

Análise de controvérsias públicas no debate sobre surdez*

CÉSAR AUGUSTO DE ASSIS SILVA**

Resumo

O argumento do texto está estruturado em quatro partes. Primeiramente, é retomado o contexto histórico de constituição da *língua brasileira de sinais (libras)* como uma língua legítima no interior do Estado-nação. Em segundo lugar, é analisado o que tem ocorrido do ponto de vista normativo na questão da educação especial e da deficiência em geral, mudanças que beneficiaram o reconhecimento jurídico da *libras* (e da surdez afirmada como particularidade étnico-lingüística). Na terceira parte do texto, são consideradas as principais deliberações normativas da lei federal 10.436/2002 e do decreto federal 5.626/2005, legislações referentes à *libras*. Na quarta parte, é sinalizado como a educação é a dimensão que experimenta de maneira mais evidente as tensões do processo histórico de constituição de uma surdez que em certas circunstâncias nega a deficiência (ao afirmar que *surdos* são um *povo* com língua, *cultura* e história), mas que de um ponto de vista prático estatal não tem prescindido de ser gerenciada enquanto deficiência. Além disso, as controvérsias mais relevantes dos últimos anos foram consideradas: a negação da noção de deficiência *versus* a afirmação da surdez como particularidade linguística; a rivalidade entre defensores do implante coclear *versus* da *libras*; a disputa entre o modelo de educação para surdos (bilíngue *versus* escola inclusiva), bem como o embate para definir meios de acessibilidade.

Palavras-chave: Surdez. Deficiência. Controvérsias públicas.

* Texto elaborado para o evento *Conflitos, Direitos e Diversidade: I Simpósio Internacional de Estudos da Deficiência*. Realizado de 19 a 21 de junho de 2013, São Paulo, SP, Brasil. Apresentado no grupo Corpo: biopoder, violência e representação.

** Pós-doutorando Cebrap, bolsista Fapesp, Coordenador do Grupo de Estudos Surdos e da Deficiência do NAU-USP, email: cesaraugustonet@yahoo.com.br, autor do livro *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. Terceiro Nome, 2012.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

D) Constituição histórica da língua brasileira de sinais (libras)

É importante considerar que o processo de reconhecimento da *libras* como uma língua legítima no interior da nação é absolutamente recente. É somente com a lei federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que essa língua foi reconhecida como meio legal de expressão e comunicação oriundo das comunidades surdas brasileiras, em um plano nacional. Este artigo pretende retomar alguns pontos capitais da história da constituição da *libras* no Brasil.

Como é consenso na bibliografia sobre surdez e língua de sinais no Brasil (Skliar, 1998; Moura, 2000, Rocha, 2007), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857, foi de fundamental importância para associar pessoa com surdez de diferentes regiões do Brasil, as quais tiveram um papel chave para a disseminação de sinais padronizados no país. Ainda que historicamente a escola não tenha constituído um local de aquisição formal da língua de sinais, visto que o paradigma dominante desde o fim do século XIX e ao longo do século XX tenha sido o *oralismo* – o ensino da oralidade aos então denominado “surdos-mudos” –, é inegável que as escolas especiais para surdos tiveram a função de garantir a entrada em uma rede de sociabilidade que se utiliza de sinais para a comunicação. Além do INES, escolas católicas em diferentes capitais do Brasil também desempenharam essa função de associação primária. Essa rede de sociabilidade se desdobrou historicamente numa rede de associações e competições esportivas (Assis Silva, 2012a e 2012b).

