



2ª Licenciatura em
Educação Especial

Surdez e Abordagem Bilíngue

contextos e práticas educacionais

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

SURDEZ E
ABORDAGEM BILÍNGUE:
contextos e práticas educacionais



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Carolina Severino Lopes da Costa

Clarissa Bengtson

Gerusa Ferreira Lourenço

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Marcia Duarte Galvani

Mariana Cristina Pedrino

Nassim Chamel Elias (Presidente)

Rosimeire Maria Orlando

Vanessa Cristina Paulino

Vanessa Regina de Oliveira Martins



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

SURDEZ E
ABORDAGEM BILÍNGUE:
contextos e práticas educacionais

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

M386s

Martins, Vanessa Regina de Oliveira.

Surdez e abordagem bilíngue : contextos e práticas educacionais / Vanessa Regina de Oliveira Martins. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. 60 p.

ISBN: 978-65-89874-29-4

1. Educação bilíngue. 2. Surdos - Educação. 3. Educação especial. 4. Surdez. 5. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.97 (20*)

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1 Introdução à surdez como campo de saber e os Estudos Surdos.....	11
2 História da educação de surdos no Brasil e o cenário social de suas lutas político-linguísticas.....	19
3 Dispositivos jurídicos de construção para uma educação bilíngue de surdos.....	35
4 Libras como língua de instrução na educação bilíngue de surdos.....	43
5 Contextualização política atual para a constituição de programas inclusivos bilíngues para surdos.....	51
Referências.....	57

Introdução

Este texto servirá como aporte teórico, trazendo conceitos-bases fundamentais para nossas reflexões ao longo da disciplina “Surdez e Abordagem Bilíngue: contextos e práticas educacionais”. Para abordar o tema, fizemos o percurso histórico sobre a composição no campo da educação de surdos até chegar ao momento em que se apresenta a discussão atual acerca das concepções filosóficas sobre a nossa compreensão da palavra/conceito “surdez”, entendendo-a como campo de saber e espaço de produção de verdades e formas de vidas surdas. Esse campo de saber produz pelo menos três formas distintas de conceber a surdez: como resultado de um olhar clínico-patológico; como decorrente de uma narrativa socioantropológica; ou como resultado de uma produção ética, de um *ethos surdo*, a saber, de uma perspectiva filosófico-ontológica. Para o adensamento em cada um desses campos, na **Unidade 1**, “Introdução à surdez como campo de saber e os Estudos Surdos”, discorreremos sobre as três concepções delineadas e as linhas conceituais que consolidam cada um desses territórios analíticos do campo dos estudos da surdez e dos estudos surdos. Sobretudo, compomos uma descrição das concepções sobre sujeito, linguagem e constituição subjetiva em cada uma dessas linhas produzidas por saberes que resultam em processos de *subjetivações surdas* muito diferentes.

Na **Unidade 2**, “História da educação de surdos no Brasil e o cenário social de suas lutas político-linguísticas”, tecemos aspectos históricos acerca da educação das pessoas surdas, percorrendo alguns dos marcos que avistamos como importantes componentes de ações e políticas educativas para as pessoas surdas. Nessa unidade visamos apresentar as principais linhas teórico-metodológicas de ensino de surdos. Apresentamos pontos e contrapontos sobre a ação educativa para pessoas surdas, referenciando o uso ou não da língua de sinais, práticas de *normatização* e *normalização*

surda pela correção de seus corpos e a apropriação (ou não) da língua oral, em práticas educativas. Além disso, interessa-nos traçar os saberes acerca dos aspectos cultural-identitários, como componentes centrais das práticas educativas (se estão imersos nelas ou não) e das políticas no campo da educação de pessoas surdas. Para esse movimento foi necessário apresentar as abordagens de ensino que compõem a educação das pessoas surdas, do oralismo à abordagem bilíngue de ensino.

Na **Unidade 3**, “Dispositivos jurídicos de construção para uma educação bilíngue de surdos”, caminhamos por alguns documentos legais que incidem sobre a construção das políticas educativas de surdos e que, por meio delas, consolidam práticas de ensino de surdos nos variados municípios de nosso país. Temos a intenção de percorrer do macro ao micro, observando a conjuntura entre esses documentos e a potência afirmativa do discurso acerca da educação inclusiva e bilíngue de surdos. Por essas ferramentas conseguimos descrever as bases de lutas da comunidade surda acerca da acessibilidade linguística e do reconhecimento de cidadania surda pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).¹

Já na **Unidade 4**, “Libras como língua de instrução na educação bilíngue de surdos”, queremos trazer a reflexão acerca da importância de uma língua na aparição política e na afirmação de vida de um sujeito. Somos seres produzidos na e pela linguagem, pela perspectiva de Vigotski (1991), e por meio de suas bases traremos algumas ponderações sobre a produção enunciativa em Libras na e para a educação de surdos. Nesse sentido, descrevemos alguns dos aspectos relevantes para a defesa das comunidades surdas sobre a pauta educativa, em que se afirma a Libras como língua de instrução, numa perspectiva educativa bilíngue, além da necessária compreensão de marcadores culturais como elementos constituintes das lutas das pessoas surdas.

Por fim, na **Unidade 5**, “Contextualização política atual para a constituição de programas inclusivos bilíngues para surdos”, buscamos realizar uma síntese desses conceitos abordados anteriormente, articulando-os com a pauta educacional atual e a execução de programas inclusivos e bilíngues alinhados às diretrizes legais e às petições e conquistas das comunidades surdas. Para isso descrevemos os profissionais dispostos no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), no sentido de se colocarem como essenciais à produção de uma educação bilíngue, que

1 Doravante apenas Libras, como sigla de Língua Brasileira de Sinais.

são: docentes bilíngues, pedagogos e formados em Letras-Libras, educadores/instrutores surdos e intérpretes de língua de sinais educacional. Ao entender tais demandas de produção bilíngues, diferentemente das narrativas implementadas em políticas que regem a Educação Especial (LODI, 2013), discorreremos sobre as práticas de ensino que consolidam o atendimento educacional especializado e as contraposições pela atuação bilíngue feita no turno escolar, em Libras, e não em ações complementares e suplementares em contraturno. Esperamos que o leitor encontre neste texto-base elementos para construção de conhecimentos na atualidade acerca da educação de surdos em uma abordagem bilíngue.

Introdução à surdez como campo de saber e os Estudos Surdos

A palavra do surdo se expressa através da língua de sinais. [...] A surdez começa então a metamorfosear-se naqueles que, ainda que seu ouvido funcione perfeitamente, se tornam incapazes de escutar uma palavra que se expressa de maneira diferente da sua. É a presença do outro que escuta ou que não quer ouvir que começa a definir o “ser surdo” (BENVENUTO, 2006, p. 228).

Nesta primeira unidade propomos uma explanação geral sobre o campo de conhecimento dos estudos surdos, marcando nele três formações discursivas e de saber sobre a surdez: 1) a patológica, 2) a antropológica e 3) a ontológica. Para Witchs e Lopes (2015), a surdez deve ser entendida como uma matriz de experiência, porque por meio dela temos um “conjunto de características que compõem um indivíduo, uma linha invisível” e a demarcação das “fronteiras da posição que, historicamente, seria ocupada por aqueles que passaram a ser chamados de surdos” (WITCHS; LOPES, 2015, p. 33). Na experimentação da surdez, os sujeitos vão se constituindo e atribuindo a si marcadores culturais e identitários a partir do modo como lhes chegam determinados saberes e como, por meio dele, são representados e os veem. Dessa forma, baseados pela lente foucaultiana, que marca a constituição subjetiva por meio das práticas de governo de nossas condutas, “utilizamos a noção de governamentalidade como uma grade de inteligibilidade na qual se inscrevem práticas de constituição da surdez, e que colocam em operação a normalização, o governo e a subjetivação de surdos” (WITCHS; LOPES, 2015, p. 33).

Tomar a surdez como experiência subjetiva ou matriz de experiência, na perspectiva e nos estudos foucaultianos, quer dizer que ela se organiza em três eixos, sendo eles: “a formação de saberes sobre a surdez e os surdos,

a normatividade de seus comportamentos e a constituição de seus modos de ser” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 34). Sobre o uso da palavra “surdez” como campo de saber e produção experiencial de governo das vidas surdas, os autores mencionam as diferentes formas e variações que a palavra foi incorporando ao longo da história.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez (WITCHES; LOPES, 2015, p. 35).

O que isso quer dizer? Que a experiência subjetiva, particularmente a experiência da surdez, passa a ser “percebida como uma forma histórica de subjetivação” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 35). Dessa forma, historicamente temos diferentes maneiras de conceituar e interpretar a “surdez” e, consequentemente, a pessoa surda. Assim, a surdez, olhada como experiência, forja o modo como os sujeitos surdos se olham e o modo como eles passam a se narrar.

Numa primeira matriz, num olhar mais orgânico sobre a surdez, temos a narrativa pela perspectiva da falta de audição, como condição biológica de alguém que está fora do padrão de normalidade e por isso pode ser “reparado” por meio de correções que minimizam essa não audição, essa menor eficiência de um corpo não normal. Assim, levantam-se estudos e produções interventivas clínicas para o reparo desse organismo, traçando aproximações à normalidade que enquadrem o sujeito ao padrão esperado. Seguem-se práticas interventivas de correções por meio de uso de aparelhos auditivos, cirurgias, como a inserção do implante coclear, intervenção de terapia de fala, entre outras formas de ação, já que, nesse saber, a ciência médica é usada como aliada para a produção do corpo normal. Toma-se a língua portuguesa como meio de comunicação primordial, e por isso passam a ser pensadas formas de apropriação da fala oral pelas pessoas surdas. A essa perspectiva temos chamado de olhar clínico-patológico sobre a surdez, já que o foco está mais na deficiência auditiva do que nas mudanças sociais

e comunicativas que dela são originadas. Por isso, a busca do reparo dessa menor eficiência orgânica é algo evidenciado.

Os mais antigos saberes produzidos sobre os surdos e a surdez de que se tem conhecimento datam de cerca de 1.000 anos antes de Cristo, com as categorizações feitas pelos hebreus no Talmude sobre as diferenças entre surdos, surdos-mudos entre outros (CARVALHO, 2007). Entendemos, contudo, que é a partir da conjuntura da Modernidade que a proliferação desses saberes aumenta. Sobretudo, é a partir da necessidade de normalizar surdos, para que seja possível governá-los, que os saberes sobre a surdez passam a crescer consideravelmente (WITCHES; LOPES, 2015, p. 40).

Com o advento de técnicas corretivas por meio de uma discursividade clínica, nesse campo os estudos se voltam aos níveis de decibéis perdidos e como essa falta de audição acarreta os distúrbios de linguagem. Para essa visão são importantes a divisão e a classificação dos níveis de surdez: leve, moderada, profunda, severa e a anacusia.² A nosso ver, não há problema em avaliar a surdez pelos níveis de audição, todavia, a intervenção escolar, quando realizada com base na perda auditiva, tem um caráter mais reabilitador, e para esse campo (o educacional) outras perspectivas nos parecem mais interessantes. Aprofundando esse tema, a construção desse olhar clínico produz no surdo o lugar da falta, espaço esse que marca o corpo surdo, colocando-o em posição de enunciação de si pela lógica da deficiência, em busca de um controle e reparo desse desvio, para sua inserção na lógica produtiva social, em que o corpo normal ganha destaque.

