

O discurso da educação inclusiva: desafios para os surdos no aprendizado de Língua Portuguesa

The discourse of inclusive education: challenges for the deaf in learning Portuguese

Jocimara Paiva Grillo  

jocimara.grillo@ifms.edu.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Vânia Maria Lescano Guerra  

vguerra5@gmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta alguns desafios enfrentados pelos surdos com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com base metodológica nos estudos foucaultianos, apresenta o estado da arte sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional para pessoas surdas. O texto mostra a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a pessoa surda e, por conseguinte, os desafios no ensino da Língua Portuguesa como língua adicional aos surdos. Assim, à luz da transdisciplinaridade, trazemos teorias fundamentadas numa visão discursiva e na ótica dos estudos decoloniais na busca de entender as representações identitárias dos surdos. Para isso, este artigo, problematiza excertos do texto intitulado “Carta Aberta dos Doutores Surdos”, dirigido ao então Ministro da Educação Mercadante, datado de 8 de junho de 2012, publicado na web. Entendemos que o ensino de língua adicional para alunos surdos precisa garantir um processo de ensino e aprendizagem satisfatórios na sua formação acadêmica. Alguns resultados apontam que a educação de crianças surdas é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos especiais, dos indígenas, dos analfabetos, ou seja, dos grupos que se encontram na periferia social.

Palavras-chave: Língua adicional; Educação de surdos; Libras; Formação docente.

Abstract

This article points out some challenges faced by deaf people concerning the learning of the Portuguese language in the written modality. Based on Foucaultian studies, this work presents the state of the art regarding the teaching of Portuguese as an additional language for deaf people. The text stresses the importance of Libras (Brazilian Sign Language) for deaf people and, consequently, the challenges in teaching the Portuguese language as an additional language to them. Thus, from a transdisciplinary perspective, we bring theories based on a

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 29/05/2024

Aprovação do trabalho: 25/06/2024

Publicação do trabalho: 28/06/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e66921

Distribuído sob Licença Creative Commons



discursive view and decolonial studies attempting to understand the identity representations of the deaf. To do so, this article problematizes excerpts from the text entitled "Open Letter from deaf doctors", addressed to the then Minister of Education Mercadante, on June 8, 2012, published on the web. We understand that additional language teaching for deaf students needs to ensure satisfactory teaching and learning processes in their academic background. Some results indicate that the education of deaf children is an educational problem, as well as the education of popular classes, rural education, for homeless children, prisoners, special education, indigenous education, for the illiterate, which comprehend the groups that are part of the social periphery.

Keywords: *Additional language; Deaf education; Libras; Teacher training.*

1. Considerações introdutórias

A reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos como língua adicional (LA) nos leva a considerar os desafios do aprendizado de uma língua oral-auditiva por sujeitos que têm como língua materna (L1) a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é visual-gestual. A proposta deste estudo está pautada em dois pontos relevantes: (1) a importância da Língua de Sinais para a pessoa surda e (2) os desafios para o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Aos surdos brasileiros, o reconhecimento da Libras “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garante à comunidade surda sua participação em espaços imperados apenas por pessoas ouvintes. A Libras possibilita a eles o acesso à informação e consequente participação como protagonistas no processo de inclusão.

Diante disso, o texto vem propor uma reflexão baseada nos postulados de uma epistemologia crítica que discute a identidade, a partir da (des)ordem epistemológica. Numa perspectiva que parte de um embasamento teórico transdisciplinar, orientada pelos diálogos existentes entre a perspectiva discursiva, a decolonial (Guerra, 2015) e a foucautiana concernentes às noções de sujeito, verdade e linguagem articuladas em nosso objeto de estudo, problematizamos as relações históricas, sociais e culturais desse segmento social, sofridas a partir da colonização.

Este estudo considera a proposta teórica transdisciplinar, que se apoia na Análise do Discurso de origem francesa (AD), a partir dos estudos de Pêcheux (2009) e de Coracini (2010), a fim de investigar possíveis marcas de exclusão deixadas pelo período colonial no texto da Carta Aberta dos doutores surdos (2012), que influenciam no deslocamento identitário desse grupo

social. Segundo Coracini (2016, p. 307), “A essa perspectiva demos o nome de perspectiva discursivo-desconstrutivista, para marcar diferença com o que se tem denominado corrente francesa de Análise do Discurso, ancorada nos estudos de Michel Pêcheux, ou de Análise Crítica do Discurso, baseada em Norman Fairclough.”

Numa visada decolonial, que compartilha um conjunto sistemático de enunciados teóricos, que revisita a questão do poder na modernidade, entendemos que a ênfase especial na estruturação do poder se dá por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/ capitalista, além de suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global nos ajudam a entender as questões mobilizadas pelos discursos do/sobre o surdo (Bhabha, 1998; Mignolo, 2003, 2005; Quijano, 2012).