Ainda que, historicamente, os sinais não tenham sido vistos como uma língua no sentido rigoroso do termo, desde final do século XIX e, mais acentuadamente no século XX, há alguns processos de dicionarização dos sinais que foram importantes para a sedimentação da *libras*. Há uma referência ainda do século XIX, de um aluno do INES que representou por meio de desenhos alguns sinais em uma apostila, Flausino Gama (1875). Nos anos 1960, um padre católico redentorista norte-americano, denominado Eugênio Oates, registrou os sinais em um livro chamado *Linguagem das mãos*, compilação de uma vasta pesquisa nacional financiada pelo Ministério da Educação e Cultura, ainda vendido em grandes livrarias (Oates, [1969] 1988). Em seu livro, Oates chamava os sinais de “gestos” e “mímicas”. Este dicionário por diversas vezes foi apropriado por igrejas, escolas e instituições para produção de novos dicionários. Outras formas de dicionarização se seguiram nos anos 1980 e 1990, também por instituições religiosas, como Igrejas Batistas (1987), Testemunha de Jeová (1992) e Igreja Evangélica Luterana do Brasil (Hoemann, Oates, Hoemann, 1983).

As pesquisas propriamente ditas que afirmaram o estatuto de língua natural das línguas de sinais são provenientes do Estados Unidos. William Stokoe, em sua publicação de 1960, é a referência fundamental para a comprovação do estatuto de língua natural da *American Sign Language (ASL)*. Tal autor explicitou processos de estruturação fonológica das línguas de sinais, argumento apropriado para a demonstração do estatuto de língua da *libras*.

No Brasil, tal formulação científica iniciou-se nos anos 1980. Em linhas gerais, é possível afirmar duas correntes que se desenvolveram mais ou menos paralelamente. Por um lado, a linguística Lucinda Ferreira Brito (1986, 1991, 1993, 1995), vinculada à UFRJ, constitui rigorosamente o campo da lingüística das línguas de sinais no Brasil, o que vai ter continuidade com o trabalho de Tanya Amara Felipe de Souza, entre outros. Por outro, emerge uma linhagem vinculada ao contexto luterano da Escola Especial Concórdia de Porto Alegre, como exemplo, Gladys Rehfeldt (publicou em um livro católico-luterano de 1983 chamado *Linguagem de Sinais do Brasil* (Hoemann, Oates, Hoemann, 1983)) e posteriormente, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (Quadros, 1997; Quadros & Karnopp, 2004).

As pesquisas linguísticas de tais autores, sobretudo Ferreira Brito e Quadros, somadas com outras publicações oriundas do campo da educação, sobretudo Carlos Skliar (1998, 1999a, 1999b, 2000) serão capitais para legitimar o movimento social que se consolida. Nesse processo, progressivamente a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis) torna-se uma instituição legítima para representar e demandar os assuntos vinculados à surdez/deficiência auditiva no âmbito do Estado. Desde 1987, quando foi fundada substituindo a Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), passou a enviar seus representantes e dirigir suas reivindicações para a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão do governo federal que tratava dos assuntos da deficiência, o que desde então, confere bastante legitimidade aos representantes da Feneis.

É precisamente nesse processo histórico bastante complexo, que envolveu escolas especiais, associações de surdos, instituições religiosas e produções acadêmicas que se consolidou uma nova concepção de surdez. Nessa, *os surdos* (e essa se torna a categoria legítima para nomear o grupo, substituindo as denominações anteriormente legítimas *surdo-mudo* e *deficiente auditivo*) tornam-se um *povo*, como língua, *cultura* e história particulares. A categoria *libras*, proveniente da Feneis, passou a substituir todas as outras formas de nomeação anteriormente legítimas como *mímicas*, *gestos*, *linguagem das mãos*, *linguagem de sinais do Brasil*, *língua de sinais dos centros urbanos*, *língua de sinais* e *linguagem de sinais*.

Além disso, consolidou-se um discurso histórico no qual as políticas pedagógicas anteriores, como o oralismo e a comunicação total, deveriam ficar no passado. O oralismo passou a ser visto com uma forma de etnocentrismo colonialista, bem como ineficaz em atingir os seus objetivos. O modelo pedagógico reivindicado passou a ser a filosofia pedagógica do bilingüismo. Nesta, a *libras* seria aprendida como primeira língua e o português em sua modalidade escrita, como segunda língua. Como foi afirmado, isso se traduziu em normatividade jurídica em 2002.

Contudo, é importante considerar que essa transformação histórica da surdez se deu paralelamente a outro processo vinculado à educação especial e à deficiência em geral, como será considerado a seguir.