2 Vários são os fatores que levam à surdez orgânica em determinados sujeitos, desde questões congênitas, doenças no período de gestação (rubéola, sarampo, entre outras), após o nascimento (meningite, medicação ototóxica) e síndromes. As diferenças de momentos de aquisição da surdez são nomeadas como sendo: pré-linguística ou pós-linguística. Os tipos de surdez também são distintos, podendo ser de condução ou neurosensorial. Assim, classifica-se a perda de audição pela dificuldade de compreensão dos estímulos sonoros em leve, moderada, severa, profunda e anacusia. Essas questões mais biológicas da surdez não serão aprofundadas neste material. Embora as questões orgânicas sejam relevantes, neste texto focaremos as questões linguísticas e culturais da surdez, partindo da premissa de que a língua de sinais proporciona uma significativa inserção do surdo no mundo, dando-lhe meios reais de comunicação e de constituição de subjetividades. Para mais informações sobre as questões biológicas (orgânicas) de causa da surdez, ver: <<https://www.tuasaude.com/causas-da-surdez/>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

O atravessamento do olhar clínico na educação de surdos contribui para a produção de uma subjetividade constituída de noções de deficiência: as práticas médicas diagnosticavam a surdez como contribuinte do desenvolvimento de uma série de doenças, sobretudo pulmonares, que poderiam ser evitadas se os surdos usassem livremente seus pulmões por intermédio do ato da fala (THOMPSON, [1880] 2011). Os argumentos clínicos fornecem, desse modo, a sustentação para a defesa do método oral, “não visando apenas propósitos educacionais, mas sim objetivando uma melhora no nível de saúde entre os doentes” (THOMPSON, [1880] 2011, p. 135). Toda essa relação clínica estabelecida com a surdez coloca o surdo a pensar-se como deficiente; como alguém que precisa recuperar-se e que exerce um modo de ser distante da normalidade (WITCHES; LOPES, 2015, p. 40).

Também há outra forma de conceber a surdez, ou seja, outro saber acionado, com aproximações às narrativas de identidade e de cultura. Portanto, após a construção de práticas corretivas, dispositivos e técnicas de disciplinamento do corpo surdo à normalidade, passamos para outro território enunciativo com novas formulações, em que não se olha mais a surdez pela falta orgânica, mas a partir dela, de modo que se percebe ou se evidencia a positividade produtiva, resultando em um corpo singular, ou seja, olha-se para as produções surdas como efeitos da falta auditiva. Por essa razão a pessoa surda pode produzir em si uma relação experiencial pela visualidade. Nesse campo, observa-se a relação sensória surda como efeito da materialidade de um corpo visual, em que a língua usada para interação se dá nessa modalidade: espaço-gesto-visual. Advoga-se pela distinta relação de uma pessoa surda e ouvinte: o sujeito surdo passa a ser compreendido e anunciado pela diferença identitária e linguística.

Entendemos que esses não são os únicos saberes nem as únicas normativas a estabelecer um modo de ser surdo associado à noção de deficiência auditiva. Mais recentemente, a noção de identidade surda tem servido para a constituição de uma subjetividade que abarca um modo de ser surdo que ultrapassa a noção de deficiência e se vincula a uma noção de diferença cultural (WITCHES; LOPES, 2015, p. 41).

A essa perspectiva damos o nome de socioantropológica, porque nela se entende que há uma experiência corporal surda que produz uma cultura visual e que se manifesta na produção de uma língua compartilhada em outra modalidade que não a das línguas orais. Portanto, entende-se que a pessoa surda se constitui por uma experiência linguístico-cultural e

identitária distinta da experimentação de um sujeito ouvinte. Ou seja, a falta de audição carece menos de intervenção corretiva corporal (com técnicas que façam com que a pessoa surda se aproprie das particularidades de um mundo sonoro, em que é definida pela marcação de níveis de decibéis faltantes) e mais de estímulos sociais que favoreçam a ampliação e reconhecimento dessas especificidades linguísticas para favorecer o uso e a circulação de uma língua que não traga impedimento orgânico para o sujeito surdo, como a língua de sinais. Portanto, fazendo uma síntese:

A primeira narrativa insere a surdez nos discursos da deficiência, na perspectiva clínica, na qual há a patologização do outro (surdo) que vive a *negatividade* da falta orgânica e carece de reparo por meio de técnicas ortopédicas e corretivas: próteses auditivas, implantes cocleares, treinamentos orofaciais, entre outras formas de correção do corpo e da forma de vida de ser e se fazer surdo (SOUZA, 2006; LOPES, 2007; MARTINS, 2008, 2013a; REZENDE, 2010). Em relação aos produtos da perspectiva clínica, Rezende (2010) afirma que as tecnologias médicas têm produzido uma invasão no modo de vida do surdo e produzido subjetividades surdas que visam o adestramento de corpos. [...] A segunda perspectiva anuncia a surdez como experiência visual inserindo o surdo no discurso antropológico e cultural. É a falta de audição que promove outra forma singular de experienciar o mundo e se fazer sujeito. Em tal perspectiva, está implícita a *positividade* da surdez pelo uso de outra forma de comunicação, a língua de sinais. A questão da língua está colada às formas e às manifestações identitárias e culturais (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 397).

Diante desse cenário, de anúncios diferenciados sobre um campo de saber, como o da surdez, algumas ações têm sido reivindicadas pelas comunidades surdas, na defesa do reconhecimento de seus direitos linguísticos, não como pessoas com deficiência auditiva, mas como uma comunidade linguística minoritária que vem sofrendo processos de minorização. A luta e reivindicação surdas voltam-se à promoção de seus direitos sociais pela busca da acessibilidade linguística. Isso mostra contradições na forma de entender a surdez e os caminhos para se efetivarem práticas inclusivas na sociedade. Há uma parte do movimento surdo sinalizador que reconhece a importância da língua de sinais como espaço de inserção do surdo na sociedade e que reivindica a presença de práticas acessíveis por meio dessa língua.

Algumas leis reconhecem e afirmam o direito linguístico dos surdos, tais como a Lei de Acessibilidade, a Lei de Libras, a Lei Brasileira de Inclusão,

entre outras (BRASIL, 2002, 2005, 2010, 2015). Todavia, transformar o espaço social num lugar de acolhimento das diferenças linguísticas não tem sido tarefa simples. Embora desde 2002 se reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, ainda estamos longe de efetivamente ter espaços bilíngues, com profissionais que atendam a comunidade surda, falantes da Libras, por meio da acolhida nessa língua (Libras), fazendo-a como espaço de diálogo e de produção de subjetividades. Outro adendo é que a presença de intérpretes de língua de sinais nos variados setores sociais ainda é muito escassa, haja vista que a formação em nível de graduação desses profissionais é algo bem recente e que o reconhecimento da profissão do intérprete de Libras, como agente profissional, e não ator assistencial, é também algo muito novo, dado pela Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

O fato de a regulamentação da Libras (BRASIL, 2005), bem como o reconhecimento profissional da atuação de mediadores linguísticos (BRASIL, 2010), como os intérpretes de Libras, serem recentes faz-nos perceber que a acessibilidade das pessoas surdas ainda é algo a ser reivindicado por meio de lutas para a afirmação e construção de políticas bilíngues que favoreçam o empoderamento da língua de sinais na sociedade, sua circulação e seu efetivo uso em práticas sociais. Tais ações refletem um conjunto de práticas que foram sendo assumidas na medida em que a forma de a pessoa surda se olhar e se narrar ganha novos territórios, novos planos de enunciações, como os trazidos pelos estudos surdos.

supõe[-se] a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro das quais os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos “especiais” que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é, na verdade, descontínua. Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização (SKLIAR, 2013, p. 12).

Por fim, apresentamos o último modo destacado de concepção da surdez, não no campo clínico, tampouco apenas na narrativa da identidade e da cultura, que por vezes pode reivindicar outro essencialismo ao corpo surdo, não na norma orgânica, mas na norma social do que se espera e o que tal corpo pode fazer pela narrativa da identidade e da língua. Pretendemos aqui apontar a surdez pela materialidade expressiva, como efeito de linguagem em que se constitui um *ethos surdo*, sempre singular. Desse modo, buscamos narrar a surdez como uma pauta ontológica, aproximando-se de

uma concepção filosófica da *experiência surda*. Sobre essa perspectiva, os autores Pagni e Martins (2019) apontam que

A surdez como acidente é de ordem ontológica e não somente imanente a sua existência, como algo que inesperadamente a atravessa e o torna irreconhecível, como também transcendente, como uma ideia que impera negativamente sobre si e a sua vida, independente das formas que assuma, nesses casos. Tal acidente obriga os sujeitos surdos a se potencializar e se recriar, dobrando-se a um imperativo moral de que jamais seria como o de qualquer outro nesse mundo, exceto se adentrar os jogos de poder e de subjugação na relação com outrem, mas também demandando linhas de fugas para que, eticamente, escape a essas formas de tecnologias de biopoder (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 12).

Anunciadas as formas históricas de experiência da surdez, escolhemos afirmá-la, neste estudo, como experiência ético-estética, efeito de singularidade, e por conta disso muitas petições e variadas manifestações insurgentes para a manutenção das diferenças surdas são percebidas em produções que escapam e marcam um campo potente de ação e de produção de diferenças e variações de experimentações da própria condição surda: do *ser surdo*. É nesse local de lutas e reivindicações pelas diferenças éticas e estéticas que o campo dos *Estudos Surdos* se consolida (em meados de 1990) a partir da junção de pesquisadores e ativistas, surdos e ouvintes, que auxiliaram na desconstrução da perspectiva da surdez exclusivamente por uma abordagem patológico-clínica para um campo mais cultural e político de afirmação de suas singularidades existenciais. Caminhemos agora para as marcas históricas que selecionamos para este texto e que achamos serem importantes, porque evidenciam algumas alterações histórico-sociais e experimentais do campo de saber sobre a surdez e a pessoa surda, no advento e na criação dos estudos surdos. Queremos com isso destacar algumas *contracondutas surdas* às práticas normalizadoras que vinham se produzindo e em que esses sujeitos se viam presos. Queremos registrar algumas das capturas sociais na narrativa da normalização dos corpos surdos, sobretudo ressaltando o impacto desse movimento no cenário escolar e as lutas feitas por *comunidades surdas insurgentes*.

História da educação de surdos no Brasil e o cenário social de suas lutas político-linguísticas

Para dar continuidade a este estudo, passamos a apresentar o contexto educacional das pessoas surdas e a entrada da Libras como meio de instrução e de ensino no cenário escolar atual. A reflexão dessa temática é um desafio importante quando pensamos na formação de educadores que terão contato com educandos surdos em suas salas de aula e que precisam refletir sobre sua prática de ensino frente a essa realidade posta. Iniciamos com a seguinte questão: *Você já parou para pensar que a educação de pessoas surdas não pode ser pensada da mesma forma que a educação de uma pessoa que ouve?*

Pode parecer uma fala comum, mas na prática há uma imensa dificuldade de compreensão disso e de se concretizar uma educação de fato baseada na *diferença surda*, ou seja, produzir uma educação baseada nos princípios de uma *ontologia surda*. Se não é fácil construir uma educação com base na materialidade de um *corpo surdo e de suas experiências de diferenças*: 1) Quais os problemas dessa educação pensada de modo igual para pessoas surdas e ouvintes?; 2) Como construir uma educação politicamente favorável às pessoas surdas? Para uma possível resposta a essas indagações, é necessário antes assegurar a compreensão de que a Libras é uma língua de fato, reconhecida nacionalmente por meio da Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2002, 2005).

Na legislação brasileira, verifica-se que:

Art. 1º É reconhecida **como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras** e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de

Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, **com estrutura gramatical própria**, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, art. 1, grifo nosso).

Talvez você esteja se questionando que relação esses dois documentos legais citados têm com as questões apontadas anteriormente. Então diríamos que tem tudo a ver, já que eles trazem afirmações fundamentais para as posições culturais da comunidade surda e se constituem a partir das narrativas do campo *socioantropológico*, como vimos anteriormente. Por serem, esses documentos, reflexos de concepções teóricas e de pressupostos filosóficos sobre o conceito de educação, linguagem e de pessoa surda, eles refletem práticas de ensino e importantes mudanças escolares atuais que se originam das diferentes posições discursivas introduzidas por diferentes pesquisas no campo dos estudos surdos, visando uma educação bilíngue e tendo a Libras como a língua de *instrução escolar* – língua em que o ensino é efetivado e partilhado entre docentes e discentes.

