

## DOCUMENTO DE POSICIONAMENTO DA WFD SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>1</sup>

WFD Positioning Paper on Inclusive Education

**Federação Mundial dos Surdos – WFD<sup>2</sup>**  
**Traduzido por Stephanie Caroline Alves**  
**Vasconcelos<sup>3</sup>**

### 1) Pontos Principais

- Como um dos principais interessados na elaboração e implementação da Convenção sobre o Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CRPD)<sup>4</sup>, a WFD – *World Federation of the Deaf* (em português,

<sup>1</sup> Aprovado pela diretoria da WFD em 10 de maio de 2018. Original em: <<http://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>>.

<sup>2</sup> Uma organização não governamental oficialmente ligada a ECOSOC, UNESCO, ILO, WHO e o Conselho da Europa. A WFD foi fundada em Roma em 1951. Endereço postal: Caixa Postal 65, 00401 Helsinki, Finlândia. A Federação Mundial de Surdos (WFD) é uma organização não governamental internacional que representa e promove os direitos humanos de aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo. É uma federação de organizações surdas de 135 nações; sua missão é promover os direitos humanos de pessoas surdas e a plena qualidade e a igualdade de acesso a todas as esferas da vida, incluindo autodeterminação, língua de sinais, educação, emprego, educação e vida comunitária. A WFD tem um status consultivo nas Nações Unidas e é membro fundador da International Disability Alliance (IDA) - [www.wfdeaf.org](http://www.wfdeaf.org); [info@wfd.fi](mailto:info@wfd.fi).

<sup>3</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Tradutora e Intérprete do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilingue; [ste.caroline@gmail.com](mailto:ste.caroline@gmail.com).

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>.

Federação Mundial de Surdos - WFD) defende a educação inclusiva para alunos surdos como educação de alta qualidade, tendo como língua de instrução a língua de sinais, o acesso a professores surdos e a colegas surdos que usam língua de sinais e um currículo bilíngue que inclua o estudo da língua de sinais.

- A WFD está preocupada que um número crescente de países em todo o mundo esteja implementando um modelo de educação inclusiva não verdadeiramente inclusivo para alunos surdos e que não atende às necessidades dos alunos surdos.
- A WFD manifesta sua preocupação com a maneira como o Artigo 24 da CRPD, que trata da educação, foi interpretado pelos estados membros e pelo Comentário Geral Nº 4 de 2016, emitido pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Comitê da CRPD).<sup>5</sup>
- A WFD está especificamente preocupada com a tendência atual de se seguir uma diretriz para a inclusão de alunos surdos pelo encaminhamento para as escolas regulares, ambientes que frequentemente não oferecem acesso adequado e instrução direta em língua de sinais, incluindo professores ministrantes surdos. Para muitos alunos surdos, esse tipo de estabelecimento não corrobora para a inclusão. Essa diretriz estabelecida, da inclusão como inserção nas escolas regulares, é contrária à história legislativa do Artigo 24, em que a WFD advoga por uma ampla diretriz de inclusão, na qual a educação bilíngue para aprendizes surdos é uma forma de educação inclusiva.
- A WFD reconhece que a educação inclusiva para alunos surdos pode assumir de vários modelos e ocorre em uma variedade de configurações.

## 2) Introdução

Em todo o mundo, as crianças surdas enfrentam dificuldades na educação devido a ambientes de aprendizagem inadequados. Desde que a CRPD entrou em vigor em 2006, tem havido uma tendência contínua de matricular crianças surdas em escolas regulares, muitas vezes sem acesso ou instrução direta na língua de sinais, sem professores ministrantes surdos e sem acesso à educação bilíngue. Em vários contextos, esta tendência tem sido acompanhada pelo

---

<sup>5</sup> CRPD/C/GC/4.

fechamento de escolas de surdos que tiveram um impacto significativo na realização da inclusão para crianças surdas.

