

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): QUINZE ANOS DA LEI 10.436/2002 E SEUS IMPACTOS NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (SC)

Tania Mara Zancanaro PIECZKOWSKI¹

Resumo: Este artigo evidencia a relevância da LIBRAS na educação de estudantes surdos e a legislação que a reconhece no Brasil, em Santa Catarina e no município de Chapecó (SC), lócus da investigação. Participaram do estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa, três Secretários Municipais de Educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e organizadas em agrupamentos temáticos. As materialidades empíricas foram examinadas por meio da análise do discurso, com referenciais foucaultianos. A análise de documentos relativos à educação de surdos no município contribuiu para a compreensão do tema estudado. O estudo aponta a importância da LIBRAS na aprendizagem e no desenvolvimento de pessoas surdas.

Abstract: This article highlights the relevance of LIBRAS (Brazilian Sign Language - BSL) in the education of deaf students and the legislation that recognizes it in Brazil, in Santa Catarina and in the municipality of Chapecó (SC), the locus of this research. Three Municipal Education Secretaries participated in the study, characterized as qualitative research. Semi-structured, recorded, transcribed and organized interviews were conducted into thematic groupings. The empirical materialities were examined through discourse analysis, with Foucaultian references. The analysis of documents related to deaf education in the municipality contributed to the understanding of the studied issue. The study points out the importance of LIBRAS in the learning and development of deaf people.

Palavras-chave: Língua de Sinais, LIBRAS, Estudantes surdos.

Keywords: Sign Language, LIBRAS, Deaf students.

Recebido em 20-12-2017

Aceito em 05-03-2018

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó. Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó); integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores (Unochapecó), Práticas Educativas e GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM). E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo, é um excerto de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida por um grupo de professores do Programa de Mestrado em Educação de uma universidade localizada a oeste de Santa Catarina², com o intuito de identificar e compreender os desafios políticos e epistemológicos que emergem no processo de formação continuada de professores da Educação Básica, implementado pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC), do período de 1996 (ano marco da LDB) a 2016 (ano de início da pesquisa), quanto às diretrizes orientadoras de formação e dimensões epistêmico-pedagógicas.

Neste texto, voltando-me à Linha de Pesquisa de Educação Especial, foco de meus estudos, evidencio a educação de surdos no município, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua de Sinais e aos fundamentos teóricos que subsidiam as ações nesse campo de saberes e práticas. Tomo como referência excertos dos discursos dos entrevistados e, especialmente, registros e documentos relativos ao tema.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a equipe do projeto formou subgrupos, os quais assumiram o desenvolvimento de distintas tarefas. O grupo que integrei foi constituído por três professores/pesquisadores, responsáveis por entrevistar secretários municipais de educação que ocuparam o cargo no período de tempo investigado. Embora as entrevistas contemplassem aspectos mais amplos, relativeis à política de formação docente, direcionei parte do diálogo questionando acerca da educação de surdos no município de Chapecó. Essas materialidades empíricas me forneceram subsídios para escrever este artigo, mobilizada pelo objetivo de compreender a relevância atribuída à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação de estudantes surdos na rede municipal de Chapecó (SC), no período de 1996 a 2016.

Isso explica porque neste artigo, ora faço referência a ações coletivas - na primeira pessoa do plural, ora a ações individuais - na primeira pessoa do singular.

Assim como eu, meus colegas pesquisadores questionaram, durante as entrevistas, aspectos afins aos seus objetos de investigação, de forma que o material fornece distintos elementos para análise. Assim, as produções escritas, a partir do material empírico gerado coletivamente, derivaram textos coletivos e também textos individuais, estes de acordo com o escopo específico de interesse de cada pesquisador integrante do grupo.

Durante muito tempo, os estudos acerca dos surdos e da surdez se constituíram como campo de *experts*, especialmente sob o enfoque clínico-reabilitador. Se analisarmos a história da educação de surdos, constataremos o domínio da cultura ouvinte, o caráter corretivo e normalizador da surdez, a negação da diferença e a tentativa de apagar as identidades surdas.

