

## Essencialização da surdez em discursivizações do *status* linguístico da Libras e implicações educacionais

### Essentializing of deafness in Libras linguistic status discursivizations and education implications

André Luís Batista Martins\*

---

**RESUMO:** A questão que problematizamos, neste texto, refere-se à identificação do que chamamos de *essencialização da surdez*. Nossas análises partem de recortes acerca de discursivizações sobre o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/LSB) e suas implicações no cenário educacional das políticas de inclusão. Em nossas análises, trata-se de uma espécie de *reinvenção da surdez* que vem sendo levada à escola por meio do discurso do bilinguismo e da diferença. Nesta discussão, mobilizamos a concepção bakhtiniana de língua, como interação verbal, determinada pelas relações sociais (BAKHTIN, 2006) e contribuições de autores como Rajagopalan (2003), Hall (2005), Woodward (2009), Derrida (2001) e Bhabha (2005). Nossa posição é a de que a perspectiva *inclusivista* não consegue manter a coerência entre seus pressupostos e as ações implementadas para conduzir o problema da educação da criança surda. Levamos em consideração, ainda, a crítica de que a escola, ultimamente, vem perdendo a sua identidade, como instituição de ensino, que prioriza o trabalho com os saberes associados a uma produção escrita de caráter erudito. Concluimos que, prioritariamente, o compromisso linguístico da escola, mesmo em se tratando de alunos surdos, deva ser com a Língua Portuguesa. Por uma questão de respeito às diferenças, a escola deve acolher a língua de sinais, contudo, não cabe a ela a promoção e a preocupação, em primeira instância, com a identidade linguística de crianças surdas.

**ABSTRACT:** The question we discuss in this text refers to the identification of what we call *essentialization of deafness*. We based our analysis on discursivization samples about the linguistic status of the Brazilian Sign Language (Libras / LSB) and their implications in the educational policies of inclusion. In our analysis, a kind of *reinvention of deafness* that is being taken to schools through the discourse of bilingualism and difference. In this discussion, we adopt the bakhtinian conception of language as verbal interaction determined by social relationships (BAKHTIN, 2006) and we bring contributions of authors such as Rajagopalan (2003), Hall (2005), Woodward (2009), Derrida (2001) and Bhabha (2005). Our position is that *inclusivist* perspective fails to maintain consistency between its assumptions and the actions implemented to deal with the problem of deaf children. We also take into account the criticism, according to which, the school has lost its identity as a learning institution that prioritizes the work with knowledge linked to an erudite writing. As a matter of priority, the linguistic obligation of the School should be with the Portuguese language, even when dealing with deaf students. Nevertheless, as a matter of respect for differences, the school should welcome the sign language as well. In addition, it is not the school's duty to take care of or to promote the linguistic identity of deaf children.

---

\* Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Essencialização da surdez. Língua de sinais. Surdez. Política Educacional de inclusão.

**KEYWORDS:** Essentialization of deafness. Sign language. Deafness. Educational policies of inclusion.

---

*“Nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas. Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza”*  
(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140).

## 1. Introdução

Assistimos em um contexto educacional e linguístico, nos últimos anos, à concretização de uma política educacional inclusivista que, no caso da deficiência auditiva, tem tomado contornos de uma espécie de “reinvenção” da surdez. Ou seja, verificamos uma projeção da língua de sinais, como referência absoluta, para tratar de assuntos relativos à educação de pessoas com deficiência auditiva, procurando dar a elas o mesmo tratamento destinado a grupos sociais e étnicos, constituídos culturalmente.

Dessa forma, a surdez passaria, também, à mesma condição de alvo histórico de preconceitos e de discriminações sofridos por grupos sociais como os afrodescendentes e os indígenas. Identificamos essa condução com base em discursivizações que tratam da abordagem bilíngue, defendendo a existência de cultura e identidade próprias dos surdos. Elas se pautam pelo entendimento da surdez não como deficiência, mas como “diferença cultural”, em oposição à dimensão linguística de nossas sociedades fundamentadas nos processos auditivos e orais. Assim, mesmo após o fim da imposição oralista<sup>1</sup> e o reconhecimento da LIBRAS, como forma de expressão da comunidade surda, pela lei 10.436/2002 e pela

---

<sup>1</sup> Conforme descreve Lacerda (1998), no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de os surdos aprenderem a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam. Mas, no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Para os primeiros, os surdos deveriam enfrentar a surdez por meio da oralização. Os segundos defendiam o uso dos gestos como forma de linguagem eficaz para a comunicação e que lhes abriria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo o conhecimento da língua oral. Porém, a partir do II Congresso de Milão (1880), o oralismo passou a ser o referencial indicado e amplamente divulgado para as práticas educacionais dos surdos. Ainda segundo Lacerda (1988), essa abordagem praticamente não teria sido questionada por quase um século. Goldfeld (1997, p. 30-31), estudiosa da surdez e que critica esta abordagem, define o oralismo como uma filosofia que visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes pelo desenvolvimento da língua oral e percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, acreditando na oralidade como única forma desejável de comunicação do surdo, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais.

regulamentação do seu uso no âmbito educacional pelo decreto 5.626/2005, a oposição continua a ser suscitada como forma de advogar o gesto como expressão linguística legítima dos surdos. Atendendo a esta prerrogativa, o artigo 2º, do referido decreto, considera “[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”.

A partir desse entendimento, o decreto procura “garantir” o direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva a partir da inclusão da LIBRAS, como disciplina curricular, que passa a ser considerada como área de conhecimento. Dispõe, também, sobre a formação dos professores e instrutores; garante a difusão da língua de sinais e da Língua Portuguesa para o acesso à educação por pessoas surdas; estabelece parâmetros para a formação de tradutor e intérprete<sup>2</sup> de LIBRAS e de Língua Portuguesa; e institui o papel do poder público no apoio, no uso e na difusão da LIBRAS. Estudiosos, apoiados neste espírito de “defesa” da língua de sinais, como “língua natural dos surdos”, veem, na LIBRAS, a afirmação de uma cultura, uma identidade e uma alteridade específicas. E, assim, destacam o seu uso amplo e irrestrito em todo nível de ensino para pessoas surdas. Vemos aqui a tendência de uma determinação linguística para a surdez por meio de lei, de decreto e de organização curricular.

Abordaremos, desta forma, a questão da essencialização da surdez a partir de discursivizações que defendem um *status* linguístico ampliado para as línguas de sinais, vinculando essa reivindicação às implicações de um cenário inclusivista da educação nacional. As nossas análises têm, como foco principal, coletâneas de artigos organizados, principalmente, pela linguista Ronice Müller de Quadros (2006 a 2009), as quais são intituladas Estudos Surdos.

## 2. Essencialização da surdez

---

<sup>2</sup> Para Ronice Müller de Quadros, o intérprete de língua de sinais é a “Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.”(QUADROS, 2004, p.7) Enquanto tradutor-intérprete de língua de sinais é a “Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” (QUADROS, 2004, p.11).