Por exemplo, em um estudo recente de 39 países da União Europeia, descobriu-se que em 68% dos países pesquisados, mais de 50% dos alunos surdos e com deficiência auditiva frequentam as escolas regulares (KRAUSNEKER *et al*, 2017). Nos EUA e no Canadá, a prevalência da inserção em escolas regulares varia entre aproximadamente 80 e 90% (ANTIA, 2014). Nesses contextos, muitas escolas de surdos foram fechadas. Um número crescente de estudos mostrou uma discrepância acentuada no desempenho educacional entre aprendizes surdos e seus pares (WEALE, 2016; WEALE, 2018), bem como uma falha na configuração das escolas regulares em atender às necessidades de aprendizagem de línguas de alunos surdos (HOLMSTRÖM; SCHÖNSTRÖM, 2017).

A WFD desempenhou um papel central na elaboração da CRPD, com atenção especial para o Artigo 24, que menciona a língua de sinais em vários trechos. Como parte desse processo, a WFD assumiu a posição de que a educação bilíngue para alunos surdos é uma abordagem educacional inserida em um sistema de educação inclusiva (KAUPPINEN; JOKINEN, 2014). Em sucessivas versões preliminares da CRPD, uma diretriz estabelecida adotada foi a inclusão definida como inserção em escolas regulares. No entanto, ao longo desse processo, houve uma “exceção sensorial” em que grupos de aprendizes surdos, cegos e surdocegos gozaram de apoio generalizado para o reconhecimento de suas necessidades únicas (MURRAY *et al*, 2018). Esta exceção e entendimento das necessidades dos alunos surdos também está de acordo com os instrumentos prévios e atuais das Nações Unidas (ONU), tais como a *Declaração de Salamanca* de 1994 e a *Estrutura de Ação em Educação Especial*, que observou “Devido às necessidades específicas de comunicação de pessoas surdas e surdos/cegas, a sua educação pode ser mais adequada em escolas especiais ou classes e unidades especiais em escolas regulares” (par. 21)<sup>6</sup>. Essa perspectiva também se refletiu nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU (MURRAY *et al*, 2018). Mais recentemente, o Comentário Geral sobre Igualdade e Não-Discriminação da CRPD de 2018 (par. 65) declara: “Para garantir a igualdade e a não-discriminação para crianças surdas em ambientes educacionais, devem

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.pdf)>.

ser proporcionados ambientes de aprendizagem de língua de sinais com pares surdos e surdos adultos de referência.”<sup>7</sup>

Os alunos surdos têm a necessidade singular de instrução em língua de sinais, a oportunidades de estudar a língua de sinais e a cultura surda, e as oportunidades de participar com seus pares em ambientes de interação que permitem seu desenvolvimento linguístico e cultural. Devido às ontologias e às experiências compartilhadas, os alunos surdos também têm necessidade de instrução por professores surdos que possam advogar por seus alunos e transmitir capital social e cultural (KUSTERS, 2017). Esses direitos estão delineados no Artigo 24 (3[c]) da CRPD, que estabelece: “a educação de pessoas, e em particular crianças, que são cegas, surdas ou surdocegas, é ofertada nas línguas, modos e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo, e em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social.” Esse tipo de cenário parece ser considerado “segregado” de acordo com o Comentário Geral,<sup>8</sup> documento que atua em detrimento da auto-atualização e do êxito educacional de muitos surdos alcançados por meio do acesso à instrução direta na língua de sinais e à educação bilíngue, que na maioria das vezes não são efetivamente promovidos pelas escolas regulares. Além disso, o Artigo 24(4) convoca os estados membros a “tomar medidas apropriadas para empregar professores, incluindo professores com deficiências, qualificados em língua de sinais.” Isso significa que o direito de surdos aprendizes terem professores surdos é segurado na CRPD. Embora o Comentário Geral nº 4 convoque as escolas regulares a fornecerem apoio a todos os alunos, permanece o fracasso em reconhecer o valor das escolas de surdos e de outros espaços de sinalização, que apresentam oportunidades para aprendizes surdos adquirirem proficiência e letramento em língua de sinais, e para alcançar seu potencial em termos de realização educacional e desenvolvimento da identidade cultural. Em contraste, o Comentário Geral sobre Igualdade e Não-Discriminação (par. 65) especificamente determina o provimento de língua de sinais em ambientes com professores surdos.

---

<sup>7</sup> CRPD/C/GC/6.

<sup>8</sup> Par. 11 of the General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education states, “Segregation occurs when the education of students with disabilities is provided in separate environments designed or used to respond to a particular impairment or to various impairments, in isolation from students without disabilities.”

