

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA E DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**BENIGNA MARIA DE ASSUNÇÃO COUTO**

**DISCURSOS DOCENTES SOBRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA  
EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

**SÃO LEOPOLDO-RS  
2015**

**BENIGNA MARIA DE ASSUNÇÃO COUTO**

**DISCURSOS DOCENTES SOBRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA  
EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

SÃO LEOPOLDO-RS  
2015

C871d Couto, Benigna Maria de Assunção.  
Discursos docentes sobre Libras e língua portuguesa na  
educação de surdos em escolas municipais / Benigna Maria  
de Assunção Couto. – 2015.  
84 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Aplicada, 2015.  
“Orientadora: Profª. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Surdos – Educação. 2. Língua brasileira de sinais.  
3. Ensino fundamental. 4. Língua portuguesa. I. Título.  
CDU 376.33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

**BENIGNA MARIA DE ASSUNÇÃO COUTO**

**“DISCURSOS DOCENTES SOBRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA  
EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

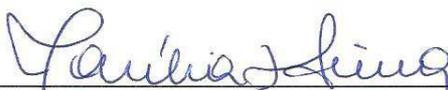
Aprovada em 28 de outubro de 2015

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Madalena Klein - UFPEL



---

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima – UNISINOS

**ORIENTADORA**



---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus pais, exemplos de vida; aos professores que lutam pela causa dos surdos, e aos surdos, pessoas que me ensinam o caminho do respeito, da humildade e da persistência.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um processo que se iniciou de uma vontade pessoal. Conteí com a cooperação e o apoio de várias pessoas que foram indispensáveis para a realização e concretização deste trabalho.

A Deus, Pai e Criador, que se fez e faz presente em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, dando-me forças e coragem.

Aos meus pais, Cristovão Couto (*in memoriam*) e Francisca Tereza, baluartes de minha vida, sempre presentes, ensinando-me a ser uma pessoa melhor.

A meus irmãos, Ângelo, Antônio Luis e Cristovão Filho, pelo apoio e carinho, fundamentais na trajetória desta investigação.

A minhas tias-avós Lacy Assunção (*in memoriam*), Edmée Assunção (*in memoriam*), Mila Assunção e Valderez Assunção, que me encaminharam pelo gosto da leitura e acreditaram que eu iria longe em meus projetos.

Aos meus avós paternos, Antônio Fernando Couto (*in memoriam*) e Maria Celeste Couto (*in memoriam*), exemplos de trabalho, honestidade e honradez.

Aos meus avós maternos, Antônio Costa (*in memoriam*) e Elvira Costa (*in memoriam*), pessoas que mostraram que o caminho para se conquistar um sonho é seguir o caminho da persistência, da humildade e do trabalho.

Aos meus padrinhos, Benedito de Assunção e Anie Assunção, pessoas que, em todos os instantes de minha vida, deram-me apoio aos meus projetos e devaneios.

A minha madrinha, Aparecida Couto, por se fazer presente em todos os momentos alegres e, especialmente, nos mais difíceis, acreditando nos meus projetos, dando-me orientações, apoio e carinho.

A minha cunhada, Francisca Teresa, que, durante a tessitura desta investigação, deu-me incentivo, coragem e carinho, essenciais para que finalizasse esta investigação.

Ao amor que conheci, Antoniel Martins (*in memoriam*), que passou pela minha vida igual a um sopro, mas que deixou marcas e ensinamentos significativos, como não esperar para amanhã o que podes fazer hoje! Amor Eterno!

Aos colegas de Mestrado, pela convivência, pela troca de experiências e apoio, durante toda a formação.

À Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por me proporcionar esta formação, tão fundamental na trajetória de todo docente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em particular, os professores do programa, pelas análises, reflexões e observações realizadas durante as disciplinas cursadas no decorrer do Mestrado.

À colega e amiga Cleia Maria Azevedo, pelo incentivo, apoio, ensinamentos e por se preocupar comigo nos momentos mais difíceis desta trajetória.

À minha orientadora Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, pela dedicação, pelo incentivo e pelas orientações persistentes. Agradeço-a também por propiciar momentos de diálogos que me fizeram amadurecer pessoal e profissionalmente, por não ter desistido de mim, deixando aflorar o seu comprometimento e profissionalismo.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre percepções dos professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal do estado do Maranhão, e, a partir disso, analisar a relação que os professores estabelecem entre a Libras e a Língua Portuguesa na educação de surdos. Para tal fim, utilizou-se da entrevista semiestruturada com 5 professores de séries iniciais do ensino fundamental. A reflexão sobre esses dados toma por base estudos que se voltam ao percurso da educação de surdos e ao ensino e à aprendizagem de línguas, mais especificamente, Língua Portuguesa e Libras, trazendo pressupostos de Vygotsky quanto ao desenvolvimento intelectual e de aprendizagem, Quadros (1997), Karnopp (2004), Fernandes (2003) quanto à educação de surdos e ao ensino da língua portuguesa e da Libras. Entre as constatações deste trabalho, ressalta-se que a educação de surdos, em particular, a educação bilíngue, encontra-se revestida de ações centradas na busca pela adequação e normalização dos sujeitos surdos. No diálogo mediado pelos dados gerados ao longo do estudo com as pesquisas que alicerçaram as discussões, percebe-se a necessidade de mais reflexões acerca da educação de surdos, em particular o ensino da língua portuguesa e da Libras, sobretudo o cenário dos processos de ensino e de aprendizagem nos quais se configura a educação de surdos.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos. Libras. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This paper aims to reflect on perceptions of teachers of a primary school in the municipal state of Maranhão, and, from that, to analyze the relationship that teachers establish between the pound and the Portuguese language in deaf education. To this end, we used semi-structured interviews with five teachers in the early grades of elementary school. Reflection on such data is based on studies that turn the course of deaf education and the teaching and learning of languages, specifically Portuguese and Libras, bringing assumptions of Vygotsky on the intellectual development and learning, Tables (1997), Karnopp (2004), Fernandes (2003) about the deaf education and the Portuguese language teaching and Pounds. Among the findings of this study, it is emphasized that education of the deaf in particular, bilingual education, is coated actions focused on the search for the adequacy and standardization of deaf people. In the dialogue mediated by the data generated during the study with the research that underpinned the discussions, we see the need for more reflections on deaf education, particularly the teaching of Portuguese and Libras language, especially the scene of teaching and learning processes in which it sets the deaf education.

**Keywords:** Deaf Education. Pounds. Portuguese language. Elementary School

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 BASE TEÓRICA</b> .....	12
<b>2.1 A Construção do Discurso sobre Surdez a partir de Michel Foucault</b> .....	12
2.1.1 Discurso, poder e educação de surdos .....	20
2.1.2 Discursos educacionais e políticas públicas: redes que se entrelaçam na constituição dos sujeitos com surdez .....	22
<b>2.2 A educação de surdos no Brasil</b> .....	29
<b>2.3 Políticas educacionais destinadas aos surdos</b> .....	38
<b>2.4 Conceitos básicos na educação de surdos: cultura, identidade e identidade surda, linguagem, língua, surdez, surdo, Libras e Língua Portuguesa</b> .....	44
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	55
<b>3.1 Descortinando a instituição escolar</b> .....	58
<b>3.2 Os alunos: participantes do cenário da instituição escolar</b> .....	59
<b>3.3 As interlocutoras da pesquisa</b> .....	60
<b>4 DISCURSOS DOCENTES SOBRE SURDO, SURDEZ, LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	63
<b>4.1 Apresentação dos dados: a entrevista das interlocutoras</b> .....	63
<b>4.2 Surdo e surdez: o que dizem as professoras</b> .....	64
<b>4.3 Língua e linguagem na visão das professoras</b> .....	68
<b>4.4 Libras e língua portuguesa: teoria e prática das professoras</b> .....	71
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
<b>APÊNDICES</b> .....	83
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade da educação escolar nas suas dificuldades e situações exitosas das experiências da ação docente, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é uma temática, atualmente, em destaque. Entendendo que toda ação educativa produz no sujeito uma transformação para ele e para a sociedade, vejo a necessidade de realizar uma investigação que se volta às percepções dos professores sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos, sob a perspectiva da educação bilíngue. Neste contexto, a escola “[...] deve ter um currículo organizado em uma perspectiva viso espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira [...]” (FERNANDES, 2010, p. 34-35). Além disso, deve adotar uma proposta que valorize a língua portuguesa como segunda língua, isto é, que possibilite aos sujeitos surdos acesso à modalidade escrita desta língua, “[...] de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-los a desempenhar tarefas comunicativas” (FERNANDES, 2003, p. 50), uma vez que é, por excelência, um espaço educativo e formativo que viabiliza o processo de ensinar e de aprender.

Um dos enfoques contemporâneos da Educação Especial, modalidade de educação voltada para as pessoas com deficiência, que tem gerado debates e controvérsias é o da Escola Inclusiva, instigando o repensar da prática docente e de suas dimensões, bem como a organização curricular e a avaliação, à luz dos pressupostos defendidos pelo Relatório Jacques Delors (1988), elaborado pela UNESCO, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que aborda a aprendizagem necessária a partir de uma educação fundamentada nos seguintes pontos basilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais basilares colocam as seguintes perspectivas: a) a inserção de uma formação inicial e continuada para todos os professores e nos diversos níveis de ensino em Educação Especial; b) a participação das Instituições de Ensino Superior, por intermédio da oferta de programas de formação em Educação Especial; c) a necessidade de rever o papel dos professores em Educação Especial e a necessidade da criação de programas de formação que permitam aos professores trabalhar com as diversas deficiências.

Na história da educação das pessoas surdas, torna-se patente a presença de discursos, nas diversas sociedades, que preconizam a concepção da exclusão social, ao visualizar a surdez como um castigo, como uma anomalia orgânica, que estabelece uma fissura entre as pessoas com deficiência e as que não possuem deficiência, com o intuito de estabelecer o fio da diferença, em razão dos paradigmas que revestem cada realidade social, privando esses sujeitos

dos direitos fundamentais que possam vir a propiciar a constituição de sua identidade e a conquista do seu pleno desenvolvimento. Desta forma, estigmas foram delineados, levando sociedades a propagar o não direito à vida, a compaixão e clausura em espaços especiais, em razão da não aceitação do convívio social das pessoas que apresentavam algum sinal de *deficiência* (SKLIAR, 1998).

Porém, na contemporaneidade, a luta desses sujeitos sociais não se concentra na produção de sistemas legislativos, como a Lei de Cotas, que estabelece a abertura de vagas para o campo de trabalho, e o Decreto 5.626/2005, que, em um de seus artigos prevê, nos espaços escolares, a presença de práticas bilíngues, mediadas por intérpretes e instrutores.

De acordo com Lopes (2011, p. 9-15), a tônica é “olhar para a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da *diferença cultural primordial*”. Assim, é preciso fazer um encadeamento entre cultura e surdez, para que um sentimento de alteridade seja construído, visando ao entendimento das representações e discursos construídos pelos surdos, permitindo sobremaneira a desmistificação dos discursos que os surdos constroem de si mesmos.

Outro fator que desencadeou o presente estudo foram as experiências vivenciadas na disciplina Metodologia da Educação Especial, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, oportunizada, primeiramente, por uma amiga e colega de trabalho, que tornou o estudo sobre a deficiência o viés da compreensão daqueles que, segundo os parâmetros sociais, fogem da ideia de normalidade estabelecida, bem como proporcionou o desvelamento dos preconceitos sofridos por mim, durante minha trajetória escolar e social, por sair do padrão de igualdade, em termos de altura e por ter deficiência visual, experiência essa muito dolorida, mas que se tornou a força propulsora para pesquisar e lutar pelo mundo das pessoas com deficiência, em particular, dos surdos.

Influenciada pelos fatores acima supramencionados, a presente investigação encontra-se dirimida para as percepções dos professores sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos e parte do seguinte questionamento: como os professores da escola pública percebem a escolarização dos alunos surdos? Para tal problemática, apontam-se como questões norteadoras: 1) O que é entendido por língua/libras/surdez? e 2) Como os professores concebem uma educação bilíngue no ensino de alunos surdos? Diante do tema e problema, a presente investigação pretende alcançar os seguintes objetivos: analisar a relação que os professores estabelecem entre a Libras e Língua Portuguesa na educação dos surdos; identificar as concepções de língua, libras e surdez dos professores que lidam com surdos, e verificar a compreensão dos professores sobre uma educação bilíngue no ensino de alunos surdos.

Visando a proporcionar uma maior clareza acerca da temática em estudo, a presente

averiguação encontra-se constituída de cinco capítulos. No primeiro capítulo, podem-se encontrar as razões e o desenho teórico-metodológico da pesquisa. Quanto ao segundo capítulo, tem-se a base teórica da investigação, enfatizando as perspectivas históricas da educação de surdos no Brasil e no Leste Maranhense; os conceitos básicos para a compreensão da educação de surdos, e, por fim, o ser professor na educação de surdos.

Quanto ao terceiro capítulo, faz-se referência ao método e às técnicas utilizadas neste estudo, bem como traz informes acerca da instituição escolar parceira dessa averiguação, das docentes que lidam com os surdos, e dos alunos, enquanto membros constituintes do cenário educacional em estudo. No quarto capítulo, coloca-se a apresentação e discussão dos dados advindos das entrevistas realizadas junto às professoras. E, para concluir, o quinto capítulo, que permite visualizar os achados do estudo.

Neste sentido, o estudo que ora se delinea pretende dar vozes aos envolvidos nesse processo (os professores), como forma de compreender a escolarização dos surdos. Assim, é ao nível dos conceitos, das interpretações, das significações, que esta investigação pretende colaborar com oportunidades de ressignificações e de novas interpretações dos discursos sobre a Libras e a Língua Portuguesa na educação de surdos em escolas municipais.

Diante dessas constatações, este estudo corporifica sua relevância acadêmica ao permitir um olhar mais acurado sobre o contexto da educação de surdos, como também ganha corpo sua relevância social ao possibilitar discussões acerca da educação desses alunos, concebidos aqui como sujeitos de sua história.

## 2 BASE TEÓRICA

### 2.1 A Construção do Discurso sobre Surdez a partir de Michel Foucault

Falar da construção de um discurso sobre a surdez significa desmistificar os sentidos e as representações estabelecidas sobre o outro, trazendo à baila deslocamentos discursivos, neste caso sobre os surdos, visando a desconstruir preconceitos e valorizar tais sujeitos.

Segundo sustenta Benvenuto (2006, p. 228):

[...] 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.

Neste sentido, a surdez corporifica-se no sujeito de modo gesto-espacial e marca no corpo surdo uma experiência única que o distingue do mundo ouvinte. Assim, na construção de relação social, o ouvinte assume o papel do outro, constituindo o surdo como representação da diferença e da singularidade que se efetiva na língua de sinais, língua que produz experiências singulares na relação entre o surdo e o ouvinte, e, ao mesmo tempo, inscreve esse ouvinte no lugar da alteridade, ou seja, no lugar do outro.

Na invenção do outro, a surdez começa a ser descrita como uma deficiência orgânica, levando os surdos a serem intitulados pessoas com surdez e não como sujeitos com suas particularidades entre si e com os ouvintes. Tornam-se, portanto, alvos de práticas disciplinadoras e corretivas, emergindo dessa forma, um discurso de busca de vias reparadoras dessa marca (surdez).

Nesta perspectiva, no processo de descoberta do outro, concebido desde já como um ser ativo, pode-se inferir a existência de conflitos, dentro dos jogos de poder, nas relações interpessoais que são manifestações de poder. Esses conflitos pelo poder podem se configurar de várias maneiras, e, com isso, faz-se necessário que discursos sejam construídos e, que contrariem a manutenção de uma visão de surdez inscrita na deficiência, na anormalidade física.

Para discorrer construir uma compreensão sobre esses conflitos pela busca do poder, faz-se necessário, neste momento, trazer o ângulo foucaultiano. Foucault (1988) afirma que, em toda relação social, existe a emergência de sujeitos com efeitos de saber, antagonismos e particularidades, entrelaçados por um discurso permeado por ações políticas, denominado por

vocábulos e com distinto interesse loquaz. Foucault (1988, p. 24) entende que “emergência” se trata da “entrada em cena das forças, é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude”. Assim, a emergência propicia o surgimento de sujeitos que não se esquivam diante dos propósitos políticos e que se constroem sob as nuances dos conflitos, travados socialmente nas relações de poder.

Diante dessas considerações, o sujeito emergente compreende as relações com o outro, do sujeito com a linguagem e com o poder da fala; torna possível apreender os dispositivos<sup>1</sup> sociais e de poder que Foucault (1987, 1999a, 1999b) expressa em suas inquietações e estudos. Tais dispositivos resultam nas mais diversas construções de normas e nas classificações impostas a esses sujeitos submetidos a padrões normativos de um saber que se impõe como uma verdade dogmática, todavia, se é tomada, possibilita à pessoa reescrever sua história em litígios travados, nas mais variadas manifestações de poder-saber. Nesse enfoque, a perspectiva foucaultiana busca desvelar as relações de forças históricas, bem como as invenções normativas da sociedade em cada momento histórico, e, com isso, demarcar emergências sociais, o sujeitamento do outro e a possibilidade de dessujeitamento e de reinvenção do outro.

Segundo leciona Martins (2008, p. 24), o homem moderno passa a ser o homem confidente de si e avaliado pelo outro, materializado pelo Estado. O Estado assume o lugar do vigilante, a partir de mecanismos de controle e exame dos corpos, dos movimentos e lugares ocupados na sociedade: um Estado que controla tudo e todos. Esse olhar de homem enquanto ser confidente, avaliado, vigiado e consertado é o modelo proposto no Ocidente, entre os séculos XVII e XVIII, construído sob a égide do poder disciplinar que:

[...] é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e ainda melhor. [...] separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, imóveis, inúteis de corpos [...] (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Foucault (1999b), em suas análises, demonstrou que as palavras não representam diretamente coisas em si, mas representam práticas discursivas que atendem às necessidades históricas de seu tempo, legitimam verdades sobre as coisas – sucumbem saberes e criam sujeitos sustentados por práticas institucionais. Portanto, as relações de poder ocorrem no âmbito do discurso. Neste sentido, as formas de investigação-confissão do sujeito mudam do

---

<sup>1</sup> Segundo aduz Martins (2008, p. 23), e tal como entendo, o conceito de dispositivo de poder e saber utilizados por Foucault serve para demarcar tecnologias, que seriam os instrumentos, as ferramentas, as técnicas e as estratégias de manejo do poder na sujeição do outro e na construção de verdades dogmáticas, amplamente circundantes na história e na ciência.

discurso jurídico-religioso para o discurso científico, presente nos laudos científicos, nos hospitais e nas clínicas no final do século XVIII e início do século XIX, intensificado pelo surgimento das ciências humanas, como a pedagogia, a psiquiatria, a medicina.

É a partir dos saberes científicos e, conseguinte, por intermédio da linguagem, que Foucault (1987, 1988, 1999b) percebe o despontar no ocidente do “homem confidente”, sustentado por verdades circundantes sobre seu sexo, seu corpo, sua relação na sociedade capitalista moderna. Desta maneira, houve o aparecimento de uma gama de saberes científicos, como também de políticas de Estado que passaram a legitimar discursos como verdadeiros sobre esse homem ocidental, constituindo uma rede fina e econômica de controle assumida como metáfora na ideia da microfísica do poder existente nas relações sociais (FOUCAULT, 1988).

Diante dessas constatações, pode-se dizer que o desejo por uma verdade una foi um dos elementos responsáveis para o surgimento das disciplinas, ou saberes disciplinares (FOUCAULT, 1999b). Dentre esses saberes, emerge a Estatística, que demonstra que o padrão ou a norma social são especialidades classificatórias diferentes que fizeram surgir o sistema binário normal-anormal, destinado à normalização dos sujeitos.

Nesta perspectiva, Martins (2008, p. 26) afirma que a função da norma seria a de demarcar lugares e marcar pessoas, mantendo a dobradiça entre os espaços, sejam institucionais e cotidianos e os sujeitos, tão marcante na contemporaneidade.

No rastro destas ideias, a surdez pode ser vista como uma produção social fabricada em uma sociedade que, ao longo dos séculos, produziu as anormalidades, as patologias, os excluídos e a norma. “Portanto, não existe algo assim como deficiente ou a deficiência. Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação de uma norma” (SKLIAR, 2003, p.168).

Assim, nessa sociedade construída, inicialmente, pela norma e materializada pelo poder disciplinar, impõe-se o paradoxo da inclusão-exclusão dos sujeitos e de seus respectivos espaços. Nesse sentido, pode-se afirmar a existência de uma correlação e não de uma oposição entre “inclusão” e “exclusão”: a inclusão é necessária para a existência da exclusão e dos excluídos, dos desviantes, dos surdos, dos deficientes. O intrigante é que a inclusão não traz o desviante para dentro da norma, mas, cruelmente, mostra que o anormal se mantém fora dela (VEIGA-NETO, 2001).

Para Veiga-Neto (2006), a inclusão-exclusão encontra-se intimamente associada a dois processos: a normatização e a normalização. Dessa forma, entende-se que os dispositivos normatizados são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas”, enquanto os

normalizadores “buscam colocar os sujeitos sob uma norma estabelecida e no limite, sob a faixa da normalidade (já definida por essa norma)”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36). No entanto, aquele que não se enquadra à voraz norma é mantido anormal, mesmo compartilhando os mesmos espaços que os ditos “normais”. Para Veiga-Neto (2001), a norma é um dispositivo de controle que atua no corpo do sujeito, demarca espaços e cria os marginalizados.