II) A educação especial e a deficiência pós 1988

A deficiência de modo geral torna-se uma grande questão pública nas duas últimas décadas do século XX e na passagem para o século XXI. Há um crescente processo normativo que tem procurado garantir condições de igualdade para a população de pessoas com deficiência, algo explícito tanto na legislação nacional como em tratados internacionais. Consideremos brevemente o que tem ocorrido no âmbito da normatividade jurídica da educação especial, visto ser o âmbito da educação peça fundamental nessa área. Primeiramente retomarei alguns marcos legais fundamentais da questão e, por último, explicitarei as principais características desse movimento.

É possível identificar que, desde a Constituição Federal de 1988, a legislação sobre a educação especial afirma de maneira sistemática e reiterativa que a educação de alunos com deficiência deve se dar preferencialmente na escola regular. Tal legislação prevê as condições de excepcionalidade, ou seja, casos nos quais os alunos devem ser atendidos em escolas e salas especiais. Tal formulação está presente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança do Adolescente 8.069/90, no Plano Nacional de Educação Especial de 1994, na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica CNE/CNB 02/2001.

Na Lei Federal 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação de 2001, ainda ratifica a preferência pela educação especial na educação regular, garantindo a excepcionalidade. Contudo, ele já estipula como grande meta da década a construção de uma escola inclusiva que atenda toda diversidade humana. De certo modo, tal legislação sinaliza o processo de radicalização da inclusão escolar. Importante considerar que, anteriormente, o Decreto Federal 3.298/1999 já tinha afirmado o caráter transversal da educação especial,

devendo estar presente em todos os níveis e modalidade de educação. O Decreto Federal 3.956/2001 potencializa também a inclusão, na medida em que afirma que nenhuma pessoa pode sofrer discriminação baseada na deficiência.

Marcos legais mais recentes como o Decreto 6.094/2007, que define Diretrizes do compromisso de Todos pela educação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, assinado pelo Brasil em 2007 e regulamentado pelo Decreto 6.949/2009, todos eles ratificam a educação especial tendo por locus a escola regular, não se fazendo mais referência à idéia de preferência ou excepcionalidade.

Importante considerar que tal concepção desenhou-se nos marcos legais da nação, como foi demonstrado acima, mas também em cartas internacionais. Rosita Carvalho (1997) retoma diversos tratados e recomendações internacionais que progressivamente, desde o início dos anos 1980, vêm formulando a inclusão. Dignas de menção são a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990 e, sobretudo, a Declaração de Salamanca, de 1994, que redefine a educação especial. Alguns pontos desta Declaração precisam ser considerados. Ela afirma a unicidade de cada criança, que possui habilidade, interesses e necessidades individuais. Desse modo, a escola deve contemplar todo tipo de diversidade, definindo as necessidades educacionais especiais de maneira ampla, não apenas vinculadas às deficiências. A escola deve estar preparada para a criança com deficiência, mas também crianças de rua, oriundas de minorias e condições sociais desprivilegiadas, com déficit de atenção, superdotadas, etc. Tal carta também redefine o papel da pedagogia, que deve estar centrada na criança, desenvolvendo as potencialidades únicas cada indivíduo.

Assim, é possível afirmar que a inclusão representa um movimento progressivo bastante consolidado do ponto de vista normativo. Como anunciado no início deste item, cabe então sistematizar alguns elementos presentes nesse processo (identifico seis numerados de a) a f)):

a) Desterritorialização do especial: Como Carvalho (1997), Bueno (1999), Aranha (2001) Souza & Prieto (2007) já argumentaram, o especial tem sido redefinido no interior da educação inclusiva. Cada vez mais ele se afasta de uma circunscrição institucional e territorial bem definida. Em um extremo teríamos o modelo histórico da instituição total, segregadora; após ela, as instituições de serviço integradoras, mas territorializadas e, em outro extremo, o atendimento educacional especializado, não territorializado, difuso nas escolas regulares e em todas as modalidades e níveis de ensino. O especial nesse caso estaria

organizado sobretudo para eliminar barreiras de toda ordem: arquitetônica, atitudinais, de comunicação e informação. O que tem se expandido para além de os domínios da educação.