Para entender a complexidade da educação de surdos pela diferença em que ela se constitui com relação à educação de pessoas ouvintes, apontamos as legislações citadas como marco histórico legal. Elas trazem pontos de convergência para a discussão da construção de uma escola em que a Libras ganhe espaço e centralidade nas práticas escolares e de ensino; ou seja, para que essa língua esteja na escola como direito de se fazer mediadora de conteúdos, por meio da instrução em Libras para a pessoa surda. *Isso já é indício de mudança de proposta metodológica, não acham?* Isso porque a língua de instrução escolar não pode ser a mesma para as pessoas surdas e ouvintes. Para estas últimas, a língua matriz de ensino tem sido a língua portuguesa. Se a Libras é uma língua reconhecida cientificamente por meio de inúmeras pesquisas (FERREIRA-BRITO, 1993, 1995; PERLIN, 1998; SOUZA, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004, entre outros), seu reconhecimento legal tem aspectos políticos positivos, que se desdobram em ações governamentais na escola. Portanto, atualmente a discussão de seu uso e importância sai da academia, da esfera de pesquisas e passa a circular nas esferas sociais, dentre elas a escola. Assim, a Libras só passa a ser vista como língua de instrução para pessoas surdas, no âmbito do direito educativo, a partir do Decreto 5.626/05, citado anteriormente. Além da possibilidade de entrada da Libras na escola, passa a se ter o respaldo curricular numa perspectiva

bilíngue: Libras e Língua Portuguesa (LP)³ na modalidade escrita como línguas de mediação pedagógica. Esse respaldo possibilita algumas mudanças na dinâmica escolar para que, de fato, os alunos surdos aprendam pela língua de sinais. Tratamos mais à frente de questões que marcam os desafios atuais para a implantação de programas inclusivos bilíngues para surdos.

Por ora, apresentamos os abalos e as mudanças históricas no que concerne ao contexto educacional no campo da surdez. Vale ressaltar a perspectiva de Michel Foucault (1979), que toma a história como algo não linear. Afirma-a como efeito de relações de saber e poder, que culminam em práticas sociais construídas por determinados interesses. É com esse olhar que o autor alerta para os questionamentos históricos de práticas naturalizadas, pois “só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistêmicas têm por objetivo mascarar” (FOUCAULT, 1979, p. 170). Desse modo, as nossas ações estão pautadas por verdades difundidas socialmente e que se articulam aos dispositivos escolares, por exemplo, o espaço da sala de aula. Esse funcionamento se dá como parte da maquinaria social e camuflada, de modo interesseiro, na dinâmica cotidiana. Como efeito, as ações mudam segundo novas concepções e novos saberes que passam a ser introduzidos e ganham destaques. São esses saberes circulantes que serão aqui trabalhados de modo a apresentar práticas, propostas e ações dentro das políticas educacionais voltadas à pessoa surda. Isso quer dizer que não há ações perpetuadas infinitamente, sem alterações; há movimentos e lutas constantes para novas práticas sociais, que configuram novos saberes. Isso dito, afirmamos a presença da comunidade surda na luta pela aparição da língua de sinais e de seus saberes, afrontando os modos impostos de vida e de uso da língua oral (LUZ, 2013).

Segundo Luz (2013, p. 41), “quem vive uma língua de maneira inteligível e irrestrita, tanto no sentido cultural quanto sensorial, tem facilitadas experiências de aparição”. Isso quer dizer que um surdo que pode se mostrar usando uma língua a qual não lhe põe, logo de início, nenhum impedimento sensorial, sem dúvida, “existe” para o outro, para si e para o mundo, pois o uso de uma língua partilhada socialmente garante caminhos e conhecimentos para sua inclusão social/educativa. Esse acesso ao sistema linguístico comum o faz sentir-se mais acolhido pelo grupo. Ocorre que essa “aparição”, proposta por Luz (2013), não é simples de se dar, nem socialmente, muito

3 Doravante faremos uso de LP como sigla da Língua Portuguesa.

menos no interior das escolas ou de máquinas públicas sociais. Isso porque presentificar a Libras e os aspectos culturais das pessoas surdas no interior das práticas educacionais é um desafio vigente e que se dá por fatores humanos, por ideias circulantes, por uma padronização do como e o que se ensina na escola, bem como, e principalmente, qual língua de instrução deve se manter como língua que avalia e media os conhecimentos. Vale ressaltar aqui a primazia social que os sistemas educacionais têm quanto ao uso e à circulação da língua oral, língua portuguesa, no Brasil. Poucos são os espaços (sociais e educacionais) de uso da língua de sinais, o que reforça a luta pela sobrevivência linguística desse grupo minoritário que “aparece” por meio desse idioma (LUZ, 2013).

Com essa introdução, entendemos que historicamente a educação de surdos vem sendo marcada por discursos que buscam tratar o surdo pelo olhar do reparo, baseados na norma ouvinte, ou seja, a falta de audição é tomada por um viés negativo, e opera-se a tentativa de correção desse sujeito por meio de práticas clínicas e fonoaudiológicas: o aprender a falar está entre as tarefas desejadas de modo geral. Passeando pela história da educação de surdos veremos algumas lutas e buscas por mudanças. Tal como a epígrafe trazida, é preciso abandonar velhas concepções e alcançar novas formas de ver o mundo para mudanças políticas e discursivas. De todo modo, reconhecer o passado e as lutas vividas é uma maneira de atentar às ações no presente e buscar outras formas de existências, talvez mais justas – no caso das pessoas surdas. É possibilitar no mínimo novos discursos e outros saberes sobre a surdez, o corpo surdo e a língua de sinais.

Sabe-se que durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média se pensava que os surdos não fossem educáveis ou que fossem imbecis, com base na visão aristotélica de que a fala oral se atrelava ao ato de pensar; portanto, um sujeito que não falasse estava necessariamente condicionado ao não pensamento, ou seja, ao não uso da linguagem. A busca pela cura da surdez, do mal ao corpo e da impotência que ela trazia ao sujeito, que biologicamente era impedido de ouvir, foi chave de leitura para esse momento social, causando vários desdobramentos práticos por meio desses saberes postos em funcionamento social (LACERDA, 1998a).

No início do século XVI, principiaram ações e discussões a partir da ideia de que os surdos pudessem aprender por meio de procedimentos pedagógicos sem que houvesse interferências sobrenaturais ou curas milagrosas da

surdez. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada. A fala, nesse período, era considerada uma estratégia, em meio a outras, para alcançar o seguinte objetivo: desenvolver pensamento e, conseqüentemente, linguagem na pessoa surda, que nessa ótica estava privada por não ouvir. A língua falada traria a humanidade perdida à pessoa surda.

As técnicas usadas para o ensino de surdos eram guardadas de modo sigiloso, todavia, hoje é possível saber um pouco mais sobre as estratégias utilizadas no período referido. Os surdos de famílias nobres eram acompanhados por professores particulares para que lhes fosse ensinada a fala e, com isso, pudessem ter seus direitos legais garantidos. Pedro Ponce de Leon é narrado e registrado historicamente como o primeiro professor de surdos. É notório o quanto a fala oral era tida como fundamental na vida da pessoa surda. Aqueles que não conseguissem desenvolver a oralidade estavam fadados à segregação e ao não uso de seus direitos sociais (LACERDA, 1998a).

Assim, nota-se que a cidadania estava atrelada à condição de uso da oralidade, o que agregava poucos avanços para a derrubada da concepção aristotélica de que o pensamento se desenvolvia pela oralidade. Vale ressaltar que, além da atenção dada à fala, os alfabetos manuais – formas manuais com possíveis relações entre letras e gestos, criados pelos professores de surdos – eram usados como estratégia de incentivo à leitura e escrita e, conseqüentemente, ao ensino da oralidade. Portanto, todas as técnicas inventadas pelos educadores nesse período visavam levar o aluno surdo ao universo da leitura e escrita e, por fim, ao aprendizado da fala. Por não ouvirem, a leitura labial também era usada como estratégia de incentivo à aprendizagem. Nesse período, tinha-se em mente que “a aquisição da linguagem oral é pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita e, por isso, é dada a maior ênfase nas atividades de treinamento dos órgãos fonoarticulatórios e aproveitamento dos resíduos auditivos” (SOARES, 1999, p. 2). O ensino dos outros conteúdos escolares ficava em segundo plano, uma vez que o objetivo primordial era o desenvolvimento da linguagem oral, para tornar o surdo cidadão.

Uma das premissas com que inicialmente trabalhei dizia respeito à predominância dos procedimentos clínicos na educação de surdos e que,

possivelmente, teria feito com que a questão da escolaridade fosse colocada em segundo plano. Isto é, ao conteúdo escolar não era dada a mesma importância que se dava aos exercícios específicos, considerados pré-requisitos para adquirir a linguagem oral (SOARES, 1999, p. 24).

Registros apontam que poucos surdos se beneficiaram desse trabalho, isto é, somente os de famílias mais abastadas, e, ainda, nem todos os surdos tinham facilidade para desenvolver-se por meio dos procedimentos restritos mediados pela língua oral e leitura labial. Muitos surdos não tiveram acesso a esses espaços de interação escolar de modo mais “particular”, mais específico, e, portanto, o insucesso de surdos com a língua oral é bastante elevado. Segundo Lacerda (1998a), a falta de uso de uma língua oral efetiva e, ainda, a “naturalidade” de desenvolvimento comunicativo por meio de uma língua gestual, não havendo nenhum impedimento orgânico para tal uso, podem ter facilitado, em espaços de encontros surdos, o uso de um sistema gestual de comunicação. A partir desse momento, podem-se perceber duas correntes distintas de pensamento, o “oralismo” e o “gestualismo”, que fundamentaram o modo de pensar a educação de surdos e, em decorrência, desencadearam as abordagens educacionais que circulam nos dias atuais: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

De modo geral, *o que o oralismo e o gestualismo traziam de divergências?* O uso do gesto como forma de comunicação para e entre surdos. Embora, no século XVI, as práticas oralistas, ou seja, o ensino baseado pela oralidade, fossem as mais usadas, no decorrer do século XVIII as práticas gestualistas começaram a despontar. Embora ainda se vinculem ao funcionamento da gramática das línguas orais, as práticas gestualistas principiam um respeito à singularidade surda, que, não ouvindo, se exerce e se constitui por meio da visão. A comunicação por um sistema gestual certamente é bem mais fácil de ser aprendida e de estabelecer interações sociais para sujeitos que não ouvem. Parece óbvio, não? Mas a história nos mostra contradições acerca desse ponto. Sobre isso, Lacerda (1998a) afirma:

Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo,

que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente, e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais (LACERDA, 1998a, n.p.).

O posicionamento gestualista para ensino de surdos ganha visibilidade e principia-se por meio do “método francês” de educação. O abade Charles M. De L’Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas, criando os chamados “sinais metódicos”, que eram mesclas da estrutura da língua francesa, compartilhadas por meio da língua de sinais que conheceu com os surdos. A grande diferença desse posicionamento é que De L’Épée utilizava sinais na comunicação com surdos e, por meio dos sinais metódicos, propunha o ensino de leitura e escrita. Seu modo de pensar disseminou-se por toda a Europa e ganhou muitos adeptos que defendiam o gestualismo, o qual se baseia na aprendizagem dos sinais na interação com os surdos para então ensinar-lhes leitura, escrita e a fala. Seus métodos de ensino tiveram grande repercussão, porque, diferentemente dos seus contemporâneos, De L’Épée não mantinha suas práticas em segredo.



