

ORGANIZADORES
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Katicilayne Roberta de Alcântara



EDUCAÇÃO
DE SURDOS:
TENSÕES E SABERES
EDUCACIONAIS EM DEBATE

VOLUME II

ORGANIZADORES
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Katicilayne Roberta de Alcântara



EDUCAÇÃO
DE SURDOS:
TENSÕES E SABERES
EDUCACIONAIS EM DEBATE

VOLUME II



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 277-COED/AGECOM/UFMS.

DE 27 DE FEVEREIRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande)

Educação de surdos [recurso eletrônico] : tensões e saberes educacionais em debate : volume II /
organizadores: Carlos Roberto de Oliveira Lima, Katicilayne Roberta de Alcântara. – Campo
Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.
187 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-707-8
Inclui bibliografia.

1. Educação especial. 2. Surdos - Educação. I. Lima, Carlos Roberto de Oliveira. II. Alcântara,
Katicilayne Roberta de.

CDD (23) 371.912

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORES
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Katicilayne Roberta de Alcântara

EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENSÕES E SABERES EDUCACIONAIS EM DEBATE

VOLUME II

Campo Grande - MS
2025



© dos organizadores
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Katicilayne Roberta de Alcântara

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS
Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-707-8

Versão digital: março de 2025



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

AGRADECIMENTOS

Há, em organizações de livros, uma característica peculiar que tanto nos chama a atenção e nos atrai a continuar compondo textos em sistemas de coletânea, ainda mais quando evocamos as tensões e os saberes educacionais que percorrem a educação de surdos. Esta característica encontrada em obras coletivas é a possibilidade de *eternizar o perecível*.

Dentro de uma ordenação como esta, recolhemos textos em formato de recortes sobre diversos toques perecíveis e sensíveis, sempre com caráter fragmentário, de processos e experiências vividas por seus autores. São ensaios de uma grande totalidade de conhecimentos de nosso tempo. Por estarem inscritas em um recorte histórico e datado e, da mesma forma, subjetivados por seus agentes, nos enamoramos com a possibilidade de eternizar perecíveis capítulos, em caráter de quebra-cabeça, que nos auxiliem a forjar a educação de surdos para nossas realidades vividas.

Há, ainda, uma segunda característica importante para a composição de uma obra coletiva: o azeitamento. É nessa palavra, de uso comum no meio artístico, que encontramos, também, potência para a criação de um compilado de textos. O *azeitamento* faz alusão a um ato ou efeito de lubrificar, untar ou de temperar algo com azeite e, desta aquiéscência, as artimanhas teatrais se apropriam desse verbo para (re) significá-lo a partir de sua realidade: um bom ritmo de atuação entre o elenco de determinado espetáculo. Um ato de sintonia com seus parceiros. Simbiose. É estar no mesmo ritmo e conseguir driblar as eventualidades que o proscênio pode apresentar.

Criar um azeitamento com os pares é regra inicial para a existência de uma coletânea. E, dizemos com o coração em festejo, que atingimos essa premissa durante nosso processo criativo. É por tal

motivo que rendemos nossos agradecimentos a cada um dos autores e autoras que aceitaram colaborar e confiaram em nossa condução.

É com esse pensamento que rendemos nossos mais profundos afetos às queridas Vanessa Regina de Oliveira Martins e Tatiane Cristina Bonfim, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por corroborarem nesse quebra-cabeça com uma peça tão importante para se pensar a educação bilíngue de surdos em nossos dias.

Com o mesmo sentimento, demonstramos nosso agradecimento à Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Rhaul de Lemos Santos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por trazerem em suas narrativas a luta em prol de forjar uma educação bilíngue para surdos que seja, também, antirracista, contemplando outras narrativas deste grande quebra-cabeça.

Rendemos um especial agradecimento às queridas Sheyla Cristina Araujo Matoso e Vanessa Hagemeyer Burgo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) que, buscam em suas linhas narradas, aprofundando-se no emaranhado dos dispositivos legais criados no estado de Mato Grosso do Sul, condições de existência do ensino da Língua Brasileira de Sinais, Libras, dentro dos espaços escolares.

De forma honrosa, mencionamos nossa gratidão à Albaniza Cardoso de Araújo Teles Simão e José Raimundo Rodrigues, da Prefeitura Municipal de Vitória, e a querida Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por descortinar para o mundo a experiência de uma surda aluna em espaços educacionais de referência para surdos no estado do Espírito Santo.

Estendemos nossa felicidade e apreciação pela possibilidade de *eternizar o perecível* com essa parceria proporcionada pelas queridas Cláudia de Arruda Sarturi e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, da Uni-

versidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde as autoras tratam de discutir as formações curriculares como um movimento de insurgência na formação de professores surdos.

Somos suspeitos, entretanto, amamos a sinergia e o azeitemento que encontramos em nossa querida e comprometida Michelle Sousa Musato, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Rendemos nosso agradecimento por suas pesquisas existirem em prol de políticas de línguas que se imbricam para as (des)feituas de sujeitos surdos-terenas em seus direitos à (in)existência.

Os laços estreitados com Douglas Willian Nogueira de Souza, doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nos possibilitou coletar a eternização de uma sensibilidade perecível relativa à estrutura de comunicação docente para acesso ao ensino de saberes matemáticos em ambientes linguísticos traduzidos. Por esta oportunidade, somos gratos e felizardos.

Esta organização foi realizada com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC – Brasil). Portanto, registramos um agradecimento especial à instituição que, por meio do Edital AGE-COM nº 07/2023, tornou a existência desta obra possível.

É desta forma que uma coletânea cria corpo. O processo de azeitemento com estes membros de espaços de pesquisa em prol da educação de surdos espalhados pelo Brasil (UFSCar, UFRB, UFPR, UFMS, UFES, UFMS e Prefeitura de Vitória/ES), apresentam, dentro desse espectro, as materialidades de suas tensões e saberes que, como pode ser lido nas próximas páginas, conduziram para a construção dessas pesquisas, oriundas de inquietações de seus autores e perecíveis dentro de seu recorte temporal. Aqui, nesse volume, essas narrativas passam a encontrar sua eternidade. Somos gratos por nos proporcionarem esta honraria.

Organizadores

Carlos Roberto de Oliveira Lima
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca,
CEFET/RJ, unidade Nova Friburgo.

Katicilayne Roberta de Alcântara
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS.

PREFÁCIO

Ao encarar a responsabilidade de elaborar o prefácio para este notável volume intitulado "Educação de Surdos: tensões e saberes educacionais em debate, vol. II", almejo despertar nos leitores o interesse em embarcar em uma jornada multifacetada que transcende as fronteiras da educação tradicional, explorando as complexidades e desafios que permeiam o cenário educacional para os surdos no Brasil. Cada capítulo, como peças interligadas de um quebra-cabeça, contribui para a compreensão ampliada e aprofundada das questões cruciais enfrentadas pelos educadores, estudantes e famílias surdas.

No Capítulo 1, *Educação Bilíngue de Surdos: práticas pedagógicas em Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, as autoras Vanessa Regina de Oliveira Martins e Tatiane Cristina Bonfim lançam luz sobre as tensões inerentes às práticas pedagógicas baseadas em Libras nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao construir o conceito de "currículo surdo nômade" inspiradas nas teorias de Deleuze e Guattari, oferecem uma abordagem inovadora para garantir a equidade e consideração das singularidades da vida surda.

No Capítulo 2, *Por uma Educação Bilíngue Antirracista: desdobramentos para a implementação da Lei 10.639/03 na educação de Surdos*, Priscilla Leonnor Alencar Ferreira e Rhaul de Lemos Santos enfocam a interseccionalidade entre as identidades negra e surda. Destacam a persistência das desigualdades e a necessidade urgente de uma educação bilíngue antirracista alinhada à lei que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", desafiando-nos a refletir sobre a implementação efetiva dessas políticas nas escolas.

No Capítulo 3, *O ensino de Libras nos espaços escolares do Estado*

de Mato Grosso do Sul: um panorama dos dispositivos legais dos municípios, Sheyla Cristina Araujo Matoso e Vanessa Hagemeyer Burgo revelam as lacunas na implementação da Libras como componente curricular nas escolas de Mato Grosso do Sul. A necessidade de políticas linguísticas eficazes para garantir o acesso à Libras desde a infância é ressaltada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

No Capítulo 4, *O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, CEADA, como possibilidade de educação de Surdos em Campo Grande/MS*, do Professor Carlos Roberto de Oliveira Lima, lança luz sobre o pioneirismo do CEADA e suas transformações ao longo do tempo. A reflexão sobre o fechamento deste espaço como um lugar escolar bilíngue destaca a necessidade de novos ambientes que apoiem, não apenas a educação da criança surda, mas, também, suas famílias, reconhecendo-as como instituições que necessitam de suporte para compreender e participar do universo surdo.

No Capítulo 5, *Quando uma Surda Aluna ensina Libras e essa experiência descortina novos horizontes numa escola referência para matrícula de surdos*, os autores Albaniza Cardoso de Araújo Teles Simão, José Raimundo Rodrigues e Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado oferecem uma narrativa inspiradora sobre a transformação que ocorre quando uma surda-aluna assume o papel de instrutora de Libras em sua escola. Destaca-se a importância do envolvimento ativo dos alunos surdos no processo educacional, ressaltando a diversidade linguística e cultural como um ativo enriquecedor.

No Capítulo 6, *O Discurso Curricular como Movimento de Insurgência na Formação de Professores Surdos*, Cláudia de Arruda Sarturi e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin provocam uma reflexão crítica sobre a formação de professores surdos no contexto do curso de Letras/Libras. Questionando a influência do neoliberalismo e enfatizando a importância da Epistemologia Surda, este capítulo instiga a repensar práticas

pedagógicas e buscar formas de conhecimento arraigadas nas lutas de existência e do viver dos sujeitos surdos.

No Capítulo 7, *A(s) (políticas de) língua(s) imbricando-se na (des)feitura do eu: surdo-terena e seu direito à (in)existência*, de autoria de Michelle Sousa Mussato, somos imersos no pulsante grito que ecoa das mãos de Surdos-Terenas e seus familiares, protagonistas de uma militância forjada em inúmeras batalhas pela (re)afirmação de suas identidades diante das complexidades linguísticas e culturais no cenário social. Em meio a uma intensa assimetria de poderes e saberes que permeiam as estruturas institucionais, o capítulo questiona como as homogeneizações se formam e a qual propósito atendem. Fundamentada nas teorias de Michel Foucault e Aníbal Quijano, Michelle propõe desafiar as estruturas eurocêntricas, visando conferir poder-saber aos contextos locais, resistindo às desumanizações impostas às identidades surdas. A narrativa transcende a mera inclusão, buscando uma existência equânime e heterogênea, destacando a importância da língua de sinais como veículo de expressão livre, numa pedagogia do diferente e um patrimônio de cultura viva.

No Capítulo 8, *A estrutura da comunicação docente como potência para a construção do discurso sinalizado e para o acesso ao saber matemático em ambientes linguísticos traduzidos*, do autor Douglas Willian Nogueira de Souza, somos instigados a questionar o papel fundamental dos professores e intérpretes diante das políticas públicas de macroinclusão. A reflexão se estende para além da mera garantia do direito linguístico, explorando e indagando se as práticas adotadas, como adaptações na Língua Portuguesa e materiais manipuláveis, são, de fato, recursos de linguagem ou meros elementos cognitivos compensatórios. A abordagem cuidadosa sobre o direito linguístico em classes reais ou genéricas revela a exclusividade inerente ao discurso matemático, ressaltando a oportunidade de estudar interações que propiciem microinclusões nos ambientes linguísticos. A construção discursiva proposta neste capítulo busca uma igualdade de

direitos além dos moldes vigentes na Educação Inclusiva, desafiando os paradigmas para almejar uma escola que assegure verdadeiramente o direito linguístico e o acesso ao saber para todos os alunos.

Ao ler este envolvente compêndio de textos, mergulhamos em um oceano de reflexões que transcendem os limites da educação convencional. Cada capítulo é uma peça singular que compõe um mosaico multifacetado, explorando as complexidades e desafios inerentes ao cenário educacional para os surdos no Brasil.

Ao longo desta jornada literária, somos convidados a desvendar, não apenas as políticas linguísticas, mas, também, as lutas identitárias, resistências culturais e as narrativas de inclusão que moldam a experiência de sujeitos surdos no âmbito educacional. Este volume não apenas analisa, mas, conjuntamente, incita uma profunda reflexão sobre como forjar ambientes educacionais inclusivos, onde a diversidade linguística e cultural seja celebrada como um ativo enriquecedor para toda a comunidade escolar.

Em conclusão, *Educação de Surdos: tensões e saberes educacionais em debate, vol. II* oferece uma contribuição valiosa para o diálogo e práticas educacionais inclusivas e sensíveis à diversidade. Cada capítulo, ao abordar aspectos distintos e complementares, forma um mosaico coeso que amplia nossa compreensão e apreciação da riqueza presente na diversidade surda. Que este livro inspire continuamente mudanças positivas na educação de surdos, promovendo uma sociedade mais equitativa e acolhedora para todos.

Janete de Melo Nantes
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

APRESENTAÇÃO

ESCREVER SEM TEMER OS ERROS E O RANGER DE DENTES

Mas é preciso escrever, também,
para compartilhar, para dizer alguma
coisa a alguém, mesmo sem conhecê-lo,
ainda que talvez nunca nos leia.

Jorge Larrosa, 2011

Jorge Larrosa, em sua obra *Fin de partida*, aduz ser preciso escrever para se compartilhar. Contar algo para alguém sem, ao menos, conhecer de quem se trata, mesmo correndo o risco de que nunca nos leiam. Ainda assim, é preciso escrever. Tal premissa move o pensamento e o coração dessa obra. Cada autor, sabemos, escreve, em primeiro lugar, para si em uma tentativa de deixar claro no papel a elaboração do sentido dos acontecimentos que giram em torno dos processos da educação de surdos.

Dado o sentido que esmaga os desejos e colocado a postos as tensões e os saberes educacionais que se imbricam nas relações de forças de nosso tempo, então, passamos aos compartilhamentos. Escrevemos esse volume para partilhar. Fazemos isso pela possibilidade de dizer alguma coisa a alguém que não conhecemos e, talvez, entrevendo que nunca nos leia.

Ao escrever cada autor buscou dentro de si ensaiar suas narrativas. Uso o verbo *ensaiar* como um lindo pretexto, pois, há nesse processo de escrever, algo de sublime, uma possibilidade de mesclar o labirinto das ideias com os enigmas da carne e da experiência vivida. Ensaiar, então, segundo Albuquerque Júnior (2019, p. 24) propõe “[...] tentar, sem te-

mer o erro, a discordância, o equívoco, o ranger de dentes dos ortodoxos e dogmáticos. O ensaio é o lugar da heresia. Que se façam e se digam muitas heresias com e a partir desses textos”.

Os desejos de Albuquerque Júnior correspondem ao que, também, nós, esperamos. Não tememos os erros, repetições, usos inesperados de palavras dentro de sequências inimaginadas e, menos ainda, o gemer e o chiar daqueles que não compreendem a liberdade de ensaiar. Trouxemos para esse compendio peças de um grande quebra-cabeça sem a pretensão de torná-los axiomáticos. Como disse Skliar (2017, p. 109): “não existe verdade no ensaio, mas sim veracidade”.

Há, aqui, nos textos coletados, verossimilhanças entre a relação de seus autores com os processos de educação de surdos forjados em seus espaços sociais. É por esta razão que não há verdade absoluta nessa obra. Estamos lidando com fragmentos de superfícies heterogêneas e com as tensões e os saberes existentes em diferentes regiões deste enorme Brasil. Não há a verdade da educação de surdos e, sim, a possibilidade de veracidades e semelhanças. Há pistas de como fabricar, inventar ou imaginar viabilidades de inclusão nos mais diversos dispositivos sociais.

É por esse motivo que escrevemos. É por essa mesma razão que esperamos ser lidos. Jaz aqui a possibilidade de eternizar o perecível da escrita: sem temer os erros e o ranger de dentes.

Carlos Roberto de Oliveira Lima
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca,
CEFET/RJ, unidade Nova Friburgo.

REFERÊNCIAS

BALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

LARROSA, Jorge. Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. *In:* SIMONS, Maarten; MASS-CHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge (eds.). **Jacques Rancière:** La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. [s. l.]. Autêntica: 2017. (Educação: Experiência e Sentido). [Edição de Kindle].