b) **Redefinição do sentido da deficiência:** Progressivamente a deficiência deixa de ser o corpo com lesão e passa a ser o *efeito da interação* entre o corpo com impedimento a longo prazo e as barreiras (ambientes e atitudes) que são sociais. Como Carvalho (1997) demonstrou na análise das cartas internacionais do tema, esse processo já vinha se desenhando desde os anos 1980. Contudo, é importante considerar que na *Convenção dos direitos das pessoas com deficiência*, Decreto 6.949/2009, ele se radicaliza.

c) **Despatologização:** Como decorrência do item anterior, a passagem do modelo médico para o modelo social da deficiência – bem explicado em Diniz (2007) –, progressivamente a deficiência passa a ser afirmada com expressão da diversidade humana, como consta na Declaração de Salamanca, na *Convenção dos direitos das pessoas com deficiência* e as publicações de Maria Teresa Mantoan (Mantoan & Prieto, 2006).

d) **Mudança de foco:** progressivamente o foco primordial da ação visando alguma forma de adequação deixa de ser exclusivamente o sujeito e volta-se para as instituições sociais. Por isso a pedagogia deve estar ajustada à criança e não o inverso. De acordo com os argumentos de Aranha (2001) a inclusão é caracterizada pelo paradigma de serviço, diferenciado do paradigma do suporte (integração) e da instituição total, em que a ação estava voltada sobretudo para o sujeito, visando sua normalização.

e) **Redefinição da pedagogia:** outra mudança de foco fundamental é passagem das dificuldades para as potencialidades da pessoa com deficiência, considerando sua unicidade.

f) **Redefinição da relação entre o especial e o regular:** tornou-se necessário prover uma troca de perspectivas entre essas dimensões. O regular deve englobar o especial, pois o especial não está à parte do regular. Inversamente, o especial deve complementar e suplementar o regular, ou seja, ele deve estar direcionado para a educação comum.

Essas características descritas acima apesar de estarem desenhadas no plano das normas, ainda estão em processo de construção prática no sistema de ensino.

III) Lei de libras 10.436/2002 e Decreto Federal 5.626/2005

A legislação que emerge no presente século sobre a *língua brasileira de sinais* (*libras*) redefine completamente o âmbito da educação de surdos. Além de reconhecer tal

língua como um meio legal de expressão e comunicação no interior da nação, oriunda das comunidades surdas, ela afirma que pessoa surda é aquela que expressa sua *cultura* por meio de experiências visuais e da *libras*. É digna de nota a colocação da categoria *cultura* na legislação. A lei ratifica essa nova formulação da surdez bastante recente na qual pessoas surdas são vistas como tendo língua, *cultura* e história particulares. Foi precisamente em consonância com esse argumento da particularidade étnico-linguística na surdez, presente no movimento social e entre intelectuais que conformaram a questão, que tal legislação definiu os termos institucionais da política educacional bilíngue *libras/português* na surdez. Como já foi afirmado, nessa concepção a *libras* deve ser ensinada como primeira língua e o português na sua modalidade escrita deve ser ensinado como segunda língua.

Consideremos brevemente o que tal legislação define em termos práticos. Primeiramente ela institui a *libras* como disciplina obrigatória em cursos de formação de professor no ensino médio e superior, nos cursos de pedagogia, educação especial, fonoaudiologia e em todas as licenciaturas. Além disso, prevê a formação de cursos de graduação em Letras Libras, Letras Libras-Português e Tradução/Interpretação Libras-Português. O decreto define também a formação dos profissionais professor de libras (nível superior), instrutor de Libras (nível médio) e tradutor/intérprete (nível médio e superior). Institui também a obrigatoriedade de todas as agências concessionárias de serviço público disponibilizarem o atendimento à pessoa surda em *libras*, devendo garantir que 5% de seus funcionários aprendam essa língua. Em diversas cláusulas do decreto, ratifica-se a educação bilíngue pela provisão de escolas e classes bilíngues, e também se afirma a singularidade linguística de pessoas surdas.