Figura 1. Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789).

Disponível em: <<https://paulohenriquelibras.blogspot.com/2012/01/lepee-300-anos-educacao-de-surdos.html>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

Ressaltamos que o Abade De L'Épée foi sensível ao perceber nas interações entre surdos que o uso de um sistema gestual funcionava bem para a comunicação e achou que este seria o caminho para a educação de surdos e para o acesso ao conhecimento e à escrita. Nos dias atuais, De L'Épée ainda é homenageado pelas comunidades surdas por sua sensibilidade em relação à comunicação apoiada pelo canal visogestual e pelo interesse no contato com surdos para seu aprendizado (SOARES, 1999). Seguindo o curso descritivo, nesse mesmo momento histórico, professores oralistas mantinham práticas contrárias às veiculadas por De L'Épée, como Pereira em Portugal e Heinicke na Alemanha, criando rivalidades e oposições no modo de pensar e praticar o ensino de surdos:

Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o “método alemão”. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária [...]. Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores (LACERDA, 1998a, n.p.).

Com todas essas disputas e com esses saberes em circulação, em 1880, em Milão-Itália, foi realizado o II Congresso Internacional com a finalidade de discutir qual o melhor método de ensino para surdos. Esse evento é muito citado entre as comunidades surdas justamente por marcar uma prevalência e imposição da prática oralista no mundo todo: prática e método baseado

na língua oral, eleita como a melhor estratégia de ensino, baseada na concepção de pessoas ouvintes que votaram “em massa” nesse evento. A pauta da oralidade já vinha sendo colocada em outros espaços e por isso pôde se materializar nesse evento maior. Por conta da lógica da oralidade como único meio de comunicação interessante, o uso de gestos na comunicação com surdos passou a ser banido, dando ênfase no que ficou conhecido como *método oral puro*: o uso exclusivo da fala sem nenhum espaço para gestos e outros procedimentos que não direcionassem o aprendizado da comunicação oral (SOARES, 1999). Esse evento é lembrado com grande pesar entre os surdos, pois se proibiu que os educadores surdos que trabalhavam com a proposta gestualista continuassem como educadores. O contato surdo-surdo não era visto com bons olhos, se entre eles fossem usadas “as mãos”.

Assim, a partir do Congresso de Milão (como popularmente ficou conhecido) e de outros eventos acadêmicos e científicos naquele momento, o mundo todo tem como referencial o oralismo, e dessa premissa se derivaram as práticas educacionais. Evidentemente, antes do Congresso de Milão já havia toda uma repercussão das práticas oralistas, culminando no desenrolar do evento em si e na decisão educacional mais “adequada” – aos olhos dos ouvintes – para as pessoas surdas, imposição esta que trouxe sérias consequências.

Na segunda metade do século XIX, o oralismo foi ganhando maior número de adeptos. Entre eles, destaca-se Alexandre Graham Bell, que se opondo, com força, aos métodos gestuais propõe o fim das escolas residenciais, a proibição de professores surdos e, indo além, a interdição, por lei, de casamentos entre surdos (LUCHESE, 2003, p. 20).

Doravante, a história marca os insucessos do oralismo no que concerne ao desenvolvimento oral das pessoas surdas, e conseqüentemente tivemos o notório fracasso educacional dos alunos surdos no sistema de ensino e no universo do letramento. Poucos surdos beneficiaram-se desse modo de ensino. Desse intento, iniciaram-se novas lutas e mudanças na perspectiva de uma retomada do uso dos gestos, que ao longo dos anos será reconhecido como sistema linguístico de comunicação defendido pelas comunidades surdas. No Brasil a influência do método oral puro ganhou força, e como em todo mundo as práticas de ensino passaram a ser baseadas exclusivamente na oralidade. Os surdos que não se adequavam a esse modo escolar eram excluídos desse espaço, deixados à margem do sistema. A proposta

educacional era: adequação, reparação do corpo surdo, normatização escolar e normalização por meio da língua oral.

A adoção de um método de ensino, voltado prioritariamente para a aquisição e compreensão da fala, passou a ser a solução para a educação de surdos. [...] A opção pelo oralismo na educação de surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela sua educação. Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros (SOARES, 1999, p. 80-81).

Mais indagações importantes para nossa continuidade reflexiva: *Iguais a quem? Por que medir o outro por um padrão de normalidade? Como as mudanças discursivas e conceituais ocorreram ao longo da história e quais suas implicações no Brasil? Seguindo os interesses de quem?*

A história narrada aponta para a forte prevalência do ensino da língua oral para os surdos. Tais características são apontadas pelos surdos como formas opressoras, e, com isso, tem-se a invisibilização das pessoas surdas, ou ainda sua não aparição, como aponta Luz (2013) em sua obra "Cenas Surdas". O questionamento e a petição pela aparição surda ainda se mantêm nos dias atuais. *Será que a história educacional de surdos ainda é marcada por opressões linguísticas?*

Sobre esses aspectos trataremos mais à frente, quando veremos as abordagens educacionais de surdos, as lutas por políticas educacionais bilíngues segundo as quais a língua de sinais esteja presente na escola. A história de surdos é permeada por mudanças, e isso se dá na medida em que há lutas para alterações de paradigmas e a entrada em cena da língua de sinais e do direito do surdo de viver suas diferenças.

As abordagens educacionais de surdos refletiram em práticas de ensino e conseqüentemente acarretaram a produção de um tipo de currículo voltado a determinados interesses coletivos. Notem que a educação de surdos despertou, no decorrer dos séculos XVI ao XIX, interesses de médicos e religiosos, os primeiros preocupados com a anatomia da pessoa surda e as possíveis correlações entre a surdez e a mudez. Desfeita essa correlação, entendeu-se, a partir dos estudos empreendidos na anatomia, que a surdez não estava colada com a mudez, e, portanto, os surdos teriam possibilidade de desenvolvimento oral por meio de técnicas reabilitadoras (LACERDA, 1998a, 1998b; SOARES, 1999; LUCHESI, 2003). Houve assim um investimento e uma conexão entre educação e saúde que perdura até os dias atuais.

Veremos que as abordagens apresentadas não ocorreram de modo linear na história, em que uma é “alterada” pela outra, mas na correlação de suas existências, ou seja, tais saberes ainda se mantêm atualmente quando se analisam as práticas escolares vigentes. Embora haja prevalência em determinados momentos de uma ou outra prática, elas não deixaram de existir, e nos dias atuais cada escola exerce um modo de pensar a educação de surdos, refletindo nas concepções arraigadas sobre o surdo, sua língua e as questões culturais dessa comunidade.

Segundo Lacerda (1998a), é no século XX que se iniciam maiores estudos sobre a língua de sinais. Com isso reverberam ações específicas na educação de surdos:

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais (LACERDA, 1998a, n.p.).

Como mencionado anteriormente, o encontro entre surdos-surdos favoreceu o contato e desenvolvimento de uma comunicação gestual. Desse modo, ainda que oficialmente as práticas escolares estivessem carregadas da concepção oral como forma ideal de comunicação, havia resistências surdas para a manutenção de suas diferenças por meio do uso dos sinais. Mais para frente falaremos sobre por que esse século foi fecundo para as discussões linguísticas da comunidade surda e para a aparição da língua de sinais com *status* linguístico na academia.

Passemos agora mais detalhadamente às definições das três abordagens educacionais mencionadas anteriormente. Iniciamos apresentando a abordagem oralista, que ficou conhecida como **Oralismo**. Interessa-nos apresentar o seu surgimento e como era visto anteriormente. Essa foi a abordagem que deu ênfase ao ensino do surdo por meio da oralidade, com destaque em técnicas clínicas interventivas no campo pedagógico. Diante de todo o processo histórico, as tendências às práticas oralistas são notórias. Tivemos reflexos de suas concepções e filosofias no Brasil e no mundo, as quais influenciaram as ações nas escolas, programas educacionais e que perduram atualmente por meio da afirmação do necessário desenvolvimento e acesso à língua oral pelo surdo como base fundante para o acesso ao conhecimento

e à cidadania. Ou seja, os reflexos das concepções desenvolvidas pela lógica oralista perpetuam ainda em correntes educativas. Nessa abordagem o sujeito surdo é visto como deficiente, e a falta de audição pode ser reparada se o sujeito aprender a falar oralmente, se tiver acesso ao treinamento de fala para o desenvolvimento de uma língua de modalidade oral, como a língua portuguesa. No campo educacional, as práticas voltavam-se para estratégias de ensino da oralidade, o que deixava de lado outros conhecimentos que deveriam ser adquiridos na escola, como visto anteriormente. O principal elemento para o sucesso do surdo nessa abordagem era a conquista da fala, perseguida a todo custo. Muitos surdos consideram essa abordagem como excludente do “ser surdo” (PERLIN, 1998), na medida em que proporciona um ensino homogêneo, desvalorizando a língua de sinais, a cultura surda – que é visual – e tenta reformular o corpo surdo num corpo ouvinte por meio do ensinamento clínico que adentra o espaço escolar. Clínica e escola se tornam o mesmo espaço: o surdo frequentaria, assim, uma instituição a qual oferecesse condições de aprendizagem da fala, treinamentos orofaciais, entre outras técnicas que desenvolveriam a cidadania almejada pelo desenvolvimento oral.

Diante do insucesso de muitos surdos na escola por meio do oralismo, surge na sequência, por volta de 1990, outra abordagem, a qual se nomeia **Comunicação Total**. Essa abordagem, ainda muito usada em escolas e por educadores, embora se centralize ainda no desenvolvimento oral, é menos radical que o Oralismo ao permitir o uso de gestos, mímicas e outros “recursos” no ensino. Seria esta a filosofia: tudo vale para a comunicação. Ou seja, era afirmado o uso de todos os “recursos para o desenvolvimento da pessoa surda e conseqüentemente da oralidade” (LACERDA, 1998a, n.p.).

A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (LACERDA, 1998a, n.p.).

Evidencia-se que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo. Esse contato propiciou

que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. “Essas línguas são frequentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais” (LACERDA, 1998a, n.p.).

Em 1960, William Stokoe defende um trabalho científico afirmando o caráter linguístico das línguas de sinais ao estudar a ASL (Língua de Sinais Americana). O pesquisador encontra estruturas na língua de sinais americana semelhantes às línguas orais. Isso modifica cientificamente o modo de ver a língua de sinais e sua relação com o aprendiz surdo. A língua de sinais passa a valer como sistema linguístico, e não como meros gestos ou mímicas, da maneira que acontecia anteriormente, ou como uma língua derivada da estrutura oral, tal qual usavam na abordagem da Comunicação Total.

A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de William Stokoe (1978) (LACERDA, 1998a, n.p.).

Muitas lutas tiveram que ser travadas para que as conquistas de estudos na academia pudessem refletir em novas práticas escolares. Como mencionado, nas escolas, em espaços extrassala, os surdos usavam a língua de sinais, todavia, na sala de aula, mesmo na abordagem da Comunicação Total, a língua de sinais não tinha centralidade no ensino nem seu valor cultural era reconhecido. Assim como ocorreu com o Oralismo, a Comunicação Total recebeu várias críticas: primeiro por não seguir uma linha metodológica de ensino única; segundo porque, ao usar vários recursos e mesclas entre a língua de sinais, gestos, leituras labiais, entre outras formas de comunicação, a criança surda ficava muito perdida e não desenvolvia nenhuma língua de fato. Relatos dessa abordagem apontam novamente para o insucesso escolar de crianças surdas. Com isso surgiram novas buscas e outras formas de ensino.