As temáticas surdez, cultura surda, identidades surdas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e outras, relacionadas ao sujeito surdo, ganharam crescente espaço nos discursos contemporâneos. Mesmo assim, ainda existe desconhecimento acerca do assunto. Um fato ilustrativo do que menciono foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado no dia 05 de novembro de 2017, quando mais de quatro milhões de estudantes realizaram a primeira fase da prova, que incluiu a redação com o tema *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Circularam nas redes sociais e nas mídias escrita e falada, manifestações revelando surpresa e mesmo descontentamento de parte dos participantes, que se consideraram prejudicados em relação à escolha do título da redação. A adoção de alguns termos equivocados que circularam nas manifestações, a exemplo de linguagem de sinais, surdo-mudo, ou afirmações generalizantes sobre a surdez podem produzir ou reforçar estereótipos acerca do tema.

²Pesquisa financiada com recursos da Chamada Pública FAPESC nº 09/2015 - apoio a grupos de pesquisa das instituições do sistema ACAFE.

No campo da educação de surdos, um dos marcos históricos frequentemente referenciado é o Congresso Internacional de Educadores Surdos realizado em 1880, em Milão, na Itália. Sua influência perdurou até a década de 1970, definindo que oficialmente o oralismo fosse a forma de comunicação dos surdos. Sacks evidencia que no referido congresso “[...] no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da Língua de Sinais nas escolas foi oficialmente abolido” (SACKS, 2010, p. 35).

Embora os surdos não tenham abortado o uso da Língua de Sinais como forma de comunicação nos seus encontros, as repercussões do Congresso foram nefastas no que diz respeito à escolarização desse público. Contudo, especialmente nas últimas duas décadas, a educação de surdos ganhou relevância no cenário da educação brasileira, derivada das conquistas da comunidade surda, a exemplo da aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Este Decreto determinou mudanças curriculares nas universidades, uma vez que o componente curricular que trata da LIBRAS, de forma obrigatória ou optativa para o estudante, deve estar inserido em todos os cursos de graduação. Compreendo que, embora o componente curricular não seja suficiente para a apropriação da LIBRAS, o mesmo sensibiliza os estudantes de graduação para a causa surda, para a existência de uma língua visual-espacial, o que representa uma novidade para muitos estudantes de graduação. Essa e outras iniciativas favorecem a visibilidade da LIBRAS e da cultura surda.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenvolver um projeto de pesquisa requer a definição de uma concepção de ciência e dos caminhos metodológicos que auxiliem a responder à pergunta orientadora

da investigação que, neste estudo, assim se constitui: Qual é a relevância atribuída à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação de estudantes surdos na rede municipal de Chapecó (SC), no período de 1996 a 2016?

Estou de acordo com Costa (2007, p. 148), ao afirmar que:

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha a estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação (COSTA, 2007, p. 148).

Para consolidar a intencionalidade descrita neste tópico, inicialmente, eu e mais dois colegas pesquisadores realizamos diálogo com a Secretária Municipal de Educação, na data em que o desenvolvimento do estudo teve início, ou seja, no primeiro semestre de 2017. O Termo de Ciência e Concordância da instituição já havia sido apresentado pelo coordenador da pesquisa ao Secretário Municipal de Educação em exercício em 2016 que, após assinado, integrou a proposta encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa³.

Eu e meus colegas fomos autorizados a acessar fontes documentais relativas a registros de programas, projetos e ações de formação continuada promovidos pela respectiva secretaria para professores atuantes na educação básica. Saliento que a Secretária de Educação, no período das entrevistas (primeiro semestre de 2017), não integra o grupo de entrevistados, considerando que assumiu a função em 2017. Participaram das entrevistas os Secretários de Educação que permaneceram por mais tempo no cargo em cada gestão. Destaco que em cada uma das duas primeiras gestões do período em foco, um Secretário permaneceu no cargo por mais tempo durante o mandato do prefeito municipal, o

³O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNOCHAPECÓ)

que facilitou nossa definição de entrevistados. Com relação às últimas três gestões, o mesmo Secretário de Educação permaneceu a maior parte do tempo, perpassando três gestões municipais. Dessa forma, são sujeitos da pesquisa três professores que ocuparam o cargo de Secretários de Educação.

Identificado o público da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Foi adotado um roteiro com o objetivo de orientar os pesquisadores durante o diálogo com os interlocutores, contudo, em alguns momentos o instrumento sofreu adaptações, considerando as interações e as trocas entre os envolvidos. Os diálogos foram gravados, transcritos e posteriormente, teorizados. Os excertos de narrativas que tratam do tema deste artigo, foram analisados com base na análise do discurso com referenciais foucaultianos. A análise do discurso foi aplicada tanto às materialidades empíricas decorrentes das entrevistas como às fontes documentais coletadas.