### 3) Definindo Educação Inclusiva

A WFD reconhece que os acadêmicos assumem uma variedade de posições em relação a uma diretriz para inclusão. No entanto, uma diretriz que se concentra apenas na inserção local não atende aos critérios de inclusão. Inclusão é o direito do aluno de participar e alcançar seu potencial em instituições públicas, como as escolas (SNODDON; UNDERWOOD, 2014). Em outras palavras, a inclusão é uma experiência, não uma localização (JONES, 2011). No que diz respeito aos alunos surdos, os educadores devem prestar atenção especial à necessidade de respaldar o desenvolvimento linguístico e social, como previsto no Artigo 24(3) e (4), e devem ter consciência dos marcos e dos estudos da língua de sinais (SIMMS *et al*, 2013). Além disso, os educadores devem prestar atenção especial às necessidades de desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos atendidas pelas oportunidades de participar entre colegas, pares e professores com uma língua de sinais e uma identidade cultural compartilhadas.

O Artigo 24(4) refere-se à contratação de professores qualificados em língua de sinais. A WFD pede mais oportunidades de formação de professores para adultos surdos, que enfrentam frequentemente barreiras no Ensino Superior (DANIELSSON; LEESON, 2017), mas cruciais para a promulgação de programas de educação bilíngue (MAHSHIE, 1995) e para a formação de professores que alicercem altos níveis de proficiência em língua de sinais para todos os professores. No mínimo, os professores deveriam ter níveis quase nativos de proficiência em língua de sinais, conforme descrito pelo Quadro Geral Europeu de Referência para Línguas em Línguas de Sinais (ECML<sup>9</sup>, 2018; REUTER, 2017), o Conselho Americano em Diretrizes de Proficiência em Ensino de Línguas Estrangeiras e/ou outras diretrizes nacionais ou orientações regionais usadas para avaliação de língua em Educação (ACTFL<sup>10</sup>, 2012).

O Artigo 9 da CRPD especifica o direito de um intérprete de língua de sinais para acessar os serviços públicos. A WFD reconhece que a provisão de intérpretes de língua de sinais é uma parte importante de uma série de recursos e suportes educacionais que devem ser disponibilizados aos alunos surdos, mas salienta que um intérprete não substitui a instrução direta em língua de sinais, nem garante um ambiente totalmente acessível em língua de sinais (RUSSELL;

<sup>9</sup> European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

<sup>10</sup> American Council on the Teaching of Foreign Languages.

WINSTON, 2014). O serviço de intérprete não é a educação bilíngue, mas sim a educação em uma língua falada majoritária, mediada por um intérprete (DE MEULDER *et al*, *in press*).

#### **4) Modelos eficazes de Educação Inclusiva**

A fim de alcançar a educação inclusiva para os alunos surdos, é essencial que todas as crianças surdas, onde quer que frequentem a escola, sejam capazes de ter acesso à instrução de alta qualidade em língua de sinais. Isso significa que recursos como intérpretes e anotadores devem ser acompanhados de oportunidades para estudar com outros alunos surdos e com professores, incluindo professores surdos fluentes em língua de sinais, pela oferta de materiais de aprendizagem bilíngues e pela oportunidade de estudar a língua de sinais como disciplina escolar (SNODDON *et al*, 2014; KAUPPINEN *et al*, 2014). Uma questão central para alcançar uma educação inclusiva de qualidade para os alunos surdos é a da formação de professores que contribua para a obtenção de credenciais de ensino para os candidatos surdos, com proficiência em língua de sinais, conhecimento e desenvolvimento de currículos e pedagogia bilíngues de qualidade, e consciência da necessidade de altas expectativas para alunos surdos como aprendizes bilíngues. Há também a necessidade de as escolas apoiarem o envolvimento da comunidade de pais e da comunidade de surdos.