Neste enfoque, a surdez pode ser evocada sob duas formas: como um campo de saber, de investigação e de reabilitação, ou como uma experiência visual materializada no corpo surdo. Assim, é possível marcar a alteridade que um inscreve na existência do outro, ou seja, a grandeza da relação entre as diversidades que impelem certa experiência nos corpos envolvidos e inventados em jogos de correlações de força. Diante desta assertiva, é possível marcar a emergência dos sujeitos e as singularidades visuais que a língua de sinais produziu e produz no corpo surdo e no corpo ouvinte, colocado no limiar das culturas surdas e das culturas ouvintes e que, portanto, permitiriam a experiência da surdez no corpo, através do efeito e do uso da língua de sinais.

Tal afirmação torna-se legítima ao trazer à baila as palavras de Lopes (2011, p. 7) sobre surdez:

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos – clínico, linguísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos, etc.

Assim, a surdez, entendida como invenção, é caracterizada socialmente sob duas perspectivas: a) enquanto anormalidade, sinônimo de falta orgânica, e b) enquanto efeito da experiência de alteridade na resistência surda<sup>2</sup>. Considerando a primeira perspectiva, existem inúmeras narrativas na ordem do discurso sobre as deficiências, planejando a ideia de reparo, reabilitação, para conformar os surdos à normalidade ouvinte-falante a ser alcançada por meio da aplicação de técnicas de disciplinamento das anormalidades orgânicas realizadas em clínicas médicas e em espaços escolares. Sob o viés da segunda perspectiva, o surdo expõe suas particularidades e demonstra para o ouvinte a não existência de uma única forma de sentir o mundo, mas a percepção e a leitura da vida de modo visual. Partindo desse pressuposto,

---

<sup>2</sup> De acordo com Martins (2008, p. 28) e tal como compreendo, a ideia de resistência surda está ligada ao enfrentamento do surdo contra as hegemonias discursivas sobre a surdez.

defendido neste estudo, a língua de sinais é concebida como elemento constitutivo da subjetividade surda e não instrumento para a aceitação da presença surda na sociedade.

Tomando a segunda perspectiva e defendendo a posição de Lopes (2011), a surdez é uma invenção tomada como marcador cultural primordial, e, por isso, os surdos são reconhecidos como produtos e produtores das Culturas Surdas, e escutados como sujeitos surdos. Isto significa dizer que não se nega a existência de uma marca grafada no corpo surdo que os distingue dos ouvintes, mas abre-se a possibilidade de um intercâmbio cultural entre surdos e ouvintes capaz de permitir um entrelaçamento dessas diferenças, sem perder de vista que, entre os próprios surdos, existem diferenças, relações de poder, enfrentamentos de forças e peculiaridades.

Ainda imperam na sociedade os efeitos de poder e coerção do desejo surdo de fazer corporificada sua diferença visual, delineada nos parâmetros de um modelo fonológico/audiológico, os quais marcam os limites possíveis da diferença, concentrados, neste caso, na palavra oral. Nessa visão, podem-se perceber os movimentos de ouvintização, seguidos pela abordagem ouvintista<sup>3</sup>, predominantes nos espaços escolares. Tal fato é mencionado em estudos que retomam as lutas dos surdos pelos direitos linguísticos e pela mudança epistemológica da surdez fundamentada em uma vertente antropológica e não mais medicalizadora.

Neste ponto, coloca-se como marco da valorização da língua oral o Congresso de Milão, ocorrido na Itália no século XIX, em 1880, que teve como meta determinar as práticas corretivas ou as melhoras técnicas de ensino para os surdos (SKLIAR, 2013). Como resultados, aquele evento determinou a obrigatoriedade da oralidade como via metodológica, proibindo a língua de sinais como língua de instrução em sala de aula.

Esses interesses convergem claramente na crítica de Skliar (2013, p.78) às práticas legitimadoras de poder e transformadoras de discursos no séc. XIX, que se seguiram após o Congresso de Milão:

Essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico, a língua de sinais, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão, representado pelas

---

<sup>3</sup> Segundo leciona Martins (2008, p.30) e tal como defendo, é entendido como conjunto de táticas e estratégias de opressão do ouvinte na imposição de padrões normativos aos surdos: uma padronização de cultura e língua. O termo ouvintismo é utilizado por Skliar (1998) como conjunto de representações políticas dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos.

palavras, em oposição ao mundo do concreto e material, representado pelos gestos [...].

No decorrer do século XIX, Foucault (1999a) aponta a existência de uma alteração: a sociedade disciplinar passa a ser uma sociedade de controle da vida dos sujeitos, com enfoque em uma coletividade capitalista, que cultiva o lucro, o corpo perfeito, a agilidade, a produtividade em menor tempo. Trazendo essas discussões de Foucault (1999a) sobre as relações de poder para o campo da surdez, a norma seria aquilo que faz o oposto, o ouvinte, seu corpo como modelo exemplar, o que explica a ampla circulação dos discursos de correção de corpo surdo e da protetização como promessa de inserção social. De certo modo, corresponde aos interesses da época da normatização (criação das normas) para a normalização (aplicação das normas) do outro, um foco na padronização da sociedade e homogeneização do perfil do que seja esse resultado, esse “produto humano”.

Neste prisma:

O outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negativização de seu corpo, de uma robotização de sua mente. [...] Embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que há nada que possamos fazer a respeito, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc. Uma longa história que, em geral, omitimos, ignoramos, desentendemos ou então fazemos dela um simples jogo de ficção de papéis, uma simulação do outro (SKLIAR, 2003, p. 168).

Falando sobre a educação de surdos, Skliar (2013) esclarece que, no século XIX, efervesceram novas propostas de correção do surdo. A reabilitação faz-se presente com as descobertas médicas e tecnológicas de instrumentos corretores, tais como próteses, próteses elétricas, que visam, acima de tudo, à cura da surdez.

Dessas novas estratégias de correções audiológicas, que migram da medicina à educação, resultam outras invenções metodológicas de recuperação do surdo que se fixam principalmente nas instituições escolares, embora também se tornem presentes em outros espaços institucionais escolares.

Na contemporaneidade, o implante coclear é a forma mais radical e inovadora que traz para alguns familiares e surdos a expectativa de se normalizar, ou seja, de recuperar a falta de audição.

Paralelo ao aparecimento dessas formas de normalização dos surdos, novas concepções ideológicas foram surgindo na arena das discussões educacionais: estudos sobre a língua de sinais e a melhor forma, os melhores métodos e estratégias de educar os surdos. Dentre esses

estudos, destacam-se os trabalhos produzidos por pesquisadores americanos (STOKOE, 1960 e 1980; BELLUGI; KLIMA, 1979, entre outros) sobre a língua de sinais americana (ASL), comprovando seu status linguístico e atribuindo importância ao uso da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e psíquico da pessoa surda.

No entanto, ainda assim, segundo sustenta Martins (2008, p. 33), o oralismo e suas concepções de ensino tiveram grande influência no pensamento e na educação ocidental. A defesa da oralização ganhou status, tendo poder ainda na contemporaneidade. Pode-se apontar o avanço do oralismo por, pelo menos, dois fatores de extrema relevância:

1) A forma de estruturação social das épocas no final dos séculos XIX e XX. Articulando com os estudos, Foucault (1999a) compreende-se que, no século XIX, para além da disciplina e docilização do corpo do indivíduo, articula-se saber-poder e engendra-se a criação de instituições sociais e das ciências humanas. Esses espaços, de modo geral, serviram como tecnologia de desenvolvimento desse controle e docilização de massas. Era de se esperar, então, o surgimento de instituições voltadas para a homogeneização e a padronização hegemônica dos desviantes, tais como os surdos. A oralidade é a forma de fazer dócil e igual o corpo surdo que vai ser vigiado e manter-se no suplício de igualdade ouvinte. Segundo afirma Skliar (2003, p. 165), “para a educação especial, por exemplo, a língua de sinais é e foi um problema, quando, na verdade, o que é problemático deve ser o discurso que circula em torno da oralidade, da língua oral”. Ainda em consonância com as ideias de Skliar (2003, p. 165), destaca-se que essa valorização da língua oral ocorre pela “suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética”.

2) O sucesso do oralismo possivelmente vinculado ou, pelo menos, favorecido pela abertura de espaços e manutenção, com a constituição do ideário nacionalista, movimento que ganhou força na Europa, com a criação dos Estados Nacionais, no século XVI, e com a padronização linguística, no século XIX. Esses processos serviram de investimento social ao que hoje chamamos de “Nação” ou “Identidade Nacional”, tática e estratégia de unificação social e linguística, que repercutiu em todo o mundo. A produção da ilusão da existência de “uma” única língua nacional e, portanto, exclusiva de “uma” cultura, constitui-se como tática política, cujo efeito foi criar outra ilusão: a da igualdade dos sujeitos habitantes de um mesmo solo nacional, a saber, a noção e unificação do conceito “de povo brasileiro”.

Nesta medida, uma das formas de implantação da hegemonia linguística ocorre por meio das práticas de oralização dos surdos. Esse desejo vê-se filiado à noção única, fraterna, enlaçada pela língua oficial nacional.

No Brasil, por exemplo:

[...] no capítulo II, Da Nacionalidade, a Constituição de 1988[...] no artigo 13 cria o laço simbólico que uniria a todos em um mesmo universo de fraternidade ao estabelecer que: A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil (SOUZA, 2006, p. 265).

Pode-se perceber que a vinculação de ideias nacionalistas produz verdades hegemônicas sobre a surdez. Assim, os aspectos de poder e sedução da dominação linguística, da língua oral como supremacia em relação às línguas gestuais, são facilmente atrelados aos pressupostos e anseios nacionalistas, tendo, neste caso, como fórmula exemplar, o Congresso de Milão.

Com isso posto, o nacionalismo é considerado parte de um movimento romântico, ainda muito presente e persistente, posicionado pela união do povo pela língua; uma língua única e hegemônica, que resultou, como efeito, no empoderamento e fortificação do Estado soberano. A unificação da língua é postulada como condição necessária para desenvolver no sujeito o amor e respeito à Pátria Mãe. Nada mais coerente, a partir de tal pressuposto, que o surdo desenvolvesse a oralidade e assim fosse feito membro da mesma nação, falante de uma mesma língua nacional.

Diante dessa constatação, o presente estudo defende que a corrente nacionalista deve ser quebrada, ou pelo menos fractada, por meio de reflexões que desestabilizem seus pressupostos desmascarando os efeitos políticos de saber-poder sobre o outro.

Não se pode deixar de mencionar alguns pesquisadores que fizeram e ainda fazem parte deste movimento de deslocamento de vozes, implementando um novo olhar sobre a surdez: Eulália Fernandes (1990), Lucinda Ferreira Brito (1995), Carlos Skliar (1998), Regina Maria de Souza (1998), Gládis Perlin (1998), Cristina Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (2000), Ronice de Muller Quadros e Lodenir Karnopp (2004), entre outros.

Atualmente, a abordagem mais almejada de ensino para surdos é a educação bilíngue e multicultural, onde a língua de sinais é a língua de ensino, de instrução, e a língua oficial, aprendida como segunda língua e priorizada na modalidade escrita, é a língua de interação dos surdos às produções ouvintes (FERREIRA BRITO, 1993; QUADROS; KARNOPP, 2004), a língua portuguesa. Essa concepção pôs em suspeição a hegemonia da língua portuguesa e do ensino exclusivo pela via oral ao assumir a relevância da língua de sinais e pondo em segundo plano o ensino do português, não mais como base para o ensino de surdos.

Estes pesquisadores têm agregado lutas que geram resistência contra a naturalização de verdades, mostrando que a surdez pode ser inventada de outra maneira que não na discursividade médica e ortopédica. Além disso, mostraram os efeitos negativos que a imposição da língua oral tem acarretado na formação psíquica dos sujeitos surdos, a

importância da língua de sinais na formação linguística, identitária e cultural dos surdos, e a mudança de ensino na lógica da diferença linguística.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que a singularidade do ensino dos surdos é a alavanca das novas correntes filosóficas que propõem uma educação ancorada em uma política linguística da diferença. Essa é a educação que coloca em jogo o diálogo da diferença surda, que pensa ou se põe a pensar no paradoxo de uma educação com pelo menos duas línguas. Volta-se à diferença surda, contando com a circulação da língua de sinais, se for um ensino bilíngue, na mesma intensidade que o português, no Brasil, já que esta língua é constitutiva da subjetividade surda, portanto, do ensino.

Tendo percorrido sobre a construção do discurso em Michel Foucault, na próxima seção, refletiremos sobre a relação entre discurso, poder e educação de surdos.

### 2.1.1 Discurso, poder e educação de surdos

Nas últimas décadas, têm-se intensificado os debates em torno das propostas educacionais voltadas para as pessoas com surdez. Essa constatação se torna uma verdade, ao verificar o forte interesse de pesquisadores e profissionais em educação em compreender as construções teóricas educacionais para os surdos, como também os dispositivos legais reguladores dessas construções teóricas, que emanam da necessidade de acolher o diferente e de inseri-lo na sociedade.

Todavia, não passam de discursos que trazem em seu bojo poderes para a constituição dos sujeitos sociais por meio de reabilitação, fortalecendo o processo de integração utilizado pela maioria linguística (ouvintes), tendo o intuito do assujeitamento dos surdos por meio de práticas disciplinadoras. Diante dessa assertiva, faz-se necessário identificar os poderes de “silenciamento”, presentes na educação de surdo, visando à negação e intolerância à diversidade que envolve todo ser humano. Para legitimar essa assertiva, a presente investigação adentrou pelas discussões de Foucault (1996 1988, 1987), sobre o âmago da relação entre saber e poder, que propicia a compreensão da articulação interna dos discursos dos sujeitos da sociedade contemporânea.

Para Foucault (1988), o poder não se manifesta apenas na soberania de uma pessoa sobre as outras, da supremacia de uma classe social sobre outra ou do controle do Estado sobre as pessoas que constituem uma dada realidade. Para ele, “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1988, p. 183). Nessa compreensão, o poder não se condensa no âmbito político ou econômico das corporações

sociais que operam sobre os sujeitos, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1988, p. 183). Dentro desse prisma, no presente estudo, procuram-se analisar os discursos que se propagam sobre eles (surdos) e do liame de poder entre surdos e professores.

Por isso, os estudos de Foucault (1996, 1988, 1987) são relevantes nesta pesquisa, por propiciarem a percepção que estudiosos de esferas diferentes construíram sobre a educação de surdos, ou seja, é necessário, segundo leciona Foucault (1988), perceber as *vontades de verdade* presentes nas diversas discussões sobre os surdos e a práxis educacional desse grupo. Assim,

[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir dessa dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 1988, p. 179-180).

Nesta vertente, os escritos desse filósofo alemão aos desmembramentos do poder e da operacionalização dos discursos da sociedade conduzem esta investigação a ponderar sobre a existência de recentes contingências que visem a adentrar pelas “trilhas” que levam à apreensão e compreensão das relações prescritas entre professores e surdos. O que permeia esta dissertação são as tensões presentes entre aqueles (professores) que engendram discursos do respeito à diversidade humana, mas que asseveram na normalização dos diferentes, indicando um modelo de normalidade como ideal a ser alcançado por todos.

Diante dessa assertiva, a análise dos discursos possibilita a compreensão sobre os embates explícitos nos discursos que circundam no âmbito social e pode desvelar os mecanismos de dominação, como também os conflitos e as resistências dos professores aos meios de controle a que são submetidos. Ou seja, percebe-se, na realidade social, um intrincado jogo entre dominadores (professores) e dominados (surdos), em que aqueles desenvolvem estratégias discursivas para o exercício de poder e controle sobre estes, os quais, por sua vez, reagem e resistem, elaborando suas estratégias de contra-poder.

Gore (1994, p. 14-15), em análise a esse fato, demonstra que: “O discurso é ambíguo [...] forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Nesse enfoque, grupos de professores e surdos se imbricam, como travam conflitos e embates”.

Assim, conceber os discursos dos professores como frutos de sua história e cultura e, ao

mesmo tempo, que recebem influências do *outro* e do seu contexto, torna-se o viés de compreensão de suas percepções sobre os conceitos que permeiam a educação de surdo.

Com o olhar voltado ao campo da educação de surdos, é necessário perceber que os discursos educacionais e as políticas públicas, que serão expostos na próxima seção desta investigação, são resultados da marca cultural que cada sociedade carrega em si.

### 2.1.2 Discursos educacionais e políticas públicas: redes que se entrelaçam na constituição dos sujeitos com surdez

No decorrer da história, pode-se observar a constituição de diferentes retóricas que levantaram problemáticas relacionadas ao fracasso escolar, como também formas de exclusão em relação à educação das pessoas com deficiência, alcançando, com o tempo, o status de soluções redentoras frente aos anseios pela inclusão dessas pessoas no meio social.

Diante desta afirmação, as diretrizes que anseiam por modificações nos processos de ensino e aprendizagem, presentes em decretos, leis e práticas educacionais incorporam sentidos e representações que evidenciam a presença de controle constante sobre os sujeitos nos diferentes âmbitos sociais.

No que concerne à educação dos surdos, pode-se perceber a construção de discursos docentes que direcionam para a dominação do mundo dos ouvintes sobre esses sujeitos sociais em decorrência de as pessoas com surdez não participarem do cenário da seleção dos arquétipos que darão forma às mudanças que ocorrerão no interior das instituições educacionais.

Neste sentido, o interesse, nesta seção, não é apenas historicizar a educação dos surdos ao longo do tempo, visando a vislumbrar onde e como ocorreram as discussões acerca dos problemas relativos a essa educação, tampouco narrar fatos que efetivaram metodologias e nortearam práticas educacionais até o presente momento, mas buscar pistas sobre por que, de acordo com o momento histórico, determinadas modificações nas práticas educacionais levam a um redimensionamento da filosofia educacional a ser praticada.

Ao discorrer sobre as filosofias educacionais que fundamentaram as práticas escolares para as pessoas com surdez, pretende-se observar como os discursos, ao serem construídos, comportam o poder de constituir o sujeito, de classificá-lo e de discipliná-lo para o meio social, formando os critérios para as práticas educacionais implementadas nas escolas.

Dando continuidade às discussões da temática em pauta, a próxima seção abordará sobre os discursos pedagógicos que fomentam estudos sobre as concepções dos sujeitos surdos.

O discurso pedagógico toma corpo mediante transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que, por sua vez, reestruturam as práticas educacionais. Diante desse prisma, ao pensar nos problemas provenientes do discurso que orienta as concepções sobre a maneira de se perceber os surdos e as relações de poder que surgem dessas práticas, torna-se essencial analisar o motivo pelo qual, em determinados momentos, o discurso adquire dimensões institucionalizadas.

Paralelamente às patentes transformações nos diferentes momentos históricos, podem ser observadas mudanças de posturas do sistema educacional que rearticulam os discursos e, conseqüentemente, as filosofias que direcionam a práxis educacional. Assim, é a partir dessa circunstância que “novos saberes” serão elaborados e que, por sua vez, nortearão as ações pedagógicas. Ao analisar a ordem dos discursos, Foucault (1996) faz referência à *difusão, circulação e apropriação dos discursos* e alerta para a necessidade de reconhecer os reais planos existentes na apropriação social. Nesta perspectiva, Foucault (1996, p. 44) se refere à educação como direito e instrumento por meio do qual as pessoas poderão ter acesso a vários tipos de discurso, mas ressalta que: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Nesse prisma, apontar a totalidade de problemas resultantes da apropriação dos discursos relativos às pessoas com surdez pressupõe o desvelamento das ideias e dos projetos relacionados às práticas educacionais voltadas para os surdos.

Diante desta assertiva, direcionar as análises para as filosofias educacionais destinadas aos surdos contribui para que, nesta investigação, possam ser efetivadas reflexões com o intuito de compreender como as transformações relacionadas às formas de pensar e agir em sociedade, em determinados momentos históricos, traçaram olhares, mudaram comportamentos e valores e alteraram mentalidades das pessoas em sociedade. Para tanto, neste momento, o presente estudo parte para um diálogo inicial com Soares (1999) e Goldfeld (2001), por expressarem, com propriedade, as primeiras ações educacionais desenvolvidas com pessoas com surdez.

Goldfeld (2001), primeiramente, expõe sobre a ideia construída pela sociedade em relação às pessoas surdas, no transcorrer da história, ressaltando aspectos maléficos, como piedade, compaixão, pessoas castigadas pelos deuses e enfeitiçadas, alinhavando a crença de que “o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século quinze” (GOLDFELD, 2001, p. 24-25).

Soares (1999), por sua vez, esclarece sobre as primeiras incursões médicas e religiosas dirigidas às pessoas surdas, no período da Idade Moderna. Em relação ao interesse da classe médica pelos surdos, Soares (1999) explana a produção de uma concepção de surdez

fundamentada sob o aspecto clínico, visualizando-a como uma anomalia orgânica que poderia ser prevenida, tratada e controlada. Quanto às atenções religiosas, a intenção era demonstrar que as pessoas surdas necessitavam de amparo e proteção, uma vez que, em decorrência das limitações sonoras, eram consideradas imperfeitas, portanto, não podiam ser filhos de Deus.

A autora ainda aponta que somente a partir do Renascimento e da eclosão da ciência, principalmente da Anatomia, os médicos se dedicaram “ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas potencialidades de aprendizagem” (SOARES, 1999, p. 13-19). A partir dessas considerações, pode-se constatar que os referidos estudos permitiram investigar a interferência ou não da surdez no desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como de perceber as possibilidades de aprendizagem das pessoas surdas.