Evidentemente, tudo isso se deu atrelado aos estudos científicos sobre a surdez, a língua de sinais, as relações entre aquisição de linguagem o mais cedo possível, e isso, aliado às lutas das comunidades surdas espalhadas no Brasil e no mundo, possibilitou que novos discursos fossem introduzidos na busca por uma centralidade da língua de sinais e da diferença surda. Sabe-se sobre a naturalidade do aprendizado da

língua de sinais, diferentemente da língua oral, que precisava de métodos sistematizados de ensino, não sendo adquirida por todos os surdos facilmente. Com isso, desenvolve-se a proposta filosófica da **abordagem bilíngue**, que vai ganhando solo fértil e se contrapondo ao Oralismo de modo veemente. O **Bilinguismo** corresponde à defesa de aprendizagem e de acesso de duas línguas no espaço escolar: a língua de sinais, como primeira língua a ser adquirida pela criança surda o mais cedo possível; e a língua oral, como segunda língua na modalidade escrita. A escola passa a ser vista como espaço de construção de conhecimentos culturais pela língua de sinais. Para isso há que se ter contato com adultos surdos o mais cedo possível.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar (LACERDA, 1998a, n.p.).

A educação bilíngue valoriza o sujeito surdo na sua diferença linguística e cultural. Entende-o para além da deficiência, ou seja, o fato de não ouvir é exatamente o que possibilita a experiência visual e demanda outros modos de ensino. As comunidades surdas têm lutado para que haja escolas bilíngues com professores surdos e professores bilíngues ouvintes fluentes na língua de sinais. Sabe-se que muitos surdos filhos de pais ouvintes não possuem espaço familiar favorável para a aquisição da língua de sinais, tão necessária. A escola ganha esse espaço de desenvolvimento linguístico para as crianças surdas, que ao adquirirem a língua de sinais o mais cedo possível podem apreender os conteúdos curriculares por meio de uma comunicação real, sem impedimentos orgânicos e, assim, de fácil acesso. A valorização dos conteúdos curriculares passa a ser pauta, devendo ter seu acesso por meio da língua de sinais.

Todavia, essa abordagem bilíngue, embora seja a perspectiva educativa mais almejada pelas comunidades surdas sinalizadoras, não é exclusiva nas variadas práticas institucionais. Ainda temos propostas escolares baseadas em outras abordagens, que podem valorizar mais ou menos a língua de sinais, e/ou mais a língua oral, dependendo das concepções de sujeito e de linguagem assumidas nela. Portanto, para continuar nosso estudo, passamos a apresentar documentos legais que são fundamentais para todo esse deslocamento histórico narrado.

Dispositivos jurídicos de construção para uma educação bilíngue de surdos

Iniciamos com a seguinte questão: *Qual a implicação dos dispositivos jurídicos na educação de surdos na atualidade?*

Respondemos que a educação de surdos só avança na lógica bilíngue, como direito de cidadania linguístico-cultural e existencial, por causa dos dispositivos jurídicos. Portanto, de saída já afirmamos sua extrema relevância. Há inúmeras discussões políticas sobre a educação de pessoas surdas. Com o movimento da educação inclusiva, muitas controvérsias colocam-se em relação ao fazer educacional de surdos. Após 1990, por questões políticas, há uma mudança discursiva na perspectiva da interação com pessoas deficientes, espalhando-se no mundo todo a defesa do direito de participação social a essas pessoas. Com isso, há o desenvolvimento de ações mundiais por uma proposta de escola que seja construída com princípios igualitários e “para todos”. Esse pensamento gerou polêmicas principalmente na educação de surdos. *O que é uma escola para todos? A língua de sinais estará lá, se for para todos?*

Em 1990, em Jomtien, tivemos uma importante conferência, e dela resultou um documento que traz princípios e diretrizes para uma educação equitativa e igualitária, ampliando a visão sobre a inserção e inclusão dos sujeitos marginalizados do processo educacional. Esse documento ficou conhecido como a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990). Nele, firma-se e afirma-se o compromisso do ensino para todo e qualquer sujeito, na premissa de que “toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990, n.p.).

O evento teve impactos no Brasil, com concepções justas, mas que induziram alguns desdobramentos. Após esse movimento inicial e com a Declaração de Salamanca, em 1994, alguns direitos educacionais passaram a ser

garantidos para as pessoas com deficiência, principalmente no âmbito escolar, com a ação da educação especial. Estudar em escolas inclusivas pode parecer algo favorável, mas há controvérsias postas pelas comunidades surdas. O movimento surdo não defende a exclusão ou segregação de pessoas surdas, mas alega que a escola inclusiva tem oferecido pouco espaço, de fato, inclusive aos surdos, pois não há trocas entre surdo-surdo, e a maior parte dos professores não sabe a língua de sinais. *Como ensinar um surdo sem o uso da Libras? Retomaremos o ensino exclusivo pela via oral aparentemente superado? É certo que a língua de sinais não é adquirida sem contato com falantes dessa língua. Como ficam as questões educacionais descoladas das questões linguísticas?* Posto isto, há uma petição para a manutenção de escolas de surdos que se constituam como espaços bilíngues, onde a língua de sinais seja ensinada como primeira língua e a língua oral como segunda na modalidade escrita,⁴ com a valorização e transição de ambas as línguas no espaço escolar.

Sobre a questão da acessibilidade linguística, ela é conferida como garantia política apenas após 2002, com a *Lei de Libras* (BRASIL, 2002), mas já em 2000 temos a seguridade e discussão jurídica sobre a acessibilidade às pessoas com deficiência, e no âmbito da população surda aparece a reivindicação da presença de tradutores e intérpretes mediando a comunicação de pessoas surdas pela Libras, embora no registro essa língua apareça como código e linguagem, e não como sistema linguístico natural: “Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000, art. 18). O documento legal inicia-se com a seguinte afirmação:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, art. 1º).

4 A primeira escola de surdos no Brasil foi o **Instituto Nacional de Educação de Surdos** (Ines), fundado em 1856 pelo surdo francês E. Huet. O instituto passou por várias concepções e abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Ver mais sobre a história do Ines no link: <<http://www.ines.gov.br/index.php/conheca-o-ines>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

A política nacional favorece a perspectiva inclusiva, e diante desse feito a inclusão de pessoas surdas tem sido suprida por meio da presença de profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais (Tils). *Mas, afinal, o que fazem esses profissionais?* Traduzem materiais didáticos e interpretam os discursos de uma dada língua para outra: no caso, da língua portuguesa, língua de instrução escolar, para a Libras. Há, sobretudo, distintas formas de pensar a educação de surdos no seu cotidiano. Isso faz com que se repercutam práticas pedagógicas distintas. Sobre essas políticas, e retomando o início desta unidade, afirma-se que a presença do intérprete passa a ser garantida pelo Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02 e o artigo 18 da Lei 10.098/2000, assegurando ao surdo o direito de acessibilidade linguística no espaço escolar – embora as discussões nessa vertente tenham se dado anteriormente no espaço acadêmico, como mencionado. Mas é por meio de outras leis e declarações, como a Declaração de Salamanca (1994), de modo menos incisivo, que se pressiona a mudança política para a educação de surdos, de modo mais amplo.

Assim, vemos o fortalecimento e uma maior procura pela atuação de intérpretes de língua de sinais educacional, como suporte para realização dessa educação bilíngue, nos espaços inclusivos em que há surdos e ouvintes. Por que, então, mencionar e problematizar a entrada do *tradutor e intérprete de língua de sinais educacional* (Tilse)? Por que a educação de surdos, na perspectiva inclusiva, tem sido gerenciada pelas mãos de intérpretes, em sua maioria, e isso não é consenso nas comunidades surdas que querem e reivindicam uma escola para surdos com docentes fluentes na língua de sinais, portanto, docentes bilíngues (MARTINS; LACERDA, 2014).

Diante do exposto, da necessidade de revisão do espaço escolar, da demanda de novas estratégias de acessibilidade discursiva para atender as especificidades de alunos surdos e das discussões sobre a inclusão da pessoa surda, tendo em vista a história de insucesso escolar desses alunos na escola regular, muito tem sido esperado sobre o fazer e a entrada do intérprete na instituição de ensino. Tal é a sede de respostas para o fim da “exclusão”, o qual a “figura” do intérprete opera, como aquele que, de certa forma, resolve o caos da educação de surdos, ou seja, que adentra o espaço escolar para erradicar os problemas correlatos da própria inclusão, feita e efeito de um pensamento que prevê o estar junto (a permanência de corpos em um mesmo espaço) em detrimento das mudanças estruturais e curriculares que particularizam e atendem as especificidades da surdez

(THOMA; LOPES, 2004; THOMA, 2006; LACERDA, 2006, 2010; MARTINS, 2008; MARTINS; SOUZA, 2011). Vale a pena destacar que no campo da educação ainda “há uma visão estanque e instrumental de que a fala do professor é retida e pode ser automaticamente ‘passada’ ao aluno, quando houver necessidade” (MARTINS; SOUZA, 2011, p. 76), e dessa forma, sem mudanças estruturais significativas, a inserção do intérprete não efetiva a realidade de um ensino bilíngue. A inclusão e a entrada do intérprete educacional tornam-se complexas, mantendo-se uma suposta inserção do aluno surdo, a partir da instrumentalização da figura do intérprete educacional, da língua e do ensino.

Por conta disso, é importante ressaltar que o intérprete de língua de sinais não atua de modo neutro na tradução/interpretação dos conteúdos de uma língua para outra, e ainda, de modo isolado, não dá conta de “resolver os problemas da inclusão”, pois nem tem essa função (LACERDA, 2006, 2010). É um personagem que adentra o cenário escolar, mas para ele, e para o surdo primeiramente, devem ser feitas muitas mudanças na escola, para assim mobilizar alterações efetivas rumo a uma educação inclusiva bilíngue de surdos, se quisermos uma permanência de surdos que aparecem e podem se expressar por seu idioma na escola (LUZ, 2013).

Temos atualmente dois movimentos que reivindicam os discursos e fazeres da chamada inclusão radical em prol de outras ações. O primeiro segue a petição de ativistas surdos e ouvintes que defendem a manutenção de escolas de surdos bilíngues, nos moldes do Ines, por exemplo. Afirmam a necessidade da exclusividade de estudantes surdos, a presença de professores fluentes na língua de sinais para ensinar surdos, modelos surdos na escola para aquisição de linguagem em crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, que entram na escola ainda envoltas por gestos caseiros, que atendem as necessidades comunicativas primordiais da família. Acredita-se que esse é o melhor espaço de construção e afirmação de uma identidade cultural necessária para a construção da cidadania surda.

O segundo, não na contramão das concepções apresentadas para a manutenção das escolas de surdos, mas numa posição de enfrentamento da realidade inclusiva que impera atualmente, na tentativa de uma negociação, de minar por dentro e perverter o existente, são os movimentos em prol de mudanças da “chamada escola inclusiva radical” para uma “inclusão bilíngue”, de fato, de/para surdos.

A defesa desses dois modelos abre espaços para mudanças curriculares que potencializam a aparição das diferenças surdas e para a entrada da experiência radical da surdez no espaço escolar, o que prevê estudos, pesquisas, orientações e ajustes, sobretudo curriculares.

Sobre o segundo modelo, cabe destacar projetos de escolas-Polo de surdos em várias localidades do país, bem como algumas ações oferecidas no interior do estado de São Paulo, em municípios distintos, assessorados por pesquisadores e estudiosos da área da surdez. Apresentamos uma das pesquisadoras, a profa. Dra. Cristina B. F. de Lacerda, que vem desenvolvendo ações voltadas para a produção de uma educação inclusiva bilíngue de surdos nas escolas públicas, em especial assessorias realizadas nos municípios de Piracicaba, Campinas e atualmente em São Carlos e São Paulo.⁵ A partir desses projetos pudemos estudar e construir alguns conhecimentos sobre o cotidiano de escolas inclusivas possíveis para surdos, bem como práticas de ensino de surdos na escola inclusiva, com parceria de professores bilíngues, intérpretes de língua de sinais e instrutores surdos: uma equipe fundamental para o desenvolvimento do ensino de surdos e para o sucesso da construção de uma escola bilíngue inclusiva.