Alguns itens da lei possuem a função de garantir as exceções de sua aplicação. É possível que uma criança tenha acesso ao português em sua modalidade oral, preferencialmente fora do horário regular e resguardada o direito de sua opção e da família (Capítulo IV, Art. 16). Além disso, é possível que a pessoa surda não seja educada em *libras*, se esse for o desejo da família ou do sujeito em questão (capítulo VI, Art. 22, parágrafo 3º).

Apesar desses dois elementos de exceção, é possível afirmar que legislação em questão consolida e naturaliza a relação entre pessoa surda e *libras* e ratifica a educação de pessoas surda por meio da *libras* como primeira língua, bem como tem produzido a noção de que o modo mais produtivo para prover a acessibilidade de pessoas surda se daria pela presença de intérpretes. Por conta dessa formulação específica do modo de lidar com a surdez/deficiência auditiva, algumas tensões se desenharam, como argumento abaixo.

IV) As tensões e controvérsia no ensino e aprendizagem da Libras

Há diversos indicadores que explicitam uma posição muito particular da surdez no interior da educação especial. Os agentes vinculados à surdez têm tentado operar um descolamento entre a educação de surdos e a educação especial. A obra de Carlos Skliar (1998, 1999a, 1999b, 2000) afirmando a necessidade de retirar a educação de surdos da educação especial e colocá-la no debate sobre a educação voltada para grupos de minorias étnicas, linguísticas, raciais e de gênero, por exemplo, é um desses indicativos. Além disso, o modo como as escolas especiais de surdos, as associações de surdos e intelectuais da *libras* têm se posicionado de maneira organizada contra à inclusão escolar é também indicativo da tensão específica da surdez com relação à educação especial.

Nos últimos anos ocorreu crescente movimento que tem produzido de fato uma surdez que tenta se distanciar da categoria *deficiência auditiva*. Afirma-se que *surdos* são sujeitos que experimentam a visualidade e a gestualidade de maneira exacerbada e possuem uma língua legítima de instrução, formação e comunicação, além de o fato de se ouvir ou não tem deixando de ser a questão que mais caracteriza a surdez. De acordo com a legislação vigente, o professor deve fornecer educação a esses sujeitos nessa língua, por ser ela o meio mais igualitário de prover a formação de *surdos*. Esse mesmo movimento social, ao contrário das normatizações da educação inclusiva, tem afirmado o valor do território, ou seja, da escola especial. Contudo, é uma nova escola especial, não a instituição total segregadora ou a escola especial normalizadora da integração, mas é uma escola bilíngue o que se deseja.

Contudo, a inclusão tem levado a uma desterritorialização do especial, assim como, o especial se traduz cada vez mais em instrumentos físicos e humanos para garantir acessibilidade: a remoção de barreiras que produzem a deficiência. Desse ponto de vista, a *libras* na escola inclusiva fica reduzida a um meio de acessibilidade, equivalente à rampa e ao braile. Certamente, a política da inclusão tem beneficiado a publicização da *libras*, visto que o seu uso e difusão é algo que diz respeito a múltiplas instituições sociais. Contudo, do ponto de vista educacional, em uma escola bilíngue, ela é utilizada de maneira muito mais ampla do que meio de acessibilidade, não sendo em hipótese alguma o equivalente à rampa ou ao braile. De qualquer modo, o crescente estabelecimento normativo de acessibilidade tem feito com que a *libras* seja eleita como meio preferencial de garantir acessibilidade para surdos/deficientes auditivos, visto a associação naturalizada entre tais sujeitos e essa língua.

Diante disso, surdos usuários de língua portuguesa (SULP) têm se mobilizado para garantir e reivindicar seus direitos¹.