A partir do exposto, podemos iniciar o estudo sobre os desafios do ensino e aprendizagem de LA por surdos, iniciando pela importância da Libras (L1).

2. Um olhar atento sobre a Língua Brasileira de Sinais: (per)cursos

O reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda brasileira foi o primeiro passo para muitas conquistas. Para compreender o valor disso é preciso fazer um breve histórico sobre o povo surdo. O processo de inclusão emerge no contexto de lutas por garantias de direitos e defesa do uso da Língua de Sinais.

O acesso à educação para todos possibilita aos surdos o aprendizado da Libras e a presença do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (TILSP) nas escolas, mas ainda são inúmeros os fatores que geram sua defasagem linguística. Quadros (2019, p.42) destaca que "a maioria das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes que não conhecem a Libras", logo, seu desenvolvimento linguístico dependerá da posição de seus pais com relação a Libras. Quando os pais não aceitam a Libras a criança surda apresenta distúrbio da língua(gem), em geral os pais desenvolvem formas de comunicação por meio da fala ou de gestos não estruturados e quando essas crianças iniciam a fase escola, em geral por falta de estímulos, o processo de ensino e aprendizagem será prejudicado.

Ao contrário, se a criança passar pelo processo de aquisição da Libras, com apoio da família, ao entrar na educação básica a criança poderá participar das aulas com mais segurança por estar

recebendo a formação escolar em sua língua materna. Cabe destacar que não basta encaminhar a criança para aprender a Libras, a família deve aprender também para que o processo seja contínuo.

O contato com a Libras deve acontecer desde criança, mas o contato com a comunidade surda é ainda mais relevante. Ao se reconhecer no outro a criança perceberá suas potencialidades e os pais terão a oportunidade de conhecer pessoas surdas que superaram suas dificuldades e se dedicaram ao ensino de Libras. No interior dessa temática, Sacks (1998, p. 22) afirma que,

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.

As pessoas surdas estão imersas na sociedade majoritariamente ouvinte que utiliza uma língua diferente da sua e isso gera conflitos de identidade cujos sentimentos de pertença não existem, uma vez que sempre dependem de alguém para mediar a comunicação com pessoas que não sabem a Libras, incluindo seus familiares. O sentimento de pertencimento ocorre quando está entre seus pares, o que pode ocorrer na escola, na praça, na igreja, em qualquer lugar, pois onde tiver surdo terá Libras.

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações (Sacks, 1998, p. 22). Nessa direção, Skliar (2012, p. 8), alerta:

precisamos de outro programa. Precisamos fazer essa experiência de um modo que as pessoas se sentissem à vontade, aprendendo ou já sabendo outra língua, a deles [dos sujeitos surdos]”. E esse gesto: para educar um outro preciso primeiro aprender a sua língua, para mim, era um gesto ético, fundamental, que não se vê em muitos outros casos. Querem educar, mas sem fazer esse gesto ético de conversar e, portanto, de se apropriar, conhecer outra língua, que não a própria.

Atualmente, a comunidade surda defende a educação bilíngue, pois ela “propicia o acesso precoce da criança surda à Língua de Sinais” (Slomski 2010, p. 63). Tendo acesso à metodologia adequada, o desenvolvimento linguístico das crianças surdas será muito diferente daqueles surdos que foram submetidos ao método oralista (onde a fala era obrigatória). Para a autora, a Língua Portuguesa é relevante para o acesso dos surdos à leitura e escrita. Segundo Quadros (1997), o ensino da Língua Portuguesa deve ser baseado em técnicas de segunda língua, visando sempre desenvolver as habilidades dos surdos.

A educação bilíngue para surdos é uma abordagem educacional que combina a Língua de Sinais (como a LIBRAS, no caso do Brasil) e a Língua Oral (como a língua do país em questão) para garantir que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, considerando suas necessidades linguísticas e culturais. Essa abordagem reconhece a importância da Língua de Sinais como a língua natural dos surdos e a utiliza como principal meio de comunicação e instrução, ao mesmo tempo em que também oferece apoio na aprendizagem da Língua Oral para que os surdos possam se comunicar com a comunidade ouvinte.

A educação bilíngue para surdos visa garantir que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, e que respeite sua identidade e cultura surda. É importante que as escolas e os educadores estejam preparados para implementar essa abordagem de forma eficaz, oferecendo o suporte necessário para que os surdos possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e pessoal.

A Libras para o surdo vai além dos sinais, pois ela torna possível seu reconhecimento como sujeito gerador de sua própria identidade e possibilita o acesso às informações, à escolarização e assim participam ativamente da sociedade.