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Regina de Oliveira Martins;

Tatiane Cristina Bonfim..... 18

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE ANTIRRACISTA: DESDOBRAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira;

Rhaul de Lemos Santos..... 38

O ENSINO DE LIBRAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: UM PANORAMA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS DOS MUNICÍPIOS

Sheyla Cristina Araujo Matoso;

Vanessa Hagemeyer Burgo 62

O CENTRO ESTADUAL DE ATENDIMENTO AO DEFICIENTE DA AUDIOCOMUNICAÇÃO, CEADA, COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAMPO GRANDE/MS

Carlos Roberto de Oliveira Lima..... 87

QUANDO UMA SURDA ALUNA ENSINA LIBRAS E ESSA EXPERIÊNCIA DESCORTINA NOVOS HORIZONTES NUMA ESCOLA REFERÊNCIA PARA MATRÍCULA DE SURDOS

Albaniza Cardoso de Araújo Teles Simão;

José Raimundo Rodrigues;

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado 103

O DISCURSO CURRICULAR COMO MOVIMENTO DE INSUR-
GÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS

Cláudia de Arruda Sarturi;

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin 116

A(S) (POLÍTICAS DE) LÍNGUA(S) IMBRICANDO-SE NA (DES)
FEITURA DO EU: SURDO-TERENA E SEU DIREITO À (IN)EXIS-
TÊNCIA

Michelle Sousa Mussato 135

COMUNICAÇÃO DOCENTE COMO POTÊNCIA PARA A CONS-
TRUÇÃO DO DISCURSO SINALIZADO E PARA O ACESSO AO
SABER MATEMÁTICO EM AMBIENTES LINGUÍSTICOS TRA-
DUZIDOS

Douglas Willian Nogueira de Souza 161

SOBRE OS AUTORES 182

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Tatiane Cristina Bonfim²

Introdução

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2021 (Brasil, 2021), a educação bilíngue de surdos passa a ser considerada uma nova modalidade de ensino. Esta nova forma vinculada à educação, como modalidades de ensino, apresenta-se “[...] como promissores caminhos paralelos aos níveis e etapas regulares da educação escolar, ora complementando-os, ora substituindo-os, ou, por vezes, constituindo-se como um modo alternativo à sua oferta” (Miranda, 2010, p. 1).

Esta descrição acerca do que se espera de uma ‘*modalidade de ensino*’ atende às demandas postas nas lutas travadas pelas comunidades surdas, na afirmação de sua alteração para promoção de modos alternativos de oferta de práticas pedagógicas educativas para surdos, substituindo o currículo comum, com base na língua oral, adotando-se novas caracte-

¹ Pós-doutora Sênior CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) na área da Educação vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação UNICAMP. Docente e pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) E-mail: vanessamartins@ufscar.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>. Pesquisa de pós-doutorado com financiamento do CNPQ, **Processo n° 101801/2022-0**.

² Doutoranda e Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Atendimento Educacional Especializado no município de Rio Claro/SP. E-mail: tatianebonfim@ufscar.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6800830205986465>.

rísticas advindas da cultura visual, produzida a partir do ensino mediado pela língua de sinais, de modalidade espaço-gesto-visual.

Isso quer dizer que, ao adotar a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino, entende-se que a forma de acesso ao conhecimento, nesta nova categoria, deverá elencar e abordar as especificidades distintas de ensino das práticas educativas comuns. Os modos de organizar, desenvolver ou distribuir o conteúdo escolar não podem caminhar pela mesma estrutura que estavam se dando, já que se presume outros modos, inevitavelmente conjectura-se novas abordagens metodológicas.

Sendo assim, deverá ser pensada (a educação bilíngue) com base nas especificidades linguístico-culturais dos estudantes surdos, adotando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e a Língua Portuguesa (LP), como mais um dos conhecimentos disciplinar escolar, todavia, devendo ser seu ensino mediado por metodologias adequadas e distintas da ofertada para alunos não surdos.

Com isso, as redes de ensino deverão adequar-se para ofertar propostas pedagógicas levando em conta os três apontamentos destacados a seguir: 1) as características das práticas educativas em Libras, tendo-a como língua de produção de conhecimento escolar; 2) os desafios da aquisição tardia de linguagem em alunos surdos filhos de pais ouvintes e; 3) abordando também, em todas as etapas de escolarização, o ensino do português como segunda língua ou língua adicional (Soler; Martins, 2022).

As práticas pedagógicas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste capítulo, que se voltam à alfabetização e ao acesso à leitura e escrita da Língua Portuguesa, deverão ser repensadas, para implementar-se a esta nova realidade. Desta forma, as metodologias de segunda língua, com base na lógica de língua adicional, deverão levar em conta as distinções postas quando se trata da educação de grupos minorizados (Soler; Martins, 2023).

A reorganização dos conteúdos para a produção de um currículo em Libras, nesta etapa de ensino, é um desafio porque pouco se tem refletido sobre o tempo de apropriação e as distintas formas de apresentar a escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos por meio de metodologias de segunda língua.

Ademais, presenciamos a falta de adensamento reflexivo e prático sobre as lacunas que a aquisição tardia de linguagem traz para as crianças surdas e, para além destas questões, os impactos disso em seu desenvolvimento e na apropriação da leitura e escrita da Língua Portuguesa, modificando radicalmente o processo educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde 1990, com a entrada da perspectiva social posta pela política inclusiva, embora exista a preocupação e o investimento social em relação à presença de alunos surdos nas escolas comuns, na prática, a sua efetivação não é tranquila. Tal política impôs, ao mesmo tempo, o desafio de fazer funcionar práticas docentes que adequem as diferenças metodológicas e ações funcionais escolares específicas para alunos surdos sinalizantes. Estas ações se mostram ainda mais complexas quando estes sujeitos surdos estão em espaços comuns de ensino com alunos ouvintes e se veem performatizando práticas educativas exclusivamente com base na língua majoritária: a Língua Portuguesa.

Os desafios de fazer uma política inclusiva para surdos com equidade social surgiram a partir de vários fatores impostos – ainda que a área da educação tenha se debruçado pouco neles –, a saber: a baixa formação docente em conhecimentos adensados da e *sobre a Libras*, aquisição tardia de linguagem em alunos surdos, a responsabilidade da escola nesse processo, a falta de diretrizes curriculares que orientem as práticas educativas em contexto bilíngue de línguas desprestigiadas, como ocorre com a língua de sinais, bem como os embates de concepções acerca da necessidade da Libras na vida escolar de alunos surdos em detrimento

(ou, em oposição) à visão patológica da surdez que privilegia o acesso à Língua Portuguesa, promovendo um bilinguismo com privilégios irrisórios à modalidade escrita da mesma.

Os aspectos mencionados mobilizam a necessidade de ampliar pesquisas na área da educação bilíngue, sobretudo a partir do desafio de tomar como campo de problematização às práticas educativas em contexto real de ensino para promover ajustes e ampliar pautas que consolidam diretrizes curriculares para a formação e a promoção da educação bilíngue, legalmente reconhecida (Brasil, 2005; 2021).

É neste campo de embates que este capítulo busca uma problematização posta no campo da educação de surdos. O objetivo deste estudo, por meio de análises preliminares de duas pesquisas em andamento (no nível de pós-doutorado e doutorado), é o de conhecer práticas cotidianas de educadores de alunos surdos, nomeados por professores bilíngues, que mesmo antes da inserção legal, na LDB, da modalidade bilíngue (Brasil, 2021), já trabalhavam em projetos e programas inclusivos para surdos com perspectiva educativa em Libras e na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Tais reflexões possibilitarão, a partir das enunciações dos participantes, problematizar os fazeres cotidianos, por meio de práticas inovadoras, rizomáticas e nômades que propiciam o ensino em Libras, mantendo a singularidade surda, mesmo sem uma diretriz regular, comum e nacional. A tese é que o ensino surdo acontece em práticas resistentes de educadores bilíngues no interior de salas de aulas que trazem a Libras como língua de instrução.

Por meio de um curso de formação voltado para educadores bilíngues, levantamos desafios e atividades práticas que possibilitaram tais docentes a refletir àquilo que condiz com certo *currículo marginal*, inventivo e criativo, funcionando em atenção às singularidades surdas: nomeamos aqui tal ação como a produção de um *'currículo surdo nômade'*.

Intentamos apontar alguns aspectos relevantes dessa invenção cotidiana, trazidas por tais profissionais, de modo a apresentar os desafios que se abrem no dia a dia de sua função e o que lhes impõem a inventividade de novas formulações docentes para atingir o percurso educativo de seus alunos surdos.

Os docentes bilíngues participantes mencionaram que percebem, nas suas práticas cotidianas, que a educação de surdos é muito diferente da educação de ouvintes, ou seja, são tais percepções que nos interessam aqui. Pensamos que tais saberes, produzidos pelas vozes desses educadores bilíngues, surdos e ouvintes, são frutíferos para a problematização maior que objetiva a implementação de políticas públicas bilíngues em Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentação teórica do estudo proposto

A educação inclusiva como campo de saber e efeito da concepção filosófica que embasa o direito da *'Educação para Todos'* promove a governamentalidade educativa pelo imperativo da inclusão, a saber, pela afirmação de que: toda criança deve estar na escola e incluída em espaços comuns de ensino, tendo fundamentado seu desenvolvimento na métrica avaliativa promovida pelos instrumentos de avaliação, baseados por uma concepção curricular nacional e comum. Assim, em sua lógica, toda criança tem direito e deve estar incluída na escola, o que independe de suas diferenças e/ou diversidades³.

Tal premissa é a garantia do avanço social na direção da equidade de ensino. Mas esse não é um vetor simples de ser resolvido. Isso porque

³ Para Gallo (2017), diversidade e diferença são conceitos distintos nos estudos propostos pelas filosofias da diferença. Enquanto a diversidade se refere à distinção física e de desenvolvimento psíquico, com base na essência 'do humano', a diferença pressupõe singularidade radial, sem base comum, ou seja, entende-se que a multiplicidade subjetiva potencializa a variação absoluta dos corpos e da forma de apresentação do ser.

a execução da *'Educação para Todos'*, produzida pela política inclusiva, não tem se dado facilmente, principalmente quando falamos da educação *de/com surdos*, sobretudo a partir das petições dos movimentos surdos que lutam pela política da diferença linguística e do ensino em Libras (Bonfim, 2020; Bonfim; Martins, 2021).

Não há *um comum* (como se pressupõe a lógica filosófica que ampara a visão de homem pela essência unificadora) para corpos surdos e ouvintes, no que se refere às formas de fazer uma educação plural e para todos. Em contraposição a isso, as comunidades surdas vêm apontando problemas correlatos às práticas inclusivas quando não se adotam as especificidades de ensino a partir das diferenças linguísticas de alunos surdos e, com isso, não se promovem o ensino em Libras.

Tais dissensos surgem da política inclusiva, contrapostas pelos movimentos surdos (Campello; Rezende, 2014) e dizem respeito à defesa de um ensino em que se dê em primazia pela mediação em língua de sinais, potencializando espaços de trocas linguísticas e o empoderamento cultural para alunos surdos. Os pressupostos não se dão facilmente quando há uma norma orientada por um *'padrão normativo comum'* que produz um currículo e as práticas escolares, tendo a Língua Portuguesa, oral-auditiva, como centro norteador do ensino, e promotora dos modos de conduzir a apropriação da escrita, por exemplo, dos materiais didáticos e, principalmente, dos meios de produção das avaliações.

Concordamos com Foucault (1999) ao alertar que a governamentalidade social, que ativa um modo de condução das formas de vidas normalizadas, produz-se a partir de uma *norma comum* e dissipa-se nas engrenagens institucionais, como a escola, por exemplo, e por ela se produz a realidade, os sujeitos e suas práticas. Ou seja, a educação de surdos está alinhada às concepções maiores que regem a educação geral e nela se inserem os ideários representativos de normalidade que imperam no currículo escolar e nas bases nacionais evidenciando, assim, a imperiosa

ação da Língua Portuguesa como língua padrão e responsável pela mediação educativa para todos.

Para a promoção de uma educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), em diálogo com as petições das comunidades surdas, tendo a primazia da língua de sinais, há que se produzir de dentro das salas de aulas ações que rompam com o imperativo de inclusão promovido com base na língua oral e é nesse rompimento que as práticas cotidianas insurgentes de educadores bilíngues ouvintes e surdos, em militância pela diferença, nos interessam.

A esse movimento menor, de forças maquínicas internas que agem pela contraconduta à *governamentalidade padrão*, Deleuze e Guattari (1997) nomearam, em *seu tratado de nomadologia*, de máquina de guerra, inventada pela ação nômade. Esses dois conceitos ‘máquina de guerra’ e ‘atividade nômade’ serão *chaves de leitura* de nossa analítica.

Deleuze e Guattari (1997) destacam o conceito de ‘máquina de guerra’ na obra “Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia”, como um mecanismo potente agindo para a fuga dos movimentos de captura, portanto uma “potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 13) disciplinar, podendo ser ele, o escolar.

As ‘máquinas de guerra’ são produzidas contra o movimento realizado pelo ‘aparelho de estado’, que funciona como uma engrenagem que faz dissipar o poder e, segundo os autores, o ‘aparelho de estado’ “[...] distribui as distinções binárias e forma um meio de interioridade. É uma dupla articulação que faz do aparelho de Estado um *estrato*” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 12, grifo dos autores): um espaço fechado e dotado de regras que o organiza.

A escola e o currículo escolar se colocam, nessa analítica, como braço do ‘aparelho de estado’ e um estrado da máquina escolar. Se há um

modo operante comum, produzido pelo aparelho de estado, podem existir também ações rompantes que atuam contra a lógica normalizadora nas práticas educativas cotidianas.

São os guerreiros que dão origem a essa *contra-ação* por meio da criação de uma ‘máquina de guerra’, objetivando promover, não no sentido literal, uma guerra com armas e canhões, mas se revela como uma ação de luta de “[...] outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 16).

Tais ações agem em favor de acontecimentos singulares promovidos por afetos diferentes dos que originaram pautas comuns e hegemônicas. Com isso, Deleuze e Guattari (1997, p. 66) salientam que a “máquina de guerra é como a consequência necessária da organização nômade”. Deste modo, não existe ‘máquina de guerra’ sem a ação potencializada por um agente nômade, ou seja, sem um movimento de saída e de mudanças contra o modo unificado e padrão.

Faremos empréstimo destes conceitos para as nossas problematizações na educação bilíngue *de/com* surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos que a ação dos educadores bilíngues, surdos e ouvintes, participantes da pesquisa, mostram ações nômades contra a lógica comum de ensino.

Suas práticas atuam na busca de singularizações surdas, isso porque ainda não se tem nacionalmente uma diretriz normativa à educação de surdos. Por ser uma educação menor e cotidiana, foge ao funcionamento da engrenagem do ‘*aparelho de estado*’ normatizado, e se firma em uma lógica pautada pelo direito à vida surda em Libras (Brasil, 2005, 2021).

Sabemos que a educação brasileira se respalda na legislação vigente e que ela aponta para a política inclusiva pela ‘*educação para todos*’, portanto uma educação que tem por objetivo o acolhimento da diversidade

em todas as etapas de ensino (Brasil, 2008). Entretanto, é na legislação, também, que se fundam os contrapontos, sobretudo na educação de surdos. Isso pode ser visto ao se trazer em paralelo o novo direito de uma modalidade bilíngue (Brasil, 2021), enfatizando ser ela distinta da forma comumente ofertada pela política promovida pela educação especial e inclusiva (Brasil, 2008).

Nesta direção, é prudente reforçarmos a crítica de Gallo (2017) quando avista a educação pela perspectiva da diversidade e não da diferença. Sua argumentação é fundamentada quando problematiza como é feita a análise do ‘diverso’ na política da educação inclusiva.

O autor salienta ser um perigo manter a lógica da diversidade quando se tem interesse na busca da equidade de ensino. Isso porque, ao se comprometer com o direito universal, aplica-se a aglutinação de tudo que é diverso (externamente diferente, mas correlato pelo princípio da essência humana comum) e unifica formas comuns de ensino com base em uma regularidade de corpos e de modos de aprender (Gallo, 2017).

No momento de fazer a educação inclusiva pela vertente da diversidade em substituição à lente das diferenças, denota-se o apagamento das singularidades e, assim, aniquilamos a diferença em si mesma. Deste modo, faz-se necessária a oferta de uma educação que fuja à vertente da aglutinação do diverso, quando pensamos a educação *de / com* surdos pelo princípio da diferença.

Para isso, é preciso fazer uma educação cotidiana rompante e *nômade*, produzida pela ‘máquina de guerra’. Pensamos que os *educadores bilíngues nômade*s promovem novas práticas ao constatarem as necessidades de suas turmas com alunos surdos. Certamente, alinhados às diferenças, um novo fazer pedagógico é exigido. Tais educadores agem, assim, em favor das singularidades de seus alunos.

Os *educadores bilíngues nômade*s agem contra o ‘aparelho de esta-

do', isso porque estão movidos por suas 'máquinas de guerra', em fluxos não regulares, motivados por corpos surdos desejanter. Logo, mover a engrenagem no contrafluxo exige dos educadores bilíngues um olhar atencioso às peculiaridades do ensino em Libras.

Passemos, agora, à apresentação de algumas ponderações analíticas após a formação oferecida para profissionais bilíngues e que derivou os dados analíticos desta escrita. Reforçamos que a formação ocorreu com o objetivo de pensar a educação *de/com* surdos como direito linguístico e não apenas como via de acesso às etapas de escolarização e à Língua Portuguesa.

Procedimentos metodológicos de investigação

Como dito anteriormente, este capítulo é produzido a partir de duas pesquisas acadêmicas (pós-doutorado e doutorado) delineadas com base na Análise do Discurso francesa de materialidade foucaultiana e em correlação com as teorias de Deleuze e Guattari. Ambas as pesquisas usam conceitos teórico-metodológicos das filosofias da diferença, de Michel Foucault (1979), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997).

Do primeiro, usamos a inspiração genealógica de concepção das práticas de subjetivação, produzidas na relação saber-poder, como efeito da constituição ética, para pensar o aluno surdo, o educador bilíngue e os enfrentamentos de saberes normativos do cotidiano escolar, relativos ao processo de invenção de outras práticas relacionais docentes.

Dos outros dois autores usamos os saberes dispostos no 'tratado de nomadologia', na obra Mil Platôs, para delinear o conceito de 'máquina de guerra' e 'sujeito nômade' e, então, aplicá-lo em nosso estudo acerca das inventividades produzidas pelas linhas de fuga de educadores bilíngues, na prática educacional inclusiva, promovendo um '*currículo surdo nômade*'.