Para Foucault, ao analisar discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Foucault, ensina aos pesquisadores “um modo de investigar não ‘o que está por trás’ dos textos e documentos, nem ‘o que se queria dizer’ com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados” (FISCHER, 2001, p. 221).

Ao analisar os discursos, afirma Fischer (2001) precisamos recusar as fáceis interpretações, sendo necessário,

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado,

cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Os encontros com os sujeitos da pesquisa propiciaram a indicação e disponibilização de fontes documentais que auxiliaram nas interpretações dos discursos relativos às concepções e práticas de educação de surdos na educação básica da rede municipal de Chapecó no período de 1996 a 2016.

O RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Frequentemente, são identificadas expressões cotidianas no sentido de denominar de *linguagem de sinais* a forma de comunicação dos surdos. Muito embora seja necessário demarcar que cada surdo é único, que nem todos os surdos dominam a Língua de Sinais e que alguns usem gestos caseiros para estabelecer comunicação, as Línguas de Sinais (no plural, pois, não são universais) são reconhecidas.

No Brasil, o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei n. 10.436/2002, conhecida como a Lei de LIBRAS, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais. Essa conquista representa o reconhecimento dos direitos linguísticos, o que inclui o direito de educação na própria língua dos surdos. O referido Decreto, no seu Art. 2º, define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (BRASIL, 2005).

Anteriormente à aprovação da Lei n. 10.436/2002, de âmbito nacional, a Lei n. 11.869/2001 “reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de

comunicação objetiva e de uso corrente. Tempos depois, a Lei n. 15.925, de 06 de dezembro de 2012, aprova a ementa da Lei nº 11.869/2001, e passa a vigorar com a seguinte redação: “Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, como meio de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados”.

Essa mudança na legislação catarinense está fundamentada no reconhecimento de que a LIBRAS é uma língua e não uma linguagem, como alguns acreditavam. Quadros e Karnopp (2007) salientam que as Línguas de Sinais são consideradas pela linguística

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

Stokoe foi um linguista que estudou a Língua de Sinais americana e, a partir dela, concluiu que tais línguas possuem os elementos linguísticos de uma língua, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Suas contribuições foram determinantes para superar a forma reducionista como as Línguas de Sinais eram concebidas, ou seja, como simples linguagens. Assim, podemos constatar que as línguas orais-auditivas são constituídas de palavras, enquanto as Línguas de Sinais se constituem de itens lexicais, denominados sinais.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (SC)

Chapecó, cidade de onde me posiciono para escrever esse texto, localizada no oeste do Estado de Santa Catarina, foi inovadora na aprovação de uma Lei que reconhece a Língua de Sinais. Faço referência à Lei Complementar nº 108 de 23 de outubro de

2000 que “reconhece como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a língua brasileira de sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua implantação na rede municipal de ensino para surdos e dá outras providências”. A Lei define que:

Art. 1º Ficam reconhecidos oficialmente pelo Município de Chapecó a Linguagem Gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meios de comunicação objetiva e de uso corrente. Parágrafo Único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o Meio de Comunicação de Natureza Visual-Motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas e que consubstancia a forma de expressão do surdo sua língua natural.

Art. 2º- A rede Municipal de ensino garantirá a Educação Bilíngue - LIBRAS e Língua Portuguesa, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do seu sistema de ensino a todos os alunos surdos. (CHAPECÓ, 2000a).

A aprovação da Lei foi influenciada pelo V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - Porto Alegre), no período de 20 a 24 de abril de 1999. Posso afirmar que esse congresso, do qual tive e privilégio de participar, foi um marco para a educação de surdos no sul do país. Assim como eu, na época professora de educação especial, e também conselheira municipal de educação, outras três professoras de Chapecó participaram do congresso, e os subsídios teóricos somados às discussões políticas decorrentes daquele momento contribuíram para a aprovação de políticas de educação de surdos no município.

Luchese (2016), pesquisador surdo que, em sua dissertação de mestrado investigou o cenário chapecoense, afirma que na década de 2000 a 2010 a educação de surdos no município viveu a transição da comunicação

total para a educação bilíngue. Naquela década e na seguinte, profissionais engajados nas discussões reativas à educação bilíngue, graduados em educação de surdos, provenientes, na sua maioria, da universidade Federal de Santa Maria (RS), fizeram de Chapecó seu espaço de trabalho.