Não negamos a manutenção de escolas de surdos, como na petição do primeiro movimento apresentado, nos municípios que conseguem mantê-las. Todavia, em municípios que não comportam a estrutura necessária para escolas de surdos (os de pequeno porte), há que se pensar em salas bilíngues em escolas-Polo, com atendimento adequado às demandas surdas, salas estas apontadas como possibilidade no Plano Nacional de Educação (PNE), devendo ser efetivadas.

O fato é que cada município deve garantir tanto as escolas inclusivas bilíngues, salas bilíngues e escolas bilíngues de surdos, com a Libras como língua de instrução, quanto o modelo de escola inclusiva mediada pela interpretação educativa e ação do atendimento educacional especializado, mas a oferta municipal dos três modelos para escolha da família não é nada fácil. Quando falamos em salas bilíngues (na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), não nos referimos a salas com intérpretes educacionais, intermediando o ensino entre a Libras e o Português. A questão é que nos

5 Mencionamos esses projetos realizados sob supervisão da professora Cristina Lacerda por conta das publicações dessa realização. Todavia, sabemos de outras experiências também de sucesso em outras localidades do país.

anos iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) o aprendizado por processo tradutório não tem se mostrado tão relevante, uma vez que os alunos são muito pequenos e na maioria dos casos estão em fase de aquisição da língua de sinais (LODI; LACERDA, 2009), por serem filhos de pais ouvintes.

Professores bilíngues, fluentes na Libras e no Português, e professores surdos constroem ou facilitam o processo de uma aprendizagem mais significativa diariamente, na medida em que os alunos surdos avançam na aquisição de linguagem e, em paralelo, se inserem nos conteúdos curriculares dos anos em questão. A atuação de intérpretes de língua de sinais nessa primeira etapa de ensino é frustrada na medida em que os conteúdos a serem traduzidos são pensados para alunos que ouvem e, ainda, pelo não conhecimento linguístico dos estudantes surdos para vivenciarem a interpretação de uma língua para outra.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sabemos que o processo de alfabetização e letramento se pauta em uma relação sonora com a língua(gem) – a língua oral portuguesa é alfabética, e como recurso de aprendizagem professores fazem uso do som, relacionando-o à grafia aprendida, de modo a levar o aluno a construir hipóteses sobre a escrita. *O que ocorre então?* O intérprete fica numa posição desajustada, não sabendo se muda o que foi proposto pelo professor ou se interpreta e deixa o aluno sem entender,⁶ e ainda se ensina língua de sinais ou se traduz. Isso porque na maioria dos casos as crianças surdas adentram a escola sem ter conhecimentos sobre a língua de sinais. Ainda sobre isso, argumenta-se que o número reduzido de surdos em uma sala de aula, diferentemente das salas bilíngues, dificulta o processo de aquisição de linguagem e de trocas dialógicas, fatores que favorecem o desenvolvimento de surdos. Dessa forma, muitos alunos passam pelos anos iniciais e chegam ao Ensino Fundamental

6 Dado importante é que para haver interpretação de uma língua para outra se pressupõe o entendimento do “texto” (oral ou escrito) pelo interlocutor. No caso, por ser interpretação, estamos marcando que essa ação se dá numa relação “face a face”, no “ao vivo”, e desse modo o intérprete, no caso do educacional, que atua diariamente, percebe o conhecimento ou não do aluno pela Libras e tem retornos expressivos do próprio aluno no ato interpretativo, conferindo se a interpretação está sendo objetivada ou não. Esse dado é importante, uma vez que muitos intérpretes nos anos iniciais falam sobre sua frustração, pois percebem que sua relação precisa ir além, senão o aluno continua “excluído” do processo (MARTINS, 2008). Destaca-se que além de interpretar de uma língua para outra, há processos tradutórios realizados por Tilse ao registrarem traduções de textos escritos para Libras, e vice-versa, e ainda na produção de materiais didáticos para alunos surdos.

Il ainda sem um domínio da língua de sinais e sem os conteúdos básicos que deveria ter construído ao longo de, pelo menos, cinco anos, se só considerarmos a formação no Fundamental I.

Vemos que a educação de surdos no Brasil tem se dado por meio de muitas lutas políticas e é marcada por várias controvérsias sobre seu fazer. No entanto, as comunidades surdas têm claro para si que a língua de sinais deve ganhar espaço e centralidade na escola, como língua de instrução. A luta tem sido para se produzir de fato uma abordagem bilíngue nas escolas, seja mantendo escolas de surdos, ou salas bilíngues em escolas públicas – uma educação bilíngue ainda em construção, mas necessária. O importante é ter a participação ativa de surdos pensando a escola que querem para si, e não outra retomada da alegoria trazida pelo *Congresso de Milão*, com imposição das formas adequadas de ensino de surdos, sem a participação do povo surdo nessa construção. *Educação bilíngue se faz com surdos, para surdos e pelos surdos*. Apoiamos as mudanças históricas e seguimos partilhando lutas por uma educação mais justa e mais ética: uma educação de surdos, e não uma educação de ouvintes para surdos.

A língua de sinais é uma língua sem impedimento para o surdo e que o constitui de modo integral? Afirmamos que sim! Pela língua de sinais o sujeito surdo pode, de modo mais natural, se constituir pela linguagem, sem nenhum impedimento orgânico. Então, que esse ponto de partida (a língua) seja pensado para produzir mudanças curriculares. Uma vez que os surdos se constituem pela visão, as propostas visuais precisam de uma pedagogia que corresponda a essa visualidade que os constitui. São esses aspectos atuais que movem as lutas surdas (PERLIN, 1998).

Caminhando para o fechamento desta unidade, apontamos mais dois documentos legais, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) e o Projeto de Lei (PL) 4909/2020. Os dois documentos são significativos para as reivindicações pautadas pela comunidade surda e se filiam às questões anteriores apontadas. A LBI destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). Esse documento reforça a questão atitudinal e garante a acessibilidade comunicacional às pessoas surdas. Em seu artigo 3º aponta que a comunicação nos variados espaços sociais deve se dar com atenção às especificidades linguísticas dos sujeitos. Reitera que comunicação é toda

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015, art. 3º).

O documento ainda ressalta a prática da educação bilíngue com a oferta do ensino na Libras “como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, art. 28).

Como as alterações educativas não têm ocorrido de modo satisfatório, mesmo com a vasta composição legal que assegura a proposta bilíngue e a inserção da Libras, novamente a comunidade surda busca formas de pressionar o sistema de ensino e as instâncias federal, estadual e municipal por meio da petição de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma vez que essa lei incide diretamente e regula as questões voltadas ao campo da educação.

Após amplo debate e lutas, representantes ativistas surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) produziram um texto de petição no Senado Federal para inclusão de suas questões, com atenção à educação bilíngue e alteração da LDB, de modo a contemplar essa prática escolar voltada ao público surdo como modalidade de ensino diferente da Educação Especial e com condições iguais à educação voltada ao público indígena. O senador Flávio Arns aceitou ser representante da população surda no Senado e apresentou o PL 4909/2020. Como dito, o texto legal contém a proposição da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esse texto foi aprovado no Senado e na Câmara dos Deputados. Vencida mais essa etapa, a comunidade surda segue em luta para a consolidação de programas bilíngues sólidos para as pessoas surdas.

Finalizamos aqui com a seguinte pergunta elaborada na unidade anterior: *quais os problemas de fazer uma educação de surdos nos mesmos moldes de uma educação pensada para ouvintes?* Esperamos que o texto desta unidade tenha lhe dado mais arsenal conceitual para responder a esse questionamento.

Libras como língua de instrução na educação bilíngue de surdos

Muitos são os desafios para a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) por crianças surdas no contexto familiar. Pesquisas comprovam a importância do espaço escolar como cenário facilitador e mediador para a constituição enunciativa em Libras do público surdo infantil e para aquisição de linguagem de modo mais natural e significativo (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Assim, a escola tem sido o principal espaço de aprendizado da língua de sinais de crianças surdas, filhas de pais ouvintes (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019). Isso quando a unidade escolar atende à legislação que afirma a educação em Libras aos surdos. Embora ainda seja um desafio implementar programas inclusivos e bilíngues (Libras/LP), é importante retomar o que vimos anteriormente, isto é, que tal ação é regida por vários dispositivos legais (BRASIL, 2002, 2005, 2015).

As conquistas nesse sentido ocorrem com movimentos políticos e científicos em favor da disseminação e do reconhecimento da importância da Libras na vida e como direito linguístico de expressão das pessoas surdas. Se desde 2002 a Libras tem seu reconhecimento legal, apenas em 2005 a *Lei Libras* foi regulamentada (BRASIL, 2002, 2005), e com isso foram determinados prazos para cumprimento da acessibilidade linguística aos surdos (socialmente e nas escolas), assegurando o direito do uso da Libras nos mais variados espaços sociais.

Conceição e Martins (2019), em suas pesquisas, afirmam que os surdos investigados e matriculados em escolas comuns, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes e desconheciam a Libras ou não a usavam em interações familiares cotidianas. Passam a usar a língua de sinais apenas após o ingresso em escolas com abordagem bilíngue de ensino. Pais que participaram da pesquisa relataram que o uso da Libras na escola

incentivou seu interesse e aprendizado da língua de sinais. Os surdos filhos de pais ouvintes, em escolas bilíngues, ampliam a sua comunicação em Libras, expandindo o uso inicial e limitado dos gestos caseiros. Assim, as crianças passam a demandar maior interação nessa língua, fazendo menor uso dos sinais caseiros, usados de forma restrita com seus familiares.

Todavia, o processo de aquisição de linguagem tardia por surdos ainda é uma realidade, e os desafios para a aprendizagem da língua de sinais, pelas famílias ouvintes, colocam-se como algo a ser considerado com muita atenção. Como o acesso à língua portuguesa demanda certa relação com a sonoridade dessa língua, para as crianças surdas esse processo é muito complexo, custoso e há limitações em sua apropriação, não sendo realizada de modo natural, como ocorre com crianças ouvintes. Para esse aprendizado, pressupõe-se a intervenção clínica e terapêutica. A falta de acesso da criança surda a uma língua gestual como a Libras, a qual não lhe traga empecilhos orgânicos de apropriação, como as línguas orais, é promotora desse atraso de linguagem mencionado, tendo consequências significativas no desenvolvimento infantil de crianças surdas (LODI; ALBUQUERQUE, 2016).

Com base na perspectiva vigotskiana de linguagem, defendemos neste estudo a importância do acesso e da difusão da língua de sinais às crianças surdas, entendendo que essa ação é favorável ao desenvolvimento cognitivo e psíquico desses sujeitos. Essa defesa se dá porque entendemos que na Libras há possibilidade de aparição das singularidades surdas e que, assim, há a constituição efetiva dos surdos no jogo social que a linguagem produz subjetivamente. É na ação interativa e criativa da língua que há a constituição da singularidade humana. A linguagem, portanto, é produtiva e interacional e só se revela socialmente.

Vigotski (2006) apresentou em sua teoria do desenvolvimento infantil a ação imediata do outro como elemento mediador fundamental para a apropriação da linguagem. O que quer dizer que há necessidade de trocas linguísticas entre os falantes para sua apropriação natural, tendo a língua como principal veículo. Isso posto, entende-se o papel fundante do outro na constituição do eu, já que o adulto (outro) é modelo para as ações e internalização da língua: ou seja, o que “a criança faz hoje com o auxílio de um adulto poderá fazer amanhã por si só” (NADER, 2011, p. 49), no uso da língua e em contextos práticos que demandam a interação. A criança vai, portanto, desenvolvendo-se nas suas relações sociais, “havendo sempre um caráter

de evolução e revolução no desenvolvimento, que não é linear e cuja transformação abarca o novo a partir do anteriormente constituído” (CAMARGO, 2010, p. 5). Desse modo, a falta de contato com falantes qualificados (em potencial e em Libras) traz consequências sérias ao seu desenvolvimento.