Identificamos a questão da essencialização com o que Renee Green (*apud* BAHBHA, 2005, p. 21)<sup>3</sup> chama de “essencializar a negrura”. Emprestamos essa expressão e a contextualizamos, no âmbito deste trabalho, para definir o que passamos a chamar de **essencialização da surdez**, ou seja, a surdez tomada em termos absolutos. Dito de outra forma, assim como algumas pessoas nascem ouvindo, outras não. Nesses termos, a surdez se equipara à condição racial, à questão de gênero e de etnia. Insere-se, assim, na ordem da luta política pelo “direito de ser surdo”, demandando um movimento de “militância surda”. Assim, a deficiência auditiva não se refere mais a uma condição adversa, mas, sim, a uma “marca cultural” que deve ser valorizada e defendida contra os que não se inscrevem neste discurso e, *ipso facto*, estariam em uma condição de oposição a ela.

Somos sensíveis à potencialidade linguística dos sinais e a sua importância para os surdos. Contudo, não podemos nos deixar levar pelo engano de generalizações e de paralelismos ingênuos. Por isso, não concordamos com a equivalência dos gestos em relação às línguas orais, em termos de surgimento, de uso, de abrangência e, muito menos, que aplicações teóricas feitas a partir de estudos de línguas orais tenham emprego simultâneo para a linguagem de sinais, de forma a elevar a sua consideração a de qualquer idioma oral.

Em nosso entendimento, a surdez não é um pressuposto *sine quae non* da língua de sinais, mas essa passa a atuar como um fundamento para a constituição do que Benedict Anderson (1993) chamou de “comunidades imaginadas”, referindo-se à constituição de uma identidade nacional. Segundo esse autor, comunidades tradicionais, ligadas por idiomas sagrados, tinham um caráter diferente das comunidades imaginadas das nações modernas: “Uma diferença essencial era a confiança das comunidades mais antigas do caráter peculiarmente sagrada de suas línguas e, assim, suas ideias sobre a admissão à comunidade.” (ANDERSON, 1993 p. 31. Tradução nossa.)<sup>4</sup>. O autor argumenta que as diferenças entre as nações residem nas formas pelas quais elas passam a ser imaginadas. A partir das reflexões de Anderson (1993), Hall (2005), para responder à questão de como é contada a narrativa da cultura nacional, apresentam-se cinco argumentos, dentre os quais um se refere ao mito

---

<sup>3</sup> Renée Green, artista afro-americana, citada por Bhabha, afirma que: “o multiculturalismo não reflete a complexidade da situação como eu a enfrento no dia a dia... É preciso que a pessoa saia de si mesma para de fato ver o que está fazendo. Não quero condenar gente bem intencionada e dizer (como aquelas camisetas que são vendidas nas calçadas) ‘**É coisa de negro, você não entenderia.**’ Para mim isto é essencializar a negrura.” (BAHBHA, 2005, p. 21, Grifos nossos.). Da mesma forma, diz-se: **É próprio de surdo, você não entenderia.**

<sup>4</sup> “Una diferencia esencial era La confianza de las comunidades antigua sem el carácter peculiarmente sagrado de sus lenguas, y por ende sus ideas acerca de la admisión a la comunidad.”

fundacional. Para esse autor, mitos de origem ajudam povos desprivilegiados a “conceberem” e expressarem seu ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis (HALL, 2005, p.55). Em outros termos: “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional (HALL, 2005, p. 59). Contudo, como lembra o mesmo autor, uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural (op. cit. p. 59). Assim, em um contexto inclusivista, observamos que a formatação de um campo de estudos surdos está também fortemente marcada pela instauração de “autoridades surdas”, as quais assinalam um processo de essencialização da surdez pela defesa da autonomia linguística das línguas de sinais.

Obviamente, não poderíamos isolar os surdos, ou atribuir-lhes um sistema cultural diferente do nosso, baseando-nos apenas no critério da surdez e da língua de sinais. Logicamente, também há de se levar em consideração que almejamos a inclusão social do surdo e, não, a sua segregação. Dito isto, passamos ao entendimento de que a língua de sinais possibilita um novo canal comunicativo para que os surdos possam interagir na sociedade multicultural, e não apenas entre si, no “encontro surdo-surdo” (PERLIN, 2006), de modo a se isolarem em tribos urbanas, ou comunidades fechadas, que buscam uma referência cultural. Denuncia-se, assim, um suposto processo de acultramento forjado pela concepção panfletária de ouvintismo, conforme podemos perceber. Consideremos, a seguir, as palavras de Perlin (2006):

O surdo precisa dar referência aos significados que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto povo surdo, têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. “Povo surdo” representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo. (PERLIN, 2006, p. 184-185).

Se a diferença do “povo surdo” transcende questões geográficas e linguísticas, qual seria a sua essência para além da língua de sinais? Ela não instaura um novo sistema de organização social e cultural para/dos surdos como, equivocadamente, os “estudos surdos” têm alardeado. Mas, é preciso frisar: a língua de sinais constitui-se um canal de interação com o mundo ouvinte.

Usando o argumento de que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.” (HALL, 2005, p.48), presumimos que a LIBRAS exerce um papel de unificação dos surdos em torno de um sistema de identidade e de uma representação. Porém, questionamos o essencialismo de uma identidade fixada em termos biológicos. Segundo Weeks (*apud* WOODWARD, 2009, p. 37), a política de identidade não “é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade”. E, nesse sentido, de acordo com Woodward (2009, p. 37), Weeks (1994) argumenta que construir uma política da diferença subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de posições binárias. Segundo ela, o essencialismo pode ser biológico e natural, ou histórico e cultural, mas o que eles têm em comum é a concepção unificada de identidade (WOODWARD, 2009, p.37).

Precisamos levar em consideração outras diferenças e peculiaridades dos “falantes” de língua de sinais no que diz respeito aos fatores classe, gênero e raça. A surdez se enquadraria dentro desse patamar? A surdez/deficiência auditiva é da ordem da contingência e não uma categoria sociocultural constituída historicamente pelo “povo surdo”. Ela, assim como a cegueira e outras deficiências, acompanha a história dos seres humanos, mas não os constitui culturalmente.

Em outros termos de análise, podemos perceber que a comunicação, por meio dos sinais, talvez venha a perder o impulso que hoje a alimenta, principalmente na área da educação, se levarmos em consideração mecanismos de prevenção e pela possibilidade de sua cura, como parece ser anunciada pelos avanços na área do implante coclear. Porém, o simples uso do termo “cura” é visto como uma atitude preconceituosa pelos defensores da surdez que reinventam a condição de deficiência, opondo-a a um suposto “ouvintismo”<sup>5</sup> cuja função seria oprimir o “povo surdo”, privando-o de seus direitos. Mas o que acontece é uma busca por caminhos diferentes para uma mesma finalidade que é a educação dos surdos.