Além das contribuições dessas pesquisadoras que permitem entender as mudanças de mentalidades sobre os surdos, pode-se citar Foucault (1972), que descreve como e por que, na Renascença, pobres, surdos e demais pessoas que se distanciavam do padrão da normalidade passaram a ser vistos como desordeiros, obstaculizando a ordem no espaço urbano.

Essas mudanças permitiram o aparecimento de concepções promovidas pelos pensadores da Reforma Protestante que desencadearam, além de mudanças na mentalidade acerca da miséria, toda uma forma de lidar com os pobres, pois, nos países protestantes, a igreja fomentava trabalhos de assistência destinados a essas pessoas. Entretanto, foi a partir das ideias difundidas por líderes da reforma que as responsabilidades em relação à assistência a esses sujeitos sociais passaram a ser atributos das cidades e dos Estados.

Neste ponto, Foucault (1972) demonstra que, durante o século XVII, emergiram novas significações atribuídas à pobreza, à concepção e aos valores dimensionados de acordo com o olhar de uma sociedade que não permitia a presença de pessoas ociosas perambulando nos espaços urbanos. O autor elucida que as internações na Europa tiveram o propósito de retirar os “a-sociais” (mendigos, indigentes, vagabundos, loucos, idosos desempregados, entre outros) “das áreas públicas do ambiente urbano para transformá-los em locais ordeiros, laboriosos e limpos, conforme os interesses das elites políticas e econômicas do período” (FOUCAULT, 1972, p. 56-83).

Existia, desse modo, uma oposição entre trabalho e pobreza e, para dar fim ao ócio, o trabalho emergia como uma solução mágica que não somente contribuía para fazer desaparecer a miséria, mas atribuía um sentido ético e moral, redimindo o ser humano do pecado da ociosidade, extremamente condenado na emergente sociedade capitalista industrial.

Nesse viés, a internação se apresentava como um mecanismo social, cuja finalidade era eliminar os elementos “nocivos” à sociedade, direcionando às várias instituições, os

desempregados, os vagabundos e os loucos que deveriam se dedicar a atividades produtivas em seu interior. Assim, as internações garantiam mão-de-obra barata, bem como a reabsorção que dos vagavam pelas ruas, evitando as agitações e as revoltas.

Dentro dessa concepção, a escola<sup>4</sup> seria a instituição capaz de promover a disciplinarização das pessoas com surdez, mas era necessário buscar instrumentos eficazes para educá-los.

Nesta ótica, as reflexões de Goldfeld (2001) salientam que, durante muitos séculos, diferentes maneiras de ensinar os sujeitos com surdez foram despontando, apesar dos desafios e das dificuldades existentes. A pesquisadora em pauta apresenta, em seus escritos, as metodologias utilizadas na educação de surdos sustentadas e amparadas em três meios de comunicação: a língua oral-auditiva<sup>5</sup>, a língua de sinais e os códigos visuais<sup>6</sup>. Para proporcionar relevância à atuação dos educadores de alunos surdos, Goldfeld (2001) faz referência aos trabalhos educacionais voltados para as pessoas com surdez na França. O trabalho do abade L'Épée é uma dessas referências:

Em 1750, surge na França, o Abade Charles Michel de L'Épée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L'Épée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos", uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em uma escola pública. Em poucos anos (de 1771 a 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época (GOLDFELD, 2001, p. 25-26).

Goldfeld (2001) ainda faz menção de que o século XVIII foi considerado um período fértil para a educação de surdos, tanto no aspecto quantitativo (aumento do número de escolas para surdos) quanto no qualitativo, pois, por meio da língua de sinais, os surdos aprenderam e dominaram assuntos que lhes possibilitaram a conquista e o exercício de profissões.

Soares (1999) também mostra o interesse de L'Épée pela criação de instituições educacionais para surdos. Ao expor sobre os embates educacionais quanto às filosofias destinadas à educação de pessoas com surdez, a autora faz as seguintes considerações:

---

<sup>4</sup> De acordo com Foucault (1972), a escola seria considerada como uma instituição, um aparelho disposto a regular o tempo de ação e a organizar uma economia de tempo de aprendizado, sendo que a rapidez e a eficiência despontavam como virtudes na construção de uma nova concepção relacionada à efetivação do bom uso do tempo.

<sup>5</sup> Nas diferentes modalidades das línguas, é como se refere a uma língua falada, assim, ela é oral-auditiva, pois utiliza a audição e a articulação por meio do aparelho vocal para se compreender e originar os sons que formam as palavras que irão compor essas línguas.

<sup>6</sup> Os códigos visuais não se configuram como uma língua e são utilizados para facilitar a comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por ter criado a primeira escola de surdos e recebido todo o tipo de criança, L'Épée viu-se obrigado a criar uma linguagem mímica universal que permitisse a realização de uma instrução rápida, que possibilitasse a esses surdos transformarem-se em elementos úteis manualmente para a sociedade.

[...] Um dos argumentos de L'Épée, justificando a impossibilidade de adotar o método oral, era de que ele não dispunha de tempo pelo fato de haver recebido todo tipo de criança, vendo-se, por isso, obrigado a realizar uma instrução rápida que permitisse a esses surdos exercerem um trabalho manual (SOARES, 1999, p. 31/109).

A língua de sinais, conforme a literatura relacionada à história da educação dos surdos, alcançou relevância significativa no sentido de propiciar resultados positivos em relação à aprendizagem, permitindo a inserção rápida de pessoas com surdez no meio social. De acordo com afirmações anteriores, os sujeitos sociais eram “valorizados” se conseguissem desempenhar funções e demonstrassem a sua capacidade para o trabalho. Os discursos produzidos e controlados pelos ditames da burguesia, pautados nessa construção social, só delegavam espaços na sociedade capitalista àqueles que se apresentavam produtivos.

A tônica dos discursos permite interpretar os interesses nos avanços da educação de surdos, entendendo essas ações como meios de canalizar para os espaços fabris aquela mão-de-obra com plena capacidade de se desenvolver e produzir.

Neste prisma, segundo leciona Goldfeld (2001, p. 26), “no ano de 1750, com as ideias de Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a Filosofia Educacional Oralista [...] na educação das crianças surdas. Sua escola tinha nove alunos”.

De acordo com essa pesquisadora, devido aos avanços tecnológicos, o ensino da fala para os surdos foi facilitado e, a partir de 1860, a filosofia oralista ganhou força. Desta forma, alguns profissionais começaram a defender a ideia de que a língua de sinais seria prejudicial ao aprendizado da língua oral. No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, em 1880, foi colocada em votação qual filosofia seria utilizada na educação de surdos. Conforme a estudiosa em pauta, a filosofia vitoriosa foi a Oralista, e a língua de sinais foi oficialmente proibida. Os professores surdos não tiveram direito de voto no processo de escolha. Ou seja, naquele evento, os surdos foram destituídos do direito de participarem politicamente de uma decisão que nortearia os procedimentos pedagógicos no interior das instituições educacionais.

A Filosofia Oralista disseminou-se por vários países. Eram os ouvintes tentando “resolver os problemas dos surdos”, buscando a oralidade como um mecanismo legítimo que o surdo deveria “aprender” para utilizar nos diversos espaços de sociabilidade.

No entanto, a impossibilidade de ouvir os sons e de compreender a língua portuguesa, na modalidade oral e escrita, estabelecia a diferença de percepção da realidade pelos dois

grupos que se constituíam de maneira distinta no interior da sociedade.

No mesmo momento histórico, o uso de metodologias tão diferentes por parte dos profissionais, de alguma forma, tinha de ser respaldado em explicações que convencessem a sociedade de que uma metodologia seria mais adequada do que a outra. Assim, os ouvintes, nos meios educacionais, faziam a opção pelo oralismo e direcionavam tal filosofia para o desenvolvimento da língua oral dos surdos. Isso porque, de acordo com o pensamento dos ouvintes, a referida filosofia educacional propiciaria a escolarização e a normalização desses sujeitos, tornando-os cidadãos “iguais” aos outros.

Entretanto, apesar de a filosofia oralista ter se difundido em vários espaços escolares, de diversos países do mundo, não se pode perder de vista que as facilidades com que os surdos utilizavam a língua de sinais faziam com que os surdos usuários da língua gesto-visual procurassem meios de transmitir essa língua, resistindo às proibições que impediam o uso de sinais nos âmbitos escolares.

Desse modo, as considerações de Chartier (1990) sobre as representações do mundo social auxiliam a entender como essas realidades foram sendo construídas e incorporadas pela sociedade:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm sua importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Diante desta assertiva, pode-se inferir que, nos diversos espaços de sociabilidade, a capacidade de comunicação do ser humano se apresenta como fator primordial para a sua participação social. O ato de falar traz consigo a representação da possibilidade de estabelecer diálogo com o outro e de exprimir o pensamento, ou seja, poder se expressar utilizando o meio de comunicação da maioria ouvinte significa interagir com o outro e alcançar uma participação social mais efetiva. Na percepção de um ouvinte, a oralização proporcionaria à pessoa com surdez solução dessa problemática social e legitimaria a defesa dessa filosofia nas instituições educacionais.

Aprender o que significa o uso da língua de sinais, para as pessoas surdas, é buscar perceber essas pessoas como sujeitos em suas particularidades linguísticas e culturais. Isto

significa que, por meio desta língua, alguns grupos de surdos se identificam, têm acesso a informações e conhecimentos que simplesmente não seriam aprendidos, se os surdos não utilizassem esta comunicação, pois, ao mesmo tempo em que essa língua lhes permite estabelecer bate-papos cotidianos, também propicia a eles a participação em um universo de saberes que fazem a diferença ao inseri-los e ascendê-los aos vários espaços sociais. Ou seja, a oralização imposta aos surdos representava o domínio de concepções, valores e apreensão do social pautado na ótica de um poder constituído por ouvintes, de acordo com a sua maneira de visualizar o mundo e as relações sociais.

O discurso médico e o discurso educacional, aos poucos, em determinados espaços e em distintos momentos históricos, elaboravam representações que expressavam a compreensão sobre as pessoas com surdez. Teciam-se, assim, formas de conceber o surdo e de concretizar práticas constitutivas desses sujeitos sociais. Neste ponto, pode-se buscar uma maior compreensão para essa situação no saber médico. Com os avanços da ciência e da enunciada comprovação e viabilidade de tecnologias que deveriam ser utilizadas na correção daqueles que não tinham “corpos perfeitos e normais”, nada mais compreensível, do ponto de vista médico<sup>7</sup>, do que utilizar os recursos científicos e tecnológicos para alcançar a normalização.

O fator agravante da filosofia oralista foi detectar a surdez como deficiência e, ao buscar os processos de reabilitação para a patologia detectada, perdeu-se de vista o cidadão, a pessoa a ser “integrada” na sociedade de maioria ouvinte. Nesse sentido, os distintos atendimentos clínicos demonstravam uma percepção dos surdos de forma homogeneizada e focada apenas no déficit sensorial. Mesmo os surdos sofrendo intervenções clínicas que almejavam a possibilidade de trabalhar com os resíduos auditivos e propiciar às pessoas surdas a capacidade de falar, é evidente que alguns surdos não conseguiriam articular os sons de forma clara, que viabilizasse uma plena inserção social.

Neste enfoque, as análises de Foucault (1996, p.10-12) sobre a ordem do discurso, remetem à separação e rejeição dos sujeitos como procedimentos de exclusão existentes em nossa sociedade. Ao pensar na oposição entre razão e loucura, o referido estudioso elencou uma série de situações que foram sonegadas aos loucos, na medida em que seus discursos não podiam circular e sua palavra foi considerada nula. Ainda, segundo sustenta Foucault (1996), os loucos não testemunham na justiça, pois a palavra deles era rejeitada e só lhe era concebida simbolicamente.

---

<sup>7</sup> Foucault (1972) contribuiu para o entendimento desta questão, ao escrever sobre o poder médico para destacar a loucura, pois, diante dos pressentimentos, dos sintomas e indícios que esboçavam probabilidades referentes à loucura, somente o médico poderia transformá-los em certeza.

É possível associar a essas análises de Foucault (1972) a situação de alguns surdos que utilizavam e utilizam como meio de comunicação uma língua, cujo desconhecimento pela maioria das pessoas ouvintes limitava não somente a liberdade desses sujeitos surdos, mas concediam a um outro o poder de falar por eles diante da impossibilidade de se comunicarem diretamente com as pessoas. Dessa forma, alguns surdos, por terem uma forma de dialogar e se relacionar socialmente com ouvintes, ficavam e ficam em uma situação de dependência frente à necessidade de um mediador para estabelecer diálogos com pessoas que não são usuárias da língua de sinais. Pensando ainda a respeito dessas dificuldades, pode-se analisar que os surdos se tornam também o Outro da sociedade, por serem usuários de uma língua pouco conhecida no meio social. Assim, podem ser considerados estrangeiros em sua própria terra ao vivenciarem diversos direitos sociais.

Diante das dificuldades e dos problemas relacionados à falta de comunicação com os surdos que utilizavam a língua de sinais, a defesa da filosofia oralista ganhou força na sociedade, principalmente depois de 1880, sendo praticada em países que acreditavam ser essa filosofia a melhor forma de propiciar a aprendizagem aos surdos, bem como viabilizar a comunicação dos surdos no meio social. Após várias décadas, a hegemonia dessa filosofia, de acordo com Goldfeld (2001), deixou de ser o objetivo principal na educação de surdos. Segundo leciona Foucault (1972, p. 134), tem início, na década de 1960, a Filosofia da Comunicação Total<sup>8</sup> e, posteriormente, na década de 1970, de acordo com Goldfeld (2001, p. 29), que países como a Suécia e Inglaterra despertaram para o fato de que a língua de sinais deveria ser utilizada, independentemente da língua oral. Em alguns momentos, segundo a necessidade, o surdo deveria utilizar a língua de sinais e, em outros, a língua oral. A partir dessas constatações, conforme observa Goldfeld (2001), a Filosofia Bilíngue ganhou adeptos em diversos países do mundo.

Visando a compreender a construção dos discursos e das políticas voltadas para a educação de surdos no Brasil, a próxima seção fará uma sumária historicização dos eventos que deram forma às práticas educacionais.

## **2.2 A educação de surdos no Brasil**

No Brasil, o ponto de referência para entender os primeiros passos da educação dos

---

<sup>8</sup> Essa filosofia utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, ou seja, a combinação da língua de sinais somada à língua oral, leitura labial e alfabeto manual; nesse contexto, o que se valoriza é toda forma de comunicação com o surdo.

surdos é o Instituto Nacional para Educação de Surdos - INES<sup>9</sup>. O início dos trabalhos com a educação de surdos aconteceu por meio de um professor francês, Hernest Huet, em 1855, convidado pelo imperador D. Pedro II. No começo dos trabalhos, o INES utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, esse Instituto, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo para os profissionais ministrarem as disciplinas (GOLDFELD, 2001, p. 29).

Soares (1999, p. 44), ao investigar pareceres e atas dos arquivos do Instituto Nacional de Educação dos Surdos, percebeu que a documentação indicava a defesa da proposta oralista, mediante a constatação de que ensinar a pessoa com surdez a falar era mais importante do que aprender a ler e escrever, pois o Brasil, naquele momento, apresentava uma realidade em que a maioria de sua população não sabia ler e escrever. Assim, se vários países europeus adotaram o Oralismo por influência do Congresso realizado em Milão, no Brasil, optou-se pelo oralismo mediante o prejuízo advindo do fato de que alfabetizar surdos em um país em que a maioria ouvinte era analfabeta constituía um fato contraditório.

As análises desses pareceres do INES feitos por Soares (1999) apontavam também os direcionamentos que a educação de surdos deveria seguir no instituto, na medida em que não havia o interesse em letrar os surdos, mas oferecer-lhes ensino profissional. A questão relativa a esse tipo de educação se referia a qual ensino seria mais conveniente para os surdos naquele momento: se era o ensino voltado para o potencial artístico ou para o ensino profissional agrícola. A finalidade do Instituto, então, em fins do século XIX, era oferecer instrução literária e ensino profissional aos surdos (SOARES, 1999, p. 49-50).

Do final do século XIX (SOARES, 1999) para o início do século XX (MAZZOTA, 2011), a sequência de análises referentes à educação de surdos no INES foi prejudicada pela ausência de documentação. Frente à inexistência de fontes, a pesquisadora retornou as análises sobre a educação de surdos no Instituto a partir de 1930, época em que oferecia ensino com base na linguagem oral, escrita e habilitação profissional. A opção pelo ensino da linguagem oral escrita era defendida nos documentos publicados pelo diretor da Instituição como meio de superar a anormalidade e adaptar os surdos ao convívio em sociedade.

Os ensinamentos priorizados pelo Instituto buscavam resolver os problemas relacionados à dificuldade de comunicação que ainda se constituía como um entrave para a inserção dos surdos na sociedade, bem como acenava para a possibilidade de os surdos integrarem o mercado de trabalho via formação profissional, pois, de acordo com a visão do dirigente do INES, nesse período, o objetivo do Instituto era viabilizar o ensino de uma

---

<sup>9</sup> Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), com sede no Rio de Janeiro.

profissão para os surdos e isso vinha ao encontro da necessidade de esses sujeitos viverem de seu próprio trabalho, deixando de representar valores negativos na sociedade (SOARES, 1999, p. 65).

Assim, os cursos de agricultura, marcenaria, costura, bordados, selaria e sapataria capacitariam os surdos para os trabalhos na zona rural, o que atenderia aos grandes proprietários de terras que, após a abolição da escravidão, necessitavam de homens livres para a lavoura. Na zona urbana, os surdos estariam capacitados a desempenhar mão-de-obra a ser utilizada no processo de industrialização, que também precisava de trabalhadores para o espaço fabril.

Segundo informa Soares (1999), na década de 1950, vários grupos que participavam das discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação já reivindicavam uma escola para todos, buscando transpor a problemática relacionada ao analfabetismo que se apresentava como obstáculo ao desenvolvimento da nação. O anseio em promover a educação traduzia-se por meio de Campanhas de Educação de Adultos, bem como em ações destinadas à inserção de surdos nos espaços educacionais. Estes, no entanto, apesar dos discursos animados, camuflavam uma marginalização da pessoa com surdez, a qual era tratada de forma homogeneizadora, e também enunciavam uma normalização que estava longe de ser alcançada.

Soares (1999), em suas reflexões, procurou entender por que as práticas pedagógicas dos alunos surdos não privilegiavam as disciplinas escolares, que foram colocadas em segundo plano. A autora visualizou que esta educação adotava outros caminhos diferentes daqueles praticados nas escolas como um todo. Enquanto, na escola comum, o importante era obter um saber acumulado historicamente, e esse conhecimento se evidenciava como a base para se alcançar inserção social, na escola de surdos, as práticas adotadas eram totalmente distintas dos discursos sobre o tema. Tal fato, levou a pesquisadora a apontar que:

Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante.

[...] A opção pelo oralismo na educação de surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela educação. Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros.

[...] No entanto, a opção metodológica feita pela professora [...] visava, prioritariamente a aquisição da linguagem oral subordinando a esta o ensino das disciplinas escolares. Essa orientação não correspondia ao que se esperava como atribuição principal de uma instituição educacional, pois, naquele momento, a exigência do saber escolar já estava presente no meio social.

[...] Qualquer referência à escola está relacionada a um lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de conhecimento e [a professora] [...], ao que me parece, só se preocupou com a oralização do surdo e não com o conteúdo necessário à formação do cidadão naquele momento histórico (SOARES, 1999, p. 56-81).

Diante destas afirmações, pode-se perceber o prenúncio de um atendimento educacional aos surdos que os levassem ao caminho da instrução escolar. Entretanto, a troca da língua de sinais pela oralização e o ensino de cursos profissionalizantes para os surdos, em substituição a um saber elaborado, ministrado aos ouvintes, mostram as estratégias sociais que cerceavam o outro e mantinham as relações de poder e dominação dos ouvintes em relação às pessoas surdas.

Com o passar do tempo, vislumbrou-se a possibilidade de esses sujeitos utilizarem a língua dos sinais e, ao mesmo tempo, buscarem o aprendizado por meio de outras línguas, via oralização, ou seja, percebeu-se, de fato, um avanço significativo com a proposta bilíngue.

Nesta perspectiva, o uso de duas línguas distintas, com objetivos diferenciados, demonstrou ser relevante nos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos. No entanto, no decorrer do processo pedagógico desenvolvido nas escolas de ensino regular, novas dificuldades surgiram com a adoção dessa proposta como norte na educação dos surdos, como, por exemplo, a qualificação de um professor bilíngue e a escolha da metodologia para ensinar surdos e ouvintes em um mesmo ambiente.

Todavia, o aparecimento de novas vertentes para os estudos envolvendo os surdos permitiria analisar as diferenças entre os surdos e os ouvintes e trilhar novas perspectivas para a área educacional que levassem em conta as identidades, as línguas, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas.

Com base nesse aspecto, trabalhar com a diferença, para Skliar (1998), é entendê-la com significação política, que se constrói histórica e socialmente. Não seria, portanto, apenas mais uma concepção como as que envolveram o entendimento sobre a deficiência e a diversidade. Sob essa ótica, as consequências políticas somente foram mascaradas e neutralizadas sob um olhar paternalista que serviu como uma estratégia para ocultar a intenção de normalização.