No final da década de 1990 e início de 2000, foram criadas, em Chapecó, salas de educação bilíngue na Escola Básica Municipal São Cristóvão, na qual conviviam estudantes e professores surdos e ouvintes.

A revista Educação com Participação Popular, disponibilizada pela prefeitura municipal de Chapecó, anuncia, no ano 2000, que:

A partir do ano 2000, a população surda de Chapecó contará com uma educação própria, pública e gratuita junto a Escola Básica Municipal São Cristóvão, onde foram construídas sete salas de aula, escola que já oferecia Educação Infantil e ensino fundamental regular. Para as pessoas surdas, são oferecidas turmas específicas de pré-escolar, 1º e 2º Ciclo e Educação de Jovens e Adultos. A escola contará com professores e instrutores habilitados para a alfabetização em duas línguas, na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, considerando a futura inclusão desses alunos nas turmas regulares, possibilitando a continuidade dos estudos (CHAPECÓ, 2000b, p. 15).

Na escola São Cristóvão, participei de momentos em que a convivência dos estudantes e professores surdos e ouvintes e a oferta de cursos de LIBRAS evidenciavam o reconhecimento da diferença. Rememorar essa vivência, me reportou ao documentário que assisti recentemente, intitulado “Escolta (2014), que em catalão significa “escuta”, divulgado por Jorge Larrosa, no projeto “Elogio da Escola”. O projeto evidencia três documentários que, numa experiência fílmica, abordam cenas escolares. *Elogi de l’ escola* e Escolta: o ordinário da escola em imagens, é um capítulo escrito por Rechia e Cubas, integrante da obra organizada por Larrosa (2017).

Escolta é um documentário bilíngue: na língua de sinais e em catalão. Foi

filmado na Escola Municipal de Três Pins, em Barcelona. - antigo Instituto de Fonoaudiologia -, com crianças de 3 a 12 anos, mostrando o dia-a-dia em uma escola na qual as crianças ouvintes e as crianças surdas compartilham as aulas e uns e outros aprendem, entre outras coisas, a língua de sinais e a língua oral. (RECHIA; CUBAS, 2017, p. 285).

Anos após ter conhecido a experiência da Escola São Cristóvão, na qual surdos e ouvintes se aproximavam e estabeleciam comunicação, reencontrei estudantes que frequentaram as classes exclusivas para surdos, na condição de professora de um curso de Graduação em Letras LIBRAS. Empiricamente, tenho a convicção de que, por terem se apropriado da Língua de Sinais desde o início de sua escolarização, o êxito acadêmico foi favorecido. Atualmente, alguns desses surdos, após terem concluído a graduação em Letras LIBRAS, são professores em Salas de Recursos Multifuncionais para surdos.

A partir de 2005, com a mudança de gestão municipal, as salas exclusivas para surdos deixaram de ser prioridade, e tempos depois foram extintas. Chapecó passou a aderir à proposta de inclusão escolar, seguindo a tendência da Política Brasileira de Educação Especial.

A Resolução COMED nº 001, de 30 de novembro de 2011, fixou normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó e, no Capítulo II, que trata dos recursos e serviços, no que se refere à educação de surdos, define que:

Art. 5º As instituições de ensino disponibilizarão, quando necessário:

§ 1º Professor Intérprete - professor ouvinte com fluência em LIBRAS, que interpreta o professor regente nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, em turmas compostas por educandos ouvintes e surdos com perda auditiva a partir de 41 dB.

§ 2º Professor Bilíngue - professor ouvinte com fluência em Língua Portuguesa e LIBRAS para atuar em;

I - Educação Infantil;

II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

III - Sala de Recursos Multifuncionais;

IV - Educação Indígena.

Parágrafo Único: Para atuar na Educação Indígena, o professor bilíngue deverá preferencialmente ter fluência na língua da etnia.

§ 3º Professor Instrutor da Língua Brasileira de Sinais - preferencialmente surdo com fluência em LIBRAS para atuar no atendimento Educacional Especializado, na formação de professores e na Rede Regular de Ensino. (CHAPECÓ, 2011).