Nesse contexto, a afirmação defendida pelos Estudos Surdos fundamenta-se na surdez como uma condição sociocultural de um grupo minoritário. Grupo esse que estaria subjugado por um processo de colonização que opõe o surdo ao ouvinte pela sua condição diferente. E,

---

<sup>5</sup>Termo cunhado por Skliar (1998, p.11) para designar as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos.

dessa maneira, nega-se a própria contingência da deficiência, pautando-se exclusivamente pelo critério da comunicação gestual.

A diferença celebrada traz em seu bojo a representação de uma identidade surda associada ao uso da língua de sinas, configurando um processo de construção de uma discursivização cujo objetivo passa a ser a busca de uma singularidade supostamente silenciada pelo ouvintismo. Nessa medida, levantar a bandeira política da cultura surda traz algumas implicações. O uso dos sinais pelos surdos passa a ser visto não como uma linguagem alternativa, mas como uma instância cultural que demanda um campo próprio de estudos. Promove um distanciamento do surdo em relação à Língua Portuguesa, em vez de integrá-los. A postura de ver o surdo por outro prisma cultural acaba arquitetando um essencialismo sectário da surdez, em vez de possibilitar uma solução para a inquietação do problema educacional vivenciada pelos surdos. Inquietação essa identificada por Machado (2006, p. 40):

[...] a educação de surdos torna-se inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 1989). Essas constatações têm sido abordadas por uma série de autores que pesquisam a realidade escolar do surdo no Brasil, através de diferentes enfoques. (MACHADO, 2006, p. 40).

O intrigante é compararmos essa realidade com uma situação bastante diversificada nas narrativas da história da surdez, que aparecem com frequência nos textos dos Estudos Surdos, ressaltando o período anterior ao Congresso de Milão<sup>6</sup> (1880), considerado um divisor Um

---

<sup>6</sup>O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, realizada nos dias 6 e 11 de Setembro de 1880. Dentre as oito resoluções, o congresso declarou que a educação oralista era superior à de língua gestual, desencorajando o uso da língua gestual nas escolas. Informações obtidas no site: <<http://milan1880.com/index.html>> (acesso em 26/07/2013). Segundo Nick Sturley, autor do *site*, em informações prestadas por e-mail pessoal, as informações sobre o congresso foram obtidas a partir de um livro original escrito por Mr. A. A. Kinnsey que participou do Congresso como secretário do grupo de fala inglesa e era um forte defensor da metodologia oralista. Trata-se de um livro muito raro, cuja cópia que teve acesso está em uma biblioteca especial para surdos em Londres. Ele copiou todo o texto do livro para o seu website. Ao perguntar-lhe se, na sua transcrição, alguma informação sobre o congresso fora deixada de lado, ele nos respondeu: “Nada foi deixado de fora. Cada palavra do livro foi reescrito – este é o processo mais detalhado e abrangente, no Congresso. Pode haver outros escritos sobre o Congresso, mas eles estão longe de ser encontrado (como o evento não foi bem documentado), embora existam relatos do congresso escrito por dois irmãos Gallaudet, Rev. Thomas e Edward Miner, no livro de Harlan Lane Quando The Mind Hears.” (Nothing was left out. Every single word from the book was re-typed – this is the most detailed and comprehensive congress proceedings of the congress. There may be other writings about the congress, but they are nowhere to be found (as the event was not well documented) although there are accounts of the congress written by the two Gallaudet brothers, Rev. Thomas and Edward Miner, in Harlan Lane's When The Mind Hears book.) (STURLEY, 2013. Tradução nossa)

exemplo disso é a descrição feita por Silva (2006) sobre a situação educacional dos surdos em período anterior ao referido congresso:

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas. (SILVA, 2006, p. 23-24).

A confiarmos nessa descrição, estaríamos diante de um método revolucionário atribuído ao uso da Língua de Sinais na educação dos surdos. Por que, então, o Congresso de Milão haveria de se ocupar em “banir” o uso da comunicação gestual em favor da oralização? Para subjugar um grupo minoritário de surdos a um aprendizado inglório por professores ouvintes? Entendemos que isso seria pouco provável. Por outro lado, os resultados positivos na educação dos surdos, mais realistas que aqueles atribuídos ao uso da língua de sinais, são descritos nas considerações da resolução de número 6, das 8 resoluções promulgadas pelo referido congresso nos seguintes termos:

Levando em consideração os resultados obtidos por inúmeras consultas feitas que abordam os surdos e mudos de todas as idades e todas as condições sociais que, depois de terem deixado a escola, estes surdos e mudos, ao serem interrogados sobre vários assuntos, respondem corretamente, com suficiente clareza de articulação, e leem os lábios de seus interlocutores com grande facilidade, declara-se: a) que o surdo e mudo ensinado pelo método oral puro não esquece, depois de sair da escola, o conhecimento lá adquirido, e o desenvolve ainda mais, pela conversação e leitura, à medida que se tornam mais fáceis para eles; b) que, em sua conversa com ouvintes, eles fazem uso exclusivamente de fala; c) que fala e leitura labial não se perdem, mas são desenvolvidas pela prática<sup>7</sup>

Hoje em dia, invertendo-se as opções metodológicas, temos a defesa do bilinguismo, apontando o sucesso da Língua de Sinais no cenário educacional e apresentando o “oralismo” como vilão da história. Não entendemos, contudo, que a solução para a educação dos surdos

---

<sup>7</sup>“ Considering the results obtained by the numerous inquiries made concerning the deaf and dumb of every age and every condition long after they had quitted school, who, when interrogated upon various subjects, have answered correctly, with sufficient clearness of articulation, and read the lips of their questioners with the greatest facility, declares a) that the deaf and dumb taught by the Pure Oral method do not forget after leaving school the knowledge which they have acquired there, but develop it still further by conversation and reading, when have been made so easy for them; b) That in their conversation with speaking persons they make use exclusively of speech; c) That speech and lip-reading so far from being lost, are developed by practice.” (Tradução nossa para o trecho citado nesta página). Disponível em: <<http://milan1880.com/milan1880congress>> acesso em 02/08/2013.

possa ser reduzida à reinvenção da surdez nas bases da diferença sociocultural, ascendendo as línguas de sinais à categoria de idioma com cultura e identidade próprias. Também não podemos pensar na difícil missão de oralizar os surdos, desconsiderando os benefícios da comunicação gestual. Não estamos aqui defendendo as determinações do Congresso de Milão, mas não podemos fazer uma leitura rasa e sectária, culpabilizando um fato isolado pelos dissabores e insucesso que vivenciamos até hoje na educação dos surdos. E, pela situação educacional de analfabetismo (não só de surdos) que vivenciamos hoje em dia, somos obrigados a duvidar que a educação dos surdos tenha vivido um período glorioso com surdos políglotas.