Como descrito por vários estudos internacionais recentes (FEVLADO, 2015; KRAUSNEKER *et al*, 2017), modelos eficazes de educação inclusiva para alunos surdos incluem escolas de surdos de qualidade que empreguem alta proporção de professores e administradores surdos sinalizantes. As escolas de surdos também podem oferecer apoio e recursos a alunos surdos matriculados em escolas regulares, incluindo o acesso a um grupo de pares de sinalizantes e a professores surdos (KRAUSNEKER *et al*, 2017). Para crianças surdas vivendo em áreas rurais, o papel das escolas de surdos no apoio às escolas regulares é especialmente crucial, pois essas podem promover o ensino à distância e as oportunidades de frequentar uma escola de surdos de meio período (KRAUSNEKER *et al*, 2017).

A educação inclusiva para alunos surdos também pode incluir modelos de co-inscrição onde uma equipe de professor surdos e ouvintes fornecem

instrução simultânea em língua de sinais e em língua falada para salas de aula de surdos e ouvintes (LAMO<sup>T</sup>HE, 2017; TANG *et al*, 2014). Um modelo de co-inscrição também pode envolver a formação de um programa bilíngue para alunos surdos em salas de aula separadas dentro de uma escola regular (FEVLADO, 2015; KRAUSNEKER *et al*, 2017). Nesses contextos, é importante que alunos não-surdos também recebam instrução em língua de sinais.

Em cada um desses modelos, é essencial que os professores surdos tenham um papel equivalente ao de professores ouvintes e que todos os professores tenham fluência quase nativa de língua de sinais. Além disso, os alunos surdos devem ter acesso a currículo em língua de sinais, além do currículo tradicional, e receber diplomas e acesso a oportunidades educacionais adicionais iguais às disponíveis para os estudantes regulares (REUTER, 2017). Os alunos surdos também devem ter acesso a um currículo de linguagem falada que tenha uma perspectiva surda na aprendizagem da língua falada; isto é, principalmente como uma linguagem escrita e com a língua de sinais como base para a aprendizagem.

## 5) Conclusão

Os instrumentos de direitos humanos que enfocam os direitos das pessoas com deficiência geralmente adotam uma abordagem individualizada contrária aos objetivos das comunidades surdas que desejam o reconhecimento das línguas de sinais e da educação bilíngue para crianças surdas. A CRPD, com o seu reconhecimento explícito dos conhecimentos linguísticos e das necessidades de identidade cultural, ofereceu uma exceção a essa abordagem. Contudo, interpretações recentes do Artigo 24 da CRPD em relação à educação sugerem que é necessário um foco mais forte em termos de reconhecimento e realização do direito humano à língua de sinais na educação.

A WFD apela aos estados membros e aos órgãos relacionados a terem um cuidado especial ao interpretar os princípios de educação inclusiva, na medida em que se relacionam com os alunos surdos e trabalham para assegurar que identidade linguística de comunidades surdas estejam sendo promovidas em sistemas de educação inclusiva.

A WFD gostaria de agradecer à Dra. Kristin Snoddon, coordenadora do Grupo de Especialistas em Educação de Surdos da WFD, por sua liderança neste projeto e às seguintes partes interessadas por sua contribuição para

este documento de posicionamento: Dr. Maartje De Meulder, Universidade de Namur; União Europeia dos Surdos; Marieke Kusters, DoofVlaanderen; Dr. Joseph Murray, Federação Mundial dos Surdos; Associação Nacional dos Surdos, EUA; Dr. Krister Schönström, Universidade de Estocolmo; Susana Stiglich Watson e Eeva Tupi, Federação Mundial de Surdos.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ANTIA, S. Making Inclusion Happen: Factors Leading to Success. In *Provincial and demonstration schools in Ontario: Moving forward*, 2014. Disponível em: <<http://www2.edu.gov.on.ca/eng/parents/robarts.html>>. Acesso em: 9abr. 2018.

DANIELSSON, L.; LEESON, L. Accessibility of Teacher Training and Higher Education From a Deaf Perspective. In REUTER, K. *UNCRPD Implementation in Europe: A Deaf Perspective*. Article 24: Education. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p. 139-153.

DE MEULDER, M.; KRAUSNEKER, V.; TURNER, G.; BOSCO CONOMA; J. "Sign Language Communities." In HOGAN-BRUN, G.; O'ROURKE, B. *Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave Macmillan (in press).