Por entender que a Nova História revelou a presença do poder lá onde a história tradicional nem sequer pensava em procurá-lo, no simbólico e no imaginário, concebemos a História como o exercício permanente de um certo olhar, de um certo espírito crítico, de um certo “fazer”, que a aproxima do campo das Ciências Humanas, em especial da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir da noção de identidade e relações de poder. Assim, a análise de um campo discursivo busca compreender o enunciado em sua singularidade de acontecimentos, procurando elucidar as condições de sua emergência e estabelecendo relações com outros discursos.

Vale complementar aqui que “não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silenciamentos”. (Pêcheux, 2009, p. 53). Essa constatação está na base da consideração da formação discursiva como uma matriz de sentidos: o lugar no qual se determina o que pode e deve ser dito e interpretado. Bloco heterogêneo onde o diverso infiltra-se marcado pela contradição e pela pluralidade, a noção de formação discursiva está ligada à ideologia.

Como o processo analítico empreendido pela perspectiva discursiva não se dá mediante a compartimentalização de vertentes teóricas unívocas, mas mediante o entrelaçamento do

linguístico com o social, articulamos que sempre os efeitos de sentidos serão diferentes, mesmo se o corpus não for inaugural, em decorrência do gesto de interpretação do analista e da escolha na mobilização e emprego das noções teóricas nos recortes discursivos selecionados (Guerra, 2015; Guerra e Almeida, 2020).

3. Aspectos metodológicos e teóricos da pesquisa

Diante das questões apresentadas, temos por objetivo analisar e problematizar excertos da Carta Aberto dos doutores surdos (2012), tendo em mente a metodologia foucaultiana que traz a Arqueologia para descrever a abordagem de história: diz respeito ao exame dos traços discursivos deixados pelo passado de modo que escrevesse uma história do presente. Assim, a descontinuidade surge como um princípio que, assim como os de ruptura e diferença, mina as noções filosóficas da essência imutável da história, como “homem” e “natureza humana”. A descontinuidade desafia as noções de causa, efeito, progresso, destino e influência na história (FOUCAULT, 2008).

A Genealogia foucaultiana estuda as relações de poder e apresenta o Biopoder como a tecnologia que surgiu no final do século 18 para administrar as populações. Ao incorporar elementos do poder disciplinar, o biopoder diz respeito ao controle de nascimentos, mortes, reprodução e enfermidades de uma dada população. Então, a noção de dispositivo vem designar as estruturas do conhecimento e os vários mecanismos institucionais, físicos e administrativos que propiciam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. Por outro lado, a noção de Cultura descreve uma organização hierárquica de valores, acessível a todos, mas que, ao mesmo tempo, é a oportunidade para se manifestar um mecanismo de seleção e exclusão. Isso porque a sociedade é baseada em noções médicas de norma, e não em noções legais de conformidade aos códigos e à lei – por isso os criminosos precisam ser “curados”. Há tensão insolúvel entre um sistema baseado na lei e outro em normas médicas.

Também os estudos decoloniais nos ajudam a entender os discursos do/sobre surdo uma vez que essa perspectiva teórica traz contribuições com orientações distintas, e apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pela desestabilização dos essencialismos e binarismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade (Mignolo, 2005; Quijano, 2012). Esses teóricos concentram seus esforços (pós-coloniais) na relação

entre discurso e poder, buscando avistar um lugar de enunciação que possa fugir das razões essencialistas e tensionar as fronteiras culturais delimitadas pelo pensamento moderno colonial. O crítico literário indiano Homi Bhabha (1998) persegue essa estratégia com pertinácia e seu interesse está voltado para os espaços de enunciação que não sejam definidos pela polaridade dentro/fora, mas se situem entre as divisões, no entremeio das fronteiras que definem qualquer identidade coletiva.

Nesse contexto de controle social, Foucault (2013) utiliza a noção de Panóptico conceito do filósofo Jeremy Bentham do fim do século 18, em que se agrupava celas em torno de uma torre de observação central e foi usado como modelo para instituições como prisões. Para Foucault, é a metáfora do poder e da vigilância na sociedade. Diante disso, a verdade é algo que “acontece” e é produzida por várias técnicas e dispositivos, e não algo que existe previamente, aguardando para ser descoberto. O método foucaultiano não quer contar a verdade, mas estimular as pessoas a terem elas mesmas uma experiência particular.

Além da ótica foucaultiana, a visada discursiva e transdisciplinar nos ajuda a problematizar os efeitos de sentido que o texto em pauta nos apresenta. Para Coracini (2010), na visão transdisciplinar de pesquisa, cada discurso a ser analisado – materialização linguística que integra a formação discursiva – orientado pelos objetivos da pesquisa, exige que diferentes áreas do conhecimento sejam mobilizadas. Entretanto, não se trata simplesmente de recorrer a outras disciplinas, menos ainda de nos servirmos, como estudiosos das teorias do discurso, de cada uma tomando-as na sua integralidade, “mas de puxar os fios de que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles”. Para a autora (2010, p. 93), “são esses fios que nos ajudarão a analisar a materialidade linguística”; contudo “é preciso que alguns aspectos sejam respeitados: que as noções de sujeito e de linguagem assumidas por cada disciplina não sejam incompatíveis entre si”.