Partir do pressuposto de que apenas pelas línguas de sinais o surdo poderia ser “ouvido”, poderia “ter voz” na sociedade, os conduz a uma espécie de hermetismo e os confina ao universo restrito dos especialistas em surdez. Na luta desses especialistas pela reafirmação dos gestos, como sistema linguístico, encontra-se também a representação dos surdos não apenas como “falantes” da língua, mas como “proprietários” e autoridades máximas em termos de seu desenvolvimento linguístico. E, nesses termos, ser surdo passa a ser uma diferença cultural e não uma deficiência. Ou seja, a surdez é reinventada, naturalizada e culturalizada. Nesse sentido, não teríamos mais que nos ocupar com estudos para que ela fosse curada ou evitada, mas celebrada.

### 3. Discursivizações do *status* linguístico da Libras

Nossas observações são provenientes do estudo de discursivizações que tomam a língua de sinais como discurso fundante de uma suposta comunidade surda, como podemos verificar em Machado (2006, p. 42,43):

[...] este trabalho filia-se a um segmento do pensamento pedagógico (Carlos Skliar, Carlos Sánches, entre outros) que coloca as questões referentes aos surdos num novo campo teórico intitulado Estudos Surdos em Educação. Nesse campo, apresentam-se novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação nos campos institucional, social e cultural, que possibilitem ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a cultura surda seja realmente reconhecida.

Esse autor destaca a perspectiva de um campo teórico do pensamento pedagógico ao qual se filia que visa à superação dos campos institucional, social e cultural pelo resgate e reconhecimento da cultura surda e do papel político do surdo no âmbito educacional. Esse dizer procura construir a ideia de que há uma “cultura surda” forte, marcante e bem definida a ponto

de podermos falar em “novos padrões teóricos de educação”, “perspectiva de superação”, “resgate cultural” e “que a cultura surda seja realmente reconhecida”. No nosso entendimento, o que há de bem definido é um padrão diferenciado de comunicação que possibilita e facilita a interação do surdo em universos culturais já constituídos e não em universos paralelos.

Percebemos que estudiosos entusiastas da LIBRAS, juntamente com associações de surdos, militam no âmbito de uma política *de gueto* que procura conferir aos surdos poderes exclusivos para, digamos, “legislar”, sobre os sinais. Essa realidade cria uma língua em que os surdos são identificados como “falantes nativos” e os ouvintes, que também aprendem a se comunicar por meio dos sinais, são identificados como “não nativos”, ou “estrangeiros”. Mesmo para as línguas orais, essa separação tem se mostrado cada vez mais tênue no âmbito de um contexto multilíngue. Rajagopalan (2003, p. 27) discute que o multilinguismo tem se tornado cada vez mais regra geral e não exceção:

Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação a qualquer língua específica (a qual, por sua vez, passa a ser "materna" ou, se não, forçosamente "estrangeira" com respeito a cada um daqueles falantes), não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. Embora, inegavelmente, tenha sua função heurística em um primeiro momento, tal manobra vai de encontro ao fato de que o multilinguismo está se tornando cada vez mais norma e não exceção em nosso mundo.

Um fato relevante a ser considerado nesta discussão é que, por uma questão contingencial, os surdos encontram-se isolados da possibilidade de um real bilinguismo. Não há como negar a importância e a necessidade que eles têm da mediação feita por meio de ouvintes-intérpretes para terem acesso ao que é veiculado na sociedade oralizada em que vivem.

Linguistas, como Rajagopalan (2003), proclamam uma constituição linguística pela via de uma heterogeneidade cultural e identitária e não o oposto. Segundo esse autor, seria preciso rever nossa ideia de que a linguagem, por ela mesma, garante a comunicação. Ele argumenta que “[...] é o interesse, a disposição, a vontade para interagir com os nossos vizinhos que nos dá a certeza de que falamos a mesma língua.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.90). Assim sendo, mesmo que a condição de surdez seja da ordem de uma demanda linguística, vemos com preocupação o fato de estudiosos entusiastas da abordagem bilíngue na área da surdez advogarem em favor da aquisição, pelos surdos, da “Língua de Sinais Brasileira em sua forma **plena** e a língua falada de seu país em sua forma escrita” (STUMPF, 2009, p. 426. Grifo nosso).

Essa concepção de plenitude, de uma forma “pura” da língua, relaciona-se diretamente com a concepção que observamos, na maioria dos surdos instrutores com os quais tivemos a oportunidade de ter contato, de serem autoridades inquestionáveis, no que diz respeito ao necessário desenvolvimento da LIBRAS.

Para atender alunos surdos, além de intérpretes que são ouvintes, as escolas têm contratado profissionais surdos, chamados de instrutores, com o objetivo de “criar um ambiente linguístico” propício à aquisição e desenvolvimento da LIBRAS para crianças surdas, visando também criar sinais inexistentes e, ainda, com a finalidade de difundir a língua. A expansão de vocabulário na língua de sinais é uma demanda cotidiana, principalmente na escola, pois, ao contrário do que se divulga, uma enorme quantidade de expressões, termos e linguagem figurada carecem de correspondência na língua de sinais.

Em seu discurso sobre a peculiaridade linguística dos surdos, Ferreira Brito (1998, p. 22) destaca a questão da “língua materna” da seguinte forma:

[...] como todas as línguas, ela (LIBRAS) é natural, isto é, ela é por definição natural. Assim, não é adequado dizer que a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros. Não, é natural devido à sua própria natureza, o que a opõe a sistemas artificiais [...]. Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos, não porque é a língua natural dos surdos, mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, só eles vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo.

Podemos observar que a autora situa a LIBRAS, não como sendo, por excelência e/ou exclusiva dos surdos, mas como um sistema linguístico natural desenvolvido por seres humanos, devido ao bloqueio do canal oral-auditivo. A especificidade de ser considerada “língua materna” dos surdos advém do próprio impedimento auditivo e, não, por uma questão de naturalidade específica. Em outras palavras, a língua de sinais, assim como qualquer outra língua, não possui “dono”. Ou seja, ela nasceu e se desenvolve a partir de seu emprego em ambientes sociais. Contudo, não podemos negar que está associada a um contexto de impedimento/deficiência auditiva.

A LIBRAS, conforme descrição de Ferreira Brito (1998), é dotada de uma gramática e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais apresentam especificidades, mas também seguem princípios básicos gerais que são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva. Neste sentido, a autora adota

a perspectiva chomyskiana, segundo a qual um número finito de regras possibilita a construção de um número infinito de sentenças (CHOMSKY, 1986). De acordo com ela, a LIBRAS, como toda língua, também seria dotada de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas. Assim, as unidades mínimas distintivas da LIBRAS podem ser descritas em termos de quatro parâmetros: a) configuração de mãos, b) ponto de articulação, c) movimento-orientação, d) expressão facial (FERREIRA BRITO, 1998; FELIPE, 1998). E, nesta classificação, a Língua Brasileira de Sinais teria como referência e critério os próprios usuários. Questionamos, então: apenas os surdos devem ser considerados como usuários “nativos” dessa língua? Penso ser inadequada esta categorização para a LIBRAS. E os ouvintes fluentes em sinais? Como devem ser considerados? A surdez, no nosso entendimento, não pode ser tratada como condição exclusiva para a “idealização” do usuário desta língua. Mesmo porque a noção de “falante ideal”, hoje em dia, é bastante questionada no meio linguístico.