O fracasso da educação dos surdos, na visão de Skliar (1998), poderia ser entendido em suas raízes históricas e políticas, para que as análises da realidade influenciassem decisões que pudessem contribuir para a mudança dos projetos pedagógicos. Seria necessário, assim, perceber os contrastes binários e que lugar esses contrastes ocuparam na educação dos surdos até então, pois, de acordo com as análises desse autor, as oposições normalidade/anormalidade,

ouvinte/surdo, maioria ouvinte/minoria surda, língua oral/língua de sinais se constituíram em fatores nocivos à análise da realidade educacional e formaram um enraizamento ideológico não apenas inevitável, mas, também, insuperável.

Para Skliar (1998), o analfabetismo, a falta de compreensão e de capacidade de produção da língua oral, a proporção mínima de surdos com acesso à universidade e a falta de qualificação para o trabalho produzem explicações que atribuem aos surdos, em primeiro lugar, o fracasso pela própria educação; em segundo lugar, aos professores ouvintes e, por último, às limitações dos métodos de ensino. Ainda de acordo com o autor, não é reconhecido o fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. Desse modo, esses resultados são previstos em função de mecanismos sociais e educacionais, bem como das relações de poder e saber na educação de surdos. De acordo com as reflexões de Skliar (1998), o fracasso foi atribuído às representações dos ouvintes acerca do entendimento do que é ser surdo, dos seus direitos linguísticos e de cidadania, das teorias de aprendizagem, enfim, a uma série de fatores que, somados, promoveram o fracasso educacional dos sujeitos com surdez.

Ainda segundo as considerações desse autor, o problema não é a surdez, os surdos, as identidades surdas ou a língua de sinais, mas as representações que os ouvintes construíram dos surdos e que se tornaram hegemônicas, consolidando a dominação daqueles sobre estes. Dessa forma, a proposta de Skliar (1998) procura inverter a compreensão daquilo que se convencionou como “normal” no interior da sociedade.

As ideias desse autor buscam mostrar os mecanismos de poder e saber exercidos por ideologias dominantes que ele denominou de ouvintismo. Com base nessa ideia, é possível constatar que, ao longo do tempo, foram sendo construídos olhares sobre a surdez e o surdo.

Neste sentido, conhecer os discursos referentes ao outro permite explicitar não somente a condição de sujeitos dominados e dominantes nas experiências sociais, mas, principalmente, identificar por trás do discurso que enaltece o respeito às diferenças uma prática política nos campos educacional e social. Essa prática visa a adequar as diferenças a concepções de normalidade escamoteadas pelos mecanismos de poder, velados e sutis, que permeiam os diversos discursos sociais.

A partir de tais discursos, Skliar (2013), apresenta duas visões construídas sobre a surdez: a visão clínica-terapêutica e a sócioantropológica. A visão clínica-terapêutica preocupa-se em classificar a deficiência auditiva, de acordo com o momento em que ela ocorre e com o local onde ocorre a deficiência. Quanto à visão sócioantropológica da surdez, Skliar (2013) aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de Bilíngue e Bicultural. O modelo bilíngue prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua – a

Língua de Sinais –, utilizada na comunicação entre os pares e no acesso ao desenvolvimento global na medida em que é percebida como uma verdadeira língua, e a segunda língua – língua oral ou escrita –, como meio de integração à sociedade ouvinte. Partindo do acesso das duas línguas, o sujeito desenvolve-se inserido em uma rede Bicultural (cultura surda e ouvinte).

Retomando ainda as reflexões sobre os discursos presentes na educação dos surdos, considera-se relevante percorrer as formulações realizadas por Martins (2004). Essa investigação, desenvolvida na área da Linguística, possibilitou ao autor evidenciar, nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, a necessidade de se considerar a heterogeneidade no que se refere aos diferentes níveis de surdez que levam a limitações totalmente distintas quanto à aquisição da língua escrita.

Nestas considerações, o autor defende que toda proposta relacionada ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos deve perpassar pelo conhecimento da heterogeneidade linguística e identitária, na medida em que é, no entremeio das duas línguas, que ocorre a aprendizagem. Assim, Martins (2004) explicita que essa consideração deve ser levada em conta, primordialmente, no que se refere a alunos cujos pais são ouvintes e que adquiriram, em algum momento de suas vidas, a língua de sinais como meio de comunicação.

Além desses fatores, Martins (2004) afirma a necessidade de que, no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, seja levada em conta a existência de diferenças sociais, culturais, econômicas e de identificação linguística que devem ser respeitadas, evitando assim, abordagens radicais no sentido de impor as pessoas surdas metodologias educacionais uniformizadas que, obviamente, não respeitam as especificidades e as heterogeneidades dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Neste sentido, Foucault (1996, p. 8), ao mencionar as inquietações oriundas da definição e da transitoriedade dos discursos, possibilita visualizar o perigo do discurso sobre as formulações e usos de palavras que amenizam as asperezas de uma realidade referente às pessoas com surdez. Isso significa dizer que, apesar de o discurso educacional preconizar a valorização dos surdos como grupos identitários distintos e o respeito quanto às múltiplas realidades a serem consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem, essas mudanças ainda não encontraram espaços para serem implementadas. A continuidade das análises de Martins (2004) mostra claramente que as metodologias educacionais para os surdos ainda se materializam em práticas pedagógicas homogeneizantes que culminam em resultados desiguais no ensino dos surdos. Martins (2004, p. 56) assim manifesta:

Se o que importa é a alfabetização e o letramento do aluno surdo, faz-se necessário mobilizar os múltiplos recursos disponíveis sem qualquer radicalização ideológica. Não creio, portanto, que a educação dos surdos deva pender quer para o oralismo quer para o gestualismo. Tampouco quer-se indicar um meio-termo dentre essas abordagens, desembocando na ingênua proposta do bimodalismo. O que pretendo, antes de mais nada, é evitar a polêmica e inócua discussão entre os defensores do oralismo de um lado e defensores da linguagem gestual de outro. Posto que, até hoje, é de se estranhar que, deste embate todo, não tenha surgido um método sequer capaz de alfabetizar e letrar, efetivamente, alunos surdos.

A constatação deste pesquisador aponta para uma realidade que permeia a educação de surdos, no contexto atual. Estes têm o direito à matrícula nas instituições públicas, podem frequentar as escolas municipais, estaduais e federais, mas ainda não têm, à sua disposição, metodologias que lhes viabilizem a superação de sua condição de sujeitos “analfabetos e iletrados”, fato que conduz a analisar os implicadores sociais que envolvem esta evidência e que diretamente se relacionam à exclusão educacional dos surdos, ainda vigente em nosso país.

Obviamente, para os surdos conquistarem melhores espaços na sociedade em que a maioria é ouvinte, é de suma importância o domínio da leitura e da escrita. Contudo, apesar de a Libras ser a língua mais utilizada pelos surdos e ter uma representação e significados próprios para esses sujeitos, a participação e integração social tão almejada nos discursos não se garante. A defasagem quanto ao processo de leitura e escrita implica prejuízos significativos e privações quanto ao conhecimento e quanto ao acesso a direitos. Isso gera, sobretudo, uma dependência em relação aos ouvintes, por não conseguirem ler, interpretar e escrever de acordo com os códigos linguísticos da língua portuguesa na modalidade escrita.

Sobre esta situação, torna-se relevante, neste momento, discorrer e refletir sobre as transformações que ocorreram na sociedade nesse último século, importantes para a compreensão de uma relação direta e estreita entre a alfabetização/letramento de surdos e a sua inserção social de forma digna e justa.

No século XX, a ideia era apenas viabilizar a oralização para os surdos em uma sociedade constituída por uma parte significativa de ouvintes analfabetos. Hoje, o que se constata é a existência de uma competitividade extremamente exacerbada, em que saber ler e interpretar textos são condições mínimas para se ter acesso a informações, conseguir lidar com os avanços tecnológicos e enfrentar as constantes exigências de capacitação profissional que as empresas pautadas na política neoliberal exigem daqueles que integram o mercado de trabalho.

Nesse viés, as promessas de ascensão social se vinculam a exigências pautadas em uma sociedade moldada em ideais e expectativas do sistema capitalista que faz com que os indivíduos, para conseguirem se adequar às mudanças dos critérios de emprego nos diversos segmentos do mercado de trabalho, percorram várias trajetórias em busca de qualificação,

sempre na expectativa de que, com alguns requisitos a mais, a tão sonhada vaga no mercado de trabalho será alcançada.

As análises de Martins (2004), revelam as contradições que cercam os surdos no campo educacional. Se existe uma abordagem educacional bilíngue, segundo a qual os surdos devem ter acesso a duas línguas para se integrarem às escolas e ao meio social, no plano concreto de sua implementação, essa concepção se mostra muito distante de alcançar os resultados preconizados nas políticas públicas e diretrizes legais que norteiam as escolhas político-pedagógicas das instituições educacionais. Nesta linha de pensamento, Martins (2004, p. 19) suscita uma discussão bastante clara a respeito da questão:

[...] dimensionar a discussão para o âmbito político-pedagógico, levantando a questão do preconceito linguístico, [...] implica não apenas aceitar a existência de tal diferença como um paliativo ou ferramenta didática para o adestramento escolar. Mais do que isso, requer uma política que abra frentes de atuação profissionalizante para que essa minoria identifique-se na sociedade e busque seu espaço sem desperdiçar tempo perseguindo ideais intangíveis.

Neste contexto, o estudioso em questão defende a heterogeneidade linguística e identitária dos surdos. Entretanto, pode-se verificar uma contradição, no discurso acima, ao propor “uma política que abra frentes de atuação profissionalizante para que essa minoria identifique-se” (MARTINS, 2004, p. 19), na medida em que abre precedentes para uma visão homogeneizadora desses sujeitos sociais. Em suas considerações, perpassa a ideia de que a presença dos surdos em salas de aula regulares poderia ser inviável ou inatingível. Neste sentido, tal discurso permite a interpretação de que esse fato poderia ser compreendido como uma perda de tempo, pois somente aqueles que têm facilidade e capacidade de dominar o português oral e escrito, modalidade linguística considerada hegemônica pela sociedade, poderiam enfrentar os desafios impostos e presentes na aquisição de uma cultura e saberes eruditos.

Neste caso, dando uma interpretação aos argumentos de Martins (2004), restariam aos sujeitos surdos os cursos profissionalizantes promovidos e incentivados pelo poder público para resolver a questão dos ditos “iletrados”. Possivelmente, ainda tentando entender as análises do autor, os cursos seriam “medidas paliativas” que, de certa forma, auxiliariam na solução das problemáticas educacionais envolvendo os alunos surdos. No entanto, esse discurso construído, nessa perspectiva, contribui para a manutenção de um ideário burguês, segundo o qual somente as pessoas produtivas poderiam se integrar à sociedade capitalista.

Os argumentos apresentados na pesquisa de Martins (2004), respeitando as

especificidades relativas aos distintos momentos históricos, levam a abrir parênteses para as pesquisas de Soares (1999, p. 3 e 5) que buscaram entender por que, no Brasil, mesmo no século XX, foi colocado em segundo plano o ensino das disciplinas escolares aos surdos. As fontes analisadas pela pesquisadora já apontavam para o fato de que a educação dos surdos tomava rumos distintos dos que eram oferecidos aos alunos considerados “normais”. As discussões no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em alguns momentos, apontavam que o ensino profissionalizante seria o mais conveniente para os surdos, vistos como não detentores de requisitos básicos que lhes permitissem obter o saber mais elaborado.

Retomando as discussões sobre o papel da escola, no contexto atual, de acordo com o enfoque dado à questão por Martins (2004), pode-se constatar que os saberes nas instituições escolares ainda se relacionam à inserção dos indivíduos mais aptos e melhor preparados nos diversos segmentos sociais. A opção pautada no desenvolvimento de políticas públicas que ofereçam cursos profissionalizantes aos alunos surdos se vincula a uma interpretação cujo propósito contribuiria enormemente com as empresas, no sentido de poderem ter acesso à mão-de-obra barata, extremamente importante em tempos de globalização, para enfrentar as concorrências no disputado mercado dos países de economia capitalista.

O discurso educacional, a implantação de nova abordagem e as transformações relacionadas às práticas pedagógicas que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem não se estabelecem de forma isolada na sociedade. As ações educacionais são frutos de discussões que apontam os problemas existentes nos campos educacional e social, fomentando medidas políticas que dimensionarão princípios e discursos, apregoando que, possivelmente, novas práticas educacionais poderão somar esforços e aliar-se às políticas sociais tão presentes na retórica de políticos que enunciam o empenho em diminuir as desigualdades sociais presentes na estrutura da sociedade capitalista.

Desta forma, se as práticas pedagógicas relacionadas às pessoas com surdez, em distintos momentos históricos, adquiriram caráter uniforme e homogeneizante, nas análises de Skliar (1998) e Martins (2004), visualiza-se o despontar de um novo enfoque cujos discursos e ações se pautam no respeito às diferenças identitárias, linguísticas, econômicas e culturais, enfoque educacional que teve como ponto de referência as discussões políticas da Conferência Mundial, realizada em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, onde vários países direcionaram discussões e debates para a organização e busca de uma estrutura de ação que norteasse princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

Tendo descrito os passos históricos da educação no Brasil, na próxima seção serão discutidas as políticas educacionais destinadas aos surdos.

### 2.3 Políticas educacionais destinadas aos surdos

De acordo com Tomazi (2010), as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por uma série de transformações que culminaram em modificações nos campos econômico, político e social. Isto, por sua vez, proporcionou a realização de ações que afetaram a ordem tecnológica e ideológica de diversas nações, desencadeando esforços para superarem as crises econômicas impulsionadas por um mercado cada vez mais diversificado. Neste panorama, a evolução tecno-científica despontava com a utilização constante de automação nas indústrias, por meio do uso de robôs, aparelhos de extrema precisão, computadores, enfim, uma série de recursos tecnológicos que as tornavam competitivas. Contudo, se, por um lado, as indústrias encontravam meios de sobreviver às disputas acirradas existentes nos setores produtivos, por outro lado, promoviam um maciço e constante desemprego nos diversos espaços de produção.

Assim, o abandono do conjunto de teorias de organização fabril fordista propiciou o fortalecimento do modelo neoliberal. O neoliberalismo é um projeto de grupos hegemônicos que buscam reconstrução ideológica das estratégias políticas, econômicas e de convencimento social para enfrentar a crise capitalista. Com esta perspectiva, essa faceta econômica do sistema capitalista defende a não intervenção do Estado na economia, na política e nas liberdades individuais. Ganhavam espaço, assim, as concepções que conferiam ao livre mercado a possibilidade de atingir maior eficiência econômica e, em decorrência disso, melhores condições sociais à população.

A concepção neoliberal demonstrava interesse na abertura das diferentes economias nacionais e almejava minimizar as barreiras alfandegárias para fomentar o mercado de importação e exportação e o livre acesso de capitais externos aos mercados nacionais sem quaisquer restrições ou taxações. Os resultados desse paradigma econômico e político permitiram a determinados grupos hegemônicos controlarem políticas e processos que resguardavam interesses e alcançavam benefícios para uma minoria da sociedade, em detrimento de uma maioria que se viu excluída de participação tanto dos processos políticos quanto de direitos mínimos na sociedade (CHOMSKY, 2002, p. 21-46).

Essas medidas permitiram o avanço da globalização da economia capitalista e, obviamente, promoveram a concentração de riquezas por parte de alguns grupos sociais, além do aumento da pobreza, do desemprego e o estabelecimento de uma crescente desigualdade social e econômica que gerou uma sociedade de excluídos, perceptível tanto em países de Primeiro Mundo quanto nos de Terceiro Mundo (ANTUNES, 1997, p. 141-145; DUPAS, 1999, p.13-38; KURZ, 1997, p. 79-89).

Todas as modificações mencionadas permitiram o desenvolvimento e a concretização de avanços técnico-científicos que fomentaram pesquisas e ampliaram o volume de informações existentes no mundo. O crescimento acelerado dos conhecimentos e um exacerbado avanço na capacidade de comunicação entre as pessoas foram direcionados para a sobrevivência, o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida. Entretanto, de forma paradoxal, os problemas sociais, econômicos e políticos se agravaram: o aumento das dívidas interna e externa em muitos países tomou-se realidade concreta e ocasionou a estagnação da economia, acentuando as diferenças econômicas entre as nações; a fome, o analfabetismo funcional, a violência, a destruição do meio ambiente de forma avassaladora, as guerras, enfim, uma série de mazelas sociais surgiu como frutos da implantação das ideias neoliberais e do processo de globalização.

Em meio às problemáticas emergentes de todo o processo histórico descrito anteriormente, em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que trouxe como discussão a afirmação de que *“toda pessoa tem direito à educação”* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO, 1990). O discurso predominante anunciava que, embora houvesse esforços de diversos países do mundo no sentido de assegurar o direito à educação para todos, o que se percebia era a existência de uma realidade em que:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

De acordo com as realidades sociais apresentadas na Conferência, explicitava-se a contradição do sistema capitalista para se obter produções maiores e conquistar mercados consumidores mais amplos. Isso permitiu a concentração de renda e a ascensão ao poder político de grupos minoritários no meio social que, ao defenderem os seus interesses, originaram situações de extrema exclusão. Observa-se que, se os discursos deixavam expostas as problemáticas oriundas da sociedade capitalista, era de fundamental importância apontar

soluções que amenizassem ou promovessem uma perspectiva de mudanças no universo social que se delineava até aquele momento. Assim, a educação surge, nas falas dos participantes, como um meio capaz de “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). Esse discurso apontava qual a dimensão que essa Conferência atribuía à educação, considerando-a como um instrumento capaz de amenizar o conjunto de problemas advindos da sociedade capitalista, além de apresentá-la como um aspecto de extrema importância para que o ser humano galgasse o progresso pessoal e social nesse mundo tão desigual, apesar de os conferencistas reconhecerem que somente a educação não seria suficiente para reverter o quadro de tal situação.

Foi a partir dos argumentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que, em 1994, realizou-se a Assembleia em Salamanca. Neste evento, ficou reconhecida a necessidade e a urgência de discutir e assegurar às crianças, jovens e adultos com deficiência o atendimento no sistema regular de ensino. Foram construídos, a partir daí, os princípios e os fundamentos que possivelmente norteariam as políticas e as práticas educacionais em diversos países, pautados na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Portanto, pode-se observar que alguns direcionamentos elencados na Declaração de Salamanca poderiam contribuir para reflexões sobre as ações que dimensionaram a educação de pessoas surdas no contexto atual. A partir da Declaração de Salamanca, outra problemática ganhava novos contornos ao questionar a seguinte situação: a educação destinada às pessoas com deficiência deveria incluir os educandos nas bases vigentes no sistema educacional ou pautar-se no respeito às diferenças, buscando espaços e práticas educacionais que valorizassem a convivência com o outro.

Porém, o que se pode verificar, no cotidiano escolar, é que as pessoas surdas acabam tendo que se adequar ao sistema educacional vigente, onde as metodologias de ensino não respeitam, assim, os ritmos e os potenciais desses sujeitos, conforme orientações da Declaração de Salamanca.

A partir da década de 1990, nas pedagogias implantadas, a retórica emergente pregava o respeito às culturas, identidades e diferenças, pois a ausência desses preceitos ocasionava práticas educacionais e sociais excludentes que deveriam ser revistas e suprimidas.

Pensando na importância da língua de sinais para determinados grupos de surdos, neste instante, faz-se necessário trazer à baila o documento intitulado Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994), em razão da cidade que foi efetuada a sua assinatura por diversos países, na Espanha, que trata sobre as políticas educacionais, onde expõe que as:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos (UNESCO, 1994).

Essa afirmação suscita uma discussão em torno da necessidade de o poder público investir no aprimoramento e concretização do uso da língua de sinais para garantir o acesso à educação aos surdos que utilizam gestos como meio de comunicação.

No Brasil, tal medida foi parcialmente concretizada no dia 24 de abril de 2002, com a Lei nº 10.436 que, em seu artigo 1º, normatizava: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). A publicação dessa lei indicava a possibilidade de mudanças no interior das escolas, para determinados grupos de surdos. No entanto, o texto do Parágrafo Único, do artigo 4º, impedia, no próprio ato de criação da legislação, a inclusão dos surdos que dominavam apenas a Língua Brasileira de Sinais ao determinar “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002).

Pelo exposto, pode-se inferir que a Lei nº 10.436 dirimiu as análises de Martins (2004) sobre a língua de sinais. Assim diz o autor:

Por isso, ousou afirmar que a autenticidade, a validade e a importância da LIBRAS é sujeita e escrava de outra língua. Tomo aqui o sentido de escravidão pela falta de uma autonomia política em relação à língua oficial do país que advém do fato de a LIBRAS ser uma língua ágrafa. A escravidão a que me refiro, portanto, tem a ver com o sentido de uma submissão dócil, advinda não da sua condição minoritária, mas pelo fato de as línguas de sinais terem que se curvar ante a necessidade imperiosa do domínio de uma língua em sua forma escrita imposta por nossa sociedade. Sendo, portanto, uma língua sem registro escrito, os falantes de línguas de sinais se veem obrigados a submeterem-se às exigências do código escrito das línguas oral-auditivas. E o surdo, para não sofrer o mesmo processo de exclusão que a sociedade impõe aos iletrados, deve buscar incessantemente inscrever-se na ordem do discurso ditada pela língua do outro (MARTINS, 2004, p. 33-34).