Coracini (2006) também discute sobre a necessidade de não falarmos em identidade, na medida em que o termo remete ao mesmo, ao uno, ao fixo. Para a autora, é importante pensar em identificações: “[...] é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes” [...]. Portanto, compreendemos a identidade sempre

em movimento, múltipla em constante mutação. (Coracini, 2006, p. 227). Para nós, são as representações identitárias que nos auxiliam a entender esse “sentimento de identidade” que os grupos sociais, no caso, os surdos, possuem. Zizek (1992) afirma que podemos nos identificar com a imagem ou o modelo ideal, na qual parecemos passíveis de ser amados. Isto é, essa margem representa aquilo que gostaríamos de ser para, inconscientemente, agradar o outro. “Essa identificação está relacionada à moda, à imitação de alguém que admiramos e que gostaríamos de ser, com a preocupação constante, sobretudo na adolescência, mas não só, com o que os outros podem pensar de nós (CORACINI, 2006, p.228)”.

4. Do processo analítico: relações de poder e história

A teorização arqueogenealógica configura um mecanismo para indagar, problematizar e entender analiticamente na dispersão de enunciados, regularidades de acontecimentos discursivos (Foucault, 2008), bem como supostas “essências” que foram deliberadamente instauradas a partir de conjunturas históricas que permeiam a humanidade. Nessa direção, o foco analítico deste trabalho refere-se, especificamente, a dois excertos (C1 e C2) do texto de 2012, em que sete doutores surdos elaboraram uma carta ao então Ministro de Educação, Aloizio Mercadante, promovendo a educação bilíngue:

C 1 - A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012).¹

C2 - Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação.

De fato, a educação básica prioriza o ensino de Língua Portuguesa ao molde dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), que são estabelecidos de forma genérica para todos os alunos, independente de suas especificidades linguísticas, como no caso os alunos surdos. A base do currículo está organizada para o aprendizado da estrutura da língua por usuários natos dela, ou seja, falantes. Alunos surdos são submetidos ao mesmo método de ensino, que é baseado na fala, sem considerar o processo de aprendizagem de língua adicional.

Em relação ao termo “educação inclusiva” mencionado no enunciado C1, verificamos que se trata de um modelo de ensino contemporâneo que propõe igualdade nas possibilidades de escolarização. Com essa visão, o objetivo é que todos os estudantes — crianças, adolescentes e até alunos do ensino superior — tenham direito à educação em um só ambiente. A partir das expressões negativas “**não tem garantido nosso** aprendizado”, “aulas **não são ministradas** diretamente em **nossa** primeira língua”, “**não temos acesso pleno**”, entendemos que, neste discurso, não há a propalada inclusão, uma vez que a escola não tem cumprido seu papel de ensinar a língua dos surdos, a LIBRAS.

Skliar (2012 p. 9-10) analisou algumas hipóteses possíveis que corroboram nossas questões em relação à categorização deste grupo:

[...] Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica [...]. [...] [Se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto [...]]

Para compreender as dificuldades acerca do aprendizado de Língua Portuguesa escrita é preciso dar uma volta no passado e resgatar um fato histórico que impactou na vida dos surdos: o Congresso de Milão. Segundo Strobel (2009, p. 33), aconteceu, em 1880, na cidade de Milão na Itália, o primeiro Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que ficou conhecido como Congresso de Milão. Ele foi organizado e patrocinado por defensores do oralismo puro, incluindo Alexander Graham Bell. A maioria dos participantes, cerca de 74%, eram defensores do oralismo puro e votaram contra o uso da “linguagem gestual” na educação de surdos. Na época acreditava-se na superioridade da fala e havia movimentos contra o uso dos “gestos”. Os poucos surdos que participaram do congresso não tiveram poder de voto. É a partir desse acontecimento que, junto às grandes transformações políticas, históricas e teóricas, foram afetados os regimes de discursividades em relação ao surdo. Por isso os dispositivos, as materialidades, a forma de circulação e até os suportes em que esses discursos aparecem como estão hoje.

Nesse sentido, entender o poder em uma ótica que vai do poder soberano ao biopoder é entender as mobilizações disciplinares e normativas que visam controlar o corpo. Ou seja, o ensino e as representações dos sujeitos surdos são alvos das tecnologias do poder em que o próprio corpo do surdo é objeto do poder, no bojo de uma sociedade disciplinar. Essas discussões ganharam auge com a docilização dos corpos desde século 16 em certas condições de produção:

as relações de poder e de saber estão direcionadas na marcação de seu tratamento no tempo e espaço. Nessa linha, as relações do poder estão imbricadas nas condições de emergência em que os discursos são construídos. E com essa marca de exterioridade, perpetuam-se novas produções sobre o corpo dos surdos. Há, portanto, fatores sociais e pedagógicos que influenciam no aprendizado desses sujeitos que sofrem com as exclusões.