Como já mencionado, Skliar (1998) considera os Estudos Surdos como um programa de pesquisa em educação pelo qual “[...] as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5). Essa perspectiva diz respeito também ao discurso de estudiosos das LIBRAS que defendem a autonomia linguística dos sinais, tratando o Português como a possibilidade de uma segunda língua na educação dos surdos, bem como a existência de uma comunidade surda com cultura e identidade próprias. Tais discursos ganharam corpo nas quatro Coleções intituladas "Estudos Surdos", organizadas, principalmente, pela linguista Roanice Müller de Quadros de 2006 a 2009. Por esta perspectiva, supor que a modalidade linguística dos sinais tenha nascido devido ao fato de a deficiência auditiva impedir os surdos de ascenderem à oralidade implicaria desconsiderar a língua de sinais como processo e produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2006). De tal modo, para estes autores e seus seguidores, a LIBRAS surgiu e se desenvolveu como um produto do trabalho coletivo de sujeitos politicamente organizados. Assim, o seu ponto de convergência passou de uma questão linguística para uma evidência política, caracterizando, inclusive, por um movimento de resistência com denúncias de práticas de “colonialismo”, alardeadas por uma militância surda em nível acadêmico, como podemos ler em Silva (2008):

No Brasil, o processo de colonização na educação bilíngue passou a ser denunciado quando **alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos**

**de resistência surda**, no final do século passado, passaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua acadêmica. (SILVA, 2008, p. 85, grifo nosso).

A partir desse enfoque de militância, evidencia-se o caráter essencialista e de reinvenção da surdez, que passa a ter uma lógica dogmática de um “agenciamento linguístico” que serve de “brecha” para trazer a LIBRAS não só para o interior do debate acadêmico, mas como para a própria academia. Contudo, não se aceita que ela seja problematizada ou contestada como ora fazemos. Querem chamar a atenção para o que julgam ser a fragilidade de se pensar o ensino centrado no ouvir e no falar, reivindicando o “libertar das amarras da Língua Portuguesa em seu (dos surdos) desenvolvimento intelectual”:

O agenciamento linguístico foi uma das brechas encontradas, por esse movimento, para deslocar a Língua de Sinais Brasileira do campo da clandestinidade para o político. Este agenciamento unificou a organização política dos movimentos de resistência surda, captando, registrando e refletindo os interesses das comunidades surdas brasileiras. Ao trazerem a Língua de Sinais Brasileira para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da Língua Portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles a Língua de Sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino. (SILVA, 2008, p.86).

Não podemos, simplesmente, traduzir a língua de sinais como essência de uma diferença, tampouco assumir a surdez como marca cultural de um “povo” e enxergar os ouvintes como preconceituosos e colonizadores dos surdos que querem impingir-lhes a oralidade. Temos um questionamento de ordem lógica, talvez perverso, mas que deve ser enunciado: devemos nos adequar aos surdos ou o inverso?

Considerar as línguas de sinais, como naturais, implica associá-las, não a uma cultura específica própria dos surdos, mas ao sistema sociocultural produzido a partir das culturas linguisticamente constituídas – e cabe aqui frisar – pela e na oralidade. Tanto isso é verdade que são os sistemas orais que caracterizam e particularizam cada comunidade de surdos. Só a partir deles, as línguas de sinais ganham sua identidade. Cabe lembrar o fato de não existir uma única língua de sinais no mundo. Todos estes sistemas de comunicação encontram-se vinculados a uma cultura específica de base oral. Assim como temos a Língua de Sinais

Brasileira (LSB/LIBRAS), há também a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e assim sucessivamente. Portanto, para validar a sua condição idiomática, essa ancoragem é imprescindível.

#### 4. Implicações educacionais e o paradigma da inclusão

Em relação ao surdo no contexto educacional, estudos de linguistas que adotam a abordagem do bilinguismo têm caracterizado a LIBRAS como L1 e o Português como L2. Eles argumentam sobre o direito de a criança surda ser ensinada em sua língua natural (L1), sem questionar, porém, por que caberia à escola, conforme a proposta bilíngue, criar um ambiente para que o surdo *adquirira* a sua L1 por meio do contato com surdos adultos que dominam a LIBRAS. E, portanto, a partir dela, estruturar o ensino do Português escrito (L2), como um componente curricular qualquer.

A partir dessas colocações, construímos algumas problematizações. Há coerência em querer outorgar à escola a responsabilidade de oferecer à criança surda sua “língua materna”? Mesmo se concordássemos com a configuração da LIBRAS, como *língua natural* do surdo, e usássemos o argumento da existência de um “período crucial” para a aquisição da linguagem, não caberia à família, em primeira instância, a prerrogativa de oferecer um ambiente propício à constituição de uma identidade linguístico-cultural da criança?

Ao tratar de uma questão de ordem linguística e identitária, não podemos desconsiderar o critério da subjetividade constitutiva do surdo atravessado pela contingência da privação da audição e da herança de uma cultura linguística baseada na oralidade. Afirmamos, portanto, que é no interstício desse espaço discursivo que a LIBRAS e o surdo têm a sua inserção, mediação e identidade situadas (MARTINS, 2004).

A demanda linguística dos surdos não está condicionada exclusivamente ao sistema educacional, mas que faz parte de um processo social bem mais amplo. Não a consideramos, pois, um produto de uma idealização mediada por uma instituição específica. Neste sentido, trazemos a concepção bakhtiniana de língua considerada um produto ideológico da interação verbal determinada pelas relações sociais. Ou seja: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2006, p.128. Grifo do autor).

A partir dessa concepção, a língua de sinais representaria o domínio ideológico da manifestação da consciência e alteridade surda. Dessa forma, na avaliação do processo de

constituição da LIBRAS, partimos da premissa de que as línguas de sinais possuem, como as línguas orais, o estatuto linguístico de língua natural, surgindo da capacidade e necessidade natural dos seres humanos de usar um sistema linguístico. Contudo, não podemos negar que a manifestação linguística dos sinais seja diversificada, por implicar um processo de adaptação advindo de uma condição de limitação sensorial: o seu canal de transmissão e produção é de modalidade gesto-visual que nos traz uma diferença significativa e não pode ser banalizada nem desconsiderada, porque a maioria dos seres humanos se comunica e interage, em seus sistemas socioculturais, por meio da oralidade. A surdez – é preciso aceitar, mesmo que isso incomode a alguns doutos – é uma fatalidade, uma contingência e não uma “divergência cultural”, muito menos uma opção ou uma situação desejável. Portanto, não pode ser considerada “natural”, juntamente com a língua a qual esta condição se associa.