O discurso de Martins (2004), ao conferir à LIBRAS o sentido de escravidão pela falta de autonomia política em relação à língua oficial do país, adquire cunho tradicional, remetendo a noção de escravidão a significados de submissão, obediência, inferioridade e falta de autonomia política. Por outro lado, esse conceito se constitui de outras possibilidades de

interpretações diferentes daquelas enfocadas por esse autor em suas análises, pois escravidão remete a conflitos. A resistência esteve presente cotidianamente entre os sujeitos que vivenciaram a realidade da escravidão, lutando para romper com o processo de dominação que lhes cerceavam a liberdade e buscaram libertar-se para expressarem o seu pensamento com o intuito de se organizarem em busca de melhores condições de vida na sociedade (MATTOSO, 1990; MOURA, 1993).

Assim, a implementação de projetos no sentido de conscientizar a população brasileira quanto à importância da língua de sinais para determinados grupos de surdos, a formação de pessoal qualificado para ensinar a LIBRAS e o processo de divulgação e viabilização de cursos em distintos segmentos sociais demandarão ações e recursos primordiais para integrar as pessoas com surdez no meio educacional.<sup>10</sup> Ainda com base nas leituras e análises acerca da educação de surdos, é importante ressaltar que, se o poder público não propiciar aos profissionais da educação, paralelamente à divulgação da língua de sinais, o conhecimento das especificidades relacionadas às pessoas com surdez e investir em pesquisas que aprofundem os métodos de aprendizagem, permanecerão apenas as retóricas cujos saberes, por um lado, anunciam a importância de rever pensamentos, ações e políticas primordiais à inclusão e, por outro lado, as práticas pedagógicas excludentes que percorrem caminhos distintos dos preconizados pelo discurso, pois ainda mantêm as pessoas com surdez presas aos fracassos educacionais e à margem da efetiva participação social.

Os problemas não resolvidos no interior das escolas no tocante à alfabetização, letramento e viabilização do acesso à instrução formal e teórica aos alunos com surdez, causam impacto direto na participação efetiva nos processos de aprimoramento das práticas educacionais para surdos e em outros espaços sociais.

No Brasil, a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é prevista no Decreto nº 3.298 de 20/12/1999, que regulamenta a Lei de nº 7.853 de 23/11/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>11</sup>. Nessa legislação, garante a eles o direito ao trabalho:

Art. 36. A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada, na seguinte proporção:

<sup>10</sup> O Decreto nº 5.626 entrou em vigor em 22 de dezembro de 2005 e dispõe sobre várias modificações: prevê a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia; a formação do professor de LIBRAS, do instrutor de LIBRAS e da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa; o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

<sup>11</sup> Expressão utilizada no documento.

- I - até duzentos empregados, dois por cento;
- II - de duzentos e um a quinhentos empregados, três por cento;
- III - de quinhentos e um a mil empregados, quatro por cento; ou
- IV - mais de mil empregados, cinco por cento (BRASIL, 1999).

Embora a legislação garanta vagas de emprego a esses sujeitos, ainda é notória a dificuldade de os surdos alcançarem estes direitos assegurados por lei, na medida em que barreiras como obstáculos de comunicação, capacitação e formação educacional interferem diretamente no acesso à obtenção dessas vagas.

Nesta ótica, há uma questão relevante que não aparece na fonte relacionada ao Decreto nº 3.298/99, qual seja: a importância do trabalho na vida das pessoas com surdez. O trabalho, para os surdos e para todos, permite o acesso a bens de consumo, lazer, conquistas materiais e, principalmente, o estabelecimento de relações sociais com outros grupos de pessoas. Assim, podem alcançar um universo de aspectos significativos para qualquer ser humano. Tais aspectos justificam a integração desses sujeitos no contexto social.

Visando a apreender o sentido de discursos educacionais e de políticas públicas, que se constituíram no decorrer de distintos contextos históricos e delimitaram ações no campo educacional ou social, foi possível entender como os discursos se deslocaram, adquiriram conformações e conteúdos que cristalizam formas de conceber e atribuir significados às pessoas com deficiência.

No contexto atual, despontam-se novos valores e concepções norteadores de paradigmas que alicerçam caminhos rumo a uma educação inclusiva. Sob esse enfoque, os profissionais que atuam nas escolas e os responsáveis pelo poder público necessitam repensar o seu papel: “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]” (UNESCO, 1994). A urgência em redimensionar as formas de se pensar e conceber as pessoas com deficiência que, no transcorrer do tempo, foram inseridas em instituições sociais despreparadas para recebê-las, permitem a construção de um discurso voltado agora para a inclusão escolar.

Nesta perspectiva, constroem-se novas necessidades, legitimando aos poucos os discursos que se rearticulam para criar imaginários com o objetivo de superar os entraves que perpassam os processos de ensino e de aprendizagem, bem como a discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência. A projeção da visão da sociedade sobre os problemas atuais evoca o imaginário social com propostas que suscitam ações no sentido de alterar a realidade apresentada. Ao mencionar essa questão e procurar entender por que as políticas públicas

rearticulam os seus discursos e criam símbolos cujos valores se originam dos desejos e aspirações coletivos, fomentando expectativas de mudanças na realidade a qual os sujeitos sociais estão inseridos, faz-se necessário recorrer às considerações feitas por Baczko (1985). Segundo sustenta esse autor, o imaginário social e os sistemas simbólicos são considerados peças eficazes na legitimação de poderes.

Dessa maneira, as instituições sociais ou políticas se utilizam de símbolos (progresso, liberdade, igualdade, inclusão) que alimentam expectativas e esperanças de a população conquistar uma vida social diferente e demonstram a importância de se reverem comportamentos e práticas, tanto no campo social quanto no campo educacional, cujas modificações poderão se apresentar como possibilidade de superação das desigualdades que vigoram na sociedade.

As análises dos discursos sobre a história da educação de surdos, e também das diretrizes delineadas nas políticas públicas com vistas a rever o papel da escola e as práticas pedagógicas como meio formadores de novos olhares, explicitam a necessidade de transformar a realidade objetiva, deslocando a representação social sobre as pessoas com surdez, como pessoas incapazes, fracassadas ou ociosas, para caminhos inversos aos trilhados até agora, com vistas à mudança da história dos surdos.

#### **2.4 Conceitos básicos na educação de surdos: cultura, identidade e identidade surda, linguagem, língua, surdez, surdo, Libras e Língua Portuguesa**

Para fundamentar a temática aqui investigada, faz-se necessário considerar alguns conceitos. Entre eles se destacam: cultura, cultura surda, linguagem, língua, surdo e surdez, Libras e Língua Portuguesa.

Concebendo os surdos enquanto sujeitos plurais, torna-se relevante esclarecer alguns princípios sobre cultura surda. Para tanto, inicialmente, retomam-se os conceitos de cultura e, mais tarde, sobre cultura surda.

Todo ser encontra-se inserido em um dado contexto, fato que possibilita aos seus membros o estabelecimento de relações sociais, uma vez que é no plano do outro que se percebe o mundo em volta através das ideias, significados, artefatos que dão forma aos “tecidos culturais”.

Nesse enfoque, cultura diz respeito aos significados que um grupo social atribui ao conhecimento, à arte, às crenças, à lei, à moral, aos costumes e a todos os hábitos e aptidões adquiridos pelos membros em família e enquanto membro desse grupo.

Diante desta assertiva, a ideia de cultura que se defende nesta investigação, está baseada nos estudos Lévi-Strauss (2009 apud TOMAZI, 2010, p.173), que considera cultura como “um conjunto de sistemas simbólicos [...] que se relacionam e influenciam a realidade social e física das diferentes sociedades”. Da Matta (1986), por seu turno, aborda a cultura enquanto representação do processo de humanização do homem, uma vez que é o viés que delinea a maneira de ser, pensar e sentir de sociedade, constituindo sua identificação étnica.

Assim, pode-se destacar que a cultura surda se constitui também no viés que traça a forma e o tom do seu grupo de pertença, como também possibilita a interação entre os surdos. Porém, para que essa interação seja estabelecida, de acordo com Sá (2006), faz-se necessário, primeiramente, que os ouvintes reconheçam as diferenças e especificidades culturais dos surdos. Caso contrário, o paradigma clínico-terapêutico acenderá suas “chamas”, concebendo-os como possuidores de um desvio, que os impossibilita de se manifestarem no mundo em que estão inseridos.

Além disso, vale salientar que a cultura surda não diz respeito a “um meio peculiar de vida de um grupo menor dentro de uma sociedade maior” (LAKATOS, 1990, p. 137); é uma cultura que se alicerça nas peculiaridades culturais de seus membros, visando ao caminho de aproximação e do diálogo entre surdos e ouvintes.

Ainda é possível observar, por parte de um número considerável de pessoas, os “fios” de resistência à cultura surda, tecidos pela ignorância e pelas barreiras atitudinais da sociedade ouvinte. Nesse enfoque, Sá (2006) destaca duas formas de negação dessa cultura: a primeira é a percepção da igualdade entre os surdos, e a segunda é a idealização de uma simetria e entre cultura ouvinte e surda, uma vez que a diferença reside apenas no fato de que os surdos possuem limitações sonoras.

Apesar dessa visão, Skliar (1998, p. 28) defende que “[...] é possível aceitar o conceito de cultura surda por meio de uma lente multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções [...]”, uma vez que surdos e ouvintes usufruem de um mesmo espaço físico, como também vivenciam conceitos, representações e sentidos advindos de uma maioria linguística ou ouvinte, circunstâncias que invocam a compreensão dos surdos enquanto seres multiculturais. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura de grupo possui uma estreita relação com a construção de sua identidade, e, no caso dos surdos, o fundamento identitário é a surdez (SÁ, 2006).

Com o intuito de desmistificar as implicações conceituais sobre identidade, Hall (1997) aponta três concepções construídas no decorrer da história da humanidade: a iluminista, sustentada sob a égide da perfeição do ser humano; a sociológica, que demonstra que as

identidades tomam forma a partir das representações sociais, e a da modernidade tardia, que promove o fracionamento das identidades.

Considerando que os sujeitos surdos são seres plurais, uma vez que sofrem influências da modernidade, Perlin (2010) salienta que a identidade não é algo estacionado, mas que se constrói a partir do movimento dos condicionantes sócio-históricos, levando os sujeitos a edificarem diferentes posturas que se alinham com o contexto de que participam, ou seja, as identidades são arquitetadas pelas transformações tecidas pela história cultural e social dos membros de uma dada realidade.

Diante deste prisma, a ideia de identidade defendida nesta investigação, encontra-se presente nos Estudos Culturais<sup>12</sup>, desvelando as reais intencionalidades da valorização do corpo danificado, visualizando a surdez como um desvio, uma anormalidade, com o intuito de adentrar pelo caminho da alteridade cultural como a definidora da identidade cultural. No caso dos surdos, desde tenra idade, é imposta a identidade cultural ouvinte, como forma de reprimir determinados traços culturais e assumir outros, voltados para as comunidades ouvintes. Assim, nessa perspectiva, e de acordo com Silva (1998, p. 58 apud PERLIN, 2010, p. 53), “a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que não são [...]”. Nessa ótica, na busca de construir a identidade surda, tais sujeitos (os surdos) procuram alinhavar os “fios” de sua identidade a partir de “situações de necessidade com o outro igual” (PERLIN, 2010, p. 54), construindo uma identidade multifacetada.

Assim, levando as discussões para esse campo e para os estudos de Perlin (2010), a identidade pode ser concebida sobre várias “lentes”, como a lente da identidade flutuante, na qual o surdo se encontra “mergulhado” na cultura ouvinte; a lente da identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica e se sente em uma identidade subalterna; a lente da identidade de transição, que toma forma pelo contato tardio dos surdos com as comunidades surdas e com a língua de sinais, instalando uma zona de conflito cultural pela passagem de uma comunicação visual-oral que, muitas vezes, apresenta repleta de dificuldades, para uma comunicação visual-sinalizada; a lente da identidade híbrida, construída pelos surdos que nasceram ouvintes e que, por algum fator endógeno ou exógeno, perderam a audição, levando-os a vivenciarem a Libras e a língua portuguesa, fato que levará a essas pessoas a se tornarem dependentes dos sinais e do pensamento, na língua oral; e, por fim, a lente da identidade surda, por meio da qual os surdos

---

<sup>12</sup> Estudos Culturais diz respeito a uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade (ESCOSTEGUY, 1999, p. 137).

se veem pertencentes ao mundo visual pelo uso da Libras e como seres culturais, ideia que os surdos construirão pela convivência nos espaços surdos.

Nessa sentido, a língua de sinais é um dos elementos que permitirá a construção da identidade surda, fortalecida no âmbito das relações sociais, por intermédio da partilha de ideias, histórias, alegrias e dissabores.

Ao lado dos conceitos sobre cultura, identidade e identidade surda, coloca-se a linguagem como marca cultural. Cunha et al. (2011 p. 19), em análise a esse fato, diz que “a linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida [...]”. Por meio dessa assertiva, é possível afirmar que sua importância reside no fato de ser o instrumento pelo qual o homem expressa e compartilha ideias, sentimentos e pensamentos, isto é, comunica-se; é o processo também que permite a humanização dos homens, pela internalização da cultura, necessária à vida coletiva. Assim, a linguagem é o meio pelo qual a vida humana ganha corpo, exprimindo a sua razão de ser.

Travaglia (2009, p. 21) discute sobre linguagem e língua, destacando estas concepções: a linguagem como expressão de pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma ou processo de interação.

Em relação à linguagem como expressão de pensamento, Travaglia (2009, p. 21) inicia as discussões expressando que, para essa concepção, “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Diante dessa afirmação, pode-se asseverar que as ideias de linguagem e língua, nessa vertente, possuem uma estreita ligação com a teoria inatista do desenvolvimento humano, uma vez que visualiza a linguagem como condição inerente de todo ser, enquanto a língua é concebida como código presente na mente humana, cabendo a cada pessoa descortiná-lo, por trazer consigo as condições cognitivas necessárias para essa ação, como argumenta Travaglia (2009, p. 21), ao expor que: “[...] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade do homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada [...]”.

Quanto à concepção que visualiza a linguagem como instrumento de comunicação, Travaglia (2009, p. 22) sustenta que essa posição visualiza a “língua como um código [...] capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor”. A partir dessa assertiva, pode-se verificar que a essa concepção é “tecida” sob os “fios das teorias do desenvolvimento. Nesse caso, a teoria do empirismo ou do ambientalismo, que explica que o desenvolvimento humano decorre das experiências sensoriais, isto é, a mente humana é uma

“tábula rasa, onde o conhecimento é impresso pelos sentidos”. Dessa maneira, a interação comunicativa ocorre a partir do momento em que o ambiente proporciona as experiências linguísticas necessárias para que os agentes do ato comunicacional (emissor e receptor) codifiquem e decodifiquem a mensagem. Dessa forma, a linguagem é o meio pelo qual as pessoas expressam ideias, pensamentos, sentimentos codificados por uma língua:

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte [...]. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

E, por fim, volta-se à concepção que trata a comunicação como forma ou processo de interação, concepção defendida por Travaglia (2009), como também a que norteia a presente investigação, a qual se encontra “mergulhada” na teoria interacionista que concebe o desenvolvimento humano como resultado da relação dialética e intensa com o meio e com o outro. Trazendo essa discussão para o campo da linguagem e da língua, significa dizer que a linguagem não é apenas expressão ou instrumento de comunicação, mas o viés que permite a troca de ideias, experiências, ou seja, é o veículo que possibilita instaurar uma interação comunicativa entre sujeitos pertencentes a dado meio social. A língua vai além de um código inato ou construído pela ação do meio, que tem a finalidade de exteriorizar ou transmitir uma mensagem; a língua é, pois, a trilha que permite à pessoa humana agir sobre o meio circundante, por meio dos “efeitos de sentido” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23) presentes nos diálogos.

Retomando essa discussão para os estudos surdos, de acordo com Góes (2002, p. 25), em decorrência da “edificação” de distintas concepções acerca do papel da linguagem, espontaneamente, paradigmas foram surgindo, no campo da Psicologia, mais precisamente nos anos 60 e 70. A primeira concepção visava a entender o atraso e as dificuldades linguísticas dos surdos, a partir da relação entre pensamento e linguagem. Uma segunda concepção defendia que o atraso no desenvolvimento no surdo decorria “da pobreza de experiências de trocas comunicacionais por conta da limitação da linguagem, mas não porque esta fosse essencial enquanto meio organizador do pensamento” (GÓES, 2002, p. 25-26).

Essas concepções fundamentaram-se na Teoria Piagetiana<sup>13</sup>, que defende a ideia da

---

<sup>13</sup> Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, criou um campo de investigação que denominou Epistemologia Genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo sustenta

relação entre maturação biológica e a evolução cognitiva, dividindo-a em períodos distintos de desenvolvimento. Nesse enfoque, Góes (2002, p. 26) afirma que a intenção de “verificar se crianças e adolescentes que não dominavam a linguagem oral mostrariam, apesar disso, avanços nos estágios de desenvolvimento”, significa dizer que a essa teoria pretendia “provar” as possibilidades de avanços cognitivos dos surdos.

Apesar de essas vertentes se voltarem para a aceção de que a linguagem é subordinada ao pensamento, esses estudos demonstram que os surdos evidenciam as etapas evolutivas da cognição, independentemente da presença da audição. Com esses resultados, os debates em torno da linguagem e cognição ganharam novo rumo a partir da década de 80, fundamentando-se nas discussões teóricas de Lev S. Vygotsky.

Vygotsky defende que “a fala da criança se desenvolve no plano das interações e, ao ser internalizada, participa da organização das ações sobre os objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais” (GÓES, 2002, p. 30). Dessa forma, pensamento e linguagem não são processos análogos, possuem bases diferentes, seguem direções distintas, até certo momento da evolução, mas entrecruzam-se pela mediação do outro, propiciando a ressignificação dos conceitos, sentimentos e representações por intermédio da passagem do conhecimento real para o conhecimento potencial (Zona de Desenvolvimento Proximal) a ser discutido posteriormente.

Diante dessas concepções, Vygotsky, em seus estudos sobre Defectologia, afirmava que é pelo outro que as potencialidades cognitivas são solidificadas. Portanto, para o trabalho educacional com pessoas com deficiência, é preciso que os professores e todos os segmentos que compõem as instituições escolares abandonem a visão clínico-terapêutica da deficiência, que se propõe a normalizar os sujeitos, e comecem a concebê-la na perspectiva da diferença cultural, que valoriza a história e a cultura dessas pessoas, enaltecendo seus “pontos fortes e não olhando para o que falta” (GÓES, 2002, p. 35), por meio de uma educação que tenha como sustentáculo a “poliglossia” (GÓES, 2002, p. 36), isto é, uma educação que valorize e coordene o domínio de inúmeras linguagens que permeiam os surdos, seja a linguagem escrita, a mímica, dentre outras.

Para que se compreendam as implicações conceituais sobre o surdo, faz-se necessário, preliminarmente, encetar os paradigmas conceituais da surdez, uma vez que a sociedade, maioria ouvinte, desconhece o valor semântico desse termo que possui perspectivas de análise diferenciadas: do ponto de vista orgânico e do ponto de vista histórico e cultural.

---

ele, o pensamento infantil passa por estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida (BODEN, 1983).

Do ponto de vista orgânico, surdo é todo sujeito que possui diminuição sonora, ou seja, é um sujeito que possui uma diferença, materialmente, inscrita no corpo (LOPES, 2010). Neste enfoque, as discussões incidem nas limitações e perdas do corpo, visando à cura ou à reabilitação, uma vez que sua audição não é funcional na vida comum. Foi sob esse prisma, que se corporificou a filosofia educacional regada de práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, convencionada de *oralismo* (BRASIL, 2002).

Nos anos oitenta, emergiu uma nova forma de visualizar o surdo enquanto sujeito que possui uma identidade, uma cultura, uma história e uma língua próprias. Entra em cena o paradigma da surdez histórica e cultural. Nesse paradigma, os surdos, apesar de possuírem falta ou ausência de audição, são concebidos como pessoas pertencentes a um contexto, envolvidos em um invólucro constituído de condicionantes culturais, desmistificando, assim, o modelo clínico-terapêutico que preconiza que as pessoas com necessidades especiais precisam passar por um processo de homogeneização social, interpretando “as diferenças como um desvio, visando “patologizar as diferenças culturais” (LANE, 1992 apud SKLIAR, 2013, p. 107).

Sobre essa questão, Fernandes (2003) afirma que “a surdez não exclui os surdos da condição de um ser “penetrado” de raízes históricas, culturais e sociais, portanto, um ser singular, que deve ser respeitado em suas perdas, limitações, dificuldades e conceitos. Na visão de Lopes (2011, p. 7), isso significa compreendê-los na lente de “marcador cultural primordial”.

Neste sentido, para compreender a surdez enquanto marca cultural, faz-se necessário ir além da materialidade do corpo, o que significa produzir um “movimento de suspeita permanente sobre si (surdos) e sobre as relações que vivenciam”. A partir da instalação desse novo modo de “respiração” os surdos, entrelaçados pelas complexas “teias de interação”, serão impelidos a construir movimentos de resistência que permitirão ressignificar a relação dos surdos com seus pares (surdos), trilhando concepções, sentidos e representações grupais, com o intuito de arquitetar uma “teia” de luta e resistência. Dessa forma, pode-se inferir que o núcleo das discussões sobre os significados sobre surdo e surdez são relações de poder e de resistência (LOPES, 2011).