É importante considerar que muitas tensões têm sido vivenciadas nos últimos anos com relação a essa questão libras/surdez. Alguns episódios podem ser tomados como exemplos. De acordo com carta elaborada pela FENEIS ao Ministério da Educação, de 19 de maio de 2011², na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de maio a 1º de abril de 2010, representantes do movimento social surdo teriam sido alvo de discriminação, tendo as suas reivindicações aprovadas anteriormente no âmbito estadual, mas sumamente descartadas no âmbito federal. Além disso, foram chamados por representantes do governo federal de “segregacionistas” por defenderem a escola bilíngüe. A FENEIS na mesma carta, afirmou que não querem segregação ou educação especial, mas educação regular bilíngüe, isto é, educação regular em libras como L1 e português como L2. Ademais, solicitam que educação de surdos seja retirada da Educação Especial e seja posta em proximidade com a educação de índios, quilombolas e populações ribeirinhas. Nesse caso, novamente é evidente o choque esteve entre dois modos de gerir a população de pessoas com deficiência em geral e a população surda, entendida como falante de outra língua.

Outro episódio controverso ocorrido em 2009, com ampla repercussão pública, foi o embate entre os doutores otorrinolaringologistas e os doutores da libras (pedagogos e linguistas) em torno do personagem Tarcísio da novela global das 18 horas Cama de Gato. Os primeiros elaboram, em 29 de outubro de 2009, uma carta³ para a Rede Globo afirmando ser um retrocesso o uso da *libras* na novela, visto o advento do implante coclear. Devendo a novela divulgar essa nova realidade da surdez. Em resposta, os doutores da *libras* elaboraram uma carta em 11 novembro de 2009⁴, em que parabenizaram a Rede Globo pelo feito afirmando não ser a *libras* um retrocesso, mas uma língua reconhecida juridicamente. Ademais estes últimos deslegitimaram a carta dos médicos, ao afirmar que o implante coclear não deve significar a proibição do uso de língua de sinais.

Por fim, outro episódio com ampla repercussão foi o depoimento de Maria Teresa Mantoan à Revista Nova Escola, em maio de 2005, quando afirmou que é até positivo que o professor de alunos surdos não saiba libras, pois o fundamental é que a criança aprenda o

¹ Como exemplo, ver o Manifesto dos surdos usuários da língua portuguesa Sulp. 19 de novembro de 2008. Disponível em: <http://mail.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=23985> Acesso 08/05/2012.

² Assinada por Karin Strobel (presidente) e Patrícia Rezende (Diretora de Políticas Educacionais).

³ Disponível em: <http://www.sborl.org.br/conteudo/secao.asp?id=2092&s=51> Acesso em 09/03/2010.

⁴ Disponível em: http://lutaibras.blogspot.com/2009_11_01_archive.html Acesso em 23/06/2011.

português escrito. Diante de tal argumento, outros intelectuais como Fernando César Capovilla (Instituto de Psicologia da USP) e Leland McClery (Departamento de Letras Modernas da USP) responderam prontamente desqualificando a visão de Mantoan.

Apesar de no discurso jurídico e científico da libras a oralização como política pedagógica oficial ter ficado no passado, em termos práticos, essa é uma demanda importantes da família de muitos sujeitos com surdez. Além disso, cada vez mais, o implante torna-se uma realidade bastante disseminada. Do outro lado, cada vez mais se radicalizam discursos contrários a formas de medicalização da surdez.

Ademais, é importante considerar que progressivamente a *libras* se torna também uma língua legítima e de ampla utilização no âmbito universitário, como é possível verificar sobretudo nos domínios da UFSC, dada atuação de Ronice Quadros.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi demonstrar a complexidade da relação surdez/libras e deficiência em geral/educação especial. Procurei demonstrar como historicamente emergiu um processo que tem de fato produzindo a surdez como particularidade étnico-linguística, na qual *surdos* são visto como formando um *povo* com língua, *cultura* e história, o que demandaria uma educação bilíngue. O modelo de educação de surdos legislado e em processo de institucionalização têm exigido a manutenção de territórios específicos, as antigas escolas especiais transformadas em bilíngues.

Procurei demonstrar também, brevemente, o que tem se consolidado no âmbito da deficiência em geral e da educação especial. Duas características fundamentais seriam de invenção da deficiência como diferença, expressão da diversidade humana (processo similar do que ocorreu na surdez), além de uma crescente desterritorialização do especial, o que choca com o movimento contrário da surdez/libras. Além disso, nesse modelo, a *libras* vira um meio de acessibilidade equivalente a outros instrumentos/ações relativos a outras deficiências. Tensão que gera muitas controvérsias na questão.