Pelo papel social que a escola tem, ela poderia realizar a função de orientar as famílias de crianças surdas a procurar uma associação de surdos e, assim, inteirar-se da importância da LIBRAS para a criança surda. Contratar adultos surdos (instrutores) e adultos ouvintes (intérpretes) “falantes” da LIBRAS, para trabalharem no interior da escola, a princípio, pode resolver o problema de comunicação da criança surda, mas não é capaz de integrá-la satisfatoriamente no ambiente escolar, nem dar-lhe a autonomia intelectual cultuada pela instituição. O convívio social não pode ser engendrado apenas e exclusivamente pela mediação de intérpretes. A escola também não tem como lidar, sozinha, com as restrições linguísticas da criança surda. É importante contar com o envolvimento da família, no sentido de propiciar diferentes formas de linguagem e interação.

Não questionamos, neste artigo, o envolvimento da escola no que se refere às necessidades especiais das crianças surdas. Contudo, para que esse direito seja realmente efetivado, não basta garantir que a língua de sinais se faça presente na escola. O diálogo com a língua oficial, que é Português, não pode deixar de existir. Reivindicar o direito de crianças surdas serem educadas no âmbito dos parâmetros do bilinguismo, pressupondo que a LIBRAS seja a língua “mãe” de todos os surdos, e utilizando-se do argumento do “colonialismo” linguístico, está relacionado a uma necessidade de fazer da língua um território e de se cultivar um sentimento de pertença, para uma “comunidade imaginada”, que compense o sentimento de exclusão. Não se trata, contudo, de uma “hegemonia” linguística perversa que “coloniza” o surdo nas escolas brasileiras, conforme argumenta Stumpf (2009, p. 437), nem de privilegiar “escandalosamente” a língua oral, como é identificado pela autora em propostas de educação

bilíngue que ela analisou, mas de uma constituição na qual o surdo deve se inserir, ou ser um eterno pária na sociedade. Vejamos a argumentação da referida autora:

O que aconteceu foi que a Língua de Sinais passou a ser encarada como um recurso legítimo para o acesso à língua mais importante, o Português, que na atuação da quase totalidade dos professores ouvintes, é o Português Sinalizado. A contratação de instrutores ou professores surdos não modificou estruturalmente os currículos, apenas acrescentou algumas aulas de Libras. A Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras. Como exemplo, analiso uma proposta, que pretende ser de referência, em Educação Bilíngue. Na leitura da proposta percebemos que ela não é uma proposta de Educação Bilíngue, uma vez que privilegia escandalosamente a língua oral e delega para a Língua de Sinais apenas o papel de facilitadora da comunicação. (STUMPF, 2009, p. 437, 438).

O constante emprego do termo “colonialismo” não se presta para uma suposta denúncia da dimensão política da língua, posto que o surdo precisa ser incluído e, não, aliado do sistema educacional o qual não irá mudar sua condução, com base na “hegemonia da Língua Portuguesa”; muito menos para resolver o problema de acesso aos conteúdos curriculares, cuja produção e veiculação continuarão a ser prioritariamente em língua vernácula. Ademais, conforme podemos ler em Derrida (2001, p.55):

Qualquer cultura é originariamente colonial. Não tenhamos apenas a etimologia em conta para lembrar. Toda a cultura se institui pela imposição unilateral de alguma “política” da língua. A magistralidade começa, como se sabe, pelo poder de nomear, de impor e de legitimar as designações.

Em sua abordagem, Derrida (2001) nos conduz à reflexão de que nunca há apropriação ou reapropriação absolutas, posto que não existe propriedade natural da língua. O autor defende o argumento do monolíngüismo do outro, dizendo que “[...] qualquer pessoa deverá poder declarar sobre juramento: eu não tenho senão uma língua e ela não é minha, a minha “própria” língua é-me uma língua inassimilável. A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro.” (DERRIDA, 2001, p.39). Assim, a comunicação por gestos também pode ser considerada a partir da lógica derridiana do monolíngüismo do outro.

Outro ponto importante e pouco discutido, ao se abordar a educação bilíngue, é a questão dos recursos humanos. Primeiramente, a escola tem lançado mão da presença de pessoas da comunidade surda para instruir os surdos na língua dos sinais. Além da condição de surdez e de ser “falante” da língua de sinais, critérios pedagógicos também precisariam ser considerados,

já que a LIBRAS passa a ganhar status de componente curricular para esses alunos surdos. É na área pedagógica que a mediação e a intervenção de ouvintes se faz necessária para que a comunicação por meio dos sinais saia da condição de uma língua “própria do surdo” e que, portanto, um ouvinte não a compreenderia de maneira satisfatória.

Em segundo lugar, temos que considerar que a mediação faz parte da demanda inclusiva. A presença de professores ouvintes que dominem a língua de sinais deveria ser considerada imprescindível para podermos, minimamente, falar em inclusão, posto que a mediação realizada por intérpretes é bastante falha pelo fato de eles não dominarem os conteúdos que interpretam e também pelo fato de o vocabulário específico de cada área ser bastante incipiente, no que se refere à comunicação gestual. No caso dos intérpretes, os requisitos deveriam ir além do domínio da LIBRAS e do convívio com a comunidade surda. A questão do profissionalismo, na área da surdez, é de importância fundamental. O desafio é formar especialistas para atuarem especificamente no ensino, cuja demanda vai além do conhecimento técnico da comunicação por meio dos sinais. Notamos que o modelo inclusivo, adotado como paradigma na educação, encontra-se comprometido, no que diz respeito à educação de crianças surdas em todos os sentidos. Outra questão que merece ser investigada é a seguinte: Por que escolas tidas como modelos na área da educação especial não conseguem difundir a sua prática? O fato é que o modelo inclusivista não atende sequer àqueles que, digamos, “falam a mesma língua”. Assim, sem mudanças drásticas que implicariam um processo de professores com dedicação exclusiva, inclusão de conteúdos adaptados e material didático específico, poucas mudanças podemos aguardar para os objetivos educacionais pretendidos.

A partir desse contexto, ponderamos ser preciso nos pautarmos pela crítica, mas no âmbito de uma lógica que considere a surdez um fenômeno social que clama pela acessibilidade dentro do mundo globalizado e, não, como uma demanda cultural específica que acirre mais ainda as dicotomias já existentes, sem promover deslocamentos significativos para os próprios surdos.