Outro ponto que propicia a desmistificação da educação de surdos são os conceitos sobre linguagem e língua. Segundo aduz Sanchez (1990, p. 17 apud QUADROS 1997, p. 45), “[...] Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural”. Diante dessa assertiva, pode-se inferir que a linguagem é inerente dos seres humanos, e que é por intermédio dessa capacidade que os variados processos comunicacionais se

concretizam, independentemente das inúmeras influências, quer sejam étnicas, sociais ou culturais.

No entanto, para que as pessoas partilhem ideias, conceitos e sentimentos faz-se necessária a aquisição de uma língua, desde tenra idade, pois, segundo Vygotsky (1993), a aquisição de uma língua propicia “ao ser humano descobrir novas formas de pensamento e da integração com o meio”, permitindo uma reavaliação de paradigmas e representações.

Em relação aos surdos, Quadros (1997), entre outros autores, enfatiza que, desde os primeiros anos de vida, a língua de sinais deve fazer parte da vida desses sujeitos, por possibilitar-lhes a constituição de sua identidade, levando-os a sentir-se membros de uma comunidade e de uma cultura. Além disso, o domínio dessa língua contribui para a conquista e o alargamento das capacidades cognitivas e, conseqüentemente, linguísticas, uma vez que o processo comunicacional se efetiva pela utilização de outros sentidos, como a visão, ou seja, o importante não é o sentido ausente, mas a exploração das outras habilidades de que o corpo dispõe.

Tendo discorrido sobre o valor da língua de sinais para surdos, neste momento, serão expostos os conceitos e aspectos referentes a esse sistema linguístico. As línguas de sinais, de acordo com Quadros (1997, p. 46), “[...] são línguas espaço-visuais [...]”, isto é, a efetivação dessa língua ocorre por meio da visão e de um espaço.

Quadros (1997) afirma que as línguas de sinais são línguas naturais, já que exprimem os fatores psíquicos e humanos que permeiam os seres humanos e por nascerem da mesma forma que as línguas orais. Assim, as línguas de sinais nasceram da necessidade de os surdos exprimirem suas ideias, conceitos e sentimentos acerca de tudo que lhes rodeia.

Outro aspecto interessante sobre essas línguas espaço-visuais diz respeito a sua não universalidade. Quadros (1997) e Karnopp (2004) comungam a ideia de que as línguas de sinais, assim como qualquer sistema linguístico, podem sofrer variações regionais, históricas e sociais, como forma de atender as peculiaridades de cada comunidade surda.

No Brasil, as discussões em torno desse sistema linguístico iniciaram-se nos anos 80, pelos trabalhos desenvolvidos por Ferreira-Brito. A partir de 90, segundo Muck sustenta (2009), a tônica das línguas de sinais volta-se para a sua aquisição, com as investigações de Quadros e Karnopp (1997, 2004, 2004). Como exposto anteriormente, a Língua Brasileira de Sinais, de acordo com a Lei Federal 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, é a língua oficial da comunidade surda e deve ser concebida como a primeira língua dos sujeitos que não fazem uso da língua na modalidade oral. Contudo, mesmo com todo esse aparato legal e trazendo essa discussão para os contextos escolares, pode-se observar que essa língua tem sido concebida

como artifício para a aquisição de uma segunda língua, a língua portuguesa escrita. Desse modo, a Língua Brasileira de Sinais não é visualizada como uma expressão linguística dos surdos, que possui estrutura e funcionamento, em decorrência de os surdos serem considerados pessoas que fogem do padrão de normalidade e que precisam ter o domínio da língua majoritária, como forma de serem aceitos e poderem se manifestar socialmente.

Neste contexto, é preciso que a aprendizagem da língua de sinais, de acordo com Lima (2006, p. 3), seja:

[...] concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos; vista como uma atividade cognitiva pela qual se pode expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

Assim, esse sistema linguístico, além de possibilitar a inserção social dos surdos, valoriza a marca cultural que constrói sua identidade, tornando-os sujeitos de uma história inscrita pelas particularidades que os constituem como pessoas.

A Língua Portuguesa é uma língua oral-auditiva, que, segundo os princípios do bilinguismo, por sua vez, deverá ser concebida como segunda língua das comunidades surdas, por envolver tanto a interpretação dos sons da fala, como aspectos prosódicos (FERNANDES, 2003).

Quadros (1997, 2006), Stumpf (2004) e Muck (2009) salientam que a aprendizagem da língua portuguesa é motivada por fatores internos e externos. Em relação aos fatores internos, Quadros (1997) faz menção à capacidade linguística humana e suas sequências naturais, isto é, o homem possui competências linguísticas, mas, por ser um ser inacabado, social e histórico vai, a cada etapa de vida, expressando essas competências, espontaneamente. Para tanto, nesse processo, é essencial a mediação do outro (no caso, o professor), colocando os surdos em contato direto com a língua, permitindo sua evolução natural. No que diz respeito aos fatores externos, Quadros (1997) ressalta o ambiente, o tipo de interação, a idade, as metodologias de ensino, como também os fatores emocionais e culturais.

Silva (2008 apud MUCK, 2009) enfatiza que a aprendizagem de uma segunda língua tem estreita relação com os aspectos subjetivos de motivação, personalidade e empatia, deixando a idade em segundo plano. Ademais, Silva (2008) aborda que a motivação está relacionada ao desejo de aprender, subordinada às propostas colocadas pelo professor e o nível de interação existente; a personalidade diz respeito à construção de imagem positiva de si mesmo; e por fim, a empatia, remete a um sentimento de segurança dos surdos com as pessoas

que falam a segunda língua, propiciando um contato direto e primário, tão necessário à criação de vínculos afetivos.

Diante deste prisma, faz-se necessário, segundo afirma Muck (2009), que o professor expresse fluência na Língua de Sinais e adentre pela cultura surda, com o intuito de mediar a construção do conhecimento. Porém, as práticas docentes têm demonstrado a forte presença do modelo clínico-terapêutico ao se verificar uma preocupação com o reconhecimento das letras e sua ligação com a formação das palavras e frases descontextualizadas, dando pouca ou nenhuma importância à escrita enquanto prática social.

Pensando nesses pontos, abordaremos a questão do ser professor enquanto questão ontológica na prática pedagógica com o surdo.

As discussões contemporâneas em torno da prática pedagógica têm colocado em evidência um olhar do professor enquanto sujeito permeado de condicionantes sócio-histórico-culturais, como também afetivos. Diante disso, é preciso visualizar esse profissional enquanto pessoa e não como um ser revestido unicamente de teorias, metodologias, de saberes científicos, necessários ao exercício da docência.

Assim, o professor é uma pessoa que, na concepção ontológica<sup>14</sup>, tem experiências vivenciadas em diferentes tempos, espaços e contextos. Dessa forma, a prática pedagógica traz em seu bojo toda a vida do professor, especialmente as experiências de sua formação profissional.

A formação, de acordo com Imbernón (2010, p. 58), “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Nesse enfoque, a contemporaneidade exige uma formação docente que atenda à heterogeneidade e às idiosincrasias que permeiam as instituições escolares.

Diante desses aspectos, Laplane (2004, p. 15 apud MAGALHÃES, 2009, p. 226) aborda que a educação é uma prática institucionalizada por refletir as intencionalidades de uma sociedade, como a proposta da inclusão. Porém, uma sociedade que pretenda incluir constitua-se na medida em que os diversos setores estiverem voltados para as pessoas ou grupos que se encontram alheios à sociedade. Nesse viés, educar não é apenas uma tarefa pedagógica, mas também política, tecida por relações de poder.

Nesta perspectiva, com a inclusão escolar concebida como a possibilidade de participação de um membro ativo em uma sala de aula, faz-se mister que a educação do surdo

---

<sup>14</sup> Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, professor na Universidade de Marburg, que designa o estudo da questão mais geral da metafísica, a do “ser enquanto ser”, isto é do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade geral (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 206).

seja iniciada nos primeiros anos de vida, a partir de um olhar abrangente tanto nas questões pedagógicas como estruturais da escola, como também exige um cuidado no que concerne às diferenças, para que não sejam visualizadas como barreiras para o desenvolvimento do processo educativo.

No processo de inclusão escolar, o professor exerce papel fundamental, propiciando momentos de aprendizagens significativas através da utilização de estratégias e metodologias que venham a contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa afirmação, o professor, ao trabalhar com os alunos surdos e seus pares, deve partilhar conhecimentos desenvolvidos fora e dentro da sala de aula e ajudar a construir conceitos, valores e atitudes, a partir da exploração dos vários espaços educacionais.

### 3 METODOLOGIA

Esta investigação, realizada no período de maio a dezembro de 2014, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por propiciar uma relação dinâmica entre o contexto estudado e o sujeito, visando a reconhecer as relações entre a realidade objetiva e a subjetividade do pesquisador. Dessa forma, “o objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações” (CHIZOTTI, 2004, p. 79).

No município ao qual esta pesquisa está voltada, localizado na região do leste maranhense, as primeiras iniciativas em Educação Especial ocorreram em uma escola, a partir de 1982, com a implantação de uma Classe Especial. Nesse mesmo ano, foi fundado um Centro de Ensino Integrado Municipal de Portadores de Necessidades Especiais, com atendimento educacional para alunos surdos e outras necessidades educacionais especiais. Em 1987, a Associação de Pais e Alunos Excepcionais – APAE, iniciou seus trabalhos, fornecendo à comunidade serviços educacionais e clínicos, por intermédio de uma equipe multidisciplinar composta por enfermeiras, psicólogos, psiquiatras, assistente social psicopedagoga, pediatra, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga.

De acordo com Abreu (2010, p.15), em 1990, houve a expansão da Libras no município, por meio das Testemunhas de Jeová, em um Programa de Educação dos Surdos, cujo objetivo era ensinar-lhes a Bíblia. Os que desejaram participar do programa tiveram acesso a materiais visuais e gráficos em Libras e treinamento semanal de suas habilidades manuais. Como resultado, segundo afirmações de Abreu (2010, p.15), alguns desses surdos estão, atualmente, inclusos na rede regular de ensino, comunicando-se por meio de sua primeira língua, além de serem voluntários no ensino de outros surdos.

Hoje, verifica-se presença de alunos surdos inclusos na Educação Básica, nas escolas do município, com o apoio de intérpretes e instrutores de Libras, uma vez que se percebe nas várias instituições do município em questão a presença de surdos matriculados e, uma escola em particular, há surdos em decorrência da abertura de uma sala de recursos multifuncionais, como forma de desenvolver um projeto de atendimento educacional especializado.

O município em que se realiza a presente investigação ocupa uma área de 5.150.667 Km<sup>2</sup>. Possui uma população de 155.129 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, no censo de 2010, sendo o quarto mais populoso nas categorias quantitativo de população, economia e estruturação social.

No tocante às pessoas surdas, o supracitado Instituto, em 2010, também aponta nesse

município do leste maranhense a existência de 9.399 pessoas surdas (dado expressivo que demanda o delineamento de ações que atendam a esses sujeitos em todas as esferas sociais, em especial, a educação). No município em questão, a educação de surdos surge sob a égide da integração através da oferta de oficinas de trabalho, como a do artesanato, a pintura e crochê, o que comprova uma postura à medicalização.

Nesta perspectiva, a surdez é visualizada como uma limitação, uma perda vista sob uma única lente: a lente da patologia, da medicalização. Esse fato instaura entre os docentes um discurso de que os surdos são pessoas impossibilitadas de aprender e não seres arraigados de uma cultura, de uma história.

Atualmente, no município em estudo, a Educação Inclusiva anda a passos bem lentos, uma vez que não possui um Conselho de Educação Especial, para discutir e deliberar políticas de inclusão, vertente discutida desde 1994, ano da assinatura da Declaração de Salamanca, documento que preconiza a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Além disso, em decorrência da promulgação da Lei 9.394/96, que tornou a educação especial uma modalidade de educação, como também da Política do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em vigor desde 2008, o município em questão efetivou algumas ações em relação à educação de surdos, como a ampliação de salas de recursos multifuncionais e o concurso público, em 2013, para instrutores e intérpretes de Libras.

Porém, em vivências propiciadas pela disciplina Metodologia da Educação Especial, pertencente ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, é patente a redução do processo de inclusão à matrícula no ensino regular, pois ainda não se visualiza uma preocupação com a formação dos docentes que lidam com surdos, uma vez que o trabalho desses profissionais é proveniente de cursos de capacitação e de breves experiências de salas de aula.

Além dessas constatações, o município em estudo, no ano de 2013, ofereceu aos surdos três modalidades de ensino: ensino fundamental, educação especial (atendimento educacional especializado) e educação de jovens e adultos. No ensino fundamental regular, há uma maior incidência de matriculados, em decorrência da escola dessa investigação fazer um trabalho de mediação também com alunos das demais escolas regulares.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, que contempla surdos fora da idade escolar regular, há 03 alunos desenvolvendo atividades de artesanato. Há, ainda, a Educação Especial, modalidade que atende os sujeitos com limitações, perdas e deficiências acentuadas, considerada pelo município de Modalidade Substitutiva<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Em conversa com o Corpo Docente, solicitamos o significado de Modalidade Substitutiva e definiram como o Trabalho de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Delimitaram-se como interlocutoras professoras que trabalham com surdos, com base nos seguintes critérios: pertencerem à rede regular de ensino público; exercerem a docência com pessoas surdas, no intervalo de 01 a 08 anos; e atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclos onde os alunos produzem a referência de mundo, por meio da apropriação do conhecimento científico.

Optou-se como cenário de pesquisa uma escola regular, pública, municipal. Essa escolha deve-se ao fato de, nessa instituição, haver menção de que seus espaços possibilitam aos surdos o desenvolvimento da linguagem, visando à autonomia e à independência intelectual.

Na produção dos dados desta pesquisa e visando apreender as ideias, sentidos e concepções das docentes, objetivo precípuo deste trabalho, faz-se necessário lançar meios de “sentir” e “escutar” os pesquisados em todas as suas dimensões. Para tanto, optou-se pela entrevista semiestruturada, por contemplar indagações abertas e fechadas, levando as entrevistadas a terem liberdade de expressarem suas ideias acerca da educação de surdos, como também possibilita que as interlocutoras da pesquisa se contraponham aos questionamentos propostos (MINAYO, 2007). Tais ações poderão ser verificadas quando os registros das entrevistas forem apresentados.

É interessante frisar, que as 05 (cinco) interlocutoras foram convidadas pela pesquisadora, após a aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme Resolução 019/2014. Para tanto, foi marcado um encontro informal, na própria escola, com o intuito de apresentar os objetivos, a metodologia e as implicações da pesquisa. No momento em que elas decidiram participar do estudo, confirmaram seu interesse por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As interlocutoras da investigação também foram conscientizadas de que não haverá, em nenhum momento, divulgação de seus nomes, tampouco da instituição à qual se vinculam, como forma de atender os princípios éticos de pesquisa, como preservação de sua identidade e da garantia de que as informações, respeitado o sigilo necessário. Serão divulgadas em congressos e utilizadas apenas para estudo sobre o tema.

Visando a clarificar a escolha do instrumento mencionado, torna-se essencial nesta seção, descrever os passos já efetivados desta investigação. Primeiramente, apresentam-se registros sobre as entrevistas, seguindo a proposta de roteiro. Dessa forma, foi estabelecido um primeiro contato com a escola e, em seguida, com as professoras, para definir as possíveis datas das entrevistas gravadas em áudio. Esse procedimento foi utilizado com o intuito de identificar as concepções das docentes acerca de língua, Libras e surdez, bem como a sua compreensão

sobre educação bilíngue.

Tendo descrito a metodologia, passaremos a caracterizar a instituição escolar e as participantes do estudo.

### **3.1 Descortinando a instituição escolar**

A instituição escolar parceira é uma escola pública, municipal, regular, criada em 1982, localizada na região do leste maranhense, por decisão do prefeito municipal e de sua esposa que, ao perceberem as limitações e dificuldades de seu filho com Deficiência Intelectual, sentiram a necessidade de integrar à sociedade pessoas com deficiência ofertando salas com oficinas de artesanato, pintura em cerâmica e tecido, crochê, dentre outras.

Atualmente, oferece as modalidades de Educação Infantil, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Técnico (Oficina de Artesanato para os alunos com distorção entre idade e escolaridade) a crianças surdas (sem resíduo auditivo), deficientes auditivos (com resíduo auditivo) e alunos com deficiências de diversas naturezas (física, intelectual, visual, múltipla, auditiva/surdez e transtornos globais de desenvolvimento, perfazendo, no ano de 2014, 157 alunos).

No tocante à composição administrativa e pedagógica, é constituída de Diretoria (Geral e Adjunto), Secretaria, Coordenação Pedagógica, Auxiliares Operacionais Diversos e Professores.

Em relação à dimensão física da instituição, trata-se de espaço amplo, limpo e ladeado de produções artísticas dos alunos, possuindo uma área arborizada para recreação, uma grande área organizada com inúmeras cadeiras e mesas utilizadas como refeitório e auditório, sala de recursos multifuncionais, sala de informática, cozinha e salas de aula, que são multiseriadas e organizadas por necessidades.

Quanto à sala de aula, possui carteiras coloridas e anatômicas, quadro acrílico grande, um armário, onde são guardados atividades e materiais pedagógicos. Além disso, dispõe de um pequeno mural, na extremidade contrária ao quadro acrílico, contendo informações pedagógicas para o mês letivo e um calendário dos aniversariantes. Possui também o Alfabeto em Libras, fixado do lado contrário do mural e diversos dados referentes às várias áreas, como Ciências Naturais e Matemática, em Libras. É interessante ressaltar que todas as informações disponibilizadas em Libras seguem a seguinte descrição: a imagem, o sinal correspondente à imagem, a palavra em Libras (Datilologia) e em Língua Portuguesa, conforme é possível verificar na Figura 1:

**Figura 1** - Sala de Educação Infantil e Ensino Fundamental para Surdos



Fonte: Dados da Pesquisadora/2014.

Vale acrescentar que a Sala de Informática se encontra desativada, pois, os computadores estão sem condições de uso e no aguardo de manutenção. Outro ponto a ressaltar diz respeito à Sala de Recursos Multifuncionais, composta de almofadas, cadeiras, mesas e diversos materiais didáticos, em sua maioria, confeccionados pelas professoras, funcionando no contraturno. Nesse local, são atendidos os surdos e demais alunos com deficiência que, de acordo com os professores, apresentam mais dificuldades de aprendizagem em relação aos demais, alguns oriundos da própria escola ou de outros estabelecimentos de ensino do município.

### **3.2 Os alunos: participantes do cenário da instituição escolar**

É imprescindível informar que os alunos, por fazerem parte do cenário das salas de aula, não poderiam deixar de ser citados e descritos. Caracterizaremos, neste momento, para efeitos de informação, esses sujeitos e suas respectivas salas, com suas particularidades.

A turma do turno matutino é multisseriada, com quatro alunos, matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. São filhos de pais ouvintes: dois possuem surdez bilateral congênita, um não fala, mas ouve e um deficiente auditivo bilateral.

No que concerne à idade escolar, a metade desses discentes apresenta distorção anormalidade (22 e 18 anos), em decorrência dos pais e/ou responsáveis demorarem muito para aceitar a surdez, e estão cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Os outros sujeitos encontram-se na idade escolar, na Educação Infantil (05 anos) e Ensino Fundamental (10 anos), cursando o 2º

ano.

A sala do turno vespertino é direcionada ao Atendimento Educacional Especializado, com 04 alunos, sendo 02 alunos que frequentam a escola no turno matutino, para os quais é desenvolvido um trabalho em torno de suas dificuldades, com idas à Sala de Recursos Multifuncionais e atividades em sala de aula. Outros 02 alunos que recebem esse atendimento são provenientes de outras escolas.

Além desses informes, vale ressaltar que, durante a conversa com as professoras, ao serem indagadas acerca das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, expressaram dois pontos: a chegada dos surdos à escola sem o domínio da Libras e a falta de acompanhamento da família com o processo de ensino-aprendizagem.

Recorrendo às ideias de Vygotsky, defendidas por Góes (2002), entendemos que é no plano das interações sociais que as transformações cognitivas são concretizadas; defendemos a ideia de que o mundo da Libras deve ser, primeiramente, apresentado aos surdos pela família, o que permitirá tanto a internalização dos conceitos, como o estreitamento da relação família-escola.

Caso isso não ocorra, o processo de invisibilidade da surdez continuará latente, ou seja, as famílias procuram apagar essa diferença de seus filhos, afirmando que eles vão construir uma comunicação eficaz sem a Libras, o que acentua a égide da concepção de normalização.

Outro ponto de entrave é que, por serem moradores de bairros distantes, dependem de um transporte escolar. Essa dificuldade foi sanada em final de abril, quando o poder municipal, por meio de verbas federais, encerrou a licitação, adquirindo três ônibus adaptados. No entanto, começaram a circular no início de maio, período em que, de fato, teve início o ano letivo. Atualmente, eles fazem, diariamente, as rotas de ida à escola e retorno às casas, entregando-os aos seus responsáveis.

Tendo caracterizado os alunos, a seção a seguir, dedicar-se-á a descrever os sujeitos da pesquisa.

### **3.3 As interlocutoras da pesquisa**

O estudo contou com a participação de cinco professoras ouvintes, onde uma desenvolve o trabalho na Educação Infantil (Alfabetização) e 03 (três) no Ensino Fundamental, atendendo o seguinte público, respectivamente: 01 deficiente auditivo (pessoa com resíduo auditivo), na Alfabetização, 04 surdos (alunos com ausência de resíduos auditivos), distribuídos no 2º e 3º anos, no Ensino Fundamental, no turno matutino. Além dessas modalidades, no

turno vespertino, é ofertada a Modalidade Substitutiva (Atendimento Educacional Especializado) a um surdo, oriundo da própria instituição alvo desta pesquisa, e três surdos provenientes de outras escolas.