Os dados compartilhados destas pesquisas em andamento foram coletados em um curso de extensão, com título 'Formação continuada em pedagogia bilíngue para alunos surdos: conceitos e práticas educativas', sendo ofertado pelas duas autoras deste relato, no mês de maio de 2023, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O curso aconteceu na modalidade remota. Foram realizados quatro encontros síncronos, sábados o dia todo e domingo pela manhã, ao longo do mês de maio, por intermédio do aplicativo *Google Meet*, bem como foram estabelecidas interações assíncronas por meio da plataforma virtual do *Google Classroom*.

Participaram da formação 41 educadores e/ou instrutores de Libras, surdos e ouvintes, sendo que 12 atuam em programas e salas bilíngues de surdos em variadas redes municipais. A maioria dos sujeitos participantes reside no interior do Estado de São Paulo, sendo que: 2 moram em cidades do interior de Minas Gerais, 1 no interior de Santa Catarina e 1 na Bahia.

Selecionamos algumas narrativas destes 12 educadores porque correspondem ao perfil de interesse desta pesquisa. Dentre estes professores: 1 atua na rede privada em sala de aula de surdos; 2 na rede privada em contexto inclusivo e 7 atuam em escolas municipais tendo a configuração mista: somente salas de surdos e/ou salas inclusivas no trabalho de codocência com o professor do ensino comum.

Os demais inscritos não são docentes bilíngues, mas pesquisam o tema, ou tem relação direta com programas educacionais para surdos, sendo gestores, instrutores surdos⁴ e ou familiares de pessoas surdas. Todos

⁴ Manteremos a nomenclatura utilizada pelos participantes na formação, entretanto defendemos que para a ocupação deste cargo, a nomenclatura que condiz com as funções e as responsabilidades deste profissional deveria ser 'professor surdo ou educador surdo', pois não são apenas modelos linguísticos para as crianças surdas, são colaboradores do processo educativo dos alunos, como também realizam trocas subjetivas com os alunos surdos que, para um profissional ouvinte, essa mesma interação talvez não tivesse o mesmo efeito (Bonfim, 2020).

os participantes no processo formativo autorizaram participar como sujeito das pesquisas, tendo assinado termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.

Os resultados ressaltados foram produzidos a partir de nossos estudos e pelas análises preliminares dos dados deste curso em que pudemos levantar concepções/percepções de docentes, educadores bilíngues e de familiares que circulam nas escolas e produzem práticas educativas, às vezes, marcadas por ideologias voltadas para pessoas ouvintes.

Levantamos práticas cotidianas e desafios educacionais no desejo de atendimento específico para os alunos surdos, dada as variáveis que cada um (aluno surdo) apresenta em seu processo escolar e sua relação com a Libras e a Língua Portuguesa em contexto familiar. Desta forma, para esse capítulo destacamos a seguir alguns dos conceitos fontes do estudo e que se colocam como fundamentos base para as análises dos dados que serão compartilhados.

Resultados e discussões

Como mostrado na fundamentação teórica deste estudo, a ação nômade de educadores bilíngues de surdos acontece pela criação de ‘máquinas de guerras’, dirigidas ao aparelho de estado escolar, contrapondo-se à governamentalidade posta pelo imperativo da inclusão mais radical. A contraposição evidenciada pelas comunidades surdas, em oposição à filosofia inclusiva, ocorre porque a ação governamental, na educação, se vê embasada por diretrizes nacionais baseadas em normas ouvintes (de língua e de práticas) que invisibilizam a diferença surda.

As falas dos docentes bilíngues participantes da pesquisa mostram a dificuldade de produzir um ensino na diferença por serem cobrados pelo sistema educacional a avaliarem seus alunos surdos por meio de instru-

mentos padrões que, por vezes, não consideram as singularidades da vida surda, já que tomam como foco a centralidade da língua oral e apontam ao desenvolvimento infantil surdo como se estes tivessem acesso à Língua Portuguesa no seio familiar, como ocorre com crianças ouvintes.

Vemos a construção de paradoxos educacionais importantes: quando se faz a mediação em Libras para produção do conhecimento escolar *nela* e *por ela*, ou quando se mantém o uso da Libras para acesso à Língua Portuguesa, tendo-a como língua de produção de conhecimento. Politicamente há a defesa da língua de sinais, em muitas escolas, porém, como instrumento de acesso à escrita para, por ela, alcançar os conteúdos escolares comuns.

Nesta visão, embora a língua de sinais tenha evidência, não se concebe a Libras como um meio de produção de conhecimento em si e constituidora da vida surda na diferença. Com isso, trazemos a síntese de três eixos apontando-os como resultados de nossos estudos e dos dados preliminares analisados da formação ofertada.

Notamos ações insurgentes pelas narrativas dos educadores bilíngues e por elas o surgimento de três linhas de fugas que se colocam como contra-ações cotidianas: 1) a fuga do corpo padrão e a inventividade da vida surda pela lógica da visão; 2) a fuga da relação padrão da ação docente, ou seja, da alfabetização nos anos iniciais para a necessária aquisição da Libras (por vezes tardia e como ofício escolar) e a apropriação de saberes escolares mediatizados por ela e; 3) a fuga do currículo comum e a produção do *'currículo surdo nômade'*, na promoção de instrumentos avaliativos outros.

Com base em Deleuze e Guattari (1997), os *currículos lisos*, que se deslocam para a análise do desenvolvimento de um *sujeito visual*, formam campo para a insurgente ação da *diferença surda*, então, as linhas agem diretamente em três direções: para a relação visual, para a interação docente

pelo afeto linguístico e, por fim, para a promoção de outros instrumentos pedagógicos com base na visão e não na audição.

Por essas linhas, promove-se o ensino na diferença e viabiliza-se, nos anos iniciais, a perspectiva visual, modificando o objetivo didático desta etapa da alfabetização para a aquisição da Libras, ainda que tardiamente, iniciada a partir do ingresso na escola, sobretudo no Ensino Fundamental.

Agora, então, não mais com foco na alfabetização (codificação e decodificação da escrita pela relação fonema-grafema), como proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas na correlação *híbrida* entre Libras e Língua Portuguesa, de modo funcional e voltado para atividades cotidianas de uso de falantes de segunda língua, na lente de ser o português uma língua adicional (Soler; Martins, 2022).

Com relação ao eixo 1: ‘a fuga do corpo padrão e a inventividade da vida surda pela lógica da visão’, com os enunciados trazidos pelos participantes, entendemos ser essa linha mobilizada pela ação do educador bilíngue ao tomar como base central a diferença linguística e, ainda que não exista diretriz para isso, os educadores focam suas ações no desenvolvimento infantil em Libras.

Tais educadores apostam na aquisição da Libras o estabelecimento de trocas discursivas pelo uso da visualidade e mobilizações de interatividade pela visualidade mais concreta. Destacam que seus alunos se constituem com base naquilo que veem e não naquilo que ouvem. Com isso, exercitam a busca de materiais didáticos na internet que se alinhem à produção de sentido por meio de mídias visuais não verbais. O foco aqui é da lógica constitutiva do aluno surdo pela potencialidade dada na visualidade surda.

No que concerne ao eixo 2, evidencia-se a ‘fuga da relação padrão da alfabetização nos anos iniciais para a necessária aquisição da Libras (por vezes tardia e como ofício escolar) e a apropriação de saberes escolares mediatizados por ela’. Todos os educadores mencionaram que seus alunos

chegaram à escola sem domínio comunicativo em Libras e em Língua Portuguesa.

No curso, potencializamos a reflexão da diferenciação entre a alfabetização e letramento, como proposto para alunos ouvintes, e a apropriação da escrita para alunos surdos com aquisição tardia de língua de sinais. Os educadores bilíngues relataram que, para seus alunos surdos, a escrita da Língua Portuguesa só parece fazer sentido após a aquisição da Libras.

Salientaram também que se sentem exaustos com a cobrança escolar da 'alfabetização' que, nas práticas escolares e nas formações dadas a eles, não são produzidas e, desta forma, não recebem orientações de caminhos diferentes para fazer o ensino de outra maneira, que não pela relação 'grafema *versus* fonema'.

Como ação nômade, os educadores bilíngues relataram que procuram trazer mais ênfase ao processo de apropriação da Libras, ainda que não seja essa a visão da escola e nem da família, pois cobram exaustivamente a apropriação da escrita. Mencionaram ainda que organizam suas aulas a partir das demandas observadas por seus alunos, pensando em potencializar a aquisição da língua de sinais, de modo que os alunos tenham repertório linguístico para, em seguida, oportunizar a apropriação da Língua Portuguesa.

Ao relatar que a *priori* a atenção está focada na aquisição da Libras, os sujeitos da pesquisa revelam o quanto os educadores reconhecem o potencial da língua de sinais para a constituição subjetiva de seus alunos. Dado o fato de que, por vezes, a relação linguística ocorre de modo mais efetivo no espaço escolar, portanto, possibilitar o uso da língua de sinais, em contexto real favorece a obtenção dos saberes escolares a *posteriori*. Com isso, a escola, no âmbito da educação de surdos, ganha a extensão de ser o *locus* do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Durante a formação, os educadores salientaram a importância do uso da Libras no processo formativo de seus alunos. Narraram que o acesso a ela se refere ao direito à vida na diferença. Assim, descreveram que procuram produzir materiais didáticos pedagógicos que vão ao encontro da especificidade linguística e da visualidade da Libras, evitando materiais traduzidos para a Libras nos quais, por vezes, o nível linguístico não atinge ou não se conecta aos seus alunos.

Os educadores bilíngues, ao oportunizar materiais didáticos coerentes com as necessidades, estão promovendo ações por meio de ‘máquinas de guerra’ contra um sistema unificador de corpos homogêneos por meio de um currículo padrão.

Caminhamos, então, ao eixo final, 3: ‘a fuga do currículo comum e a produção do *‘currículo surdo nômade’*. Observamos os enunciados dos educadores bilíngues na direção da promoção de instrumentos avaliativos lisos. Este nome (*instrumentos avaliativos lisos*) é usado porque são tais instrumentos distintos daqueles padrões e deslocam seu olhar para a análise do desenvolvimento de um sujeito visual, que surge da *diferença surda*.

Os educadores bilíngues relataram que os instrumentos de avaliação da alfabetização, nos anos iniciais, na perspectiva da ‘psicogênese da escrita’ e as fases de desenvolvimento dela (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), não auxiliam a avaliação da criança surda. Por isso, reitera-se a importância de se produzir um *‘currículo surdo nômade’* que escape dos padrões estabelecidos para a educação de ‘todos’ produzido pelo ‘aparelho de estado’.

Ademais, os sujeitos participantes relataram que não existem recursos materiais nas escolas para gravação e captura de imagem dos seus alunos. Logo, a avaliação de conteúdo, ao invés de ocorrer em Libras, acontece na maioria dos casos em Língua Portuguesa.

Entretanto, em seu nomadismo, por vezes, os professores bilíngues usam equipamentos pessoais, como celulares e *notebook* individual, criando outros modos de avaliações que consideram a diferença linguística, ou optam por registros imagéticos, em desenhos, para aproximar às realidades educativas de seus alunos e promover uma análise de suas aprendizagens por outros modos de apresentação semiótica.

Considerações finais

A partir da formação proposta, foi possível problematizar os desafios da promoção da modalidade bilíngue para surdos em contextos educacionais ainda que se veja a adoção da lógica filosófica da política inclusiva. As transgressões curriculares produzidas por *educadores bilíngues nômades* ocorrem com a intenção de promover equidade de ensino aos alunos surdos e se dão a partir de suas realidades sociolinguísticas.

As linhas de fuga que apareceram, por meio das falas dos participantes, surdos e ouvintes, apontam dilemas e enfrentamentos ainda presentes no cotidiano escolar, mesmo com a regulamentação da Libras, desde 2005 (Brasil, 2005). Pensamos que os aspectos destacados acerca da falta de mudança estrutural nas práticas educativas e no funcionamento educacional para surdos, no caso, deverão ser olhados com mais cautela a partir da nova modalidade bilíngue.

A alteração mencionada traz o ensino em Libras como direito de vida educativa à pessoa surda e dever de cumprimento das redes escolares. Pontuamos que as ações insurgentes de educadores bilíngues, suas experiências de docência e as práticas que já estão em execução devem ser levadas em conta para a promoção de um ensino de qualidade destinado aos alunos surdos.

Esperamos que a escrita deste capítulo exerça força reflexiva como

campo problematizador da educação bilíngue de surdos. Ao mesmo tempo, intentamos ser ela promotora de outras linhas educativas que possam ramificar em reflexões de novas práticas educacionais em busca de um sistema mais equitativo para alunos surdos, em que se valorizem as diferenças surdas, em uma proposta educacional que tenha a Libras como língua de instrução.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Tatiane Cristina. **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos: um estudo de caso.** 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232416>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BONFIM, Tatiane Cristina.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas *de/com* surdos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25905>. Acesso em: 6 ago. 2023.

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. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229/23102>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p.1497-1523, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MIRANDA, Alexandre Borges. Modalidades. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SOLER, Priscila Silveira.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua Portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>. Acesso em: 6 ago. 2023.

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE ANTIRRACISTA: DESDOBRAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira¹

Rhau de Lemos Santos²

Introdução

No dia 9 de janeiro de 2023, comemorou-se 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu as “[...] diretrizes e bases para a educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira” (Brasil, 2003). No referido ano, após movimentações políticas realizadas pelo Movimento Negro³ que, desde a sua instituição como movimento social e civil, iniciado na década de 1970, tem lutado e combatido o racismo, na busca da equidade política e jurídica, realizando discussões e mobilizações sobre a importância da aprovação de leis e decretos que criminalizam o racismo e oportunizam às pessoas negras ocupar os espaços de poder.

¹ Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos – PÓS-AFRO na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: plaferreira@ufrb.edu.br.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Atuante como Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: rhaullemos@gmail.com.

³ É importante apontar que, quando nos referimos ao Movimento Negro, estamos de acordo com a explicação de Nilma Lino Gomes, ao dizer que se entende “como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23).

Nessa direção, aproveitando o momento político do país, foi exigido, por meio de diálogo com a “UNESCO⁴, técnicos do MEC⁵ e da SEPPIR⁶, movimentos sociais e movimento negro, CONSED⁷ e à UNDIME⁸, além de intelectuais e militantes da causa antirracista” (Brasil, 2004) ao presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), políticas públicas que atendessem as demandas da população negra no Brasil, além da criação de órgãos públicos que fiscalizassem e garantissem os direitos civis dessa comunidade.

Pensando nisso e aproveitando a oportunidade da abertura do Governo Federal, inaugura-se, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), responsável naquele momento de produzir documentos a partir da Lei nº 10.639/03, por meio de discussões realizadas nos encontros estaduais para a sua execução na educação básica. Como resultado, cria-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei nº 10.639/03.

De acordo com as discussões produzidas, na época, o plano tinha por objetivo “a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis nº 10639/2003 e nº 11645/08⁹” (Brasil, 2004).

⁴Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁵Ministério da Educação.

⁶Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

⁷Conselho Nacional de Secretários de Educação.

⁸União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁹Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

A atuação do Movimento Negro foi importantíssima durante as mobilizações e articulações políticas para a implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica do país, por se colocar a frente das discussões como um “ator político” (Gomes, 2017), demonstrando a urgência da ocupação dos espaços de poder pelas pessoas negras, visto que, por muitos anos, esses lugares foram capturados pela branquitude nacional que, a partir do seu pacto narcísico (Bento, 2017, p. 17), impediu que as políticas e ações afirmativas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas negras não fossem discutidas e aprovadas.

Vale ressaltar que vivemos em um país no qual 55,8% (IBGE, 2022) da população se autodeclara como negros/as. Mesmo sendo maioria nacional, são pessoas que possuem o pior índice de mobilidade e ascensão social. Por mais que as pessoas negras estejam alcançando os espaços de poder, elas ainda se encontram localizadas em um país estruturado pelo racismo (Almeida, 2019), em que a necropolítica (Mbembe, 2014) atinge principalmente a juventude negra nacional.

Em razão disso, pensando na importância dos/as sujeitos/as negros/as, na construção e estruturação do Brasil, por mais que os índices apontem que o privilégio das pessoas brancas permanece presente nas relações sociais, excluindo em muitas situações as pessoas negras das decisões políticas do país, assegurou-se a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, a partir da Lei nº 10.639/03.

Implementação da Lei nº 10.639/03 na educação de surdos: a busca pelos materiais bilíngues

Com a aprovação da lei, tornou-se obrigatório que as escolas realizem o debate sobre a história e cultura da população negra no Brasil, no esforço de desvincular pessoas negras das narrativas trazidas nos

livros didáticos que, na sua grande maioria, as retratam em situações de escravização ou ocupando espaços subalternos.

Pensando na positivação da imagem das pessoas negras nos espaços escolares, iniciou-se um processo de formação dos/as professores/as da educação básica, além da produção e disponibilização de materiais didáticos que auxiliassem no debate dos conteúdos em sala de aula relacionados à Lei nº 10.639/03.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os principais eixos de discussão foram:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (Brasil, 2004).