Apesar de alguns teóricos da inclusão afirmaram continuamente que a colocação de todos em um mesmo espaço gera igualdade, na medida em que todos aprendem a lidar com a diversidade, algo que Mantoan (2006) afirma sistematicamente, é importante considerar que a prática desmonta tal argumento. Como exemplo, as reflexões de Cristina Lacerda (2006) demonstram como a criança surda na escola regular está em situação de plena desigualdade linguística.

Assim, concluo afirmado que a inclusão possui o mérito inegável de fazer da deficiência e da educação especial uma grande questão de debate público que deve perpassar todas as instâncias da sociedade e diz respeito a todos. É inegável também que ela empurra para mais longe as práticas nascentes em instituições totais, como a segregação, a despersonalização, violência física e simbólica, algo que a integração não conseguir realizar plenamente. Contudo, é importante considerar que pesquisadores têm demonstrado e outros atores sociais têm demandado que nem sempre a pedagogia ajustada à criança deve implicar a sua colocação na escola regular. Tal argumento precisa ser considerado, sem que isso signifique um retorno para instituições segregadoras.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n.º 21, março, 2001. p.160-173.

ASSIS SILVA, César Augusto de. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome. 2012a. 248p.

ASSIS SILVA, César Augusto de. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. *Relig. soc.* [online]. 2012b, vol.32, n.1, pp. 13-38.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 06/11/2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm> Acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União de 17 de agosto de 2001, Seção 1, p.46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em 21/05/2012

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acessado em 21/05/2012.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em 07/11/2012.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acessado em 14/06/2013.

BRASIL Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 21/05/2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, UNIMEP, 3 (5): 7-25, set. 1999.

CAPOVILLA, Fernando César & RAPHAEL, Walkiria D. *Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira*, vols. I e II. São Paulo: Edusp/ Fapesp/ Fundação Vitae/ Feneis/ Brasil Telecom, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Comparação de aspectos linguísticos da LSBC e do português. In: Conferência no *II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos*. Porto Alegre, 27 a 29 de novembro, 1986

_____. Convencionalidade e Iconicidade em Língua de Sinais. In: *Anais do I Congresso Assel Rio*. Rio de Janeiro, pp. 157-166, 1991.

_____. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ UFRJ, 1995.

GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos Signaes dos Surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

HOEMANN, Harry; OATES, Eugênio & HOEMANN, Shirley (orgs.). *Linguagem de sinais do Brasil*. Porto Alegre: [s.e.], 1983.

IGREJA BATISTA. *Comunicando com as mãos*. Ilustrado por Judy Ensminger. São Paulo: [s. e.], 1987.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*. 2006, vol.26, n.69 , pp. 163-184 .

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, São Paulo: Revinter/ Fapesp, 2000.

- OATES, Eugênio. *Linguagem das mãos* [1969]. Aparecida: Santuário, 1988.
- PRIMEIRA IGREJA BATISTA EM GOIÂNIA. MINISTÉRIO DYNAMIS. *Crescimento cristão I*. [s.e.], [s.d.].
- QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller e KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed. 2004.
- RAMOS, Regina Clélia. *Histórico da Feneis até o ano de 1988*. (Artigos) Petrópolis: Arara Azul, 2004, pp 1-11.
- ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999a.
- _____. *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*, vol. 1:. Porto Alegre: Mediação, 1999b.
- _____. “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos”. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 153.
- SOARES, Maria Aparecida L. *A educação dos surdos no Brasil*. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian & PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVERIA, Romualdo Portela. ADRIÃO, Theresa (org). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2007.
- STOKOE, William. *Sign Language Structure*. Reedição. Silver Spring: Linstok Press, 1960.
- TESTEMUNHAS DE JEOVÁ. *Linguagem de sinais*. Cesário Lange: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1992.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 21/05/2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
Acesso em 21/05/2012.