Em entrevista individual com as docentes, pode-se desvelar um pouco de seus perfis, como também obter informações acerca das professoras. Optou-se pela entrevista por permitir um contato mais direto com as professoras, a fim abstrair suas concepções, sentidos e representações sobre surdez e sujeito surdo, como também seus conhecimentos sobre língua, linguagem, Libras e Língua Portuguesa.

Dentro desse contexto, o estudo em pauta contou com a participação das professoras Rosa, Mandacaru, Orquídea e Jasmim, responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, e Hortência, representando a Modalidade Substitutiva. Torna-se relevante, neste momento, discorrer que, visando à preservação da identidade das profissionais, optou-se por denominá-las com o nome de flores e plantas.

A professora Rosa, que trabalha no Ensino Fundamental, é formada em Pedagogia, por uma Universidade Estadual, possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial, Inclusão e Libras: tradução e interpretação, cursada em instituição privada. Atualmente, trabalha no 2º ano Ensino Fundamental e tem oito anos de experiência com surdos.

A professora Mandacaru é formada em Letras/Literatura, por uma Instituição Superior Estadual, possui Curso de Pós-Graduação em Libras: tradução e interpretação. Além disso, exerce a docência na Educação Infantil e possui a experiência de um ano com surdos.

A professora Orquídea possui formação no Magistério; não dispõe de cursos de capacitação na educação de surdos. Apesar de exercer a docência há mais de dez anos, apenas há um ano experimenta a convivência com surdos. Em decorrência desse fator, encontra, na pessoa da intérprete de Libras, a responsabilidade da educação desses sujeitos.

A professora Jasmim é graduada em Pedagogia. Além disso, possui Pós-Graduação Lato Sensu em Sociologia e Filosofia, por uma Instituição Superior, como também cursos de capacitação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – em Libras. Há um ano vem realizando a docência com surdos, com a mediação comunicacional do intérprete de Libras.

A professora Hortência desenvolve suas ações pedagógicas na Modalidade Substitutiva (Atendimento Educacional Especializado), é graduada em Pedagogia, por uma Faculdade Privada, tem Pós-Graduação em Libras: tradução e interpretação, por uma Instituição Superior Privada e trabalha há quase cinco anos com alunos surdos.

Durante as entrevistas, pode-se verificar que três docentes possuem uma comunicação

fluente em Libras, e duas não possuem fluência com essa língua. Tal constatação, permite-nos inferir a existência de duas realidades: uma que evidencia o domínio de mais uma língua, e, no caso específico da Libras, abre um leque de possibilidades para a perspectiva bilíngue; outra que demonstra a falta de intimidade com a Libras por parte das professoras, entregando toda a responsabilidade aos intérpretes.

As entrevistas foram realizadas no período de junho a dezembro de 2014, na própria escola, por determinação das professoras, e gravadas em áudio, para garantir a qualidade de suas transcrições. Vale dizer que o tempo demandado para a sua realização se deveu pelos inúmeros feriados, adaptações do calendário para a realização da Copa do Mundo, como também pela aparente resistência das professoras em “desnudar-se”, voltando-se para seu trabalho. Durante essas conversações, as professoras Rosa e Hortência sentiram-se muito à vontade para verbalizar suas experiências, perfazendo um total de vinte e um minutos, com a Professora Rosa, e cinquenta e oito minutos, com a Professora Hortência. Quanto à Professora Mandacaru, percebeu-se, em alguns momentos da entrevista, paradas excessivas e respostas breves, perfazendo um total de vinte e um minutos. Quanto a Professora Orquídea e Jasmim, conceberam a entrevista tanto como um instrumento de expressão de ideias, sentimentos e representações, como um momento de desabafo sobre os entraves na educação de surdos, totalizando 28 minutos e 45 minutos, respectivamente.

## **4 DISCURSOS DOCENTES SOBRE SURDO, SURDEZ, LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

### **4.1 Apresentação dos dados: a entrevista das interlocutoras**

Analisar os distintos significados que as docentes atribuem à Libras e à língua portuguesa na educação de surdos se revelou um grande desafio. Em decorrência desse aspecto, nesta seção, a análise empreendida refere-se às concepções sobre surdez, surdo, linguagem e língua, libras e língua portuguesa, que também se relacionam às práticas docentes na educação de surdos.

Vale dizer que as entrevistas foram gravadas em áudio, visando à garantia, à qualidade e à fidelidade das transcrições aqui apresentadas por meio da escrita ortográfica. Após esse passo, foram considerados os dados mais relevantes sobre o trabalho com a Libras e Língua Portuguesa,

A análise dos dados foi concretizada por um exame minucioso e sistemático da transcrição das entrevistas realizadas no período de junho a dezembro de 2014, junto às professoras. Importante também que as interlocutoras responderam oralmente aos seguintes questionamentos: quem é o surdo para você?: o que você entende por surdez?: como você define língua e linguagem?: em que se assemelham ou se diferenciam, na sua opinião, a Libras e a língua portuguesa?: como você trabalha com Libras e língua portuguesa?: o que, na sua opinião, deve ser de domínio do surdo em relação à Libras e à língua portuguesa?

É importante frisar que, concebendo as professoras e alunos enquanto seres plurais, a presente pesquisa concebe os discursos das entrevistas como frutos da interação entre sujeitos (pesquisadora e professoras), que trazem em seu bojo ideias, representações e sentidos atribuídos ao seu contexto e a seus pares.

Assim, enfrentar o desafio de investigar os diferentes discursos das professoras significa colocar em destaque as interações cotidianas na educação com surdos. Dessa forma, o desejo foi instaurar diálogos que transcendessem a compreensão das experiências cotidianas, com o intuito de perceber, no entrelaçamento dos depoimentos dos docentes que lidam com surdos, como interpretam a educação de surdos, em especial, o trabalho com a Libras e a língua portuguesa. De acordo com Vygotsky (1991, p. 94), “[...] qualquer situação de aprendizado [...] tem sempre uma história prévia [...]”. Ou seja, as ideias, os conceitos e as representações dos sujeitos possuem sua gênese na ação social, cultural e histórica.

A partir desses esclarecimentos, segue a seção que se dedica à discussão dos dados.

## 4.2 Surdo e surdez: o que dizem as professoras

Uma vez que a meta desta pesquisa é analisar os discursos docentes sobre a Libras e a Língua Portuguesa, faz-se necessário buscar, primeiramente, dados epistemológicos essenciais na educação de surdos. Assim, buscar esses dados significa levar a uma compreensão dos eixos orientadores da educação desses sujeitos.

Quanto ao entendimento sobre o surdo, que foi mediado pelo questionamento: “Para você, quem é o surdo?”, obtivemos os seguintes discursos:

*O surdo é todo aquele sujeito que, por algum motivo, seja ele adquirido ou não, ele não tem audição, não ouve. Então, são vários objetivos que levam a isso, mas, para mim, o surdo é o sujeito que não tem audição. (Hortência)*

*O surdo, na minha visão, é uma pessoa com competências normais, igual às pessoas ouvintes, tem competência de exercer qualquer função, assim como aprender também, igual aos outros, claro que, com adaptações necessárias devido as suas limitações. Então, ele é um ser capaz de ir além, assim como o ouvinte. (Rosa)*

*O surdo [...] é uma pessoa que possui uma perda auditiva e também possui as mesmas características de alguém que usa essa limitação. Para mim, é uma perda é mínima possível, da pessoa que realmente escuta, há o preconceito das pessoas tratarem ele de maneira diferente. (Mandacaru)*

*O surdo é uma pessoa que não ouve, não escuta, tem uma deficiência. (Orquídea)*

*O surdo tem uma limitação, uma deficiência. (Jasmim)*

Diante dessas falas, pode-se constatar a predominância, no discurso das docentes, da concepção do surdo enquanto pessoa revestida de uma singularidade grafada em seu corpo, isto é, a constituição de uma relação com o outro (o alter), no caso, o surdo, que parte da distinção, da irregularidade de uma marca orgânica, assim como defende Benvenuto (2006), quando explica sobre a metamorfose da surdez na busca da homogeneização social.

Nos fragmentos enunciados, podemos visualizar ainda a presença de duas vertentes: uma, que compreende o surdo como portador de um desvio e que, por fugir dos padrões de “normalidade”, necessita ser reabilitado para ser aceito no mundo das pessoas sem deficiência; e outra que visualiza o surdo com sujeito entrelaçado de vieses históricos e culturais.

Trazendo as discussões de Foucault (1986, 1987, 1988) sobre as pessoas que fogem do padrão de uniformidade social e, nesse ponto, sobre a relação poder e saber, quando fala das *vontades de verdade* sobre a pessoa com deficiência, como o surdo, no caso desta investigação é o surdo, reportamo-nos a Gore (1994, p. 14-15), segundo o qual os discursos representam

formas de poder e, portanto, trazem em seu escopo as vontades de verdade, que podem estar ligadas ao desejo de normalização desses sujeitos.

Percebe-se, nos discursos, uma homogeneidade de termos ligados à sujeição dos surdos. Entre esses discursos, verificam-se as seguintes indicações: “perda auditiva, não tem audição, não ouve, deficiência”. Esse fato parece se explicar pela divulgação ampla, por parte do Estado, da necessidade da normalização e disciplinarização desses sujeitos, como já foi comentado. Neste caso, é preciso que sejam adequados à norma, responsável pela configuração de um paradigma que preconiza a harmonia, a simetria entre os membros de uma dada realidade social.

Como afirma Veiga-Neto (2006), o processo de inclusão-exclusão dos sujeitos considerados desviantes passa por dispositivos que envolvem o estabelecimento das normas (dispositivos normatizadores), bem como dispositivos que levam à conquista de todos da faixa da normalidade (dispositivos normalizadores). Desse modo, em decorrência da privação sensorial, os surdos são pessoas que não se enquadraram à exigência da simetria social. É preciso, por conseguinte, o emprego de termos que enaltecem sua marca inscrita. Ele necessita ser reabilitado para ser aceito.

De acordo com Skliar (1990), as dificuldades enfrentadas pelos surdos nos processos de ensino e aprendizagem podem ser compreendidas pelo status que as oposições normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria ouvinte/minoria surda, língua oral/língua de sinais ocupa na educação de surdos, que disseminam a impossibilidade do rompimento de uma ideologia dominante.

Outro achado teórico diz respeito à uma possível negação da cultura surda, presente nos fragmentos da professora Rosa que insiste em reafirmar: “[...] *com competências normais, igual às pessoas ouvintes [...]*”. Sobre esse respeito Sá (2006) destaca duas maneiras de negação da cultura: pela compreensão de igualdade entre os surdos e pela ideia da existência de uma simetria entre cultura surda e ouvinte.

Em relação ao fragmento supracitado, a negação ocorre pela ideia de simetria entre as culturas (ouvinte e surda). O surdo é uma pessoa que tem limitações sonoras. Negar esse aspecto é negar as particularidades desse sujeito, uma vez que suas experiências de vida ocorrem e ocorrerão a partir de suas experiências visuais e gestuais por meio da língua de sinais.

Diante das incursões teóricas anteriormente expostas e dessas falas, pode-se compreender a valorização da marca orgânica atribuída ao surdo, portador de um desvio, alguém que foge dos padrões de normalidade. Tais aspectos remetem às discussões de Lopes

(2011) e Brasil (2002), quando se manifesta a perspectiva orgânica da surdez, que considera a pessoa surda portadora de uma marca inscrita no corpo. Nessa perspectiva, os surdos são considerados pessoas que devem ser reabilitadas, visando à homogeneização social (LANE, 1992; SKLIAR, 2013; LOPES, 2011).

Nesta ótica, o surdo, segundo sustenta Skliar (2013, p. 103), parece submetido a um processo de medicalização, ou seja, toda a atenção deveria ser dispensada ao problema auditivo e não à interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais.

Por haver uma crença, por parte de determinada parcela das professoras, de que o surdo é um indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, era preciso delinear uma educação de surdos limitada às práticas corretivas e à estimulação oral-auditiva, pois os professores acreditavam “que, ao oralizar o surdo, sua alfabetização (leitura e escrita) ocorreria de forma mais natural e próxima ao modelo apresentado pelas demais pessoas, favorecendo sua integração social” (BRASIL, 2002, p. 71).

Todavia, em outros discursos, pode-se também verificar a concepção do surdo como ser revestido de raízes culturais e históricas. Ele é um sujeito que tem uma história, uma cultura e pertence a uma comunidade. Essas afirmações tornam-se legítimas no seguinte enunciado da Professora Rosa: “*O surdo [...] tem competência de exercer qualquer função, assim como aprender também [...]*”. Neste fragmento, pode-se observar que a docente afirma o caráter plural do surdo, ou seja, um ser situado historicamente. Colocar essas discussões para o âmbito educacional significa afirmar que, a partir da valorização cultural, das interações sociais, é que os surdos constituirão sua subjetividade, sua identidade, seu pertencimento a uma comunidade surda. (BRASIL, 2002, p. 72). Retomam-se aqui as discussões de Skliar (1998) e Lopes (2011), que afirmam que esse posicionamento não significa negar a ausência da audição do surdo, mas olhar o surdo como pessoa que carrega marcas sócioantropológicas construídas nas relações com o outro.

Quando inquiridas sobre as concepções acerca da surdez, a partir da pergunta “O que você entende por surdez?”, as docentes produziram os seguintes enunciados:

*Surdez, ao meu ver, é uma limitação; o sujeito tem de ter a capacidade de ouvir sem nenhuma ajuda, no caso sem nenhum aparelho, então, surdez é essa limitação que ele tem de ouvir da audição. (Rosa)*

*Bem, surdez para mim, é a condição do sujeito que não ouve, que algum motivo tornou – se surdo, que adquiriu ou nasceu com essa surdez, que geralmente, nesses casos, tem os níveis do mais leve ao mais profundo, e é uma condição que faz com que o sujeito tem essa perda total ou parcial na audição. (Hortência)*

*Surdez é uma pequena limitação, como eu já falei anteriormente, que as pessoas impõem, que as pessoas colocam em nossa sociedade, dizendo que a surdez deixa você para trás. Na verdade, ela não deixa você aprender com a mesma facilidade, com a mesma rapidez, aprende igual, só que aos poucos. (Mandacaru)*

*Falta da capacidade de ouvir, de aprender os sons, pessoa tem uma deficiência. (Orquídea)*

*Surdez é uma limitação de uma determinada capacidade do corpo. (Jasmim)*

Diante desses enunciados, dando atenção aos termos “limitação, condição, capacidade” presentes nas falas das professoras e retomando as incursões teóricas de Foucault (1996), é preciso reconhecer, nos discursos, os reais planos dos que dirigem a esfera social. Assim, um discurso acompanha os interesses dos condicionantes sócio-históricos que revestem uma dada sociedade. Em outros estudos, Foucault (1987, 1999a, 1999b) salienta a premência de desvelar os dispositivos de poder na relação com o outro, marcado na pesquisa quando a professora Mandacaru destaca: “Surdez é uma pequena limitação, como eu já falei anteriormente, que as pessoas impõem, que as pessoas colocam em nossa sociedade, dizendo que a surdez deixa você para trás”.

A partir da ótica foucaultiana, é possível apreender a supremacia de alguns termos utilizados pelas professoras ao se reportarem à questão da surdez, como, por exemplo, “limitação, falta de capacidade de ouvir”. Essas ideias não são neutras, são provenientes dos dirigentes de uma sociedade pela busca da igualdade entre os sujeitos.

A concepção das professoras traz argumentos sobre a necessidade de corrigir a limitação, quando a professora Mandacaru enuncia, que por exemplo “[...] ela não deixa você aprender com a mesma facilidade, com a mesma rapidez [...]”. Nesse sentido, está implícita a necessária utilização de práticas corretivas dessa limitação, como ocorria quando se valorizava a abordagem do oralismo (BRASIL, 2002), que concebe a surdez como um desvio, é um entrave que necessita ser, veementemente, combatido, para que a homogeneização social tão desejada ocorra.

Nesta perspectiva, um dos pontos que remete a essa compreensão reside na preocupação das professoras em estabelecer uma diferença entre quem ouve e quem escuta. A partir da utilização dos termos limitação, deficiência, as professoras afirmaram que o ouvinte utiliza a língua oral nos processos comunicacionais e que o surdo era uma pessoa que não ouvia ou tinha perda auditiva. Diante dessas constatações, ao exporem o seu entendimento de surdez, as professoras mostraram uma visão clínica-terapêutica, opondo surdo e ouvinte, visão que agrada à sociedade que prima pela harmonia e, conseqüentemente, pela norma.

Foucault (1988) faz balizar e suspender verdades presentes nas discussões específicas no campo da surdez, mesmo não sendo esse seu objeto de estudo, franqueando a fala emudecida daqueles que eram tomados como objeto de normalização-desqualificação-correção, fazendo emergir vozes de resistência, como podemos observar na fala da Professora Mandacaru: “Surdez é uma pequena limitação [...] as pessoas colocam em nossa sociedade, dizendo que a surdez deixa você para trás”.

Diante desses fragmentos, recorreremos às ideias de Fernandes (2003) e Lopes (2011), quando expressam a necessidade de o surdo participar ativamente do seu contexto social, visualizando-o enquanto ser complexo, que deve ser compreendido sob o olhar de um “marcador cultural primordial”. Neste sentido, o reconhecimento da surdez como preconceito culturalmente construído talvez seja o primeiro passo para o rompimento das fronteiras discursivas, espaciais e temporais sobre a surdez (FOUCAULT, 1997; LOPES, 2011).

Isso significa romper com os discursos que preconizam a surdez como barreira, reabilitação, improdutividade, visando à instauração de um espaço de luta que permita a interação entre surdos e ouvintes (VILELA, 2006; LOPES, 2011), descortinando as relações de poder e resistência (LOPES, 2011), assumindo o surdo com sua cultura, sua história e sua língua. Em outras palavras, esta é a perspectiva sócioantropológica da surdez, que considera o surdo um ser que possui uma marca cultural, perspectiva defendida nesta investigação.

Diante dessa constatação, caso não ocorra essa mudança de concepção, o processo de invisibilidade da surdez continuará latente, ou seja, as famílias negarão a presença da surdez e condenarão a participação ativa dos surdos pela imposição da língua portuguesa, fato que acentuará o processo de normalização desses sujeitos, sendo a escola o aparelho que sedimentará essa concepção, a partir de um currículo, metodologias e recursos que neguem essa limitação.

Tendo descrito as análises sobre surdo e surdez, a próxima categoria a ser apresentada diz respeito à língua e à linguagem.

### **4.3 Língua e linguagem na visão das professoras**

Uma vez que este estudo pretende compreender a relação entre a Libras e a língua portuguesa, fez-se necessário buscar dados de ordem linguística. Para tanto, questionou-se as docentes sobre língua e linguagem, a partir da indagação “Como você define língua e linguagem?” e obtiveram-se as seguintes respostas:

*Olha, a língua eu posso determinar como específica de um país e já a linguagem é a forma de uma pessoa se expressa. (Rosa)*

*Bem, agora aí você me pegou. Eu até li, eu sei que existe a diferença entre a língua e a linguagem. Agora não consigo me lembrar, eu sei que, por exemplo, nós, brasileiros, a nossa língua oficial é a Língua Portuguesa, agora para diferenciar o que é língua e linguagem não consigo fazer essa diferença, eu sei que existe. (Hortência)*

*A língua é o código para poder se comunicar com essa linguagem, que pode ser verbal, como através dos gestos, qualquer tipo de sinal. (Mandacaru)*

*Linguagem é uma maneira das pessoas se comunicarem. A língua é o código utilizado no processo de comunicação. (Orquídea)*

*Olha, por exemplo, a língua portuguesa representa uma língua. Já a linguagem se relaciona a capacidade de das pessoas trocarem ideias e pensamentos. (Jasmim)*

Levando em consideração as concepções de linguagem descritas por Travaglia (2009), a linguagem como expressão de pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação, bem como os discursos das interlocutoras, foi possível perceber, nos fragmentos, que as professoras consideram a linguagem como instrumento de comunicação. É importante evidenciar que a comunicação é uma característica inerente de todos os seres, o que lhes permite viver em sociedade, compartilhar experiências, interagir com as diferentes culturas e manifestar sentimentos diversos, como indica o fragmento de Jasmim: “a capacidade de das pessoas trocarem ideias e pensamentos”.

Sob esse ângulo, de acordo com Travaglia (2009), o falante possui em sua mente informações para direcionar a seu ouvinte. Para tanto, primeiramente, o falante codifica e remete a mensagem para o outro, através de um canal. O outro recebe a mensagem e a decodifica, isto é, transforma novamente em informações. Essa concepção parece justificar a preocupação das professoras em ensinar ao surdo o código de escrita, como via de compreensão e aceitação social.

No que concerne à linguagem enquanto processo de comunicação, Travaglia (2009) indica que, sob esse enfoque, o código representa um conjunto de signos convencionado, mediado por dois indivíduos: um emissor (transmissor) e um receptor (receptor). Essa ideia pode ser identificada na fala da professora Orquídea, ao dizer que “[...] é o código utilizado no processo de comunicação [...]”. Partindo desta constatação, é possível considerar que, para as professoras, os alunos apenas exercem a função de decodificar o que lhes é ensinado, sem indicações de que a linguagem seja um processo de interação que permite a participação social e a construção coletiva de conhecimento.