Pensando nos desdobramentos da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação de surdos, optamos por discutir neste capítulo o eixo de número 3, que trata da política de material didático e paradidático. Ao propormos uma educação bilíngue antirracista, é esperado que os materiais utilizados em sala de aula sejam produzidos e elaborados na língua de sinais com a participação ativa das pessoas negras surdas e surdos, respeitando o letramento e a pedagogia visual para que, assim, aconteça de forma efetiva o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Segundo a professora e ativista surda Ana Regina Campello (2008), a pedagogia visual possibilita que os/as estudantes surdos/as tenham acesso às informações por meio da visualidade, facilitando a compreensão dos conteúdos lecionados. Ao realizarmos uma busca rápida sobre os materiais produzidos em Libras para a implementação

da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas bilíngues para surdos, não obtivemos nenhum resultado. Para essa busca simples, utilizamos o banco de objetos de aprendizagem do eduCAPES, que:

[...] engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público (Capes, 2023, s.p.).

Ao digitarmos na plataforma do eduCAPES as palavras “História e Cultura Afro-brasileira” entre aspas, obtivemos como resultado 1067 objetos de aprendizagem. Todos os materiais encontrados tinham como primeira língua, o português, não sendo encontrado nenhum material em Libras. É confirmado a partir dessa busca o que a professora e ativista surda Carolina Carvalho Palomo Fernandes (2022) diz ao afirmar que vivemos em uma sociedade ouvicentrada em que os enunciados produzidos, em sua maioria, obedecem a uma lógica audiológica.

Os resultados reforçam a urgência da mobilização por parte do Movimento Negro, Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) na produção de materiais em Libras, trazendo para a elaboração desses objetos de aprendizagem intelectuais e militantes negros/as surdos/as, surdos/as e ouvintes aliados na luta antirracista para colaboração na produção de materiais bilíngues.

Os movimentos sociais como agências de emancipação e libertação na prática

Pensar nos movimentos sociais como uma agência emancipatória e libertadora, possibilita que pautas de grupos historicamente subalter-

nizados ganhem visibilidade na busca por políticas públicas que promovam a equidade. É importante deixar estabelecido nesse debate que foi por meio dos enfrentamentos contra a estrutura supremacista branca cisheteronormativa capitalista (hooks, 2019), que os movimentos sociais mundiais conquistaram alguns de seus direitos.

Dos diversos movimentos que continuam lutando na busca da ocupação dos espaços de poder e que reivindicam seus direitos políticos e sociais, podemos destacar os enfrentamentos e embates do movimento negro surdo e as influências do Movimento Negro e o movimento surdo nacional na sua constituição. Contextualizar esses três movimentos sociais torna-se importante, pois as suas atuações promovem uma conscientização política e social coletiva que faz com que os/as sujeitos/as integrantes de tais grupos percebam que são participantes de uma estrutura opressiva e de um sistema excludente, criando estratégias para resistir e continuar sobrevivendo às opressões.

Por intermédio dos diálogos políticos promovidos por esses movimentos sociais, foi possível que a comunidade negra surda brasileira pensasse na criação de um movimento político que dialogasse com as suas vivências e experiências, valorizando as suas identidades e culturas. Além do mais, realizar uma descrição da atuação política de tais grupos auxilia nas reflexões sobre as discussões interseccionais que se seguirão.

É necessário relembrar que o movimento negro surdo, Movimento Negro e o movimento surdo são protagonistas no avanço das propostas de ações afirmativas para a população negra surda, negra e surda e estão cada vez mais ocupando espaços de poder, que lhes foram negados no decorrer do processo histórico.

Na luta pelo reconhecimento de suas existências, por meio de políticas públicas, tanto o movimento negro surdo, o Movimento Negro e o movimento surdo romperam com os estereótipos e os discursos hegemônicos sobre os seus corpos. Observaram, a importância de ocupar os

espaços de poder, principalmente os espaços políticos, que rejeitavam seus lugares de fala e representação.

Notaram, com base em tais episódios, a necessidade de se organizar e disputar os discursos vigentes na política e na sociedade. Cabe lembrar que vivemos em um país que permanece se estruturando a partir da raça, baseado no “mito da democracia racial”, dificultando a ascensão social da população negra brasileira, seja ela surda ou ouvinte, e retirando os seus direitos sociais básicos. Como explicado por Gomes (2017), o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação.

Não muito distante dessa realidade, a população surda permanece ainda lutando pelo reconhecimento de minoria linguística e a ruptura das representações discursivas clínicas. Lopes (2011, p. 7) profere que “[...] construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior de campos discursivos distintos”.

Por intermédio de denúncias realizadas pelos/as surdos/as ao longo do processo de construção dos movimentos surdos e, principalmente, com a ocupação desses sujeitos nos espaços acadêmicos, nos anos de 1990, com a criação do Núcleo de Pesquisa em Política de Educação para Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi possível o ingresso de surdos/as na pós-graduação quando, por meio das suas pesquisas, denunciaram a falta de políticas públicas e ações afirmativas para a população surda nacional.

Partindo das reflexões de Gomes (2017) e Lopes (2011) e das lutas emancipatórias dos movimentos políticos e sociais de negros/as e surdos/as, nota-se a mobilização por ambos os grupos pelo desejo de ganhar protagonismo e figurar como atores sociais autônomos, capazes de participar na construção de políticas públicas para as suas comunidades. Na continuidade dos seus escritos, as autoras explicam que o processo

de libertação contra os discursos hegemônicos passa pela educação e a escola será o espaço das disputas discursivas e representações.

Gomes (2017, p. 24) menciona que o Movimento Negro “[...] elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista”. A escola, como uma esfera ideológica, produtora de discursos, dialoga com a comunidade escolar, produzindo por meio das variadas enunciações as identidades e subjetividades dos sujeitos participantes das suas práticas discursivas.

Os discursos produzidos no campo da educação têm por objetivo posicionar os/as sujeitos/as socialmente e discursivamente, a fim de torná-los/as homogêneos/as. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016, p. 1083), “[...] nenhum enunciado é neutro no sentido de que todo enunciado é interessado, ou seja, é algo com que o locutor deseja realizar seu projeto de dizer, aquilo que ele quer que o outro aceite”.

Por mais que exista uma tentativa de um monologismo escolar, principalmente quando analisamos os currículos, que muitas vezes são excludentes, deixando de considerar a diversidade na escola, observamos ao mesmo tempo que o discurso reflete e também refrata (Bakhtin, 2011), permitindo que os sujeitos respondam aos enunciados produzidos na esfera da educação, partindo das suas experiências sociais e históricas.

Não se pode negar a importância da escola na construção do discurso dos/as estudantes e profissionais que fazem parte desta instituição. É necessário ter um olhar crítico e um posicionamento político em defesa das diferentes identidades emergentes nesse espaço. Por isso, as discussões interseccionais precisam fazer parte dos debates escolares, pensando nos diferentes marcadores sociais que constituem os/as estudantes.

A interseccionalidade, como uma ferramenta analítica, “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, opressão

de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2012, p. 117). Para o entendimento desse conceito e a forma como é aplicado neste texto, precisamos perceber como os/as sujeitos/as negros/as surdos/as são/estão posicionados/as socialmente e como vem se construindo ao longo dos anos uma mobilização, por parte dessas pessoas, em criar um movimento negro surdo nacional, que utiliza algumas esferas ideológicas, como a educação, para resistir às opressões.

Com o objetivo de se aquilombarem, o movimento negro surdo vem promovendo alguns encontros por meio de congressos, assembleias e reuniões, com a intenção de discutir suas pautas, em busca dos seus direitos. Uma dessas conferências é o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS) que, de acordo com a professora e ativista negra surda Priscilla Leonnor Alencar Ferreira (2018, p. 14), tem por finalidade “[...] apresentar as leis e a Constituição brasileira que asseguram a igualdade de direitos e deveres para todos e assim resultar em uma melhor inclusão social para os negros surdos”.

Ainda sobre o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, é explicado pelo ativista e advogado negro surdo Sandro Santos, um dos organizadores desses encontros, em um vídeo publicado em sua rede social, *Facebook*, que o congresso “[...] ajudou na autoestima de muitos negros surdos e muitos tornaram-se negros naquele evento, assumindo a sua identidade racial e sentindo-se orgulhosos (Santos, 2017, s. p., tradução nossa).

Observa-se que os congressos, como o CNISNS, contribuem com o letramento racial da comunidade negra surda. Tem-se que muitas pessoas que integram a referida comunidade, durante o processo de construção de suas identidades, não percebem que são negras. Os escritos da psicanalista e ativista negra Neusa Santos Souza (1982) ressaltam o que se menciona, visto que ser uma pessoa negra significa “[...] viver a expe-

riência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativa alienada”.

Além da opressão linguística, não podemos esquecer que o esforço da família ao descobrir que seu filho é surdo, e tentar reabilitá-lo, fazendo com que as discussões sobre raça, gênero e classe fiquem para depois ou, em muitos casos, nunca sejam discutidas. Lopes (2011) diz que a família, ao descobrir a surdez de seus filhos, busca a correção da surdez, criando uma fixação pela audição e oralização.

A partir dessas opressões, o movimento negro surdo tem notado a necessidade de trazer para o debate as discussões interseccionais. Quando pensamos na educação dos/as negros/as surdos/as e surdos/as, ainda são muito recentes as discussões que utilizam a interseccionalidade nas pesquisas que investigam esses/as estudantes. Tencionar tais debates permite com que se reconheça a alteridade surda, com base em outros marcadores sociais que fazem parte das subjetividades surdas.

No caso dos/as negros/as surdos/as, além de viverem em uma sociedade estruturada pelo racismo e que se esforça em apagar as representações negras, existe ainda um sistema audiocêntrico e grafocêntrico, tendo em vista que as informações em sua maioria são produzidas a partir da audição e focadas na Língua Portuguesa, desconsiderando os outros grupos linguísticos que fazem parte da população nacional.

Isso faz com que muitas informações produzidas não sejam interpretadas ou traduzidas para a Libras como, por exemplo, os materiais produzidos pelos órgãos públicos e movimentos sociais de negros e negras direcionados a uma educação antirracista, a partir da aplicação da Lei nº 10.639/03. Sendo assim, como discutir História e Cultura Afro-brasileira com estudantes negros/as surdos/as e surdos/as, se ainda é necessário para a comunidade surda, no geral, lutar pelo reconhecimento dos seus direitos linguísticos?

Olha para mim! Olha para minha identidade! Eu sou negra, mulher e surda, imagine o que falta para mim!

Como base para a nossa discussão, tendo como objetivo discutir os desdobramentos da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação de negros/as surdos/as e surdos/as. Analisamos e debatemos a seguir sobre o vídeo publicado, em Libras, pela professora e ativista negra surda Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, no ano de 2014, intitulado “Situação: a Lei nº 10.639 e a disciplina História e Cultura Afro-brasileira para Surdos”, publicado no seu canal no *YouTube*, conforme Figura 1.

Figura 1 - Situação: a Lei nº 10.639 e a disciplina História e Cultura Afro-brasileira para Surdos.



Fonte: Ferreira (2014).

A seguir, exibimos a tradução da Libras para a Língua Portuguesa, bem como realizamos algumas reflexões sobre o que foi sinalizado.

A Lei nº 10.639/03 obriga o ensino da História Africana e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares. A obrigatoriedade da implementação nos currículos escolares permite ao aluno compreender como aconteceu o processo de escravidão e a contribuição dos/as escravizados/as na construção do país. Além disso, permite que eles conheçam a cultura produzida pela população negra por meio da capoeira, literatura e de sua estética. Este conhecimento adquirido pelos/as alunos/as contribui na construção da identidade negra dos/as aluno/as negros/as surdos/as. O Ministério da Educação (MEC) já assinou e aprovou a lei e existem 88 materiais criados para auxiliar durante as aulas, como literatura, filmes que podem servir como base para o Ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira para ouvintes. Gostaria de fazer um apontamento importante: O movimento negro tem ouvintes, homens, mulheres, LGBTIs que conseguem adquirir as informações através da audição, essas informações os permitem ter um conhecimento aprofundado e conciso em relação aos estudos teóricos e conceitos desenvolvidos em pesquisas. A Lei nº 10.436/02 precisa estar sincronizada com a Lei nº 10.639/03 nas escolas bilíngues para surdos/as. É preciso professores/as surdos/as ou ouvintes formados/as em História e fluentes em Libras para lecionar História Africana e Cultura Afro-brasileira. Precisa-se criar matérias em língua de sinais, que discutam Literatura e cultura negra Surda. Precisamos acabar com o racismo! Precisamos acabar com o bullying! Chega, acabou! Mas o Movimento Negro olha para mim como se a minha marca identitária fosse apenas a surdez, como se eu fosse inferior. Olha para mim! Olha para minha identidade! Eu sou negra, mulher e surda, imagine o que falta para mim!? Existe uma barreira por eu ser surda. Cadê a acessibilidade? Cadê a acessibilidade? (Ferreira, 2014, s.p., tradução nossa).

Para análise e compreensão do discurso sinalizado pela professora Priscila Leonnor Ferreira, é necessário entender de onde ela parte e os motivos que a levaram a produzir o vídeo em Libras sobre a Lei nº 10.639/03. É importante dizer que a professora foi umas das responsáveis pela criação e organização do primeiro Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), que aconteceu na cidade de São Paulo, no ano de 2008.

Para Ferreira (2018, p. 13), o seu “[...] interesse em pesquisar essa temática teve início com a realização do 1º Encontro Nacional de Jo-

vens Surdos – ENJS, realizado em São Paulo, nos dias 16 a 20 de julho de 2008”. A autora ainda pontua que, durante o 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos, notou-se que os/as negros/as surdos/as presentes no evento se encontravam em posição de desigualdade em relação aos surdos/as brancos/as, não possuindo espaço para participar de forma efetiva na organização do encontro, além da falta de representatividade negra surda durante as apresentações.

Por essa razão, os/as jovens negros/as surdos/as presentes no encontro se mobilizaram e realizaram uma reunião entre eles/as para a construção de um evento em que trariam para as discussões as suas vivências e propostas políticas para o melhoramento da vida das pessoas negras surdas.,

Figura 2 - 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos



Fonte: Ferreira (2014).

Como apontado por Sandro Santos (2017) nos vídeos publicados em suas redes sociais, o início da construção do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, aconteceu da seguinte forma:

Convidei a Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, militante e pesquisadora negra surda, que reside em Salvador, para me ajudar a organizar o I Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos. Durante o congresso os/as negros/as surdos/as ficaram emocionados/as com a minha fala, da Priscila e do Edinho Santos [...]. (Santos, 2017, s. p., tradução nossa).

O protagonismo dos/as jovens negros/as surdos/as no 1º Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS) foi essencial para o início de uma conscientização e letramento racial das pessoas negras surdas, principalmente por se sentirem representados/as e perceber a existência de outros/as negros/as surdos/as que passaram por processos de racismo similares e que permaneceram resistindo a esses mecanismos de discriminação, elaborando estratégias para ressignificar as suas existências a partir das mobilizações políticas e sociais.

Figura 3 - Logo de divulgação do congresso nacional de inclusão social de negros surdos.



Fonte: Ferreira (2014).

Por isso, Santos, Fernandes e Silva (2023) vão destacar a importância das discussões interseccionais tanto na comunidade surda quanto na comunidade negra, afirmando que a interseccionalidade, sendo uma ferramenta analítica, auxilia a:

[...] desvelar como os processos de produção de desigualdades sociais que envolveram sujeitos negros surdos remetem à interconexão de práticas racistas e de colonização linguística, subalternizando e invisibilizando as identidades políticas desses sujeitos, tanto na comunidade negra quanto na comunidade surda (Santos; Fernandes; Silva, 2023, p. 126).

Nota-se que, durante a sua sinalização, Priscila Leonnor Alencar Ferreira destaca que tanto surdos quanto ouvintes precisam ter conhecimento sobre as contribuições da população negra na construção do país, ressaltando que, ao ser implementada nas escolas, a Lei nº 10. 639/03 precisa ser trabalhada de forma ética, retirando as pessoas negras do lugar de submissão e passividade. Andréa Carvalho (2006), ao analisar as representações das pessoas negras nos livros didáticos, constata que são apresentadas:

[...] de diversas formas, entre elas, através dos fenótipos e estereótipos criados em torno do corpo negro (cor da pele, formato e espessura do nariz e lábios, textura dos cabelos etc.) associando-os à feiura e inferioridade biológica em relação ao corpo branco; pelas características dos personagens negros que aparecem em situações de subjugação e inferioridade social e intelectual em relação aos personagens brancos; entre outras constatações que evidenciam a veiculação de preconceitos e posições racistas de forma implícita e explicitamente nos conteúdos e gravuras dos Livros Didáticos (Carvalho, 2006, p. 71).

Durante a sua sinalização, Priscilla Leonnor diz que quando a história da população negra é ensinada em sala de aula rompendo com os estereótipos produzidos pelo racismo, contribui com a construção das identidades dos/as estudantes negros/as surdos/as de forma positiva. Mas, para que isso aconteça, é necessária uma posição antirracista por parte dos/as professores/as surdos/as e ouvintes que lecionam nas escolas bilíngues de surdos, pois, como bem lembrado por Ana Célia da Silva (2005, p. 24), o “[...] professor pode vir a ser um mediador inconsciente

dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão”.

Pensando nisso e no processo de formação dos docentes surdos/as responsáveis por lecionar os conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira, é salientada no vídeo a necessidade de uma formação específica na área e a importância do domínio e fluência da Libras pelos/as professores/as surdos/as. Além disso, essa formação quando comprometida com a construção identitária dos/as estudantes negros/as surdos/as contribui para que esses/as sujeitos/as consigam se perceber como pessoas negras.

É comentado que a Lei de Libras (nº 10.436/02) e a Lei nº 10.639/03 precisam estar conectadas e trabalhadas em conjunto. Se estamos falando de uma educação bilíngue antirracista, não podemos negar e esquecer os aspectos linguísticos envolvidos nos processos educacionais desses/as estudantes.