Temos aqui o dispositivo do biopoder por meio do discurso da educação inclusiva do corpo com deficiência que impõem certas estratégias e técnicas de inscrição desses pelo viés do discurso normalizador, por meio das estratégias que visam à segurança, ao bem-estar e ao apoio à perspectiva inclusiva. As estratégias de normalização dos sujeitos surdos ocorrem através dos mecanismos de educabilidade da população. Assim, verificamos a construção desses efeitos de sentido no discurso analisado onde há o exercício de um poder normatizador aos estudantes e um poder normalizador aos sujeitos surdos.

A instituição escolar é um dispositivo de saber-poder, local onde se inscrevem e reescrevem as memórias, o processo histórico as identidades sociais. E, justamente por isso, torna-se um local de apropriação dos discursos que circulam sobre essa temática. Portanto, esse discurso normalizador é uma estratégia segregacionista que emerge na memória discursiva escolar e, simultaneamente, faz com que os sujeitos se apropriem dessa “verdade”.

Até 2002, começam a surgir as leis que regulamentam a Libras por todo o território brasileiro, quando então ela é reconhecida pelo Governo Federal. As memórias podem tornar possível a leitura do outro em diferença, pois depoimentos individuais de vivências e experiências trazem a cultura e a tradição de um povo, assim como os sentimentos conflituosos provocados pelo choque de culturas. Coracini (2010, p. 10) afirma que “inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve, e que, portanto, se inscreve naquilo que produz”. Foucault (1990, p. 143) considera que o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” [...]. E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – “de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade”.

Vale complementar aqui que “não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silenciamentos”. (Pêcheux, 2009, p. 53). Essa constatação está na base da consideração da formação discursiva

colonial como uma matriz de sentidos: o lugar no qual se determina o que pode e deve ser dito e interpretado. Bloco heterogêneo onde o diverso infiltra-se marcado pela contradição e pela pluralidade, a noção de formação discursiva está ligada à ideologia. No caso dos surdos, ficou reservado a eles no contexto brasileiro um lugar à margem da sociedade,

Isso porque foram 110 anos perdidos, pois a Língua de Sinais possibilita ao surdo apreender quaisquer conceitos. Esse déficit na educação dos surdos prejudicou que os métodos para aprendizado da modalidade escrita das línguas faladas desenvolvessem. Uma carta aberta é para ser lida por um grande grupo. Portanto, os vocábulos trazem os advérbios de negação para denunciar a exclusão, mas também, enuncia a presença de uma formação discursiva de resistência.

Entendemos que o recorte é um lugar de enunciação, mas também de subjetivação e resistência. É, como ensina Foucault (2008, p. 56), uma articulação que “convida a colocar a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das formações discursivas [...]”

Já no excerto C2, verificamos que no enunciado “Vossa Senhoria, que **acaba de chegar** ao Ministério **precisa** nos escutar, **precisa** tomar conhecimento de **nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos**”, traz um efeito de sentido de distanciamento (ouvintes x surdos) e de desconhecimento entre enunciadorees (sujeitos surdos e discursos oficiais/legais/educacionais). Isso pode ser observado pelo uso dos pronomes “nossos”, repetido três vezes, e pelo pronome de tratamento, “Vossa Senhoria”, numa ênfase do enunciador surdo em relação ao sujeito político (Ministro da Educação). De um lado estamos “nós/nossos” (surdos) e de outro lado está “ele/dele” (Estado) que desconhece o contexto social dos surdos e da LIBRAS.

Sabemos que todo discurso está relacionado a efeitos de poder, os quais, por sua vez, constituem uma “política de verdade” em cada sociedade. Na chamada pós-modernidade, modernidade tardia ou qualquer outra denominação dada às transformações que atualmente estão ocorrendo na sociedade em nível global, verificamos a necessidade de repensarmos nossas posturas científicas e valorizarmos as linguagens que, a partir da introdução da ciência nas bases do pensar moderno, foram silenciadas em nome de um discurso homogêneo e “verdadeiro” (Guerra; Almeida, 2015).

Vale explicar que, a partir de um viés decolonial, as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade têm procurado retomar um rol de problemáticas histórico e sociais que eram consideradas resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o cerne a partir do qual essas temáticas se mobilizaram, à luz da colonialidade como antagônica à modernidade. “A construção simbólica e imaginária da supremacia dos povos europeus sobre os povos aqui encontrados permitiu a construção de uma representação subalternizada de suas figuras, traços fenotípicos e culturais” (2012, p. 15).