Embora a proposta atual priorize a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares, ainda existem polêmicas em relação ao lugar mais adequado para a escolarização de surdos: classes comuns ou classes exclusivas? Pelo menos nos primeiros anos de escolarização, até que haja, por parte da criança surda, a apropriação da LIBRAS. Para Lopes e Veiga-Neto, (2006, p. 93):

Como um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re)significação da surdez. Esta não é vista como a falta de algo, mas como um marcador de uma diferença que é usado pela própria comunidade para, em um primeiro momento, determinar a aproximação surda e, posteriormente, para determinar uma forma relacional e cultural de estar no mundo (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 93).

A inclusão escolar de todas as crianças nas escolas regulares é um imperativo previsto nas Políticas Nacionais de Educação Especial. Contudo, Thoma (2006) alerta que tais políticas não têm indicado os resultados almejados. “Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos que constituem as propostas educacionais e que nos constituem na relação com os estranhos e anormais” (THOMA, 2006, p. 22).

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular gera alguns tensionamentos: como a criança surda, filha de pais ouvintes, aprende a Língua de Sinais se, em sua família, comunidade e escola, não existirem outras crianças surdas? Podemos remeter à ideia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, a aprendizagem da língua requer imersão na cultura, ou seja, sua aprendizagem é precarizada se for ensinada em situações artificiais.

Outro fator que suscita dúvidas ocorre em relação à apropriação da Língua de Sinais por alguns profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, supostamente ensinando LIBRAS. A rotatividade desses profissionais é uma barreira para que se apropriem com segurança do conhecimento específico para atuar nessas salas. Soma-se a isso, a amplitude de conhecimentos necessários para lidar com a diversidade dos estudantes que frequentam o AEE.

Vaz e Garcia (2016, p. 01) tensionam o movimento do AEE, salientando que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, “está sendo implementada de forma minimalista como Atendimento Educacional Especializado, reduzida a um serviço nas escolas regulares e condicionando os professores do AEE a atuarem como recursos das salas de recursos multifuncionais”.

Embora atualmente a LIBRAS e a educação bilíngue tenham ganhado crescente relevância na região, outras formas de se relacionar com os surdos exerceram influência preponderante em períodos anteriores, o que será abordado a seguir.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PREDOMINANTES NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Para a educação/escolarização de surdos, são identificadas três abordagens teórico-metodológicas predominantes: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo. Essas tendências, presentes em

contextos geográficos mais amplos, também estiveram/estão presentes no município *locus* do estudo. Segundo Luchese (2016), que abordou essa temática em sua dissertação de Mestrado em Educação,

as abordagens teórico-metodológicas presentes na formação de professores atuantes com estudantes surdos no município de Chapecó ao longo da história foram o oralismo, a comunicação total e, atualmente, o bilinguismo, seguindo as tendências nacionais. Embora sejam percebidas as mudanças, não significa que houve rupturas bruscas entre uma determinada concepção e outra. Algumas práticas coexistiram nos mesmos períodos. (LUCHESE, 2016, p. 115).

A abordagem *oralista*, conforme o nome anuncia, prioriza a comunicação dos surdos por meio da fala. Já, a *comunicação total* prioriza a oralização e a sinalização concomitantemente, proposta também denominada de bimodalismo. O bilinguismo, abordagem predominantemente adotada atualmente, objetiva “levar a criança surda a adquirir proficiência em LIBRAS e Português” (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012, p. 73).

As mudanças na forma de conceber a educação/escolarização dos surdos evidencia que, em cada tempo, algumas *verdades* foram legitimadas. Segundo Lopes,

[...] a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* de diferentes campos do saber. Grande parte de tais *experts* era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus ‘portadores’. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem ‘tratados’, ‘corrigidos’, e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a

condição de normalidade. (LOPES, 2011, p. 9).

O enfoque clínico-reabilitador demarcou o início da educação de surdos em Chapecó, na década de 1980. Espelhos, microfones, instrumentos de sopro e sucção eram utilizados pelos professores, em parceria com fonoaudiólogos, com o intuito de oralizar os surdos. Posteriormente, salas exclusivas para surdos, inseridas em escolas regulares, foram estratégias desenvolvidas pela rede municipal. Contudo, essas salas foram extintas a partir da segunda metade da década de 2010, e a educação municipal de surdos passou a acontecer em classes comuns, de acordo com as propostas de inclusão escolar assumida na Política Nacional de Educação Especial. Atualmente, a educação bilíngue é a proposta predominante.