A pandemia da Covid-19 e o isolamento social decorrente dela nos impulsionam a pensar em ações de acessibilidade voltadas para o público infantil surdo, em Libras, dada a realidade de que a interação maior da Libras ocorrer no ambiente escolar. O quadro de isolamento social imposto como forma de controle da epidemia no Brasil afeta diretamente e de modo significativo a população surda infantil. Como apontado, há ainda poucas produções em Libras para uso em diversos ambientes e para a escola, já que a discussão da acessibilidade linguística e o reconhecimento dessa língua ainda são fatos recentes. Além disso, as barreiras na comunicação em Libras, de pais ouvintes com filhos surdos, no momento de isolamento social, é algo a ser considerado. Há certa complexidade para lidar com as informações do surto e esclarecer os acontecimentos aos seus filhos surdos, contextualizando a situação nacional na Libras.

Para combater essa desinformação e gerar ações sociais nesse momento, apresentamos um projeto de extensão que se deu como braço de um projeto de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 2018/08930-0, e que poderá nos ajudar a pensar a importância da Libras como língua de instrução, e não como instrumento de acesso ao conhecimento e à língua portuguesa. O objetivo do projeto de extensão (efetivado na Universidade Federal de São Carlos), produzido em diálogo com a pesquisa, é o de construir materiais digitais voltados ao público infantil surdo para acesso em casa, neste momento. Os materiais desse projeto, de que a autora deste texto faz parte, são por nós estudados e vêm sendo usados em escolas municipais públicas com programas bilíngues e inclusivos de ensino, tanto na pandemia quanto na retomada presencial.

O projeto, além de trazer conteúdos em Libras, atua na tradução (Libras/Português) de materiais com conteúdos informativos acerca da Covid-19 para que esses temas cheguem às crianças surdas, em suas casas, em Libras. O projeto investe numa “força-tarefa” colaborativa (com professores, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras e estudantes da UFSCar) para que esses materiais cheguem aos pais de crianças surdas, como suporte para as orientações em Libras a essas crianças. Sintetizando,

o isolamento infantil de crianças surdas preocupa-nos por três motivos: 1) a falta de interlocutores em potencial em Libras, nesse período de restrições comunicativas, e seus efeitos para a aquisição já tardia da língua de sinais; 2) a falta de informação diante das barreiras linguísticas entre pais e filhos surdos; e, por fim, 3) a falta de materiais para entretenimento dessas crianças em língua de sinais.

Com esses argumentos justificados, a atividade de extensão propôs duas ações distintas para minimizar o impacto social da pandemia que agrava ainda mais os problemas de interação e desenvolvimento de linguagem de crianças surdas: 1) a tradução de mídias digitais (com janela em Libras) e criação de materiais didáticos em Libras (traduzidos e produzidos); 2) a produção de mídias com contações de histórias em Libras (de modo lúdico, numa interatividade virtual) com proposta de adesão de novos parceiros (contadores de histórias em Libras) e com a divulgação da #CasaLibras – Levando a Libras à Casa de Crianças Surdas. As duas atividades deram-se como forma de entretenimento para crianças surdas e estímulo ao contato com a Libras em casa e também depois, de acordo com o interesse dos docentes em utilizar os produtos nas escolas, como materiais pedagógicos de apoio.

A falta de materiais específicos em língua de sinais dificulta uma série de medidas educativas: indicação de apoio ao estudo de alunos surdos, em Libras, fora da escola, instrumento de avaliação do conhecimento da Libras por alunos surdos, bem como critérios de desenvolvimento nesse âmbito (TREVISAN, 2019). Além disso, há que se mencionar a falta de estrutura física para a construção de textos digitais produzidos na língua de sinais, em escolas que não contam com esses recursos digitais (de filmagem, captura e compartilhamento das produções). Outro fato observado nas escolas municipais inclusivas e bilíngues é que há ainda pouco conhecimento sobre como fazer uma “educação plural”, tanto na língua de sinais como na inserção de novas práticas curriculares decorrentes dessas especificidades. No entanto, a legislação orienta a necessidade de inserção da Libras na vida escolar:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, art. 14).

Essa discussão é importante para a efetiva entrada da Libras na escola e no currículo de modo geral. Evidencia-se uma maior atenção nas estratégias de ensino em língua portuguesa e voltadas ao público ouvinte que as feitas na Libras, tomando-a como língua de condução do ensino. Se a escola se propõe a ser bilíngue, o empoderamento da Libras é algo a ser conquistado para que isso de fato se dê. Há um trajeto importante a ser trilhado sobre o conceito de bilinguismo na educação básica e sobre as alterações curriculares que essa proposta enseja. Sobre esses dados, Martins (2020), em sua pesquisa, aponta alguns dos desafios da política inclusiva e “indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas e, com isso, os enfrentamentos necessários” para a consolidação da prática bilíngue para surdos (MARTINS, 2020, p. 72).

Como a escola tem sido o espaço fundamental de inclusão linguística da criança surda, mesmo com os desafios reais apresentados da política inclusiva de surdos e da atuação docente em salas bilíngues, dada a falta de materiais em Libras e de consolidação de conceitos balizadores sobre a construção de uma política efetiva de educação bilíngue, na situação de isolamento social, esse quadro se agrava. E o agravamento se dá, como mencionado, pela limitação da interação entre falantes surdos infantis e pares qualificados, em suas casas e entornos.

A produção de mídias digitais também auxilia em grande medida a retomada das atividades educacionais futuras, servindo como materiais de apoio instrucionais, mas se inserem imediatamente como ferramenta de interação informativa para as crianças surdas em isolamento pela Covid-19. Com esse intuito, o primeiro material didático traduzido no projeto bilíngue, com a inserção da janela de língua de sinais, foi produzido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que gentilmente aceitou nossa parceria. O material bilíngue (Português/Libras) favorece a compreensão do tema por pais de surdos que não dominam a língua de sinais e possibilita ao seu filho o acesso dessa temática.⁷

Com relação ao processo de produção de materiais em Libras, alguns elementos devem ser considerados em cursos de formação de profissionais

7 Para conferir a produção mencionada, acesse o link do material produzido: <https://www.youtube.com/watch?v=IKzXEH3v8&list=PLycGOvPS0oShtYBkxYd-Z61f_4ja0EwP8&index=3&ab_channel=%23CasaLibrasUFSCar>. Acesso em: 10 ago. 2021.

tradutores e intérpretes de Libras/LP. Tais aspectos dizem respeito à necessidade de se pensar a produção a partir das especificidades do público infantil, trazendo para a formação acenos das escolhas lexicais em língua de sinais para a produção infantil, tipo e estilo discursivo que favoreçam a atenção de crianças e locais de inserção da janela de Libras de modo a favorecer a leitura de imagens do texto original, tendo clareza das distinções entre um material traduzido com proposta bilíngue (Libras/LP), portanto, com o português como língua de instrução (sendo necessário atentar para os aspectos culturais de adaptações da tradução para Libras) e um texto com instrução em Libras, sendo necessário, no mesmo sentido, pensar nas pautas culturais e linguísticas da versão na língua portuguesa. O conhecimento do público importa para um processo tradutório eficiente. Pensar sobre a recepção do texto, pelo público infantil surdo, e sobre os impactos da aquisição tardia de linguagem, em crianças surdas, é fundamental para uma produção de sentidos, na versão de conteúdos vivos de uma língua para outra.

Assim, a contextualização e historicidade dos fatos colocam-se como fundamentais para a atuação de tradutores e intérpretes em construção de materiais didáticos como o apresentado. É apenas com o acesso a mídias dessa natureza, disponibilizadas nas escolas, que poderemos entender a dimensão do alcance desses materiais, melhorar a sua produção e aprimorar temas para a discussão na formação desses profissionais – ainda muito recente em nosso país. O projeto possibilitou-nos refletir sobre conteúdos pouco trabalhados em cursos de formação de tradutores e intérpretes, pois temos estudantes desse curso na composição da equipe. Um desses conteúdos, por exemplo, é a versão da Libras para o português para o público ouvinte infantil, que foi tema de nossa formação interna. Para finalizar as análises, ressaltamos a produção inovadora desse projeto, com materiais com instrução direta em Libras (língua oficial ou fonte) a partir das narrativas livres do #CasaLibras.⁸ Esse aspecto é fundamental e nos dá indicativos de que a tradução de um material com a língua-fonte em português e a construção de um produto (texto visual) que torna a Libras a língua-fonte são processos totalmente diferentes.

As escolas bilíngues carecem de materiais pensados em Libras e com foco na especificidade do público surdo. A parceria entre a universidade e as escolas municipais, por meio da pesquisa (Processo Fapesp nº 2018/08930-0)

8 Para conhecimento do programa de pesquisa, ensino e extensão #CasaLibras, acesse: <<https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/videos>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

e de seu desdobramento no projeto #CasaLibras, com a vasta participação de voluntários narradores em Libras na ação extensiva, mostra-nos a importância dos produtos na constituição identitária e subjetiva de crianças surdas e para a escola. A prática do projeto tem nos mostrado a necessidade de atenção às políticas bilíngues e a importância da produção de materiais em Libras atendendo à visualidade imposta aos discursos materializados por ela. A carência de produtos e processos educativos em Libras reforça nossa hipótese da falta de compreensão do que seja instruir em Libras e nos coloca no caminho da necessária formação continuada e investigação nessa área.

Contextualização política atual para a constituição de programas inclusivos bilíngues para surdos

Para finalizar esta disciplina, nesta última unidade passamos a narrar aspectos que nos ajudam a conhecer um pouco os profissionais que consolidam a educação bilíngue e a compreender suas funções. Tais profissionais passam a compor a educação bilíngue de surdos desde a regulamentação da Libras e, posteriormente, com a menção de cada um deles no Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Para a construção de programas bilíngues, o documento legal menciona ser necessário ter: 1) professores bilíngues (pedagogos e professores de português com abordagem de ensino para segunda língua), 2) educadores surdos, 3) tradutores e intérpretes de língua de sinais, 4) uma gestão comprometida e a vontade de construção de um currículo em Libras. Falaremos sobre a atuação de cada um desses profissionais e alguns dos dilemas de sua formação na atualidade.

Seguindo as diretrizes apreciadas na lei (BRASIL, 2005), apresentamos a atuação desses profissionais em programas bilíngues, seguindo a proposta implantada em municípios como Campinas e São Carlos. Esses programas efetivaram-se não só por meio da necessidade de adequação legal, mas também pela gestão escolar parceira e interessada na regulamentação de um cenário educativo baseado nos princípios e nas diretrizes do documento federal sobre a proposta educacional para surdos.

Para o formato inclusivo e bilíngue, de modo a atender as reais necessidades do alunado surdo, a fim de garantir sua entrada e permanência, temos a produção da proposta educacional com a seguinte composição:

1) formação continuada, a toda a equipe atuante na escola, sobre a surdez e sobre a Libras, abordando-se a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivos-enunciativos; 2) formação continuada sobre didática e estratégias de ensino para alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de Libras. Para tal, além das ações dos pesquisadores nas escolas, havia a presença também de: a) intérpretes de Libras/Português que propiciaram o acesso aos alunos surdos dos conteúdos ministrados na segunda etapa do ensino Fundamental e EJA; b) de instrutores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais das escolas e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em Libras; c) Professores Bilíngues responsáveis pelas salas de aula com língua de instrução Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (LACERDA; LODI, 2009, p. 25).