Geopoliticamente, a autodenominação como “raça superior” concedeu ao povo europeu, no período expansionista, uma posição unívoca que acabou por autorizar e forjar uma representação de si que, para concatenar-se imbuída de centralidade e poder, teve de atribuir a outras formas culturais o locus da periferia e da dominação (Mignolo, 2005). A vinculação entre a construção da identidade dos surdos e a questão da memória é uma chave de entrada para compreender por que meios o discurso oficial/legal constrói as imagens de identidade coletiva em que dois aspectos precisam ser considerados: a) a representação sobre a ideia de surdos é multifacetada, pois compreende versões múltiplas e apropriações ora contraditórias, ora similares, ora complementares; b) para propor uma ideia do que significa ser surdo hoje, os discursos remontam à memória para (re)construir os fatos do presente (Guerra, 2015).

Sendo assim, os discursos não representam simplesmente os objetos de que falam, mas fabricam, produzem e constituem esses objetos, funcionando como um lugar profícuo para a (re)produção de novas modalidades de subjetivação. Se estamos falando do poder foucaultiano, estamos falando dos processos de subjetivação. Nas palavras de Foucault:

O homem é o lugar de uma duplicação empírico-transcendental na qual a experiência estabelece uma comunicação entre o espaço do corpo e o tempo da cultura, as determinações da natureza e o peso da História, sob a condição, porém, de que o corpo e, através dele, a natureza sejam primeiramente dados na experiência de uma espacialidade irreduzível, e de que a cultura, portadora de História, seja primeiramente experimentada no imediato das significações sedimentadas”. (1992, p.337)

Ou seja, ao descrever os surdos por meio dos discursos materializados em normas, leis, está-se, ao mesmo tempo, produzindo verdade sobre esses sujeitos (Foucault, 2008). Importante lembrar que a sociedade é baseada em noções médicas de norma, e não em noções legais, daí o discurso da “cura” ter criado uma tensão insolúvel entre um sistema baseado na lei e outro em normas médicas. Esses laudos médicos funcionam como um dispositivo de poder, que classifica,

normatiza, controla o corpo social, como um panóptico – a metáfora do poder, da vigilância e da punição (in/exclusão) na sociedade.

Vale dizer que, Para Foucault (1990), elimina-se o isolamento pragmático entre linguagem e realidade, de forma que a realidade produzida pelos discursos é de natureza linguística, mas na relação com a exterioridade. A linguagem é considerada como prática, sendo também exercício de realizações empíricas: constitui objetos, cria situações novas, enfim, a produção do mundo tem afinidade especial com a linguagem.

Sabemos que diferentes dispositivos colocados em funcionamento pelo discurso da inclusão escolar têm por meta aproximar o sujeito surdo da normalidade. Seja na forma de se comunicar ou a forma de se comportar, todas as normalizações fabricam formas “normais” de viver a escolaridade, entendendo, assim, a surdez como uma anormalidade, um desvio, uma falta, uma perda, isto é, como um processo patológico. Problematicamos, aqui, que essas normas orientadoras de instrução e de reabilitação se centram, na maioria dos casos, no elemento faltoso, imperfeito, como a única marca ao redor da qual todo o ensino deveria se pautar (Skliar, 2012). Desta forma, as estratégias médicas aliam-se às estratégias pedagógicas, que têm por principal função corrigir, reabilitar, normalizar os sujeitos surdos, aproximando-os dos padrões ouvintes, numa classificação cruel que exclui, marginaliza, homogeneiza e estereotipa o que é heterogêneo por natureza.

Pontuamos aqui que é defendido por vários pesquisadores que o método de ensino de segunda língua é o mais adequado para ensino de LP escrito para surdos, mas fica a inquietação: que método é esse? Vale destacar que os métodos de L2 existentes são elaborados para o ensino de uma língua estrangeira, que também é oral-auditiva.

As instituições de ensino estão expostas a uma nova realidade que as levam a pensar em métodos de ensino da LP para usuários de outras línguas, não por conta dos surdos, mas devido ao aumento dos movimentos migratórios. A busca por, não apenas ensinar a LP, mas resgatar a identidade e a cultura do povo, tem ampliado os estudos para o uso de novas terminologias como: língua de acolhimento, língua de herança, língua de vizinhança e língua adicional (Lôpo, 2021 p. 244)

O discurso sobre ensino de segunda língua muitas vezes conflitua com o ensino de língua estrangeira, assim adotar a terminologia de língua adicional tem surtido um efeito mais exitoso

no meio acadêmico. Os imigrantes, na sua maioria refugiados, estão aprendendo a LP como língua adicional, assim eles não aprendem apenas a língua, mas a cultura também.

Lôpo (2021, p. 250) defende que o conceito de língua adicional (LA) “[...]língua adicional vem desempenhar essa nova função. Na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente, [...]”. Dessa forma, é possível adaptar os métodos de ensino de LA para o ensino de LP para surdos, pois não existirá preferências e sim soma de conhecimentos.