Sperb e Thoma, com base nos aportes teórico-metodológicos do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, evidenciam a educação bilíngue, constituída pela Língua de Sinais (LS) e a língua portuguesa (LP) na comunicação dos surdos. As autoras entendem “a surdez como um traço cultural e educação bilíngue como a proposta que visa garantir aos surdos o acesso a Língua de Sinais como L1 (primeira língua) e a LP como L2, em respeito à condição de diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos” (2012, p. 55).

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS NA PERSPECTIVA DOS GESTORES EDUCACIONAIS

Indagamos aos três gestores, Secretários de Educação⁴ que permaneceram por mais tempo no cargo em cada gestão municipal no recorte temporal para o estudo, acerca dos posicionamentos preponderantes em cada período. As narrativas evidenciam a importância atribuída à Língua de Sinais na educação de surdos em cada gestão. Os secretários são identificados neste artigo

⁴O termo “Secretário” foi adotado para simplificar a escrita. Contudo, a amostra da

pesquisa é constituída por profissionais dos sexos feminino e masculino.

como Entrevistado A, B, e C, de acordo com a ordem das entrevistas.

O Entrevistado A foi o segundo Secretário de Educação a permanecer mais tempo na gestão do primeiro governo da Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), eleita no final de 1996 e que se estendeu até o final de 2004. Foram prefeitos nesse período, José Fritsch e, posteriormente, Pedro Uczai.

Com relação à educação de surdos, o Entrevistado A relata sua convicção de que no período aconteceram muitos avanços na Educação Especial, principalmente de surdos. O mesmo evidencia a criação das classes exclusivas para surdos, a aprovação da legislação reconhecendo a LIBRAS e a relação de proximidade com os surdos, acolhendo as suas demandas. O Entrevistado A salienta que começaram a inserir o debate da LIBRAS na rede regular de ensino, cuja discussão se mostrava inovadora naquela época.

O Entrevistado B foi o primeiro Secretário de Educação a permanecer mais tempo na gestão do primeiro governo da Frente Popular. Este relata a iniciativa de acolher as demandas das comunidades de surdos, ou seja, a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Chapecó (APADAC), além da Associação de Surdos, existente ainda hoje, que reúne surdos adultos engajados na luta pelos seus direitos. O Entrevistado B salienta que os surdos, reivindicavam a regulamentação da Língua de Sinais, o direito à LIBRAS e à educação. Afirma que “[...] as duas associações defendiam a questão do surdo, inclusive o conceito de que a primeira língua é a Língua de Sinais, que português é a segunda. Defendiam o direito à educação de surdos, bilíngue. Então foi a partir daí que a gente criou”.

O Entrevistado B prossegue relatando o processo de construção das sete salas de aula exclusivas para surdos, inseridas em uma escola regular, como resultado de um projeto enviado ao Ministério de Educação, que aprovou recursos financeiros que viabilizaram o empreendimento. Este declara que a decisão de ofertar as classes exclusivas foi decorrente da avaliação de que poderia ser interessante aproximar

surdos e ouvintes na mesma escola, garantindo a convivência entre surdos e a aprendizagem dos conteúdos na língua materna, além da aprendizagem da própria língua, pois muitos surdos desconheciam a LIBRAS. A comunicação de parte dos surdos acontecia por meio de sinais e gestos convencionados no grupo de convívio familiar. Contudo, o Entrevistado B salienta que, na escola constituída de salas exclusivas para surdos e salas de ouvintes, os surdos não eram segregados, pois conviviam nos mesmos espaços, uma vez que “[...] o refeitório, o ginásio de esportes, os espaços comuns da escola, para o recreio e tal, eram comuns. Aí tinha os surdos e tinha os ouvintes e os professores bilíngues para trabalhar com as crianças e chamar toda a comunidade surda” (Entrevistado B).

A experiência narrada pelo Secretário B, descrita por ele como *extraordinária*, reitera a sua convicção de que pessoas surdas precisam ter acesso a escolas ou turmas exclusivas para surdos, pelo menos durante a educação infantil e ensino fundamental, como uma forma de fortalecimento da comunicação. Evidencia, também, o investimento na formação dos professores atuantes com surdos, por meio da aproximação a universidades da região, seminários, cursos, grupos de estudos e formação continuada. Salienta que essa experiência de educação de surdos, construída coletivamente com base na reivindicação das comunidades surdas locais, foi encerrada com a mudança da gestão municipal.

