gestão dessa

educação. É importante que fique claro que não é somente o uso da língua de sinais na transmissão dos conteúdos e critérios de avaliação - mais justos em relação às diferenças linguísticas que os surdos apresentam - o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórica. Para tal, faz-se necessária a formação de profissionais surdos em nível superior, de modo a participarem efetivamente dessa mudança tão ambicionada pelos envolvidos nesse movimento social.

Espera-se que o breve relato das experiências do Projeto EPLIBRAS possam produzir algumas reflexões e, principalmente, novas ações afirmativas no que tange à educação e formação de surdos no Brasil. Pelas suas características, a EPLIBRAS é constitutiva da luta do movimento social dos surdos.

Referências

- Baldwin, S.C. Genocide & deafness. *Review the Voice*, p.7-10, 1988.
- Berger, P.; Luckmann, T. *A Construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- Babha, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Bourdieu, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Brito, L.F. A Língua brasileira de sinais. *Deficiência Auditiva*, v.3, n.7, [s.p.], 1997.
- Campello, A.R.C. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.
- Ciampa, A.C. Identidade. In: Lan, S.T.M.; Colder, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Coppete, M.C.; Fleuri, R.M.; Stoltz, T. Educação intercultural e diversidade: perspectivas possíveis. In: Cecchetti, E.; Pozzer, A. *Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: Edifurb, 2014.
- Elias, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1994.
- Eurydice. *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Lisboa: Giase, 2005.
- Espaço: Informativo Técnico Científico do INES, da Instituição. Rio de Janeiro: INES, 1997. (Edição Especial Comemorativa dos 140 Anos)
- Frigotto, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Gadotti, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- Garcia, M.I.S. *Movimento social dos surdos: interseções, atravessamentos e implicações*. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- Garcia, M.I.S. *Fala Zé mudo: aventuras e desventuras de uma trajetória*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.
- Goffman, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- Libâneo, J.C. *Adeus Professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Lobo, L. *Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma*. In: Grupos e instituições em análise. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- Marques, R.R. *A experiência de ser surdo, uma descrição fenomenológica*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- Miranda, M.I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: Miranda, M.I.; Silva, L.C. *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EdUFU, 2012.
- Padden, C. The Deaf Community and the culture of deaf people. In: Baker, C.; Battison, R. (Org.). *Sign language and the Deaf Community: Essays in honour of William Stokoe*. Silver Spring: National Association of the Deaf, 1980.
- Pádua, E.M.M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1997.
- Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1993.
- Rancière, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Sacks, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago, 1990.
- Skliar, C. A Educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1997. p.32-47.
- Soares, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

Stokoe, W.; Casterline, D.; Croneberg, C. *A dictionary of american sign language on linguistic principles*. Silver Spring: Linstok Press, 1965.

Stokoe, W. C. *Sign language structure: The first linguistic analysis of American sign language*. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

Strathern, M. Entrevista: no limite de uma certa linguagem. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, v.5, n.2, p.157-175, 1999.

Strobel, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão de surdos nas escolas. *Educação Temática Digital*, v.7, n.2, 2006. p.244-252.

Recebido em 19/12/2016, reapresentado em 29/5/2017 e aprovado para publicação em 13/6/2017.