No fragmento da fala da professora Jasmim, quando diz que “[...] a linguagem se relaciona à capacidade das pessoas trocarem ideias e pensamentos”, faz-se referência à linguagem enquanto processo de interação, concepção defendida nesta investigação, que assume a linguagem como uma forma ou processo de interação, isto é, a linguagem é, pois, um meio de estabelecimento “[...] de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23), uma vez que elucida nessas interações “[...] efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Desta forma, toda atividade comunicativa engloba não somente o conjunto dos enunciados produzidos, em determinada circunstância, pelos interlocutores, mas também, as ocorrências que envolvem a enunciação. A expressão “trocarem”, citada pela professora, permite aferir essa ideia.

Diante dessa análise, é possível asseverar que é no interior das relações sociais que são construídas as ideias e experiências. Sendo assim, a linguagem é o meio pelo qual o homem se apropria e participa do seu mundo circundante. A língua, por sua vez, vai além de um código construído e formatado por determinada sociedade, é o instrumento de expressão das representações e sentidos que essa sociedade constrói pela mediação com outro. É nesse enfoque de linguagem e língua que este estudo sustenta suas discussões.

Um outro ponto que merece destaque, e que caracteriza a concepção de língua e linguagem, diz respeito aos discursos da professora Hortência, como, por exemplo, no trecho “[...] Agora não consigo me lembrar, eu sei que, por exemplo, nós, brasileiros, a nossa língua oficial é a Língua Portuguesa [...]”, parece denotar uma inadequação conceitual. Entretanto, se for feita uma análise do ponto de vista da linguagem enquanto processo de interação, ficam evidentes suas vivências formativas, pois, nesse processo, a docente já se defrontou com tais implicações conceituais.

Neste contexto, é preciso que os docentes que se dedicam à educação de surdos possuam e assumam as devidas concepções de surdo, surdez, língua, linguagem, libras e língua portuguesa, portanto, a partir disso, definirão as ações pedagógicas que contemplarão as singularidades dos sujeitos. Em vista desses aspectos, faremos uma abordagem na análise posterior.

#### 4.4 Libras e língua portuguesa: teoria e prática das professoras

Uma vez que o presente estudo pretende compreender as ideias de língua, linguagem, Libras e língua portuguesa das professoras, como também como concebem uma educação bilíngue na educação de alunos surdos, nesta seção, serão discutidos os dados acerca das concepções e práticas da Libras e língua portuguesa, bem como de uma educação bilíngue. Para tanto, delinearão-se as seguintes questões: em que se assemelham e em que se diferenciam, em sua opinião, a Libras e a língua portuguesa?; como você trabalha com Libras e a língua portuguesa? (Comente sua prática); o que, em sua opinião, o surdo deve ser aprendido pelo surdo em relação à Libras e à língua portuguesa? (Por quê?).

Quanto ao entendimento de LIBRAS e sua relevância para os surdos, as professoras se preocuparam em demonstrar, basicamente, as características que a constituem. Neste contexto, torna-se imperioso salientar que a professora Hortência expressou as particularidades do seu trabalho com a Libras e a língua portuguesa, talvez para demonstrar que conhece a proposta educacional bilíngue.

Outro ponto a ser ressaltado é o discurso da Professora Orquídea, ao expressar que a Libras é a língua dos surdos, é o código com que eles se comunicam. Apesar de demonstrar que a Libras é essencial para comunicação dos surdos e, conseqüentemente, para a assimilação dos conteúdos e para as atividades propostas, pode-se perceber uma concepção inadequada da língua de sinais, uma vez que esta parecia ser concebida, neste contexto, não como uma língua com princípios de organização e características específicas, mas como um instrumento que levaria aos surdos a adquirirem outra língua, no caso a língua portuguesa escrita, e como um sustentáculo do desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos. Além dessas constatações, pode-se visualizar, nos discursos das professoras, a noção de Libras como primeira língua dos surdos. As professoras, portanto, reforçam essa necessidade de que a Libras seja a primeira língua dessas crianças. Entretanto, por serem filhos de pais ouvintes, a primeira língua à qual os surdos são expostos é de modalidade oral, e isso leva ao fato de a língua de sinais ser acessada apenas quando chegam à escola. Desta forma, a Libras, na maioria das situações, não se constitui a primeira língua dos surdos. Portanto, a preocupação da escola não deve ser apenas o ensino do português, mas também, se não primeiramente, o ensino da língua própria desses educandos.

Quanto ao contexto da língua portuguesa escrita, foi possível perceber, no discurso da Professora Hortência, uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, a qual, conforme Travaglia (2009), não valoriza a interação e a oportunidade de expressão de

ideias, sentimentos e ações. A professora Hortência, ao valorizar no ensino de português o trabalho com a ortografia, destaca que o surdo deve dominar a variante culta de um dado contexto social. Para tanto, faz-se necessária a ênfase às regras que conduzem ao bom uso linguístico, considerado gramaticalmente correto. Nesse momento, duas questões podem ser levantadas: uma, relacionada à valorização da norma culta que, conseqüentemente, leva à desvalorização das variações linguísticas no ensino; e a outra voltada ao papel diminuído atribuído à Libras, na escola, para a inclusão do surdo no mundo social. Diante disso, destaca-se a necessidade de que as instituições educacionais trabalhem com situações reais de uso da língua, o que proporcionaria a ênfase nas variações, e, acima de tudo, permite ao surdo o acesso a sua própria língua, pois, do contrário, o ensino ficará reduzido em buscar a normalização do surdo e de sua aproximação com a comunidade ouvinte.

Todas estas reflexões podem ser confirmadas nos discursos abaixo relacionados:

*Olha, a LIBRAS por ser uma língua gestual visual [...] exige mais a parte prática de se expressar; a língua portuguesa [...] pode ser oral ou escrita. Se diferenciam porque a língua portuguesa é oral auditiva, a LIBRAS já gestual visual [...]. (Rosa)*

*Na verdade, não vejo semelhança [...], eu vejo muita diferença. Primeiro, porque quando a gente está aprendendo língua portuguesa na escola, [...] a gente começa aprendendo a letra, depois [...] vai aprendendo a sílaba, depois a palavra. Então, não tem essa questão da partícula da ligação com o som, como na língua portuguesa. O som [...] é muito essencial, é tão tal que um dos maiores problemas do intérprete [...] nas aulas de português para trabalhar [...] a ortografia. Por conta do som, algumas palavras têm som de z, outras têm som de x [...]. O surdo [...] não vai escutar se ela tem escrita de x de ch, para ele não vai ter importância aprender a palavra; [...] já na Libras o que a gente percebe que existe um esforço muito grande porque, aqui mesmo, eu trabalho com meus alunos, nessa perspectiva, ele vai juntar a formação da letras mais na hora do sinal, por exemplo, bola, eu trabalho com ele, letras que formam a palavra bola, a figura da bola, a palavra bola. Então, [...] eu vejo [...] uma diferença muito grande, enquanto a língua portuguesa é oral auditiva, a Libras [...] é visual. [...] espacial, então não tem como você dizer que elas têm semelhanças e sim muitas diferenças. (Hortência)*

*A Libras como a língua portuguesa [...] possui uma gramática específica. Eu acho que elas se diferenciam muito pouco. (Mandacaru)*

*Bem, a Libras é a língua dos surdos; é o meio pelo qual os surdos se comunicam. A língua portuguesa pode ser falada ou escrita. (Orquídea)*

*A Libras e a língua portuguesa se assemelham por serem códigos de comunicação. Se diferenciam porque um código visual-espacial e outro é um código auditivo-oral. (Jasmim)*

Assim, pode-se perceber que as professoras possuem certo conhecimento sobre Libras e Língua Portuguesa e que suas implicações conceituais coadunam com as discussões de Quadros (1997) e Karnopp (2004), ao estabelecerem que a diferença entre essas línguas reside em sua natureza: uma se concentra na visão e no espaço; a outra se efetiva na oralidade e na audição. Além disso, as pesquisadoras abordam que a língua de sinais, por surgir da necessidade de o surdo expressar suas representações de mundo, está sujeita a variações de todas as ordens: regionais, históricas e sociais, como forma de atender as peculiaridades das comunidades surdas.

Nesse viés, é possível visualizar, nas falas das professoras, a necessidade de que a sociedade precisa conceber as comunidades surdas não como possuidoras de deficiências, anormalidades, mas por sua marca cultural, na qual a Libras entra em cena para ser um meio de expressão dessa marca.

Em relação ao trabalho com a Libras e Língua Portuguesa, as entrevistadas proferiram os seguintes discursos:

*Trabalhando [...] o bilinguismo, porque o bilinguismo trabalha mais [...] o português de forma escrita, e a LIBRAS, como primeira língua dos surdos. Então, a gente trabalha o português com vários jogos com sílabas, com atividades normais, como a gente desenvolve com alunos ouvintes. (Rosa)*

*[...] trabalhando o português sinalizando, mesmo porque [...] trabalho com Educação Infantil, sempre tenho que mostrar uma imagem, trabalhar no português a imagem, no bilinguismo, nunca trabalhando separado. (Mandacaru)*

*[...] eu trabalho sempre mostrando a figura ou o objeto, principalmente quando a gente está estudando o objeto em sala de aula. A gente [...] trabalha muito a questão do concreto da figura, da imagem, e da letra porque a gente não pode esquecer a letra e a palavra estão sempre juntas por mais [...] que seja o primeiro contato dela com a escola, que ela nem saiba o que é uma letra mais quando a gente vai ensinar o que é caderno, a gente faz o sinal do caderno, a figura do caderno e a palavra caderno. Então, [...] sempre trabalhando o visual e o concreto, a gente está mostrando mais próximo possível da realidade. Então assim, eu procuro sempre e é muito difícil [...] ensinar língua portuguesa porque tudo que ela [criança] vai aprender é mais difícil. [...] os meus alunos, por exemplo, estão na faixa de 8 a 9 anos, mais não têm o domínio da Libras [...] fica mais difícil [...] eu preciso ensinar pra eles a Libras e a língua portuguesa, o que faz com que fique tudo mais difícil. (Hortência)*

*[...] se a gente vai trabalhar por exemplo, os materiais escolares, então, sinalizo, mostro a escrita dos materiais em língua portuguesa e, posteriormente, trabalho a imagem e a palavra escrita. (Jasmim)*

*Eu trabalho com a imagem e o sinal elaborado com a ajuda pelo intérprete, pois, os surdos quando chegaram a minha sala de aula, eu tinha experiência com a educação dessas pessoas apenas de um ano, e estava dando os passos pela Libras. (Orquídea)*

Ao se referirem às metodologias utilizadas para o trabalho com a Libras e a língua portuguesa escrita com os alunos surdos, três professoras destacaram o emprego de imagens, figuras e objetos. Esses recursos são bastante interessantes, pois, de acordo com Fernandes (2003, p. 48), “a intensa visualidade dos surdos os predispõe para foram as de memória e pensamento especificamente visuais”. Porém, apesar de as professoras utilizarem os materiais acima relacionados, afirmam que os alunos surdos devem aprender a escrita da língua oral pela memorização, o que vale deduzir que, para essas docentes, aprendizagem é sinônimo de treino, condicionamento, como prescreve a teoria behaviorista. Essa posição contraria as ideias de Vygotsky (1991) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que afirma que aprender é dar um salto qualitativo, ou seja, a aprendizagem é sair do conhecimento real (conhecimentos prévios) e alcançar o conhecimento potencial (conhecimento mediado pelo outro).

Segundo leciona Foucault (1991), somos submetidos à verdade [...] no sentido em que ela é lei e produz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, obrigados a desempenhar tarefas “[...] em função dos discursos verdadeiros que trazem efeitos de poder”. Infelizmente, os discursos verdadeiros condenam loucos, pessoas com transtornos e com deficiência. É, preciso, então, normalizá-los. Diante disso, as práticas das professoras devem ser questionadas, pois a pesquisadora em pauta acredita que os alunos surdos devem ser estimulados a enfrentar situações desafiadoras e com base em sua própria língua, a refletir sobre sua escrita e a interagir com os demais.

Assume-se, neste estudo, como diz Quadros (1997), que as crianças surdas devem ser expostas, o mais cedo possível, à língua de sinais. Todavia, as professoras afirmaram que os alunos chegavam à escola sem o domínio da Libras, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Além disso, a Professora Orquídea, em forma de desabafo, expõe sua inexperiência com a educação de surdos, o que a faz desviar a tarefa docente para o intérprete. Isso vai na direção contrária do que aponta Lacerda (2002, p. 125-126) quando afirma que o papel do intérprete é “[...] auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares [...] é estar disponível para o sujeito surdo como para os ouvintes”. Dessa forma, faz-se necessário que sejam criadas políticas públicas que às escolas recursos apropriados, profissionais capacitados e formação permanente aos professores.

Esses dados das entrevistas, auxiliaram no conhecimento da referida instituição de ensino e permitiram uma primeira reflexão, por parte da pesquisadora, sobre as concepções que perpassam o referido contexto educacional. Da análise dos dados, percebeu-se o não reconhecimento de práticas bilíngues e biculturais, mais adequadas para o ensino dos surdos e para a sua inclusão na sociedade. A ausência de uma proposta bilíngue pode ser percebida

quando, na voz das professoras, a LIBRAS parecia ser um recurso como meio de acesso à língua portuguesa escrita, sendo utilizada para a tradução de textos e realização de atividades propostas. A língua portuguesa, portanto, nesses contextos, parecia receber o status de língua dominante. Todas essas evidências vão na direção contrária da perspectiva bilíngue e bicultural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nasceu da necessidade de dar voz às professoras sobre uma política educacional presente na educação de surdos: a educação bilíngue. Para tanto, partiu-se para a realização da entrevista semiestruturada.

A escolha da referida técnica deu-se em decorrência da responsável por esta pesquisa acreditar ser a entrevista semiestruturada um viés que traz a carga cultural desses sujeitos, uma vez que, no campo do diálogo, da interação, ocorre um desnudar de uma prática, em particular, da pedagógica. Assim, conversar com as interlocutoras da pesquisa propiciou perceber suas constantes aprendizagens, especialmente quanto ao contexto dos surdos com os quais interagem.

Ao aprofundar os conhecimentos sobre uma realidade surda, esta pesquisa optou por verificar os discursos dos professores acerca da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais de uma escola pública, municipal, pertencente à região do Leste Maranhense, com o intuito de possibilitar discussões sobre esta educação bilíngue.

Diante dos resultados obtidos, a partir das entrevistas, fortaleceu-se a ideia de que trabalhar com surdos não significa valorizar a sua marca inscrita (surdez). Os surdos são sujeitos culturais e históricos, trazem consigo ensinamentos, aprendizagens, mas também marcas de preconceitos enfrentados.

Com base nos diálogos estabelecidos com as professoras, perceberam-se dificuldades na realização das atividades com os surdos, em decorrência da falta de investimentos na aquisição de materiais e na formação permanente dos professores, por parte do poder público municipal. As professoras preocupam-se em oferecer um ensino que possibilite aos surdos a aprendizagem por intermédio de confecção de materiais didáticos que o aproximem do conhecimento. No entanto, a prática docente limita-se ao estudo da gramática da língua portuguesa e conteúdos das demais disciplinas, o que leva a deduzir uma possível falta de compreensão, por parte das professoras, do que seja uma educação bilíngue.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi compreender as percepções de língua/libras/surdez das docentes. No que diz respeito à língua, constatou-se que as professoras a concebem como um código, pronto e acabado, a serviço da comunicação humana. Nessa perspectiva, a língua não é um viés de interação, de troca de experiências entre as pessoas, apenas um instrumento que medeia a comunicação. Essa constatação permite compreender a noção que elas formulam em relação à Libras, vendo-a apenas como um código da comunicação do surdo e não como um canal de troca de culturas, de representações e sentidos

acerca do mundo e dos demais sujeitos.

Quanto à noção de surdez, a maioria das professoras demonstrou considerá-la uma marca inscrita no corpo. Nessa perspectiva, a Libras deveria ser o mecanismo pelo qual o surdo se adequaria à norma. Retomando as ideias de Foucault (1991), significa dizer que o discurso da verdade é que os que fogem do padrão de normalidade deveriam ser disciplinados. Nessa vertente, isto significa dizer que é pela Libras que o surdo participaria das ações sociais, além de conquistar sua aceitação na sociedade.

Outro objetivo específico era analisar a relação que as professoras estabelecem entre a Libras e a língua portuguesa. Acerca desse objetivo, pode-se inferir que o trabalho com a Libras e a língua portuguesa ainda segue o caminho da visão clínico-terapêutica, ou seja, a Libras é o mecanismo que as docentes utilizam para a apropriação da língua portuguesa, língua dominante da comunidade ouvinte. Diante dessa constatação, pode-se verificar que o surdo não é valorizado enquanto sujeito singular, tampouco a Libras é visualizada como instrumento de interação entre os surdos e o mundo. Assim, o modelo bicultural, defendido nesta investigação, ainda não faz parte das práticas docentes, uma vez que o surdo é concebido ainda como um sujeito que possui uma limitação e não um ser que tem uma cultura, uma história e pertence a uma comunidade.

Desta forma, entende-se que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, porém esta dissertação não esgota as possibilidades de pesquisa na área, uma vez que se revela um cenário mercedor de outros estudos e discussões. Compreende-se, ainda, que é preciso direcionar um olhar diferenciado sobre o ensino da Libras e da língua portuguesa, pois, antes de tudo, essa aliança entre as línguas deve ser concebida como uma aliança de culturas e sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Edileusa Silva de. **Ensinar Libras letrando**: saber-fazer em sala de aula. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia - 2010).
- ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise contemporânea ou da nova (des)ordem internacional. In: **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-145.
- BENVENUTO, A.. O Surdo e o Inaudito: a escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BODEN, Margaret. **As idéias de Piaget**. Trad. CABRAL, Álvaro. Cultrix: Universidade de São Paulo, 1983.
- BRASIL. **Diretrizes da educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEEP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Adaptações curriculares em ação**: desenvolvendo competências para o atendimento das necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: SEEP/MEC, 2002.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- CHARTIER, R.. Introdução. In: **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990, p.14-28.
- CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CHOMSKY, Noam. Neoliberalismo e Ordem Global. In: \_\_\_\_\_. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, p. 21-46.
- CUNHA, Angelica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- DA MATTA, R.. **Explorações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DUPAS, Gilberto. As várias dimensões da exclusão social e da pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.13-38.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- \_\_\_\_\_. **História da loucura.** São Paulo: Perspectiva, 1972.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição humana numa perspectiva interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.
- GORE, Jenifer. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994, p. 14-15.
- GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender libras. São Paulo: Parábola, 2012;
- GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOUSAISS. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.
- KURZ, Robert. O colapso da modernização. In: \_\_\_\_\_. **Os últimos combates.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 79-89.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2009.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Sociedade. In: LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990, p. 127-145.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa D.. É preciso falar bem ou escrever bem? In: SMOLKA A. Luiza B.; GÓES M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1996, p.65-100.
- \_\_\_\_\_. A prática mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedes,** a. XX, n. 50, abr., 2000.
- LANE, Harlan. **A Máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, Maria do Socorro Correia de. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola Inclusiva. **Revista Letra Magna**, a. 3, n. 5, 2006.

LODI, Ana Claudia; LACERDA, Cristina B. F. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa (Org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; LACET, Sarah Jesuíno de Paiva; CARDOSO, Ana Paula, Lima Barbosa. Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais e Docência: palavras que se inter cruzam. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. UECE: Fortaleza, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, André Luís Batista. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas** (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia, 2004).

MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser Escravo. In: \_\_\_\_\_. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história das políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUCK, Gisele Farias. **O status da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009 (Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade do Vale do Rio dos Sinos), 2009.

OLIVEIRA, L. A. de. A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. **Reunião Anual da ANPED**, v. 26, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artemed, 1997.

\_\_\_\_\_. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 27-37.

\_\_\_\_\_.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nilda Limeira de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. In: \_\_\_\_\_. **Existe uma cultura surda?** São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não existisse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, R. M. de. Língua de Sinais e Escola: consideração a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. ETD (Educação Temática Digital): **Educação de surdos e Língua de Sinais**, 2006, v. 7, p. 263-278.

\_\_\_\_\_. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus, 2007a.

SOUZA, R. M. de; GALLO, S.. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade (CEDES)**, ago. 2002, v. 23, n. 79, p. 39-63.

\_\_\_\_\_. Língua, Cultura e Política no Plural: pela resistência à folclorização do outro. In: COSTA, L. M. (Org.). Educação de Surdos: práticas e políticas educacionais. **Anais do Seminário Nacional de Pedagogia Surda**. 27, 28 e 29 de novembro de 2007. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2007.

STUMPF, Marianne. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez: cultura, identidade, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 143-159.

THOMPSON, E. P.. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em:

<[http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaração\\_salamanca.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaração_salamanca.html)>.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA-NETO, A. incluir para excluir. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa (Org.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As Palavras sem centro. In:\_\_\_\_\_. GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente.** São Paulo: 1991.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISA****I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

NOME \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS \_\_\_\_\_

**ROTEIRO**

- a) Quem é o surdo para você?
- b) O que você entende por surdez?
- c) Como você define língua e linguagem? Expresse sua ideia.
- d) Em que se assemelham e em que se diferenciam, na sua opinião, a Libras e a língua portuguesa?
- e) Como você trabalha com Libras e língua portuguesa? Comente sua prática.
- f) O que, na sua opinião, deve ser de domínio do surdo em relação à Libras e à língua portuguesa no seu cotidiano escolar? Por quê?