A autora destaca que “O conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas.” (Lôpo, 2021 p. 252). Nesse viés imputa-se que para os surdos apreenderem a LP na modalidade escrita é preciso considerar sua língua materna e suas peculiaridades linguísticas.

Segundo Fernandes (2009), a modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deve ser significativa, contrário ao que se tem ensinado nas escolas. Não se pode trabalhar pensando apenas no currículo, mas garantir a flexibilização dele e assim propor e desenvolver práticas pedagógicas significativas que respeitem a modalidade visual-gestual da língua materna dos alunos surdos.

Ainda no enunciado C 2, é possível verificar o uso dos termos “anseios”, “necessidades” e “argumentos”, a partir do uso do pronome “nosso” que vêm corroborar o distanciamento entre a escola para surdos e o Estado (Ministério da Educação). Discursivamente, o efeito de sentido aqui é o de que existe uma fronteira que separa o ensino da escola para surdos e as decisões do Governo Federal, em que as políticas públicas não são integradas às políticas linguísticas. O termo “anseio” é encontrado nos dicionários como um sentimento ou estado de preocupação ou de sofrimento, aflição, angústia, ânsia, assim como o uso do termo “necessidade” vem designado como aquilo que não se pode evitar, falta, carência. Portanto, vale dizer que em C 2 o enunciador deixa emergir em “nossos argumentos” a situação agonística de se encontrar segregado, excluído das políticas públicas brasileiras. Segundo Bhabha (1998, p. 159), a diferença não se coloca absolutamente no exterior ou em “oposição à realidade, responsabilização/qualidade, mas inaugura uma pressão, um contorno da diferença [que] é agonístico, deslizante e fendente”. Trata-se de uma discussão quanto à representação de um conjunto de regras, seu papel político e econômico. A presença da autoridade – a Língua Portuguesa – pode ser compreendida como

superfície de dupla inscrição que tenta regular a ambivalência que lhe é própria e estabilizar provisoriamente esse espaço agonístico.

Por outro lado, parece ocorrer o mesmo na política de responsabilização no aspecto administrativo, através do ranqueamento, competitividade ou bonificação, que insere essa lógica dupla e contraditória nas políticas educacionais ao premiar métricas de desempenho que mais tarde tornam-se referenciais ou parâmetros de qualidade. Assim, como os nativos hindus “resistiam ao questionar a presença dos ingleses como mediação religiosa”, desafiando as fronteiras do discurso, modificando sutilmente seus termos e estabelecendo um outro espaço de negociação da autoridade cultural (Bhabha, 1998, p.171-172), assumimos essa perspectiva bélica para interrogar a política brasileira: não seria mais produtivo pensarmos a política não apenas como documento ou estatuto a ser implementado, mas sim como um diálogo com a teoria do discurso, que considera a política pode como tensão de uma realidade assumida como discursiva?

A partir da consolidação de sua imagem como deficiente, o surdo – apesar dos focos de resistência que empreende – tem essa imagem inserida em seu imaginário, uma vez que o sujeito “se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo” - dentre eles, os discursos do “colonizado”, da “escola” e da “mídia”. Caracteriza-se a educação com base na exclusão. Se se propõe uma educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional. Como observado por Skliar (2013), esta discussão é “embaraçosa e improdutiva”. Assim, a educação deveria estar respaldada por meio de um plano que atenda efetivamente as diferenças das condições dos brasileiros: diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais que atuam na educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos.

Para melhor entendimento das condições de produção dos discursos analisados, retomemos o período da história da colonização do Brasil pelos portugueses quando a língua portuguesa foi “imposta” aos indígenas como premissa da catequização. Para Orlandi (2002), a ideologia na ação de catequizar era a da implantação do Estado Nacional, da língua oficial, por Portugal, no século XVI. Portanto, a educação de crianças surdas é um problema educativo como é também “o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos

presos, dos especiais, dos indígenas, dos analfabetos etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia [...]” (Skliar, 2013, p. 14).

A partir do gesto analítico que empreendemos aqui, podemos afirmar que o modo de existência da memória na ordem desse discurso dos doutores surdos é o lugar no qual a formação discursiva colonialista trabalha a continuidade e denuncia a ruptura, num movimento identitário. Isso se dá a partir do deslizamento de sentidos nessa memória discursiva em decorrência da relação tensa que se instaura entre a memória da colonização e o reconhecimento da instância de representação política: a memória surge como participante no jogo metafórico de deslizamentos e opacidade do dizer, cujos dizeres sinalizam a constituição heterogênea do sujeito colonizado e confirmam se tratar de um sujeito afetado pelo encontro colonial (Nolasco, 2015), em que a Língua Portuguesa é considerada a primeira língua em detrimento da LIBRAS, o que tenciona os discursos do/sobre o surdo. Esse jogo identitário mobiliza representações de que em uma sociedade majoritariamente ouvinte que tem dificuldade de conviver com as diferenças, o surdo é visto como sujeito incompleto, da falta, da deficiência. A surdez é uma realidade para milhões de pessoas em todo o mundo e o primeiro passo para somar esforços na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva é conhecer a cultura e a identidade surda.