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE. *Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Descriptors and Approaches to Assessment*. Disponível em: <<https://www.ecml.at/ECMLProgramme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

FEVLADO. *Vlaanderen is Gelijke Kansen*, 2015. Disponível em: <<http://www.fevlado.be/fevlado-vzw/nieuwsprkibord/actualiteit/?d=600>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

HOLMSTRÖM, I.; SCHÖNSTRÖM, K. Resources for Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Schools in Sweden: A Survey. *Deafness and Education International*, 19(1), 2017, p. 29-39.

JONES, M. Inclusion, Social Inclusion, and Participation. In RIOUX, M. H.; BASSER, L. A.; JONES, M. *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 57-82.

KAUPPINEN, L.; JOKINEN, M. Deaf culture and linguistic rights. In SABATELLO, M.; SCHULZE, M. *Human rights and disability advocacy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014, p. 131-145.

KRAUSNEKER, V.; BECKER, C.; AUDEOUD, M.; TARCSIOVÁ, D. "Legal Foundations Supporting the Use of Sign Languages in Schools in Europe." In REUTER, K. *UNCRPD Implementation in*



Europe: A Deaf Perspective. *Article 24: Education*. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p. 68-84.

KUSTERS, M. Intergenerational Responsibility in Deaf Pedagogies. In KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; O'BRIEN, D. *Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars*. New York: Oxford University Press, 2017, p. 241-262.

LAMOTHE, C. "Association 2LPE CO: Bilingual Enrolment for Immersion and Collective Inclusion." In REUTER, K. *UNCRPD Implementation in Europe: A Deaf Perspective. Article 24: Education*. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p. 214-227.

MAHSHIE, S. N. *Educating Deaf children bilingually: With insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995.

MURRAY, J.; DE MEULDER, M.; LE MAIRE, D. An Education in Sign Language as a Human Right? An Analysis of the Legislative History and on-going Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). *Human Rights Quarterly*, 40(1), 2018, p. 37-60.

NATIONS UNITED. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

REUTER, K. UNCRPD Article 34 and the UNCRPD Committee's General Comment No 4 on the Right to Inclusive Education: An EUD Perspective. In REUTER, K. *UNCRPD Implementation in Europe: A Deaf Perspective. Article 24: Education*. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p.49-67.

RUSSELL, D.; WINSTON, B. Tapping into the Interpreting Process: Using Participant Reports to Inform the Interpreting Process in Educational Settings. *Translation & Interpreting*, 6(1), 2014, p. 102-127.

SIMMS, L.; BAKER, S.; CLARK, M. D. The Standardized Visual Communication and Sign Language Checklist for Signing Children. *Sign Language Studies*, 14(1), 2013, p. 101-124.

SNODDON, K.; UNDERWOOD, K. Toward a social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society*, 29(4), 2014, p. 530-542.

TANG, G.; LAM, S.; YIU, K. C. Language Development of Deaf Children in a Sign Bilingual and Co-enrollment Environment. In MARSCHARK, M.; TANG, G.; KNOORS, H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York: Oxford University Press, 2014, P. 313-341.

WEALE, S. Educational Support for Deaf Children in England "In Complete Disarray". *The Guardian*, 08/01/2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/society/2018/jan/08/educational-support-for-deaf-children-in-england-in-complete-disarray>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

WEALE, S. UK's Oldest Deaf School Closes amid Concerns Children Are Being Let Down. *The Guardian*, 04/01/2016. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/society/2016/jan/04/uks-oldest-deaf-school-closes-concerns-children-being-let-down>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

UNESCO. *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

## Notas da tradutora

A História da educação de surdos foi marcada por incompreensão, preconceito e decisões tomadas majoritariamente por ouvintes que acarretaram em prejuízo escolar, cultural e linguístico à comunidade surda. Os registros nos mostram que nas civilizações da Antiguidade (476 d.C.), os surdos eram eliminados em função da surdez. Na idade Média, quando não eram queimados, não podiam exercer sua cidadania por meio do voto, receber herança, nem participar de rituais religiosos. Porém a dita incapacidade dos surdos foi sendo desmistificada ao longo dos séculos pelos filósofos, monges e mestres que foram reconhecendo que os surdos eram capazes de aprender a ler, a escrever e muito mais por meio das línguas de sinais<sup>11</sup>.