Entre 2004 e 2016, com a eleição do prefeito João Rodrigues, e sucedido pelos prefeitos José Claudio Caramori e Luciano Buligon, aconteceram mudanças na educação de surdos chapecoenses.

O Entrevistado C, Secretário de Educação nesse período evidencia a Política de Inclusão nas classes comuns, opção que ganhou força no país, especialmente nos últimos quinze anos, como foco da Educação Especial no município.

Com relação à educação de surdos, o Entrevistado C relata que, posteriormente, após perceberem fragilidades no processo de inclusão, começaram a criar o curso de LIBRAS na Secretaria de Educação. “Hoje

nós temos um Centro de Educação Infantil (CEIM) que tem um professor que dá aula de LIBRAS para as crianças. É uma maravilha ver os pequeninhos. Agora temos professores de LIBRAS em todas e acho que evoluiu muito essa questão”.

O mesmo salienta, também, a criação do Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (SASE) em parceria com a Secretaria de Saúde, cujo intuito é atender aos estudantes encaminhados pelo setor de Educação Especial do município. Tais encaminhamentos consistem em avaliação e atendimento especializado, prestados por uma equipe constituída por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos e Médico.

O Entrevistado C manifesta entusiasmo em relação ao SASE. Contudo, suspeito que se os gestores e escolas assumirem os discursos que evidenciam as faltas, as ausências, e visem a normalização, os especialistas e serviços poderão contribuir para os processos de exclusão das diferenças, reforçando a anormalidade e incorrigibilidade.

Os discursos dos gestores evidenciam que a Política Municipal de Educação de Surdos é motivada por movimentos mais amplos, pelas epistemologias preponderantes em cada tempo, pelos posicionamentos políticos e também pela sensibilidade do gestor e sua equipe em relação à causa surda.

Analisar discursos, na perspectiva sinalizada por Sales, não significa buscar a origem ou a intenção de quem produz o discurso. “[...] Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2012, p. 125).

Foucault nos auxilia a compreender os discursos e como são produzidos os efeitos de verdade, afirmando que os discursos não são em si nem verdadeiros nem falsos. Para o autor:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz

funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Foucault busca trabalhar a verdade no tempo e isso atribui originalidade à sua obra, pensa o sujeito com base no conceito de descontinuidade histórica. Que efeitos de verdade, em cada tempo histórico, possuem os discursos que definem nossa noção de normalidade/anormalidade, de comportamento, de educação e de escolarização de surdos? Ou seja, a percepção das coisas, do mundo e das pessoas passa pelas nossas representações de verdades, pelos recortes que conseguimos fazer e chamamos de realidade, mas que se mostra multifacetada e passível de ser lida sob várias perspectivas.

Compreendo, que em cada tempo, os gestores da educação necessitam estar conectados com os surdos, para que estes possam se protagonistas das políticas municipais. Afinal, por que e para quem existem as políticas de educação de surdos?

Amparo-me em Lopes e Menezes (2010, p. 80), para questionar: “Afinal, por que alunos surdos vão à escola regular?” Segundo as autoras,

[...] os alunos surdos estão indo para a escola regular para que sejam aproximados aos ouvintes. Não nos referimos a uma aproximação física, mas a uma aproximação que tem permitido a comparação entre surdos e ouvintes. Sabemos que a comparação dentro de nossas escolas é inevitável, pois, entre outros aspectos, ao comparar, criamos normas e, a partir destas, estabelecemos medidas de (a)normalidade. Práticas divisórias são criadas nas relações de comparação que não estão pautadas em princípios orientados pela diferença e pela ética. No caso dos alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, a condição de estar sozinho na turma, de não ter uma língua estruturada para que a comunicação se

estabeleça de forma fluente, de não ter, às vezes, nem mesmo em toda a escola, outro colega surdo que compartilhe de experiências semelhantes e de os professores não terem recebido formação para atuarem com surdos, faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção. (LOPES; MENEZES, 2010, p. 80).

A escolarização de estudantes surdos, de forma que eles sejam protagonistas, partícipes no processo, e não estrangeiros na escola da cidade onde nasceram, depende, em boa parte, da apropriação e difusão da Língua de Sinais entre surdos e ouvintes. Depende, também, da presença de intérpretes em número suficiente para atender às demandas de cada região e com conhecimento aprofundado da LIBRAS.