Considerações finais

A produção acadêmica sobre o assunto é vasta, mas as aplicações práticas são ínfimas. O ensino de LP para surdos, a adaptação de conteúdo, a flexibilização curricular e a formação docente são aspectos relevantes para o êxito da formação acadêmica dos surdos.

A exposição a metodologias não exitosas, e a escolarização pautada no currículo muitas vezes leva ao fracasso escolar dos alunos surdos. A escola precisa investir na formação continuada dos professores em busca de métodos e técnicas apropriadas para adaptação do conteúdo. Neste sentido, quando o docente conhece a cultura e identidade surda poderá entender os desafios que os surdos enfrentam e assim possibilitar a eles condições de participação no processo de ensino que priorize o desenvolvimento das capacidades e habilidades que garantem a autonomia da pessoa surda, isso é possível com abordagens democráticas e puramente inclusivas.

A partir de um estudo crítico às tendências mais notórias do campo discursivo e culturalista (decolonial), este texto procurou empreender o duplo movimento de recapitular as tendências

críticas da economia moderna e, ao mesmo tempo, visualizar novos marcos analíticos no que se refere à formação docente e os discursos que cercam a problemática do ensino para surdos e da escola dita inclusiva. Nossa perspectiva discursiva procurou explorar as formas de imaginação e de representação presentes nos discursos dos doutores surdos e constatamos um discurso de resistência que tenciona os discursos estereotipados e inócuos do contexto brasileiro. Por fim, entendemos que o discurso ouvintista é feito de práticas discursivas marcadas por estereótipos cuja “vontade de verdade” parte de instituições sociais que fortalecem este tipo de discurso. Por outro lado, o discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem peso da resistência: faz rupturas e desestabiliza as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo, no seu percurso de buscar poder e autonomia por meio de políticas públicas que efetivamente sejam inclusivas e sem preconceitos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10,436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 20 dez. 2021 às 15h.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Acesso em: 20 dez. 2021 às 16h.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. **Carta aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. (8 jun. 2012). Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTA-DOSDOUTORESSURDOSADMINISTROMERCADANTE.pdf> Acesso em: 20 maio 2021 às 20h.

CORACINI, Maria J. F. Posições subjetivas e o sentimento de identidade. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 224-235, jul./dez. 2006.

CORACINI, Maria J. F. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), 2010, p. 91-112.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 59-82.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUERRA, Vania M.L.; ALMEIDA, Willia. D. Por uma epistemologia transdisciplinar: sujeitos fronteiriços e (r) existência indígena. In FIGUEIREDO, Alexandra A. A.; SGARBI, Nara F. de Q.; REIS, Leidiane da S. **Corporalidade, subjetividade e fronteira: materialidades discursivas**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 61-88.

GUERRA, Vania M.L.; ALMEIDA, Willia. D. O Discurso Jurídico como La Brisure: uma análise discursivo-desconstrutivista da Lei Maria da Penha. **Revista Romanica Olomucensia** n. 27.1, pp. 21–39. 2015. Disponível em http://romanistika.upol.cz/romanica_olomucensia/portugues.html Acesso em 4 de jul de 2017 às 11 h.

GUERRA, Vania M.L. **Povos indígenas: identidade e exclusão social**. Campo Grande: Editora UFMS, 2015.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

LÔPO Ramos, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267. <https://doi.org/10.26512/rbla.-v13i01.37207> . Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207> . Acesso em: 06 jan 2021 às 12h.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 33-49.

NOLASCO, Edgar, C. Os condenados da fronteira. In: GUERRA, Vânia M. L; NOLASCO, Edgar C. (Orgs.). **Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos**. Campinas: Pontes, 2015, p. 173-184.

ORLANDI, Eni P. **Língua e Conhecimento Lingüístico**. Para Uma História das Ideias no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora UNICAMP, 2009.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUIJANO, Aníbal. La nueva heterogeneidad estructural de América Latina. **Hueso Húmero**, n. 26, 1990; La economía popular y sus caminos en América Latina. Lima: Mosca Azul, 1998

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra. Conversa com CARLOS SKLIAR. **Revista Teias** v. 13 • n. 30 • 311-325 • set./dez. 2012. Entrevista organizada por Carmen S. Sampaio e Maria T. Esteban.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. Em C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Interfaces entre Pedagogia e Linguística. Porto Alegre: Mediação. 2013.

SLOMSKI, Vilma. G. **Educação Bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas (2 ed.). Curitiba: Juruá. 2010.

STROBEL, Karin. **Historicismo**: o Conflito no Congresso de Milão 1880. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo-FormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14131/1.html> . Acesso em: 06 jan 2022 às 21h.