Tendo em mente que o documento apresentou o posicionamento dos surdos com relação ao processo educacional da sua comunidade, estas notas apresentam uma breve contextualização histórica baseada nas produções de pesquisadores surdos, pois, como diria Rubem Alves, “todo ato de pesquisa é um ato político”. Assim sendo, o protagonismo político, ou seja, qualquer tópico sendo discutido pelos principais interessados é no mínimo justo.

Segundo a pesquisadora surda Strobel<sup>12</sup>, a História do povo surdo, além de situar o momento atual vivido por esse grupo, também nos ajuda a compreender de quem estamos falando, quais os acontecimentos que desencadearam os eventos atuais e por que razões. Para a autora, a História do povo surdo pode ser dividida em três partes: a “Revelação cultural” em que os surdos eram cidadãos letrados e socialmente ativos atuando como professores, escritores, artistas.

A segunda fase é denominada “Isolamento cultural”, ocasionada pelo Congresso de Milão de 1880, que foi um evento internacional de educação em que os congressistas votaram em favor do oralismo. Essa metodologia, elegida pelos acadêmicos da época, como a mais adequada e que, em tese, possibilitaria aos surdos se utilizarem da mesma língua usada pela maioria, promovendo “inclusão social”, ocasionou sério prejuízo escolar, linguístico, cultural e social aos surdos que foram mais excluídos e incapacitados. Embora as comunidades surdas tenham resistido a imposição da língua vocal-auditiva majoritária e a proibição das línguas de sinais, possibilitando que elas não fossem extintas, a

<sup>11</sup> STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a “cultura surda”. Editora da UFSC: Florianópolis, 2008.

<sup>12</sup> STROBEL, op. cit.

imposição das terapias de fala e a opressão contras as línguas de sinais continuam vívidas na memória coletiva dessa comunidade<sup>13</sup>. A terceira fase, iniciada a partir dos anos 60 e conhecida com “O despertar cultural”, é assim chamada por marcar o reconhecimento linguístico das línguas de sinais e da cultura surda após anos de opressão.

Ainda que as línguas de sinais tenham sido reconhecidas pela academia e grandes avanços tenham sido atingidos pelas leis conquistadas nessa terceira fase, ainda podem ser observados comportamentos marcados pelo ouvintismo quando se trata de resoluções e encaminhamentos para a educação de surdos. De acordo com Strobel<sup>14</sup>, o colonizador, ou seja, os ouvintes têm contado e direcionado a História dos surdos por um posicionamento ouvintista.

Entenda que, não nos referimos a indivíduos em particular quando falamos em “surdos” e “ouvintes”, mas de modelos identitários e matrizes culturais construídos socialmente no decorrer da história. Levando em conta essa consideração, o ouvintismo representa a visão sobre o surdo em relação ao ouvinte, ou seja, o surdo é o deficiente por representar o não-ouvinte. De acordo com essa perspectiva, além de ser considerado deficiente por ser diferente do ouvinte, é considerado excluído e formador de gueto por não ser falante da mesma língua que o ouvinte, embora o ouvinte possa aprender a língua do surdo e participar do seu “gueto”. Por último, Strobel<sup>15</sup> afirma que os educadores ouvintes, as instituições criadas para atender ouvintes e as metodologias com o mesmo enfoque são as priorizadas e valorizadas em detrimento das lideranças surdas, escolas de surdos. De modo semelhante, são invisibilizados pelo poder público e desconhecidos pela maior parte da população os movimentos e organizações surdas.

Portanto, historicamente falando, Strobel<sup>16</sup> classifica as três principais leituras sobre o ser surdo: o Historicismo, que classifica o surdo com doente, deficiente, baseado na visão médica desse sujeito, de modo que a língua de sinais é vista como prejuízo para o surdo. A História Crítica, que tem um viés caritativo, pois o surdo é visto com coitado que precisa de ajuda dos ouvintes para se integrar e conseguir desenvolver suas capacidades e a língua de sinais é vista como mero instrumento de apoio. Por fim, a História Cultural narra os surdos

---

<sup>13</sup> STROBEL, op. cit.

<sup>14</sup> STROBEL, op. cit.

<sup>15</sup> STROBEL, op. cit.