Os gêneros textuais trabalhados em sala de aula precisam estar acompanhados de uma pedagogia visual, para a compreensão e entendimento dos estudantes negros/as surdos/as e surdos/as dos conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira. Por esse motivo, Priscilla Lennor Alencar Ferreira afirma que é necessária a produção de materiais em Libras para a implementação da Lei nº 10. 639/03 nas escolas de surdos. Nada adianta, segundo a professora, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, pelo Ministério da Educação e movimento social de negros e negras, representados pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) se esses espaços não realizam uma discussão interseccional, entendendo que pessoas surdas também são pessoas negras. A ativista negra e lésbica Audre Lorde aduz que

[...] dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são negros (Lorde, 2009, p. 6).

Com base na fala de Lorde (2009) e das discussões provocadas pelo movimento negro surdo, é oportuno compreender que a “[...] interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177). Por essa razão, no vídeo é sinalizada a importância do entendimento de que pessoas negras surdas também são racializadas e são atingidas pelo racismo. Diante disto, além da conscientização racial promovida pelos/as negros/as surdos/as nos Congressos Nacionais de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), torna-se importante a implementação da Lei nº 10. 639/03 nas escolas de surdos.

Como destacado por Patricia Hill Collins (2020), a interseccionalidade é oriunda da práxis-crítica, surgindo nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas, provocando reflexões de como esses mecanismos de opressão subalternizam os/as sujeitos/as e os posicionam socialmente dependendo dos marcadores sociais que os constituem. Ao compreender que as pessoas surdas também são negras, os órgãos públicos educacionais responsáveis por disponibilizar e publicizar os materiais que discute as relações étnico-raciais no Brasil a partir da História e Cultura Afro-brasileira precisam realizar a produção dessas publicações em Libras.

É nesse sentido que Priscila Leonnor Alencar Ferreira (2014) vai realizar uma crítica ao Movimento Negro, sinalizando: “[...] o Movimento Negro olha para mim como se a minha marca identitária fosse apenas a surdez”. Essa crítica está de acordo com as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Surdos e que vem realizando um debate interseccional.

É possível observar nessas investigações que as pessoas negras surdas criticam os movimentos sociais de negros e negras que não os integram nas pautas e nos debates sobre a população negra, além de não oportunizar que os seus direitos linguísticos sejam respeitados nesses espaços.

Reshawna Chapple (2018, p. 5, tradução nossa) explica que “[...] as mulheres negras surdas, como população, raramente são discutidas fora da comunidade surda em geral. Ser mulher negra surda às vezes exige que o indivíduo opte por usar a identidade de ser surdo ou de ser mulher”.

Nesta mesma direção, Lissa Denielle Stapleton (2014, p. 86, tradução nossa) diz que não se pode realizar a “[...] separação raça da experiência Surda ou qualquer outra identidade que indivíduos negros surdos possam ter. Devido a essas múltiplas identidades, alguns alunos Surdos também podem navegar por múltiplas formas de opressão”. É por isso que Priscilla Leonnor (2014) sinaliza, de forma bem enfática, a seguinte declaração: “Olha para mim! Olha para minha identidade! Eu sou negra, mulher e surda, imagine o que falta para mim!? Existe uma barreira por eu ser surda. Cadê a acessibilidade? Cadê a acessibilidade?”.

Além de promover uma reflexão interseccional sobre a produção da sua identidade, Priscila Leonnor critica a falta de acessibilidade em relação aos materiais publicados para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Ao questionar a falta de acessibilidade, a autora chama a atenção do Ministério da Educação, SEPPIR, Movimento Negro e da SECADI sobre a necessidade do respeito ao direito linguístico das pessoas negras surdas, destacando a urgência da produção de materiais em Libras.

Pensando nisso e em todas as reflexões produzidas na escrita desse texto, é necessário que o Movimento Negro inclua as pessoas negras

surdas nas suas discussões políticas, tendo em vista a especificidade linguística desses/as sujeitos/as. Assim, tem-se uma aliança entre ouvintes negros/as e surdos/as negros/as a fim de trocar experiências e militâncias para a construção de materiais em Libras que auxiliem na aplicação da Lei nº 10.639/03 na educação de surdos.

Considerações finais

Com as discussões produzidas durante a escrita deste texto, notamos a importância da participação política por parte das pessoas negras surdas, negras e surdas na construção e elaboração de leis que oportunizem as pessoas que fazem parte dessas comunidades a exigir a aplicação dos seus direitos civis.

Vale ressaltar que a comunidade negra surda, assim como intelectuais e ativistas negros/as surdos/as, continuam a lutar pelo direito da implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de surdos, mesmo vinte anos depois da sua aprovação. Tais sujeitos/as exigem que os materiais didáticos sejam elaborados em Libras, sendo convidados/as para a construção dos conteúdos.

Ademais, o movimento negro surdo vem denunciando a falta de espaço dentro do Movimento Negro, reivindicando uma aliança com as pessoas ouvintes negras para que, a partir da interseccionalidade, se possa compreender que pessoas surdas também são negras e muito atingidas pelas decisões políticas disputadas pelo movimento social de negros e negras.

Torna-se urgente implementar a Lei nº 10.639 na educação de surdos, por meio de materiais bilíngues, além da necessidade de investigações acadêmicas que tenham como foco o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação bilíngue de surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

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 União**, Presidência da República, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Presidente da República, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **O que é o eduCAPES?**. [s. l.], 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. 2006.139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88563>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CHAPPLE, Rashawna. Toward a theory of black deaf feminist: the quiet invisibility of a population. **Affilia, Journal of Women and social work**, [Califórnia], n. 34, v. 2, p. 186-198. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0886109918818080>. Acesso em: 25 ago. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudo Feministas**, Los Angeles, v. 10, n. 1, 2002, p. 171-180. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CULTURA SURDA. **IV Congresso Inclusão do Negro Surdo**. 2013. Disponível em: <https://culturasurda.net/2013/08/07/iv-congresso-inclusao-do-negro-surdo/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERNANDES, Carolina Carvalho Palomo. **Criança surda pequena na educação infantil**: a ouvintização no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/77429>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. **Situação**: a Lei nº 10 639 a disciplina história e cultura afro-brasileira para surdos. YouTube. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2DfseB12IFg&t=7s>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FERREIRA, Priscilla Leonnor. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_1dd018e-38e9cf7b65bf6a82fd78f79c0. Acesso em: 25 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Mato Grosso do Sul. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/06/16/populacao-que-se-declara-preta-sobe-para-106percent-em-2022-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LORDE, Audre. **I am your sister**. New York: Oxford University Press, 2009.

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

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2 ed. 2005, p. 21-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTOS, Rhaul de Lemos.; FERNANDES, Sueli de Fátima.; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Negros/as Surdos/as: reflexões sobre interseccionalidade e resistências. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 123-139, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6754>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTOS, Sandro. **Facebook de Sandro Santos**. Todos Brasil Negro Surdo (CNISNS) sofre já acontecer social preconceito para vocês... por favor opinião só negro surdo libras colocar Facebook atenção chama todos Brasil.... 2017. [página do Facebook]. Disponível em: <https://www.facebook.com/sandro.pereira.56/videos/1389208534498052/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v.10, n. 3, 2016, p. 1076-1094. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

STAPLETON, Lissa Danielle. **The unexpected talented tenth: Black d/Deaf students thriving within the margins**. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University Iowa State, Iowa. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.31274/etd-180810-3710>. Acesso em: 25 ago. 2023.

O ENSINO DE LIBRAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: UM PANORAMA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS DOS MUNICÍPIOS

Sheyla Cristina Araujo Matoso¹

Vanessa Hagemeyer Burgo²

Introdução

Para iniciarmos a discussão proposta neste capítulo, que versará sobre os direcionamentos legais que apontam para propostas de ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras nas escolas dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, precisamos, antes de mais nada, destacar que os avanços e discussões acerca dos estudantes surdos e sua língua têm permitido uma maior visibilidade desta parcela da sociedade que utiliza uma língua de modalidade visual/espacial.

Contextualizando os movimentos que culminaram nos direcionamentos legais que frisamos nesta breve pesquisa, coadunamos com o pensamento destacado por Quadros (2006) quando indica a importância dos estudos e as estratégias políticas utilizadas para a vitalização da Libras no país. A autora evidencia que os movimentos sociais organizados pelos surdos estabeleceram como uma de suas tarefas principais o reconhecimento da língua utilizada pelos surdos brasileiros, indicando que

¹Professora Adjunta do curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

²Professora associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGLetras - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Três Lagoas. Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vanessahurgo@hotmail.com.

“foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Libras. Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros” (Quadros, 2006, p. 142).

Tais movimentos e engajamentos contribuíram com o reconhecimento desta língua no país, que teve seu marco temporal o ano de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua nacional das comunidades surdas brasileiras, estabelecendo em seu artigo primeiro que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

Tal reconhecimento tem propiciado desdobramentos para o melhor atendimento dos usuários desta língua nos diferentes espaços sociais há mais de duas décadas. Como pontua Assis Silva (2012, p. 27), representou um certo “[...] coroamento de um processo bastante complexo que envolveu diversos saberes e agentes”, proporcionando discussões e orientações acerca de alguns pontos importantes para essa parcela da sociedade, contribuindo, sobretudo, com a emancipação linguística e social das comunidades surdas do país.

Quadros (2019) enfatiza que esse movimento ocorreu de forma global e, assim como a Libras, muitas outras línguas de sinais no mundo já alcançaram reconhecimento jurídico, de fato, proporcionando inúmeras possibilidades de discussões acerca desta modalidade linguística nas diferentes regiões e países.

Ao nos debruçarmos em estudos sobre as línguas de sinais, precisamos, também, abordar questões relacionadas à comunidade surda e, com isso, trazer ao debate as concepções que compõem uma língua que vai além do viés gramatical, da arbitrariedade linguística ou de um sistema de signos.

Tendo em vista que uma língua natural é composta por detalhes que a constituem, compreende-se, como destaca Campelo (2019), que nas línguas de sinais “[...] as mãos em movimento [...] servem como ferramenta de comunicação: sinalizar, conversar, fazer graça, tocar (para chamar a atenção), acenar, driblar num jogo, consolar, com seus infinitos diálogos” (Campelo, 2019, p. 17). Neste sentido, Bagno e Rangel (2005) remetem à ideia de que a língua está intrinsecamente ligada ao meio social quando explicitam que:

[...] dentro de nossa perspectiva, portanto, é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (Bagno; Rangel, 2005, p. 64, grifo dos autores).

Deste modo, poderíamos destacar que os estudos que versam sobre a cultura surda e as línguas de sinais têm permitido, cada vez mais, adentrar este universo captando-o de modo diferente do que a maioria ouvinte está acostumada, ou seja, tratando este sistema linguístico como uma língua que é apreendida de forma visual-espacial, emitida por meio de movimentações e recebida por meio do olhar, permitindo, desta maneira, uma interação social entre seus pares linguísticos.

Metodologia

Para o mapeamento do que se propôs neste estudo, foi realizada uma busca eletrônica pelas leis do estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios. Tal procura foi realizada, primeiro, no site denominado *Leis Estaduais*³ e, em seguida, no site denominado *Leis Municipais*⁴. Estes são sites organizados para consulta das legislações locais. São espaços destinados à inserção das leis de cada estado e município.

³Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>.

⁴Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>.

Conforme a indicação contida no site, é um ambiente ágil e eficiente de consulta que permite o acesso à informação e mais transparência pública perante a sociedade. Cada prefeitura e câmara municipal, de todo território nacional, disponibiliza o arsenal de leis do seu município e o resultado da busca direciona as normas que tratam do termo pesquisado e os resultados compreendem, tanto as leis municipais quanto as estaduais.

No entanto, até a realização da compilação dos dados desta pesquisa, somente 19 municípios possuíam os dados municipais na plataforma e, portanto, a finalização do mapeamento ocorreu pelos sites das prefeituras e câmaras municipais das demais 60 cidades do estado.

O levantamento de dados neste formato, que busca os textos legais que orientam determinado tema/assunto/medida, é de extrema importância para compreendermos aspectos que estão imersos no contexto social que estamos inseridos, bem como reconhecer a importância de participar desses processos constituintes de uma sociedade.

Quiles (2008) frisa que o estudo nas fontes primárias, leis e documentos oficiais, que é “um instrumento de interpretação, [que] perpassa um campo de contradições e embates, e ainda, que essa análise não significa a visualização da realidade concreta, [...]”, apesar disso, se configura como um “instrumento de luta para a efetivação dos direitos de cada cidadão”.

Conhecer as leis e entender que elas são constituídas dentro de um período histórico e cultural específico, contribui com a compreensão de fatores que antecedem aos embates do acesso destes alunos surdos aos espaços educativos de forma a colaborar com a permanência destes sujeitos.

Tal como apontam Oguisso e Schmidt (1999, p. 176), se “[...] a lei carrega em si mesma a sanção, isto é, uma força de obrigatoriedade, que

induz ao seu cumprimento”, ter acesso ao que proposto pelas Leis que citam o ensino de Libras nos espaços escolares, por exemplo, representa a parte inicial desta discussão.

Sabe-se que este capítulo capturará apenas o demonstrativo da existência (ou não) da Lei, dentro do recorte e dos casos mapeados. Entretanto, como mencionado em parágrafos anteriores, a depender da interpretação de tais dispositivos legais, podemos buscar compreender como isso tem ocorrido, de fato, nos municípios cujos os dados foram compilados e analisados a seguir.

Alguns dados do estado de Mato Grosso do Sul

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo IBGE (2010), o estado de Mato Grosso do Sul possui aproximadamente 8 mil surdos espalhados entre a capital do estado e os demais 78 municípios emancipados. A proposta desta pesquisa é salientar como este estado e seus municípios têm se organizado com relação à divulgação da Libras, especificamente no ensino desta nos espaços educativos.

Como frisado na introdução, a língua de sinais utilizada pela maioria da população surda do país foi reconhecida nacionalmente há mais de duas décadas, porém, o estado antecipou esse reconhecimento e o fez antes mesmo da promulgação da referida lei nacional, desde o ano de 1996, por intermédio da Lei nº 1.693, de 12 de setembro (Mato Grosso do Sul, 1996).

A referida lei difere um pouco da nacional em suas terminologias para caracterizar a língua, estabelecendo, em seu artigo primeiro que: “Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente” (Mato Grosso do Sul, 1996, s. p.).

Iniciamos, então, a busca pela legislação que nos interessa para este estudo e, na esfera estadual, encontramos a Lei de número 5.563, de 8 de setembro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020), que estabelece alguns direcionamentos para as escolas estaduais e dispõe, em seu primeiro e segundo artigo, algumas orientações para a abordagem de forma transversal de aspectos e informações sobre a Libras, conforme apresentado abaixo:

Art. 1º As Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul poderão incluir em seus componentes curriculares, na etapa do Ensino Médio, em caráter complementar, conteúdo programático de informação e orientação a respeito da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Art. 2º O tema LIBRAS deverá ser abordado de forma transversal ao currículo dos componentes que compõem a área do conhecimento à qual se relaciona, a partir de abordagens conceituais, históricas e culturais, evidenciando a sua importância no contexto da inclusão social (Mato Grosso do Sul, 2020, s.p., sublinhado nosso).

Na sequência, realizamos a busca pelas legislações locais, comportando os 79 municípios do estado de Mato Grosso do Sul para, então, realizar o mapeamento segundo nos propomos. Todavia, vale ressaltar que, muito embora tenham ocorrido as efetivações das leis municipais, sabemos que a verificação da efetivação de cada uma delas só seria possível por meio de uma pesquisa mais ampla e com a verificação direta de cada secretaria de educação dos municípios de suas aplicabilidades.

Antes de detalharmos os dados municipais obtidos, é interessante relatar, tal como detalham Freitas e Fernandes (2011, p. 561), que:

[...] é preciso atentar para o fato de que um dos maiores desafios para a efetivação do direito ao ensino obrigatório advém da heterogeneidade da sociedade brasileira, marcada principalmente pelas desigualdades regionais. Estas se expressam sobremaneira no âmbito municipal, para onde concorrem as demandas sociais e onde se dá a realização da política educacional.

Freitas e Fernandes (2011) ainda destacam que os desafios educacionais dentro das esferas municipais do estado de Mato Grosso do Sul são complexos, tendo em vista se tratar de um “estado com pouca expressão nacional (econômica, política, cultural, administrativa)” (Freitas; Fernandes, 2011, p. 562).

O fato é que discutir temas relacionados à educação requer de nós pensar nas relações e nas interferências de cunho social e político. Ao analisarmos documentos e regimentos legais, precisamos frisar que tais marcos regulatórios acabam por expressar os interesses do Estado e, em se tratando da escola, por sua vez, esta pode reinterpretar e reproduzir esse discurso “oficial”.

Para iniciarmos o debate das perspectivas legais que indicam a necessidade e importância do ensino de Libras, apontamos o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) que traz no capítulo IV orientações sobre o ensino e difusão da Libras em todas as esferas nacionais, ou seja, podemos dizer que desde o ano de 2005, entre as ações legislativas, já encontramos um direcionamento para o ensino da língua de sinais dentro de espaços educativos.

Com relação ao estudo proposto e realizado nas esferas municipais, destacamos abaixo um quadro elaborado para dar visualidade aos dados obtidos, contendo o município, número da Lei/ano, artigo e o texto que representa a informação de interesse desta pesquisa.