Sob a perspectiva de uma concepção multicultural, todos precisam aprender a lidar com as diferenças. Uma parcela significativa de surdos que se identifica com a língua de sinais reivindica uma escola bilíngue. Por que obrigá-los a se sujeitarem a uma formação escolar à qual não têm acesso de forma satisfatória? O melhor não seria que eles fossem instruídos por quem domine as duas formas de linguagem? Precisamos de pesquisas que apontem soluções para a efetiva alfabetização dos surdos em Língua Portuguesa. Conceber, porém, as línguas de

sinais dentro de uma redoma cultural dos “estudos surdos”, que vêem o surdo como colonizado pelo “ouvintismo”, e a ênfase na Língua Portuguesa como uma imposição opressora não condiz, no nosso entendimento, com o perfil de profissionais necessários para possibilitar a inserção do surdo no mundo letrado.

O hibridismo linguístico deveria ser desejável e não algo a ser evitado. Para Bhabha (2005, p. 65), nenhuma cultura pode ser considerada unitária em si mesma, nem dualista na relação do Eu com o Outro. É, nesse sentido, que o autor relaciona a noção de hibridismo da cultura com um “espaço-cisão” da enunciação, capaz de abrir caminho à conceituação de uma cultura internacional, baseada na inscrição e na articulação do hibridismo com a cultura.

Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 2005, p. 69).

Não podemos dizer que a surdez por si só criaria condições para tratarmos os surdos como autoridades linguísticas de “falantes nativos”. Lembramos aqui as palavras de Hall (2005) sobre o equívoco de se conceber as identidades como algo fixo, dado a partir do nascimento ou a partir de uma condição, e não como algo construído ao longo do tempo, formado e modificado pelo diálogo com os mundos culturais que nos são exteriores:

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2005, p. 11).

Os dialetos dos mais divergentes grupos linguísticos estão presentes na escola. E a responsabilidade da escola consiste em dar continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança no universo dos saberes socioculturais, dentre os quais se destaca a norma padrão da língua escrita. Para tanto, pressupõe-se que a criança tenha, minimamente, condições de se expressar em uma língua. Caso contrário, como equacionar a especificidade da escola com o desenvolvimento da competência linguística ausente, no caso de surdos que não possuem língua de sinais nem são oralizados? Partir do pressuposto de que a escola tem responsabilidade social com relação à aquisição linguística do aluno surdo traz problemas éticos para o paradigma

inclusivo. Estes são problemas que precisam ser ajustados, pois nem a escola regular nem a comunidade surda organizada poderiam interferir diretamente na prerrogativa da família de expor ou não a criança surda, filha de pais ouvintes, à língua de sinais, ou de impedir o seu acesso à oralidade. Essa é uma questão complicada e delicada, pois o que está em jogo não é simplesmente uma questão de ordem linguística. O problema envolve também valores e princípios que os pais desejam passar para filhos, porque não diz respeito a uma obrigação que possa ser outorgada para a escola. Trata-se de uma incumbência inalienável da família. Não adquirimos uma língua isoladamente, à parte das ideologias (BAKHTIN, 2006). O fato de falarmos a mesma língua não implica que tenhamos os mesmos valores morais, culturais, afetivos e ideológicos. A comunicação gestual, por uma questão de acessibilidade, deve estar associada não apenas à escola, mas a todas as instituições públicas, a partir de demandas específicas que envolvam surdos sinalizadores.

O grande problema do fracasso escolar, em última análise, reside também no fato de a escola ter, ultimamente, tornado-se uma espécie de creche para os mais diversos problemas sociais, deixando em segundo plano a sua identidade específica de desenvolvimento intelectual. Precisamos ter claro, ainda, que a LIBRAS surgiu e se espalhou a despeito de metodologias como o oralismo, o bimodalismo e o bilingüismo na educação dos surdos (que de certa forma ainda coexistem, segundo alguns autores).

Pelo paradigma da inclusão, a questão da surdez passou a ser vista apenas pelo critério da língua de sinais, que se tornou ícone da acessibilidade para crianças surdas. E a escola foi responsabilizada também pela aquisição da modalidade gesto-visual na figura do instrutor de língua de sinais, um adulto necessariamente surdo encarregado de “expor” a criança surda à comunicação gestual. Contudo, os conhecimentos nas escolas são transmitidos pela língua oral e registrados pela escrita alfabética de base oral, cujo domínio é o fundamento da educação escolar. É papel da escola promover o acesso ao conhecimento nas diversas áreas do conhecimento, contudo a veiculação e o registro destes conhecimentos dificilmente serão amplamente difundidos pela LIBRAS.

Enfim, não acreditamos que se possa falar de inclusão, se a alfabetização em Língua Portuguesa não for alcançada. Problematizamos essa questão porque, a partir de nossa experiência na educação de surdos (nos moldes inclusivistas), era considerado “normal” o aluno surdo chegar ao ensino fundamental para aulas de Língua Portuguesa sem perspectivas de sair da condição de “copista” (analfabeto funcional).

Vemos hoje que ainda é insipiente e pouco promissora a expectativa de que um código escrito aplicado às línguas de sinais (*SignWriting*<sup>8</sup>) “pegue” entre os “falantes” das línguas de sinais. Seria como “inventar a roda” para alfabetizar os surdos em “sua própria língua”. Este recurso poderia também ser usado na alfabetização de um código alfabético de escrita? Há uma contradição marcante no paradigma inclusivista que consiste em apregoar o atendimento a todas as idiossincrasias humanas a partir de um modelo homogeneizante, empregado no ensino regular, e propor uma educação que demanda altos custos sem alterar, drasticamente, a dotação orçamentária. Em nossa pesquisa sobre as “Identidades Surdas no entremeio de duas línguas” (MARTINS, 2004), apontamos que o acesso à LIBRAS, de acordo com suas especificidades e no âmbito das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas, deveria ser propiciado na escola como uma interface para a língua oral, mesmo que não se possa oferecer garantias em relação à alfabetização e ao letramento. De acordo com nossa pesquisa, o que precisa ser garantido é o amplo acesso a duas línguas de acordo com suas especificidades e dentro das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas. Acreditamos que o mais importante seja a condição de se abrir espaço para interações e identificações, pois é, nesse espaço intralinguístico, assim caracterizado, que os alunos surdos se constituem. (MARTINS, 2004, p. 55)

## 5. Considerações finais

Ao fazermos as nossas considerações finais, retomamos a epígrafe deste artigo. A problematização discutida, longe de ser um texto inocente e neutro, assume um discurso de questionamento em relação à quase unanimidade de se transformar a deficiência auditiva em uma questão cultural. Nesta análise, identificamos esses dizeres como uma postura essencialista de reinvenção da surdez presente em discursivizações ideológicas nos moldes dos movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas que reivindicam uma cultura ou uma história comum a partir do fundamento de sua identidade, como se fosse possível uma afirmação identitária fixa (WOODWARD, 2009, p. 15).