Como visto, a execução de programa bilíngue inicia com a presença de salas multisseriadas com surdos e ouvintes, Tilse e instrutor surdo. Dadas as especificidades, há uma alteração na proposta (do município de Piracicaba para o de Campinas), e na segunda oferta a Educação Infantil e os anos iniciais passam a contar com a atuação do pedagogo bilíngue e do educador surdo (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Assim, as atividades da Educação Infantil aconteciam em salas multisseriadas conduzidas por uma professora regente ouvinte, Tilse e, em algumas oportunidades, com a presença da instrutora surda, respeitando a representação linguística para a aquisição de Libras, nos primeiros anos do projeto. A mudança para a atuação do professor bilíngue traz notórios avanços para a prática educativa bilíngue, o que reitera a não oferta de ensino mediado por intérpretes nesses anos mencionados (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Portanto, o professor bilíngue é o profissional que atua na instrução direta do público surdo, fazendo uso da Libras como língua de instrução escolar. Portanto, esse profissional deve ter conhecimentos sólidos acerca da educação de pessoas surdas, fluência na Libras para que consiga organizar seu plano de ensino dos conteúdos e condições para realizar a avaliação dos saberes do estudante nessa língua. Para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o pedagogo bilíngue é o profissional que deve atuar em salas bilíngues (com alunos surdos prioritariamente) e acompanhar as práticas educativas, havendo ação de instrução direta em Libras e interpretação apenas em momentos em que haja necessidade de interação entre alunos surdos e ouvintes que desconhecem a Libras, em atividades da escola mais gerais e nas disciplinas específicas de arte, inglês e educação física. Já nos anos finais do

Ensino Fundamental, dada a quantidade de educadores, temos a indicação de o ensino ser feito em português, em salas inclusivas de surdos e ouvintes, e interpretado para Libras por um profissional tradutor e intérprete de língua de sinais educacional (Tilse).

Ainda em relação aos educadores bilíngues, temos que mencionar a atuação de professores bilíngues de língua portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua. Ou seja, se as aulas, a partir do Ensino Fundamental II, são divididas em disciplinas lecionadas por educadores especialistas sem conhecimento da Libras, isto é, são regidas em língua portuguesa, com interpretação em Libras, para a disciplina de língua portuguesa os alunos surdos e ouvintes não podem estar juntos, por conta de a especificidade de percurso metodológico de ensino ser diferente. Para os surdos, esse ensino deve ser feito como uma segunda língua, e para os ouvintes, como sua língua materna ou primeira língua. Por isso, o professor de língua portuguesa deve ser um profissional formado em Letras com conhecimento das singularidades linguísticas de ensino da língua portuguesa para surdos (BRASIL, 2005).

Sobre a atuação dos intérpretes educacionais ou Tilse, é sempre um desafio prescrever sua forma de trabalho, pois, por ser uma atuação de entremeio entre a versão de conteúdos de uma língua para outra, temos a mediação pedagógica que se estabelece na relação afetiva e educativa do processo de intermediação em contexto inclusivo de ensino. Devido à falta de formação em nível de graduação, à escassez de profissionais preparados para a atuação, à própria novidade da atividade e às incertezas da função desse profissional na relação de ensino e aprendizagem entre aluno surdo, conhecimento, educador regente e demais colegas ouvintes, muitos pontos devem ser tematizados com aprofundamento e carecem muitas vezes de formação específica continuada, ou seja, em serviço. Como a inclusão normalmente é pensada e feita pela presença de intérpretes educacionais, este é o profissional mais conhecido e que figura em programas bilíngues inclusivos para surdos. Todavia, inúmeros problemas ainda podem ser mencionados sobre o modo de atuação e as possibilidades de relação desse profissional na escola e frente ao aluno surdo (MARTINS, 2008).

Sobre os educadores surdos, temos comprovado em pesquisas (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) que a sua presença é fundamental para o desenvolvimento da pessoa surda. Isso porque, na interação entre surdo adulto e aluno surdo, há uma troca simbólica potente que possibilita tanto

o empoderamento do outro (aluno surdo) quanto a refração imagética de si no outro (do surdo adulto na forma de a criança surda se ver e se narrar). Muitas vezes a criança ou adolescente surdo não teve a oportunidade de ver adultos surdos, e a possibilidade de espelhar-se em outro (igual) é algo extremamente positivo. Além disso, o adulto surdo, por já ter experienciado práticas de ensino, por vezes, desfavoráveis e parecidas com o que vê, pode contribuir significativamente para a construção de um sistema de ensino bilíngue e com centralidade na Libras.

Algumas são as defesas para não se manterem os educadores surdos como instrutores, conforme aponta o documento legal. A atuação como instrutor, e não como docente, iniciou-se pela falta de formação em nível superior de muitos surdos por conta das práticas excludentes produzidas pela filosofia inclusiva, quando feita fora de uma proposta com viés linguístico em Libras. Então, para garantir a entrada de profissionais surdos, o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) menciona a presença de instrutores surdos com formação em nível médio. Ocorre que, atualmente, temos um número significativo de sujeitos surdos com formação em nível superior na docência, mas muitas prefeituras mantêm esses sujeitos em seus programas por contratações como auxiliares docentes, em nível médio de formação.

Uma boa composição de quadro, com integrantes e profissionais em um programa bilíngue, só ocorre quando a unidade educativa segue princípios postos nos Estudos Surdos (ES) e na leitura bilíngue da legislação federal, quando há uma gestão que toma a frente e encabeça propostas, muitas vezes de embate à lógica comum do ensino inclusivo, com base na língua oral. Só com uma gestão comprometida com a educação bilíngue é que se veem alterações internas na escola, no currículo e nas práticas educativas para alunos surdos.

Considerações finais acerca da educação de surdos em abordagem bilíngue

Com o estudo desta disciplina, apresentamos as lutas para a construção de uma política bilíngue em busca de recursos viáveis que possam garantir a educação que os surdos almejam, lutas estas que devem ser travadas cotidianamente em ações militantes as quais fraturam de modo micropolítico as verdades postas como imutáveis. Com este texto, pretendeu-se estimular provocações para o campo da educação, a fim de incentivar a pensar sobre

as políticas educacionais que têm sido produzidas num campo de batalha entre diferentes saberes que procuraram legitimar as práticas institucionais.

A presença produtiva do poder-saber (sempre presente nas relações sociais) age fortemente na direção de consolidação de formas de vidas, sendo ele quem determina a validação dos enunciados presentes em documentos oficiais, assim como foi observado na perspectiva inclusiva, em que a cada momento se tenta voltar e retomar outra educação para os surdos, mesmo estes reivindicando e se posicionando sobre qual escola eles querem. A produção de verdades legitima modos de vida, e sair de uma prática para outra requer mudanças axiomáticas no valor posto para o outro.

É assim que, apesar de novas formas de educação de surdos serem ativadas, os valores normativos para o humano (a língua que deve usar, a homogeneização de saberes, as construções de padrões normativos) ficam evidenciados. Podemos ver o quanto é difícil a consolidação de políticas educacionais que modifiquem a ideologia posta para a inclusão, a saber, a interação entre corpos diferentes em um mesmo espaço, visto que os surdos não pleiteiam educação inclusiva. Eles pleiteiam uma escola que fale a língua dele.

No entanto, a reflexão feita mostra que as resistências geram deslocamentos históricos pontuais e formam esses espaços de diferenças surdas que foram destacados. Dessa forma, este trabalho mostrou que é possível ter o movimento de resistência advindo da minoria, mas o tempo todo com o alerta de manter a militância, pois ela é necessária; mostrou ainda as particularidades de um determinado programa inclusivo bilíngue direcionado para atuar como alternativa de educação possível para surdos, preocupado em garantir suas determinações linguísticas e a real efetivação dos processos de ensino-aprendizagem escolares desse público. Os eventos aqui percorridos também procuraram mostrar tensões produzidas por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às imperativas demandas linguísticas e culturais necessárias para a qualidade da educação dos surdos no Brasil.

Atualmente, tais tensões reverberam de forma intensa, a ponto de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2017, apostar nesse tema na prova de redação, abordando “os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, além de oferecer, pela primeira vez, a prova na versão em Libras, tendo 1.897 candidatos surdos que optaram por essa modalidade (FENEIS, 2017).

Por essa perspectiva, nota-se que há um saber social que resiste em afirmar sua condição monolíngue constantemente retomada nos embates do passado, vivenciados pelos surdos, e sobre os quais continuam sendo construídas as políticas de verdade nos dias atuais. Para Foucault (1979), o problema maior, ou ainda, a tarefa a ser implementada não é a de mudar a consciência individual das pessoas, ou o que elas têm na cabeça enquanto valores comuns, mas a de alterar o regime político, econômico, institucional de produção de verdades para uma natureza mais ética em que as singularidades existenciais prevaleçam.

Por isso, faz-se necessário trazer a temática dos surdos no Enem, nos telejornais, nas reuniões em família, nas conversas entre amigos e em todos os espaços. O conhecimento precisa ser propagado a todas as pessoas, a fim de que sejam conhecedoras de propostas de inclusão das quais os sujeitos surdos façam parte, de modo que eles mesmos possam dizer quais maneiras os fazem sentir incluídos na sociedade. Sem dúvidas, esse é um desafio de alto grau de dificuldade, pois para isso temos que intensificar o compromisso por uma pedagogia alternativa e assumir a conscientização pela convivência solidária dentro e fora da escola, de forma a conseguir trilhar novos caminhos e construir, na diferença, uma escola a qual reflita sobre uma educação outra, que afete todas as pessoas – sem perder de vista a *diferença* e a *pauta ontológica* que, na educação estudada, evidencia uma pedagogia para o *ethos surdo*.

Referências

- BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 10, 21 dez. 1994.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 19 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 set. 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-publicacaooriginal-129309-pl.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 set. 2019.
- CAMARGO, E. A. *O desenvolvimento da linguagem narrativa de crianças com atraso de linguagem*: possibilidades na clínica fonoaudiológica e nos espaços escolares. Relatório de Pós Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/d5aE5q>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- CARVALHO, A. F. de; MARTINS, V. R. de O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, v. 12, n. 24, p. 391-415, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- CONCEIÇÃO B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao>>. Acesso em: 8 maio 2020.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. 2017. Disponível em: <<https://feneis.org.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 30-40, 1998b.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*: revista da FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 36, p. 133-153, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 26, 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. *Uma escola duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). *Escola e Diferença*: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). *Escola e Diferença*: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). *Uma escola, duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 7 maio 2020.

LUCHESI, M. R. C. *Educação de pessoas surdas*: experiências vividas, histórias narradas. Campinas: Papirus, 2003.

LUZ, R. D. *Cenas Surdas*: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, V. R. O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais*: Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, V. R. O. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, p. 171-191, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/698>>. Acesso em: 28 set. 2015.

MARTINS, V. R. O. *Posição-mestre*: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, V. R. O. *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: Fapesp, 2020.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. de. Letramento e Surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? In: OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W. de; MARTÍNEZ, Y. M. (org.). *Práticas Pedagógicas en Educación Especial*: hacia una Escuela Inclusiva. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2014. p. 209-226.

MARTINS, V. R. O.; SOUZA, R. M. de. Intérprete de língua de sinais educacional, para além de um instrumento: um rádio (inter) ativo? *LSI: Lengua de Señas e Interpretación*, Montevideu, n. 2, 2011.

NADER, J. M. V. *Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X38222>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOARES, M. A. L. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta? Linguística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.
- THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- TREVISAN, S. F. *Enem em Libras e a avaliação da educação básica pelo olhar dos surdos*. Trabalho de conclusão de final de curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP)) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.
- WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço: periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-49, jan./jun. 2015.