A ordenação do quadro citado está disposta em ordem alfabética e constam apenas os municípios em que encontramos a referência do ensino de Libras nas escolas.

Figura 1 - Levantamento de Legislação Municipal de Mato Grosso do Sul/MS.

Município	Lei/ano	Art.	Texto da Lei
Bataguassu	2.660/2019	1º	Fica autorizado, por meio da presente lei, a implantação do ensino de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - nas escolas da rede municipal de ensino, no município de Bataguassu - MS.
Campo Grande	6.647/2021	1º	Fica instituído no Município de Campo Grande - MS o Programa "Língua Brasileira de Sinais - Libras" nos componentes curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino - Reme.
Naviraí	2.392/2021	1º	Fica o Executivo Municipal autorizado a instituir no Município de Naviraí - MS o Programa "Mãos Amigas: ensino de Libras como fator de inclusão social", inserindo o ensino de Libras nos componentes curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino - Reme.
Três Lagoas	3.776/2020	1º	O Sistema Municipal de Educação de Três Lagoas/MS deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo escolar das instituições de ensino que o compõem.

Fonte: Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Com relação à busca efetivada, somente os quatro municípios ressaltados no quadro acima possuem uma legislação específica que indica a inserção da Libras como componente curricular específico, porém, durante a pesquisa observamos que todos os demais citam a Libras em seus planos municipais de educação, ou em outras legislações nas quais mencionam a obrigatoriedade do ensino bilíngue para surdos, a contratação de profissionais intérpretes de Libras nos diferentes campos de atuação das esferas municipais, dentre outras citações de forma genérica.

Desde o final do ano de 2019, o município de Bataguassu propõe o ensino de Libras nas escolas municipais, indicando que caberá à secretaria municipal local a implantação de tal disciplina em toda a rede de ensino. Indica, ainda, que as despesas decorridas da referida lei serão de responsabilidade orçamentária própria (Bataguassu, 2019).

Diferente do que enfatiza a lei estadual citada antes no quadro

dos municípios, não há o uso do termo “transversal”. Entretanto, apesar de indicar o ensino de Libras, a referida lei não apresenta o alusivo direto com o termo que assegura a curricularização, isso, talvez, porque não há até o momento uma determinação nacional que garanta que a Libras seja incluída no currículo das escolas.

O segundo município apresentado no quadro, a cidade de Campo Grande, capital do estado, evidencia no texto da lei o indicativo da inserção em um programa denominado “Língua Brasileira de Sinais - Libras” nos componentes curriculares das escolas municipais, todavia, no inciso 1º pontua que isso poderia ocorrer “[...] como atividade extracurricular ou na forma transversal de modo a permitir a inclusão social” (Campo Grande, 2021, p. 2-3).

Seguindo a mesma linha da capital, a inserção do ensino de Libras é mencionada pela aprovação de um projeto no município de Naviraí intitulado “Mãos Amigas: ensino de Libras como fator de inclusão social”, deixando também a opção de se desenvolver o ensino da língua de forma extracurricular ou transversal, porém dispõe em seu artigo 2º a possibilidade de que este ensino ocorra também “[...] como disciplina própria do currículo básico do Ensino Fundamental, de maneira a atender pedagogicamente ao propósito de inclusão social” (Naviraí, 2021, n.p.).

Apesar deste “ponto a mais”, que indica a possibilidade do ensino da língua de forma curricularizada, da mesma maneira que no município de Bataguassu, não há uma obrigatoriedade, e permite a liberdade de interpretação da gestão quanto aos direcionamentos junto à Secretaria Municipal de Educação acerca da forma como esse ensino ocorrerá.

Já a legislação localizada no município de Três Lagoas traz no artigo primeiro, conforme quadro acima, a proposta de implantação

de Libras nos currículos, podendo caber a interpretação de que isso ocorreria de forma curricular, tendo a Libras como disciplina. Todavia, no próprio título da referida lei há a indicação de que o ensino ocorrerá de forma transversal.

O texto continua da seguinte maneira: “Dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira de Sinais - Libras - como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas no âmbito do município de Três Lagoas/MS e dá outras providências” (Três Lagoas, 2020. p. 1, sublinhado nosso).

Um quinto município, que não foi apresentado no quadro acima, mas que faz referência ao ensino de Libras é o município de Dourados, segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se da Lei de número 3.448, de 23 de maio de 2011 (Dourados, 2011), que institui a política municipal de inclusão. Não alocamos este marco regulatório no quadro apresentado por não se tratar de uma lei específica sobre o campo da educação de surdos.

Julgamos pertinente destacar que na alínea “u” do inciso III do 10º artigo da referida lei, há a indicação de que o município ofereça a “garantia do ensino de Libras nos diferentes níveis de ensino” (Dourados, 2011, p. 7). O modo como o texto da lei foi alocado e redigido (dentro no capítulo das linhas de ação) permite a interpretação de que o ensino de Libras deverá ocorrer nos diferentes níveis de ensino, porém, tal como fora salientado nas observações anteriores, permanece essa contextualização mais genérica, sem muita explanação.

Apesar de termos a presença destes regimentos específicos, ainda temos nuances de incompletudes com relação ao modo como isso tem ocorrido ou vai ocorrer de fato nos espaços escolares nos municípios pesquisados. Quando tais documentos não deixam explícita a maneira como o ensino deve ocorrer e indicam diferentes opções de

forma de ensino, bem como indicações de possibilidades de transversalidade, configura-se um certo distanciamento em relação aos objetivos que levaram à promulgação destas mesmas leis.

Para Marinho, Silva e Ferreira (2015, p. 428), a transversalidade do ensino, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, tem a ver com “[...] ‘extrapolar’ as disciplinas ao trabalhar temas ‘voltados para a vida’, que estariam mais relacionados com o cotidiano e a vida dos estudantes”. Desta forma, os autores asseveram que seria uma proposta de mudança e renovação do ensino, envolvendo diferentes conteúdos escolares com o trabalho interdisciplinar.

Rosa (2021, p. 469), ao dialogar com as discussões sobre as políticas e práticas que permeiam o ensino, dispõe que: “Tomar o discurso institucional como estrutura e acontecimento, assim como jogo de relações de poder, portanto, faz com que a noção de instituição se torne mais ampla e complexa, podendo compreender desde as organizações até comunidades [...]”.

Cabe ressaltar que, ao mapearmos e analisarmos essas leis, possibilitamos uma melhor discussão acerca do que muito se tem tentado: avançar no sentido do reconhecimento e divulgação das pesquisas linguísticas e da educação de surdos, salientando que a própria lei reconhece no país e também aponta, em seu artigo 2º (Brasil, 2002), um direcionamento para o seu apoio e difusão em todos os segmentos sociais do país, tornando-a cada vez mais visível.

Deve-se ponderar as muitas razões que deixaram as línguas de sinais longe dos olhares investigativos. Estas poderiam estar envoltas em visões equivocadas sobre a surdez em si, visões que, infelizmente, podem perdurar ainda em nosso tempo. Com o intuito de tentar explicar esta questão, sem adentrarmos profundamente à temática, apresentamos o que Faria *et al.* (2011, p. 193) sinalizam ao dizer que:

[...] a valorização da cultura ouvinte provoca um desconhecimento e desinteresse pelas angústias dos surdos quanto ao seu saber e a sua capacidade de aprender [...], por décadas, desconhecaram as especificidades próprias da comunidade [...]. Ora, se o desenvolvimento cognitivo está atrelado à valorização da interação social entre sujeitos, com certeza ao surdo foi negado esse direito por décadas no nosso país.

Com base nos dados ressaltados e analisados, podemos identificar como, em muitos casos, a criação de leis não acaba correspondendo a uma resposta efetiva do que se propõe no sentido de mudanças significativas, que resultem em ações a curto e longo prazo. Dentro desta discussão, podemos coadunar com o que Bezerra (2012, p. 31) profere, quando indica que se deve “[...] questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações e institucionais e sociais”. Com isso, é possível afirmar que:

[...] as políticas educacionais se constituem em meio a processos cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais e institucionais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos (Garcia, 2007, p. 133).

Em meio a essas discussões é que podemos relacionar muitos avanços e conquistas a respeito da Libras que estejam ligados às lutas e aos engajamentos da comunidade surda, assim como a pontos cruciais de organização acerca da visibilidade da língua, da cultura e da identidade desse grupo usuário de um idioma considerado minoritário no país.

A respeito deste ponto específico, Lagares (2018, p. 121) destaca: “[...] ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas”. É com base nessa prerrogativa que as discussões salientadas abaixo ganham espaço neste capítulo, compreendendo que não basta

mostrar os erros e acertos nos textos das leis, ou mesmo nas intenções do legislativo e executivo dos municípios nesta breve pesquisa.

Pretende-se ressaltar um contínuo de inquietações que possam reverberar em ações que, efetivamente, estabeleçam uma mudança neste cenário que, segundo Quadros (2007, p. 08), são constituídos por “[...] políticas linguísticas que ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das ‘diversidades’ linguísticas do país”.

Entendemos que, apesar de a Libras ter seu reconhecimento nacional há quase duas décadas, ainda nos deparamos com ideias equivocadas e desinformações que precisam ser desconstruídas ou reorientadas para que ocorra uma maior visibilidade desta língua e de seus usuários, contribuindo com os estudos que busquem compreender sua complexidade, pluralidade e peculiaridade.

Discussões pertinentes

Vale ressaltar que a Libras, para a área da linguística, já é vista como uma língua natural e seus usuários sinalizantes, sendo a grande maioria surdos, estão espalhados por todo o território nacional, constituindo e sendo pertencentes às comunidades surdas brasileiras (Quadros, 2017).

Caporali e Dizeu (2005, p. 588) proferem que “[...] a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno”. Este propósito, semelhante ao que se possibilita às crianças ouvintes, deve ser garantido para os sujeitos surdos em todos os contextos escolares, visando ao seu pleno desenvolvimento desde os anos iniciais.

Fato é que a língua de sinais para os surdos é representada por processos constitutivos, pois envolve movimentos que significam a possibilidade de organizar as ideias e estruturar o pensamento, contribuindo com a manifestação do sentido da vida para os usuários desta língua (Quadros, 1997).

Temos, nas instituições de ensino superior, a Libras inserida como componente curricular, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Trata-se de uma disciplina que possui caráter obrigatório para os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, devendo integrar também os projetos pedagógicos dos demais cursos de ensino superior como disciplina optativa.

Assim como tem ocorrido no ensino superior, a disciplina de Libras, ofertada como componente curricular na educação básica, pode contribuir com as discussões sobre a realidade surda, desmistificando aspectos relacionados com a sua língua.

Para Gesser (2009), a marca linguística não é a única questão a ser discutida sobre a inclusão dos surdos e sobre a surdez, porém, por meio da legitimidade da língua, é que serão possíveis ao surdo novas perspectivas que não sejam as direcionadas pelas representações patológicas: “[...] Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência - vinculada às lacunas na cognição e no pensamento - para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (Gesser, 2009, p. 9-10).

Por se tratar de uma língua natural e tendo como princípio norteador o conceito de que a língua estaria presente em todas as relações interpessoais mediante a interação com outros falantes, concordamos com a área da ciência linguística que a reconhece como estando organizada em um sistema legítimo, dotada de detalhes que a torna um idioma completo e independente.

Para este propósito, o ensino da Libras na educação básica permitiria um desvelar de significações de forma precoce e proporcionaria que surdos e ouvintes, matriculados nos mesmos espaços educativos, tivessem a oportunidade de desconstruir as barreiras linguísticas, ou, em uma hipótese ainda melhor, contribuir para que tais barreiras não fossem iniciadas – quando falamos de crianças pequenas.

Sobre a interação linguística baseada em aspectos que compreendem a linguagem como intrínseca à atuação humana, a língua está compreendida como inseparável da interação. Isso porque, desde a mais tenra idade, o ser humano busca por seus referenciais em seu entorno, sendo que os estímulos linguísticos, assim como os aspectos culturais e sociais constituirão sua formação como sujeito ativo e pertencente a um determinado grupo. Ademais, estabelecerão a identidade com base na subjetividade que está presente no seu processo de construção.

O desenvolvimento dos sujeitos surdos também é decorrente destas experiências que o formarão como sujeitos. Tal como refere Góes (1996, p. 38), os problemas comumente realçados como característicos da pessoa surda são, por diversas vezes, produzidos pelas condições sociais em que estes sujeitos vivem. Logo, pode-se afirmar que não existem limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, uma vez que as possibilidades oferecidas pelo grupo social é que podem contribuir ou não com seu desenvolvimento, “em especial para a consolidação da linguagem”. Quadros (2017, p. 35) destaca que:

[...] a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, de seu grupo, dos outros e de outros grupos [...]. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais.

Gianotto e Marques (2021), em suas pesquisas, ressaltam a importância do protagonismo da pessoa surda, bem como a necessidade da busca por ocupação de espaços antes pertencentes a grupos majoritariamente ouvintes. Outrossim, debatem que as ações de empoderamento e de visibilidade contribuíram para territorializar o surdo linguisticamente.

Colaborando com esta contextualização, é importante citar a resistência dos surdos em manter sua língua em períodos autoritários nos quais as comunidades surdas foram proibidas de fazer uso de sua língua em espaços educativos e de convivência social, momento histórico de quando julgavam as línguas de sinais inapropriadas para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Gianotto e Marques (2021) incitam refletir sobre um possível “silenciamento” ainda existente para esta parcela da sociedade. Os autores asseveram que criar espaços tendo em vista a língua de sinais seria uma forma de:

[...] territorializar o surdo no seu lugar de origem, atribuindo-lhe competência e habilidade para expressar-se tanto pela sua língua materna, a Libras, quanto pela língua dominante do Brasil: a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Gianotto; Marques, 2021, p. 33).

Concordando com os autores, indicamos que quanto mais presentes os estudos linguísticos estiverem no cotidiano da vida de pessoas surdas, mais sua condição linguística será aprimorada. O pertencimento a esta língua e cultura estarão arraigados à sua emancipação, rompendo a vulnerabilidade linguística e proporcionando possibilidades de aprofundamento dos diferentes aspectos que compõem tal idioma.

Certamente, a marca linguística não é a única questão a ser discutida sobre a surdez, porém, é por intermédio da legitimidade da língua que será possível ao surdo novas perspectivas que não sejam as direcionadas pelas representações patológicas. Perlin e Strobel (2014, p. 27) mencionam que:

[...] em termos históricos, a metade do século XX constituiu o marco da descontinuidade e as diferenças surgem como formas do exercício do poder. Conseqüentemente, uma série de empoderamentos vai tomando formas entre os surdos. A intenção aqui não é elencar estas conquistas, mas trazer presentes significações históricas, pensar este empoderamento transparente e imprescindível que faz acreditar em sua influência.

Tais “empoderamentos” têm ocasionado a quebra de muitos paradigmas e rompimento de concepções equivocadas acerca da surdez e de todos os aspectos que a cercam, inclusive, aqueles relacionados aos aspectos linguísticos. Os desdobramentos citados têm proporcionado às comunidades surdas uma gama de pesquisas sobre a Libras que revigoram ainda mais a visibilidade necessária para o contínuo empoderamento de todas as comunidades surdas, além de permitir que outros grupos linguísticos conheçam e prestigiem esta língua sinalizada.

Uma forma de contribuir com essa visibilidade seria a efetivação da curricularização da Libras, incluindo-a como disciplina curricular em toda a educação básica, assegurando uma possível imersão na língua de sinais para toda a comunidade escolar envolvida no processo de escolarização do alunado surdo, tendo em vista que o uso isolado e participação do intérprete educacional neste processo não são suficientes para garantir o atendimento contemplado nas propostas bilíngues.

Algumas considerações

Muito embora a Libras tenha sido reconhecida no país há mais de duas décadas e, no estado de Mato Grosso do Sul, há mais tempo ainda, muitas desinformações quanto à escolarização de alunos surdos ocupam os espaços de discussões e tornam ineficientes as propostas educacionais em suas práticas.

A educação está compreendida como atividade própria da na-

tureza humana, compõe uma totalidade que está ligada às relações interpessoais e, no contexto dessas relações, é que são apreendidas as possíveis concepções. Ela resulta em ações complexas e até contraditórias, nas quais o indivíduo é considerado como agente histórico e constitui-se como elemento dessa totalidade (Baruffi, 2009).

Para Strobel (2006), ao inquerirmos pesquisas acerca da educação inclusiva de alunos surdos, historicamente obtemos resultados com um viés de fracasso escolar. O insucesso mencionado pode ser entendido e representado por um longo período de atendimento que buscou a reabilitação da fala, onerando um desequilíbrio com relação à escolarização de cada um deles.

Como mostrado neste texto, o desvincular dos sujeitos à reabilitação da fala e, com isso, a aceitação e reconhecimento do acesso destes alunos a uma língua visual/espacial desde a mais tenra idade, tem se tornado o ponto crucial para a escolarização de sujeitos surdos. Apesar de todo o avanço nas discussões e medidas legais, ao analisarmos os dados quantitativos aqui enfatizados, podemos verificar que a maioria dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul ainda não possuem a opção da inserção da Libras como componente curricular de aprendizagem e os que têm a citação em suas Leis municipais apresentam algumas lacunas quando optam por indicá-la como tema transversal.

Entendemos ser de extrema importância a discussão de políticas linguísticas que assegurem às pessoas surdas que utilizam da língua de sinais para sua comunicação e aprendizado, acesso ao conhecimento sobre a composição de sua língua, ainda na mais tenra idade. Isso permitirá, segundo as pesquisas da área especializada, uma apropriação linguística eficiente e satisfatória, que irá contribuir com seu processo de pertencimento cultural e linguístico, culminando em uma socialização que respeite a diversidade linguística oriunda das comunidades surdas brasileiras.