<sup>16</sup> STROBEL, op. cit.

com indivíduos com experiências visuais, de identidades múltiplas e multifacetadas, são diferentes culturalmente, portanto de utilizam de uma língua de outra modalidade. Esses períodos históricos descritos e as perspectivas sobre os surdos afetaram diretamente as metodologias escolares adotadas ou não adotadas para atender a população surda.

Quando falamos de inclusão, um dos documentos fundantes desse pensamento foi a Declaração de Salamanca. O documento aponta diretrizes para padronização e integração de pessoas consideradas deficientes. Com a relação as línguas de sinais, afirma que o sistema educacional precisa levar em conta as especificidades dos alunos, como no caso dos surdos que devem ser ensinados em línguas de sinais, podendo ser ensinados em escolas especiais ou salas especiais. Embora parta de uma visão ouvintista de que o surdo é deficiente, reconhece a importância das línguas de sinais da formação das pessoas surdas, mesmo que isso implique em separação de salas ou, ainda, de escola.

Nesse sentido, as escolas de surdos estariam enquadradas no modelo de escolas inclusiva, porém nos documentos nacionais que trazem providências para educação inclusiva que, teoricamente, seguem a Declaração de Salamanca parecem discordar com essa questão do atendimento ao surdo. O documento distribuído pelo Ministério da Educação sobre as salas de atendimento especial na parte que descreve o atendimento aos surdos explica que a Língua Portuguesa é a possibilidade que o surdo tem de quebrar as barreiras de comunicação. A autora ouvinte explica que a Libras não é suficiente para as trocas simbólicas na educação dos surdos e que em nome da diferença, as instituições que preconizam a língua de sinais não estão “de acordo com os princípios constitucionais do nosso país”<sup>17</sup>.

Podemos identificar a visão ouvintista justificando que o problema social é não ser ouvinte e que, se assemelhar ao ouvinte é a salvação do surdo. Strobel<sup>18</sup> afirma que o modelo ouvintista além de classificar o surdo como deficiente, educa com base no movimento ouvinte não permitindo a construção da identidade surda. Ademais, que Damázio acusa a ilegitimidade das instituições que privilegiam a Libras, também remonta valores pombalistas de centenas de anos de imposição do português a comunidades linguísticas minoritárias.

---

<sup>17</sup> DÁMAZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 14.

<sup>18</sup> STROBEL, op. cit., loc. cit.

Bem como, compreendemos a desvalorização das línguas de sinais tanto em documentos internacionais quanto em nacionais que classificam essas línguas como línguas de surdos, como instrumentos de ensino e não como línguas nacionais. Se assim fossem reconhecidas, estariam incluídas no currículo para que todos pudessem aprende-las e, conseqüentemente, contribuiriam para o fim das barreiras linguísticas do povo surdo uma vez que fossem consideradas línguas nacionais e não línguas menores, faladas por deficientes.

Como consequência desses processos, o pesquisador e professor surdo Oliveira (2014) declara que, como ele, muitos surdos passam pela educação básica e superior sem interagir com os professores ouvintes e com colegas ouvintes, sem compreender ou participar das aulas, sem serem estimulados a produzir, escrever ou ler.

Com essa reflexão sobre esse breve histórico do povo surdo, um pouco das diretrizes escolares nacionais e a importância do lugar de fala, do protagonismo surdos nas decisões que encaminham a educação dessa comunidade, foi apresentado o documento acima, publicado no ano de 2018, em inglês, e traduzido por mim em português e em Libras através de código QR ao final do texto. Assim, o artigo é um parecer da Federação Mundial de Surdos sobre a educação inclusiva. Este documento aponta o posicionamento de líderes surdos, a nível mundial, a respeito da mudança de alunos surdos para as escolas regulares, com base nas diretrizes inclusivas.

No parecer, a organização argumenta em favor da educação inclusiva, desde que essa realmente inclua o alunado surdo, incluindo a língua de sinais como instrumento formador e profissionais surdos participando da educação da sua comunidade linguística. O documento demonstra que essas diretrizes têm provocado uma mudança institucional na vida dos alunos surdos, sendo fundamental que essa discussão se para que essa mudança seja também estrutural e metodológica, esclarecendo o que verdadeiramente configura um modelo de ensino inclusivo para a comunidade surda internacional.

(ver imagem QR original)