---

<sup>8</sup>Sign Writing is a writing system, which uses visual symbols to represent the hand shapes, movements, and facial expressions of signed languages. It is an "alphabet" - a list of symbols used to write any signed language in the world. [SignWriting é um Sistema que usa símbolos para representar o formato das mãos, movimento e expressões faciais das línguas de sinais. É m “alfabeto” – uma lista de símbolos usados para escrever qualquer língua sinalizada do mundo. Tradução nossa)] Disponível em <http://www.signwriting.org/>, acesso em 30/08/2013)

Entendemos que “Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140). Nos discursos que identificamos como reinvenção da surdez, a partir da defesa do *status* linguístico da LIBRAS e da proposta bilíngue na educação dos surdos, analisamos que a deficiência auditiva passa a ser expurgada pela sublimação da língua de sinais, de tal forma que a surdez é celebrada como instância redentora cultural dos surdos. Mas o fantasma oralista da narrativa do Congresso de Milão, ainda hoje, exerce o papel de justificativa histórica para o insucesso na educação dos surdos.

Nestas circunstâncias, problematizamos o discurso da responsabilidade da escola perante a surdez pelo discurso da diferença. Especificamente no que diz respeito à aquisição da LIBRAS, posicionamo-nos contra a naturalização da surdez a partir de uma equação simples usada para resolver os problemas educacionais advindos da deficiência auditiva em seus diversos aspectos, sobretudo no que diz respeito às implicações de ordem linguística que a comunicação gestual não consegue abarcar por dois motivos. Primeiramente, por não ser algo da ordem do desejável, do almejado socialmente, a expansão da surdez em termos populacionais. Em segundo lugar, vinculado ao primeiro motivo, não vislumbramos a probabilidade de que, a médio ou curto prazo, pudéssemos contar com um código escrito, semelhante àqueles utilizados para as línguas orais, que pudesse ser usado na alfabetização dos surdos e que pudesse, por exemplo, ser disponibilizado como uma ferramenta de tradução, por exemplo.

Em nossa discussão, levantamos a questão de que a perspectiva inclusivista adotada formalmente por nossas escolas não tem conseguido manter uma coerência mínima entre seus pressupostos e as ações implementadas para conduzir o problema da educação da criança surda. O paradigma da inclusão precisaria ir além da postura positivista do “acolhimento” e da “tolerância” que maquia a incapacidade de a escola incluir, portanto alfabetizar e letrar, a maioria dos alunos surdos. Nesta discussão, questionamos o porquê de muitas escolas tomadas como modelos na área da educação especial não conseguirem difundir a sua solução metodológica.

Em nosso entender, sem a contratação de professores em regime de dedicação exclusiva, pouco adiantaria falarmos de inclusão, levando-se em consideração que, para que os alunos possam ser beneficiados por este paradigma, é preciso que, antes, todos os professores também sejam incluídos neste projeto, e não apenas um pequeno grupo de atendimento educacional

especializado que trabalha no contra turno. Isto significa dar a todos os professores condições para assumirem seus compromissos curriculares e intelectuais a partir do estudo e da pesquisa de novas metodologias, no que diz respeito às diferentes necessidades de seus alunos, tornando-os, inclusive, de acordo com a demanda, fluentes em língua de sinais.

Entendemos que o problema linguístico dos surdos é minimizado pela mediação promovida pela comunicação gestual, uma opção de acessibilidade que, assim como a leitura labial, tem suas peculiaridades e dificuldades. Não podemos, por exemplo, esquecer-nos da necessidade de a LIBRAS dialogar com o Português, deixando de ser um simples objeto de curiosidade na paisagem inclusivista. Outro problema que tem passado despercebido: qual a ferramenta oferecida para que os alunos surdos possam registrar as aulas em língua de sinais? O caderno?

Nesse cenário, acreditamos que a escola não poderia se responsabilizar sozinha pela aquisição de uma forma de linguagem para a criança surda e que seria preciso envolver a família, no sentido de propiciar a exposição à comunicação gestual e não esperar que as escolas se encarreguem de tal direcionamento. Problematizamos que aclamar o direito de os surdos serem educados, a partir dos parâmetros do gestualismo, precisa ser repensado, a partir das especificidades da língua de sinais, mas que não implica a segregação nem a assunção cultural dos surdos. A reivindicação de uma escola “bilíngue” faz sentido se compreendida com base em um programa de acessibilidade maior e, não, como um viés de distinção cultural.

A partir de nossas colocações, levantamos a seguinte discussão: ultimamente, a escola tem assumido responsabilidades que vão além do trabalho com os saberes associados a uma produção escrita de caráter erudito. O compromisso linguístico da escola, contudo, mesmo em se tratando de alunos surdos, está vinculado, principal e prioritariamente, com a Língua Portuguesa. O que queremos enfatizar é que não caberia a ela, por excelência, a promoção e a preocupação com a identidade linguística de crianças surdas. Nesse sentido, ponderamos que a língua de sinais deva ser tratada pelo viés da acessibilidade no contexto da globalização e do multiculturalismo, mas, não, forjando a dicotomia do colonialismo dos ouvintes em relação aos surdos, sem promover deslocamentos significativos para os próprios surdos.

Por fim, defendemos a necessidade de pesquisas que apontem para soluções efetivas no processo de alfabetização dos surdos *em Língua Portuguesa*. As línguas de sinais não podem ser concebidas dentro de uma redoma cultural. Os estudos devem escutar, falar, escrever e, principalmente, sinalizar novos horizontes que integrem, em vez de dividir e dicotomizar.

## Referências bibliográficas

ANDRESON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 20/10/ 2013.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005, Seção 1, n. 246, p.28-30. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 30/10/ 2013.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. trad. Fernanda Benardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

FELIPE, T. A.. Introdução à gramática da LIBRAS. in: BRASIL, Secretaria de Educação Especial, **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998, V.III. Série Atualidades Pedagógicas, n.4, pp. 19 – 61.

FERREIRA BRITO, L. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. in: BRASIL, Secretaria de Educação Especial, **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998, V.III. Série Atualidades Pedagógicas, n.4, pp. 19 – 61.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus,1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva, 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LACERDA, C. B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n. 46, Sept.1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007#home](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007#home)>. Acessado em 04 Aug. 2013. <http://ref.scielo.org/cd5c3b>.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. in: QUADROS, R. M. de. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38-74.

MARTINS, A. L. B. **Identities surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

QUADROS, R. M. de. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, Marianne Rossi (orgs.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

PERLIN, G. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.165-184.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. in: QUADROS, R. M. de. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVA, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III**, Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.p. 80-97

SKLIAR, C. (org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

STUMPF, Marianne Rosi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade e brasileira. In QUADROS, R. M. de. (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-450

STURLEY, Nick. **The Milan 1880 website**. Disponível e: <<http://milan1880.com/index.html>> Acesso em 26/07/2013.

STURLEY, N. **Milan 1880**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <batistamartins@gmail.com> em 27jul. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Artigo recebido em: 02.12.2014

Artigo aprovado em: 27.03.2015