Para finalizar este debate, salientamos que, em nível nacional, ainda percebemos a carência de orientações para que os estados e municípios estabeleçam a curricularização da Libras no ensino desde os primeiros anos da educação básica, com vistas a proporcionar espaços cada vez menos isolados, linguisticamente, para alunos surdos, favorecendo o uso constante de uma língua que tem caráter substancial para seu aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, Marcos.; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Bras. de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4533678/mod_label/intro/BAGNO_RANGEL_TarefasDaEducacaoLinguisticaNoBrasil.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

BARUFFI, Helder. A educação como “direito do homem”. In: BARUFFI, Helder (org.). **Direitos fundamentais sociais**: estudos em homenagem aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos 20 anos da Constituição Federal. Dourados: Editora UFGD, 2009. p. 105-120.

BATAGUASSU. **Lei nº 2.660 de 9 de dezembro de 2019**. Autoriza a implantação do ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais - nas escolas da rede municipal de ensino, no município de Bataguassu – MS. Prefeitura Municipal de Bataguassu. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/b/bataguassu/lei-ordinaria/2019/266/2660/lei-ordinaria-n-2660-2019-autoriza-a-implantacao-do-ensino-de-libras-lingua-brasileira-de-sinais-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-no-municipio-de-bataguassu-ms?q=libras>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Paranaíba, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/43460>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2002.** 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. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAMPO GRANDE. Lei nº 6.647, de 19 de julho de 2021. Dispõe sobre a inclusão do Programa “Língua Brasileira de Sinais - Libras” nos componentes curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino - Reme. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2021.** Disponível em: https://camara.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/diario_08_06_22.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. Sinais iniciais. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019. p. 17-20.

CAPORALI, Sueli Aparecida.; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. A Língua de Sinais constituindo o sujeito surdo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Dossiê: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/91-v26-maioago-2005-dossie-sociologia-da-infancia-pesquisas-com>. Acesso em: 1º fev. 2023.

DOURADOS. **Lei nº 3.448 de 23 de maio de 2011.** Institui no âmbito do município de Dourados a Política Municipal de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dourados, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/d/dourados/lei-ordinaria/2011/345/3448/lei-ordinaria->

-n-3448-2011-institui-no-ambito-do-municipio-de-dourados-a-politica-municipal-de-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotacao?q=libras. Acesso em: 27 jun. 2023.

FARIA, Evangelina Maria Brito de.; ALVES, Edneia de Oliveira.; BATISTA, Maria Gorett Dantas de Assis Batista.; MONTEIRO, Regina de Fátima Freire Valentim. Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana (org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 171- 208.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de.; FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. Educação municipal e efetivação do direito à educação **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555-574, 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/423>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/230>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira.; MARQUES, Heitor Romero. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. Campo Grande: Life Editora, 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Mato Grosso do Sul. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500830&idtema=92&search=mato-grosso-do-sul/censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin.; SILVA, João Alberto da.; FERREIRA, Maira. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **Revista História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 429-443, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/i/2015.v22n2/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996**. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Campo Grande, 1996. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-1693-1996-mato-grosso-do-sul-da-nova-redacao-ao-artigo-44-da-lei-3181-de-21-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 7 mai. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.563 de 8 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como conteúdo transversal, [...]. Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-5563-2020-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-inclusao-do-tema-lingua-brasileira-de-sinais-libras-como-conteudo-transversal-nos-componentes-curriculares-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 28 jun. 2023.

NAVIRAI. **Lei nº 2.392 de 15 de dezembro de 2021.** Autoriza o Executivo Municipal a instituir o Programa "Mãos Amigas: ensino de Libras como fator de inclusão social", [...]. Navirai, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/n/navirai/lei-ordinaria/2021/240/2392/lei-ordinaria-n-2392-2021-autoriza-o-executivo-municipal-a-instituir-o-programa-maos-amigas-ensino-de-libras-como-fator-de-inclusao-social-com-o-objetivo-de-incluir-o-ensino-de-libras-nos-componentes-curriculares-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-reme?q=libras>. Acesso em: 17 jun. 2023.

OGUISSO, Taka.; SCHMIDT, Maria José. Sobre a elaboração das normas jurídicas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 175-85, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41098>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PERLIN, Perlin.; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1757>. Acesso em: 6 ago. 2023.

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

QUADROS, Ronice Müller de.; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, Rio de Janeiro, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 2007. p. 94-102. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Politicass.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas públicas em educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez**. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/817?mode=full>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ROSA, Marluza da. Leis e leituras: análise do discurso institucional sobre as “reformas universitárias” no Brasil e na França (2003-2013). **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 2, p. 461-482, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4695>. Acesso em: 6 ago. 2023.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 243-252, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 6 ago. 2023.

TRÊS LAGOAS. **Lei nº 3.776 de 22 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a inclusão do tema língua brasileira de sinais - libras - como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas [...]. Três Lagoas, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2020/378/3776/lei-ordinaria-n-3776-2020-dispoe-sobre-a-inclusao-do-tema-lingua-brasileira-de-sinais-libras-como-conteudo-transversal-nos-componentes-curriculares-das-escolas-no-ambito-do-municipio-de-tres-lagoas-ms-e-da-outras-providencias?q=libras>. Acesso em: 17 jun. 2023.

O CENTRO ESTADUAL DE ATENDIMENTO AO DEFICIENTE DA AUDIOCOMUNICAÇÃO, CEADA, COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAMPO GRANDE/MS

Carlos Roberto de Oliveira Lima¹

Introdução

Pensar a educação de surdos em um espaço municipal, cerceado por relações de saberes e poderes extremamente singulares, é um exercício complexo, na medida em que tais idiosincrasias se mostram sempre por fragmentos, pontos de vista, pedaços de memórias e, muitas vezes, relatos de lembranças sinalizadas daqueles sujeitos que vivenciaram este processo e, de alguma forma, contribuíram com pesquisas acadêmicas que desejam manter a educação de surdos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, registrada na história.

Desta forma, visando à contribuição deste processo e à importância materializada no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, Ceada, desejo esboçar algumas linhas acerca deste centro e das possibilidades que as pesquisas científicas têm observado a respeito da instituição que, por muito tempo, foi formadora de sujeitos surdos sinalizantes na cidade de Campo Grande.

O Ceada fora criado a partir do Decreto nº 3546, de 17 de abril de 1986 e “funcionava em regime de externato, atendendo a pessoas com Surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade,

¹ Professor EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, unidade Nova Friburgo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e Integrante do Grupo de Estudo e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: carlos.lima@cefet-rj.br.

na educação precoce, pré-escolar e primeiros anos do primeiro grau [...]” (Albres, s.d., p. 5). Ainda segundo Neiva de Aquino Albres, o centro estadual contava com “[...] avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica, sala de recurso e programas de competência social juntamente com oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (CIDEM)” (p. 5).

De acordo com as pesquisas de Adriano Gianotto (2020), a base educacional utilizada para o ensino de surdos no Ceada, em seus primórdios, era o regime oralista que, por apregoar a legitimidade da língua oral sobre o sistema sinalizado de comunicação, empunhava sobre os sujeitos surdos técnicas e metodologias educacionais que desqualificavam a língua de sinais como forma de apreensão sobre o mundo.

Historicamente, o oralismo surge na segunda metade do século XVIII, idealizado por Samuel Heinicke, na Alemanha, em contraposição ao método francês, criado pelo abade L’Épée. Sua ascensão ocorre a partir do advento do Congresso de Milão quando passa a ser preferível em detrimento dos sistemas sinalizados de comunicação (Capovilla, 2000).

Ainda segundo Capovilla (2000), a ênfase do método oralista nas escolas esteve completamente voltada para o aperfeiçoamento da habilidade de oralizar, objetivando levar o surdo a desenvolver as competências linguísticas orais para, assim, integrá-lo como um membro da sociedade ouvinte, sendo que o processo educacional, desta forma, ficava em segundo plano.

Em Campo Grande, no ano de 1993 (sete anos após a fundação do Ceada), foi promulgada a Lei Municipal nº 2.997 de 10 novembro que “[...] dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande-MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais – libras” (Mato Grosso do Sul, 1993, sic).

A Lei Municipal, de autoria de Márcio Matozinhos Juvêncio César da Fonseca (1935-2019), prefeito de Campo Grande à época e filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), reconheceu a língua de sinais como meio de comunicação e, nas linhas da referida Lei, em seu segundo artigo, pontuou: “Fica determinado que o Município treinará funcionários das próprias repartições públicas municipais, voltadas para o atendimento externo, intérpretes da língua de sinais” (Mato Grosso do Sul, 1993).

Pouco tempo depois, em 1996, foi criada a Lei Estadual nº 1.693 de 12 de setembro que “[...] reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências” (Mato Grosso do Sul, 1996).

O marco regulatório, além de afirmar que o Estado deverá treinar seu quadro de servidores, diretamente ou por intermédio de convênios, para atendimento à comunidade surda, também aponta a língua de sinais como matéria facultativa na rede estadual de ensino, estendendo-a aos cursos de magistério (Mato Grosso do Sul, 1996).

Mesmo existindo a seguridade e o reconhecimento da Libras como meio comunicacional, somente o Ceada² prestava atendimento educacional para pessoas surdas e, segundo Grillo (2017, p. 30), “[...] ao terminarem a escolarização básica, até quinto ano do Ensino Fundamental, [os surdos] tinham duas opções: não estudar mais ou ir para as escolas regulares onde não era garantido o acesso por meio da Libras”. Sendo assim, a década de 90, em Campo Grande, configurou-se como um momento de lutas e resistências surdas para que se mantivessem no proces-

² De acordo com as pesquisas de Gianotto (2016), entre 1996-2001 o Ceada ficava situado em casa de aluguel, na Avenida Afonso Pena. Posteriormente, passou a ser situado na Rua Antônio da Silva Vendas, 159 - Jardim Bela Vista.

so educacional e concluíssem o ciclo formador fundamental e médio.

Movimentos sociais surdos e seus encontros pela cidade

Os registros acerca da movimentação de uma comunidade surda em Campo Grande, detectados por meio das pesquisas de Gianotto (2016), remontam o ano de 1996 quando, às sextas-feiras, em período noturno, os surdos saíam de seus trabalhos e direcionavam-se ao centro de Campo Grande, na Praça Ary Coelho, situada entre as ruas 14 de julho com a Avenida Afonso Pena para, juntos, sinalizarem.

Participavam destes encontros, também, os alunos do Ceada, pois, “[...] conforme informações dos mesmos, o dia passado em casa era sem comunicação então a espera por esse momento durava o dia todo, devido seus familiares não se comunicarem em língua de sinais” (Gianotto, 2016, p. 45).

Figura 1 - Praça Ary Coelho, centro de Campo Grande/MS.



Fonte: Ferreira (2014).

Já os surdos adultos, como outras opções de lazer, encontrava-se em bares da cidade para socializar por intermédio da língua de sinais. Encontros estes que perduravam madrugada adentro. A movimentação surda, durante tal período, era ritualisticamente cumprida, sendo esta, a única forma de interação com os pares linguísticos, levando em conta que as facilidades e ferramentas tecnológicas de hoje como, por exemplo, WhatsApp, Facebook, Instagram e outros aplicativos de comunicação ainda não eram uma realidade do momento histórico descrito.

O princípio da atuação do profissional intérprete de Libras no ensino regular

Conceituar ou, antes, dimensionar o gérmen de algo, de determinada atuação ou condição de surgimento, parece-me, é semelhante a deixar o tempo estanque, talvez, criando barreiras para investigações anteriores. Entretanto, tratando-se deste tópico, as marcas que sobejaram e resistiram ao passado conduzem a um ponto inicial, uma prática de resistência e tensão causada por Hilda Maria Trefzger. De acordo com o excerto abaixo:

Em 1993, Professora Hilda Maria Trefzger iniciou como intérprete voluntariamente na Escola Estadual Adventor Divino de Almeida para sua filha Helen Trefzger Ballock e para a aluna Clara Ramos Pedroza, onde por solicitação da Helen posteriormente se comprovou a necessidade de o governo garantir intérprete em Sala de Aula para alunos Surdos (Silva, 2005, p. 254, sic).

Por ter uma filha surda (Helen Trefzger Ballock), em 1993 (ano em que a língua de sinais é reconhecida pelo município de Campo Grande), Hilda Maria Trefzger, na condição de mãe, intercede atuando como intérprete de Libras na Escola Estadual Adventor Divino de Almeida, situada na Av. Júlio de Castilho, n. 841, Vila Alba.

A prática realizada por Hilda demonstrou para o Estado a necessidade de garantir intérpretes em sala de aula e, levando em conta a falta de profissionais com aptidão para ocupar estes espaços, em 1995, ocorreu a implantação de um projeto realizado pela equipe do Ceada em parceria com a Agência Educacional e orientação de Shirley Vilhalva³ cuja finalidade era “[...] garantir a presença de intérpretes de Libras para os alunos surdos em escolas do ensino comum, assim sendo, a professora Rosilene Trindade Prates Pavelecini foi contratada pelo Ceada para desempenhar essa função pela primeira vez” (Albres, s.d., p. 7).

Os anos seguintes foram marcados por pequenas (e significativas) conquistas para a comunidade surda de Campo Grande. O relato de Shirley Vilhalva, concatenando algumas destas marcas importantes, podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Em 1994, fui eleita a primeira diretora Surda de MS, dando abertura para o trabalho de intérprete no CEADA, com a professora Maria Raquel Del Valle como intérprete.

Em 1995, início do trabalho de Apoio de Intérprete de Língua de Sinais na rede estadual - Escola Estadual Lúcia Martins Coelho e posteriormente na Escola Estadual Adventor Divino de Almeida.

[...] Em 1997, iniciam os cursos de LIBRAS pelo FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador para instrutores e interpretação em LIBRAS para intérpretes (97 ULBRA 98/ SELETA e 99 FAPEMS).

Em 1999, iniciou o trabalho de intérprete na rede municipal na escola Arlindo Lima e Bernardo Franco Baís.

No concurso público para o servidor do Estado, os candidatas Surdos contaram com a presença do intérprete durante a prova. A FAPEMS - Fundação de Apoio a Pesquisa ao Ensino e a Cultura de MS, colocou à disposição a intérprete Cláudia Almeida

³ Pedagoga e Mestre em Linguística, Shirley Vilhalva foi Diretora do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), atuou 25 anos como voluntária na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e foi conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)” (Quiles, 2015, p. 15).

Gonçalves para o concurso na área de Magistério, cujo número de candidatos Surdos vem aumentando, e esta oferta também tem se concretizado no Concurso para admissão de Funcionários Administrativos.

Durante o Vestibular/99 da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a entidade colocou à disposição do candidato Surdo fiscais com conhecimento de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (Silva, 2005, p. 252-253).

A tensão gerada por Hilda Maria Trefzger, em 1993, corroborou para que, em 1995, sua filha estivesse sendo acompanhada por um profissional de interpretação em Libras na Escola Estadual Adventor Divino de Almeida.

A chegada de Shirley Vilhalva como a primeira diretora surda do Ceada, em 1994, abriu as portas para que o processo de formação de profissionais começasse a acontecer com maior afinco, tornando-se “[...] pioneira no ensino de Libras para surdos (as)”, além de “[...] uma referência de protagonismo surdo no estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil. Uma ativista social em prol de ações proativas para a comunidade surda” (Gianotto, 2020, p. 70).

Nos anos seguintes, novas formações importantes passaram a ocorrer. Em 2000, com o ilustrador surdo Mauro Lucio Gondim, os professores do Ceada elaboraram o livro *Língua Brasileira de Sinais*, registrando em desenhos os sinais utilizados pela comunidade surda de Campo Grande, sendo publicado pela prefeitura do referido município (Gianotto, 2016). Podemos compreender a emergência desta publicação a partir das análises de Albres ao afirmar que:

Esse mesmo movimento aconteceu em Campo Grande no ano de 2000, quando os surdos e intérpretes encontravam-se quinzenalmente, aos sábados, no CEADA, com o objetivo de compartilhar os sinais criados nas diferentes salas de aulas de escolas comuns para as diferentes disciplinas escolares (Língua Portuguesa, Física, Química, entre outras), pois havia uma necessidade de ampliar o léxico, ou seja, de novos sinais (Albres, s.d., p. 9)

Ainda neste período, é aprovada a Lei Municipal nº 3.755, de 8 de junho de 2000, por meio da qual “fica instituído o ‘dia do surdo’ no município de Campo Grande e dá outras providências” (Campo Grande, 2000). Para além da criação desta data, durante o referido ano, novas conquistas foram sendo materializadas pelos espaços da cidade e, também, aparecem no discurso de Shirley Vilhalva a seguir:

Em julho de 2000, foi realizado o I Seminário de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais – Em Tempos de Comunicação, para avaliação do Programa de LIBRAS no CEADA, com vistas a apresentação de propostas inovadoras, bem como de sugestões para superação das dificuldades, com a presença da intérprete de LIBRAS e Psicóloga (atualmente cursando MBA em Desenvolvimento e Gerenciamento de Talentos) da FENEIS, Adriana Meirelles de Mello.

Neste ano de 2000, a UFMS colocou intérprete para Zanúbia Dada no Curso de Pós-graduação.