Um passo importante foi dado, recentemente, na rede municipal de educação de Chapecó, que realizou concurso para professores de Salas de Recursos Multifuncionais, para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma, dentre as inúmeras atribuições destes profissionais, é o ensino da LIBRAS para estudantes surdos e também para a comunidade escolar. Penso que a efetivação desses professores no AEE, possa favorecer a apropriação de conhecimentos especializados, dentre eles a LIBRAS, o que beneficiará os surdos e ouvintes.

Contudo, é essencial que os gestores, professores, famílias e toda comunidade escolar compreendam que a apropriação da LIBRAS requer mais do que cursos de 20, 40 ou 60 horas, realizados esporadicamente. A complexidade da aprendizagem da LIBRAS é similar ao processo de aprendizagem de qualquer outra língua e requer o seu exercício, a convivência com o interlocutor, a persistência e convicção de que a comunicação é uma das necessidades no processo de inclusão de estudantes surdos, estejam eles em escolas/turmas especiais ou em turmas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia a importância atribuída à LIBRAS no município de Chapecó, representada pelo seu reconhecimento, mesmo antes da aprovação da Lei 10.436/2002.

Sinto-me instigada a novas buscas, a conhecer a percepção dos estudantes surdos que frequentaram salas exclusivas para surdos e, hoje adultos, alguns egressos de cursos superiores, acerca dessa vivência. Fez diferença estudar em classes exclusivas para surdos na infância? A apropriação da LIBRAS na infância favoreceu o processo de escolarização?

Qual o melhor lugar para a escolarização dos surdos: escolas/turmas especiais ou turmas regulares? Essa polêmica persiste. Entendo que não existe *a verdade* sobre a escolarização de surdos, mas maneiras diversas de construirmos esse caminho, pautado, especialmente, no reconhecimento da diferença, da cultura surda, e nos movimentos de resistência surda.

Concordo com Lopes e Menezes quando afirmam que se a inclusão parece ser uma pauta superada em vários fóruns, isso não é fato na comunidade surda: “Há aqueles mais radicais que a negam completamente; aqueles militantes surdos que a olham com estranhamento a partir de experiências já vividas e aqueles que a desejam, porém a partir de condições a serem negociadas com o Estado” (2010, p. 70).

As decisões acerca da educação de surdos precisam considerar as manifestações desses sujeitos, o direito de se autorrepresentarem, para que eles não sejam subordinados novamente ao ouvintismo. A educação de surdos é também uma questão política, e não apenas metodológica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2016.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua brasileira de sinais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. 1-2 v. Sinais A a Z.
- CHAPECÓ. Lei complementar nº 108, de 23 de outubro de 2000. Reconhece como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua implantação na rede municipal de ensino para surdos e dá outras providências. **Câmara Municipal do Chapecó**, Chapecó, SC, 23 out. 2000a. Disponível em: <http://cm-chapeco.jusbrasil.com.br/legislacao/991207/lei-complementar-108-00>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- CHAPECÓ. **Revista Educação com Participação Popular**: realizações da educação; prioridade do orçamento participativo; plano municipal de Educação. Chapecó, 2000b.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: VEIGA – NETO, Alfredo; BUJES, Maria I. E; WORTMANN, Maria L. C; Fischer, Rosa M. B; Silveira, Rosa M. H. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007. p. 139-153.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. Reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 69-90, maio/ago., 2010.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24. n. Especial. jul./dez. 2006, p. 81-100.
- LUCHESE, Anderson. **Formação docente para a atuação com estudantes surdos**. 2016, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, CHAPECO (SC).
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto

Alegre: Artmed, 2007.

RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. Elogio de l'escola: o ordinário da escola em imagens. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 11.869, 6 de setembro de 2001. Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. **Diário da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2001. Disponível em: http://www.conede.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45:leino-11869-2001&catid=2:leis-estaduais&Itemid=4
Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTA CATARINA. Lei nº 15.925, de 06 de dezembro de 2012. Altera a ementa da Lei nº11.869, de2001, que reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. **Diário da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/015925-011-0-2012-001.htm>
Acesso em: 10 nov. 2017.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos

surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A Invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Org. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006b. p. 9- 25.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. IX ANPED SUL: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em:<
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf>
Acesso em: 12 dez. 2017.