A Língua de Sinais marca presença no Telecurso 2000 do Ensino Médio para funcionários do Estado com a presença de três funcionários Surdos e através de parceria com o CEADA que disponibilizou a intérprete? Professora Cristiane Ribeiro Albres, para a interação do Surdo neste atendimento (Silva, 2005, p. 253, sic).

O Ceada, como espaço educacional para surdos, conforme o relato de pesquisadores surdos que transitaram e foram formados por esta instituição, é considerado como o Pai Ceada, “[...] uma referência da comunidade surda que significa que o espaço físico do CEADA e seus profissionais surdos e ouvintes são PAI ou MAE linguísticos de crianças surdas que chegam sem língua de sinais” (Gianotto, 2016, p. 68, sic).

Figura 2- Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada).



Fonte: SED (2019).

A instituição é concebida, por este grupo social, como a casa linguística da comunidade surda de Campo Grande, carregando um alto valor, tanto histórico quanto social, sendo um dos agentes responsáveis pela disseminação da língua de sinais em território campo-grandense.

O fechamento do Ceada enquanto instituição educadora

Pais e alunos fizeram protesto em frente ao Ceada [...] na manhã desta sexta-feira (30), em Campo Grande.

A manifestação é contra o fechamento da entidade para as aulas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Campo Grande News, 2016

O recorte da matéria apresentada acima, veiculada na mídia pelo Campo Grande News, aponta a indignação quando fora anunciado o fechamento da instituição. Os atendimentos prestados para as crianças de 1º a 5º ano, o ensino de matemática e português realizados diretamente em língua de sinais, favorecendo a um ambiente linguístico adequado ao processo de aprendizagem, agora, fora substituído por um ingresso abrupto nas escolas da Rede Estadual de Ensino, sem a vivência e aquisição linguística sinalizada necessária para acompanhar o processo escolar.

De acordo com a matéria, a Secretaria de Estado de Educação, SED, destacou que, a partir de 2017, o espaço ocupado pelo Ceada passará a ser destinado para formação, assessoramento e orientação para professores de ensino comum, além de ofertar atendimentos de fonoaudiologia, terapia ocupacional, exames audiométricos e atendimento educacional especializado (Campo Grande News, 2016). Determinados membros da comunidade, ao serem entrevistados, deixaram claro a desaprovação pela medida, tal como mostrado a seguir:

Ex-aluno e ex-professor do Ceada, Adriano Gianotto, 34 anos, considera a medida um retrocesso. “A legislação garante a educação especial, então o governo não pode fazer isso desta forma, acredito isso vai atrapalhar e muito o desenvolvimento das crianças”, considera.

Representante do Fórum Municipal de Defesa do Direito da Pessoa com Deficiência, Fabio Célio Oliveira de Araujo, também participou da manifestação por considerar a decisão contra lei. “A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) garante que deve haver escolas bilíngues no município, e o Ceada é referência para todo o Estado”, diz (Campo Grande News, 2016, s.p., sic)..

Mesmo com a reivindicação em prol da permanência do Ceada como espaço de educação escolar para surdos, a instituição terminou por ser fechada. Na Figura 3, são apresentados membros da comunidade surda local em frente ao Ceada no dia 30 de dezembro de 2016 em tentativa de evitar o fechamento deste espaço educacional.

Figura 3- Protesto da Comunidade Surda em frente ao Ceada.



Fonte: Campo Grande News (2016).

Raquel Elizabeth Saes Quiles (2015, p. 78) pontua em sua tese de Doutorado que, por intermédio da Resolução/SED n. 1.794, de 18 de novembro de 2004, “[...] que dispõe sobre a organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que a estrutura proposta para o CEADA é a mesma para qualquer outra escola estadual”.

Consoante às análises da autora, a única “[...] diferença evidenciada refere-se apenas à lotação de professores, sendo priorizados os que apresentarem comprovação de curso de no mínimo 120 horas em Educação Especial, com ênfase na área da surdez” (Quiles, 2015, p. 78).

Compreendendo o Ceada como uma escola regular em que somente a língua de instrução se mantinha centrada na especificidade do aluno surdo, não existiriam motivos para o fechamento da instituição e na sua transformação em um centro de apoio, formação e atendimento fonoaudiológico e audiométrico.

Como medida regradora, o governo garantiu que os alunos transferidos e ingressantes na rede estadual de educação receberiam apoio de instrutores mediadores (levando em consideração que, ainda, não são fluentes na língua de sinais) e, também, contariam com o Atendimento Educacional Especializado em Libras, como primeira língua (L1), em Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) e matemática (Campo Grande News, 2016).

Em (in)conclusão

A criação do Ceada em 1986, antes mesmo do reconhecimento da língua de sinais pelo município de Campo Grande (1993) ou pelo estado de Mato Grosso do Sul (1996), salienta o pioneirismo em relação à educação de surdos brasileiros. Acompanhando as tendências mundiais de métodos educacionais, a instituição teve suas abordagens, segundo os saberes que se formavam em seu entorno tendo, inicialmente, práticas oralistas que buscavam a aquisição e o aperfeiçoamento oral da palavra para ter acesso ao conhecimento, cambiando para a Comunicação Total e, por fim, caminhando para a perspectiva bilíngue de educação para surdos.

O fechamento da instituição, isto é, um espaço escolar destinado aos alunos surdos no qual as disciplinas eram ministradas diretamente em língua de sinais, caracterizando-se como um espaço bilíngue, favorável para o processo de ensino e aquisição de uma língua natural entre os pares surdos, em detrimento do ingresso destes mesmos na rede regular de ensino traz como pressuposto um paradoxo.

Os alunos surdos passaram a se encontrar em um espaço sem o uso da língua sinalizada pelos coleguinhas de turma ou pelos professores regentes, sendo todo o ambiente bilíngue encontrado no Ceada substituído por um único sujeito materializado no instrutor mediador (em

uma tentativa de sanar a fragilidade do processo aquisitivo dentro de um espaço onde a língua de sinais possui utilidade restrita). Sem dúvida, esta é uma artimanha que restringe ou dificulta o processo educacional de crianças surdas.

Os atendimentos no Ceada deixaram de ocorrer desde dezembro de 2016 e os alunos passaram a ser matriculados diretamente no Sistema Regular de Ensino em atenção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, que passou a preconizar em suas linhas que o atendimento ofertado pela educação especial deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Todo o suporte ofertado pelo Ceada, desde então, fora desmantelado.

Após sete anos de fechamento do Ceada como espaço educacional, resta pensar algumas condições que foram retiradas de familiares de surdos e dos próprios sujeitos surdos desta região: a alocação de crianças surdas nas escolas regulares, limitando seu processo aquisitivo sinalizado, não seria uma prática de restrição e dominação de uma cultura escolar hegemonicamente ouvinte? Onde a criança terá sua aquisição? Creche? Quem ensinará Libras?

Retirada esta referência, novas reorganizações deveriam ser pensadas em conjunto. Outros espaços deveriam ser produzidos para amparar não somente a criança surda em seu processo educacional, mas, também, a família como instituição que precisa de apoio para aquisição e compreensão do universo do que é Ser Surdo. O pai Ceada precisa ser revisitado várias vezes para entendermos o caminho que estamos trilhando nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande - MS. **Arara Azul**. [s. l.], [s.d.], p. 1-11. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei Municipal n° 2.997 de 10 novembro de 1993**. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande-MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais – libras. Campo Grande, MS, 1993. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/252126/lei-2997-93>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei Municipal n° 3.755 de 8 junho de 2000**. Fica instituído o “dia do surdo” no município de Campo Grande [...]. Campo Grande, MS, 2000. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIxMjYyIn0%3D.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

CAMPO GRANDE NEWS. **A poucas horas de inaugurar, na Praça Ary Coelho ritmo de trabalho é acelerado**. Campo Grande, 2012. [Matéria por Paula Maciulevicius e Helton Verão]. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/a-poucas-horas-de-inaugurar-na-praca-ary-coelho-ritmo-de-trabalho-e-acelerado>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAMPO GRANDE NEWS. **Pais e alunos protestam contra fechamento de centro para surdos**. Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pais-e-alunos-protestam-contrafechamento-de-centro-para-surdos>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v06n01/v06n01a07.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fator de desenvolvimento local em contextos de territorialidades**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-local/13242/mestrado-em-desenvolvimento-local/13284/dissertacoes/13289/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. 2020. 144 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-local/13242/doutorado-em-desenvolvimento-local/13357/teses/13362/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GRILLO, Jocimara Paiva. **A inclusão da pessoa surda e o desenvolvimento local**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-local/13242/mestrado-em-desenvolvimento-local/13284/dissertacoes/13289/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 1.693 de 12 de setembro de 1996**. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual,

codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 1996. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_n._1.693.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185049>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SED. **Atendido pelo Ceada, estudante da Rede Estadual de Ensino é aprovado em curso de Biomedicina**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/atendido-pelo-ceada-estudante-da-rede-estadual-de-ensino-e-aprovado-em-curso-de-biomedicina/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVA, René. Anexo 3: Cópias das contribuições no ambiente virtual “Literatura em Libras”. *In: Projeto Coleção “Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português em CD-ROM”*. [s. l.]. Editora ARARA AZUL, 2005. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo17.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

QUANDO UMA SURDA ALUNA ENSIÑA LIBRAS E ESSA EXPERIÊNCIA DESCORTINA NOVOS HORIZONTES NUMA ESCOLA REFERÊNCIA PARA MATRÍCULA DE SURDOS

Albaniza Cardoso de Araújo Teles Simão¹

José Raimundo Rodrigues²

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado³

Aproximações para uma experiência

As escolas, compreendidas como pluralidades de realidades - inclusive em um mesmo espaço físico - são sempre possibilidades de manutenção de práticas, reafirmação de ações e também lugares privilegiados de formação e transformação, pois, no contato com a vida dos seus habitantes, as escolas nunca são as mesmas e, a cada dia, elas são uma nova realidade a despeito daquilo que nelas se replica.

Os que adentram à escola, sejam profissionais ou estudantes, ou até mesmo os familiares destes últimos, experienciam ali o uso de lín-

¹ Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e em Educação Infantil pelo Instituto Educacional do Espírito Santo. Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vila Velha. E-mail: albanizateles@gmail.com

² Licenciado em Filosofia - PUC-MG; mestre e doutor em Teologia Sistemática - FAJE -BH; mestre e doutor em Educação - UFES - Linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrrzenga@yahoo.com.br.

³ Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutora pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Associada I do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

guas. Em uma escola que vai se constituindo como espaço bilíngue ou de referência para matrícula de surdos estudantes⁴, a Libras é uma destas línguas a conquistar espaço por entre as aberturas cotidianas, em meio às normativas e prescrições, extrapolando os territórios do atendimento educacional especializado, implodindo os limites de uma sala de recursos.

O capítulo em questão tem por objetivo relatar uma experiência dada em uma escola da rede pública de Vitória-ES e, ao mesmo tempo, problematizar as questões a ela associadas, considerando que essa experiência abriu novos horizontes para se pensar o uso da Libras na escola. Tomando as contribuições de Larrosa (2014) sobre a ideia de experiência, busca-se fazer tal relato em uma aproximação com o vivido, sentido, atravessado *nos e pelos* sujeitos envolvidos. Pondera-se ainda que o relato, por sua própria natureza, é capaz de evocar outras questões que talvez não tenhamos conseguido refletir abrindo, portanto, novas possibilidades para outros questionamentos.

Uma breve caracterização da escola contribui também para compreendermos a dimensão da experiência vivida. Trata-se de uma escola com mais de 50 anos de funcionamento (entre administração estadual e municipal), situada em um bairro da região de ilha do município, que contava com mais de 800 matrículas, atendendo todos os anos do Ensino Fundamental e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola possui 13 salas regulares, sala de Arte, laboratórios de Ciências e de Informática, biblioteca, sala de professores, de planejamento, sala da equipe bilíngue, salas de

⁴Insistimos aqui neste uso peculiar por desejarmos marcar que “surdo” não deveria ser uma adjetivação, mas, sim, algo que diz respeito ao ser-viver dos surdos. Assim, optamos por adjetivar o surdo como estudante ou aluno, demarcando sua especificidade como algo que precede ao ser educável, escolarizável.

coordenadores e dos pedagogos, horta, auditório equipado com multimídias, quadra coberta, refeitório e pátio amplo.

Os surdos estudantes são matriculados no vespertino em salas regulares e, no contraturno, quatro dias da semana, são acompanhados pela equipe bilíngue, estudando Libras com um surdo professor e fazendo as atividades de outras disciplinas com apoio de professores bilíngues.

Experiência: quando uma paixão nos arrebatava

Larrosa (2014), inspirando-se em pensamentos foucaultianos, faz provocações ao recordar que, na atualidade, pouco fazemos experiência. Passamos por muitas coisas e situações, mas são poucos os acontecimentos - e neles incluímos pessoas - que realmente nos passam, apenas nos atravessam, fazem com que tenhamos uma experiência, envolvendo-nos além da superfície das relações e da fugacidade dos momentos.

Ao evocar o lugar da experiência, Larrosa (2014) convida a retomar essa palavra na sua força mais vital. Entretanto, antes disso, é necessário recordar como este termo sofre determinados preconceitos. Dentre os domínios das ciências, os experimentos são considerados de grande valor e são elaborados dentro de uma lógica asséptica, metódica, que distancia ao máximo o sujeito e o objeto.

Não é disso que trata a experiência. Nos meios acadêmicos, a experiência costuma ser rechaçada como informação que carece de fundamentação teórica. Também não é disso que trata a experiência. Curiosamente, nos domínios do senso comum, a experiência é assumida como possibilidade de se contribuir, colaborar, exercer, junto ao outro, um auxílio. Contudo, ainda não é essa a experiência que interessa a Larrosa:

Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua

falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2014, p. 74).

Realçamos o fato de que experiência é relação e, por isso mesmo, constitui-se como algo que afeta os sujeitos envolvidos, que se mistura a uma linguagem que não se restringe aos códigos formais ou oficiais, mas os ultrapassa porque enlaça as pessoas. Essa experiência não é algo do qual conseguimos sair ilesos. Nela somos modificados ou somos colocados em caminho, em percurso.

Dito de outra forma, a experiência nos tira das rotas já seguras e balizadas, bem como faz com que flertemos com o desconhecido, com o novo, o imponderável: “[...] Experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (Larrosa, 2014, p. 40).

Na perspectiva de Larrosa (2014), a experiência sendo um “isso que me passa” pode ser melhor compreendida caso sejam seccionados os termos dessa afirmação. A experiência diz respeito a um “isso”, uma exterioridade, é a dimensão do acontecimento propriamente dito. Por se tratar de uma exterioridade, ela foge ao controle, envolve a alteridade e também a alienação.

A experiência está relacionada ao sujeito, daí a relevância do “me”. Na reflexividade que o acontecimento desperta é que se dá a dimensão da subjetividade e da transformação. Por fim, o “passa” refere-se à passagem e paixão. É a dimensão do movimento que o acontecimento refletido propõe.

Na paixão, o sujeito apaixonado é possuído pelo objeto. “Isso que me passa” é a experiência. E cada pessoa a vivencia ao seu modo, unicamente, como sua; mesmo sendo uma experiência compartilhada por outros. Tendo recordado essa compreensão de experiência retomada por Larrosa (2014), acreditamos que podemos expor o “isso que nos passou” como profissionais de uma escola. E, justamente, por ter “nos passado”, desejamos compartilhar fazendo disso um registro de algo que poderia ter se perdido no tempo e ficar restrito apenas às nossas lembranças, evocado, quiçá, num reencontro dos envolvidos. Fomos tão afetados pelo vivido que o queríamos também redigido, inscrito na carne do papel porque estava inscrito nas carnes de cada um de nós.

Uma escola e o encontro de suas línguas

A partir das ponderações de Masschelein e Simons (2017), compartilhamos o pensamento de que as escolas são espaços de encontro de línguas, tendo como uma de suas características o fato de que dentro da escola se fala uma “língua particular por razões pedagógicas” (Masschelein; Simons, 2017, p. 28).

A língua da escola é a língua de instrução, aquele modo “artificial” que se articula no contexto escolar, que dialoga com as línguas faladas dentro e fora da escola e que, quase sempre, não é utilizada fora da escola. No caso de uma escola que recebe matrículas de alunos surdos, podemos dizer que, para além das línguas faladas, há também uma língua que utiliza o canal visual-espacial.

O número de estudantes surdos é bastante pequeno frente ao número de estudantes ouvintes. Essa desproporção tende a gerar, apesar das políticas municipais, um predomínio da Língua Portuguesa sobre a Libras. Os estudantes surdos estão matriculados no turno vespertino e fazem o atendimento educacional especializado no contraturno.

A equipe bilíngue que atua na escola, composta por professores surdos, professores bilíngues, intérpretes e instrutores de libras, propicia aos surdos uma educação que considera a Libras como sua primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como língua de instrução (Vitória, 2016).

Sendo minoria no interior da escola, no turno em que estão matriculados, os estudantes surdos participam de turmas comuns com alunos ouvintes, tendo a presença de um intérprete para o pleno aproveitamento das aulas. Ademais, são desenvolvidas atividades em Libras com as turmas de modo a favorecer uma socialização entre surdos e ouvintes.

Uma vez por semana acontece uma oficina de Libras conduzida por um professor surdo e em colaboração com um intérprete. No contraturno, os estudantes surdos experienciam a possibilidade do aprendizado de Libras com os professores surdos e o apoio pedagógico de professores bilíngues para as disciplinas, contemplando suas especificidades e nível de instrução, bem como outras demandas que surjam no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência que nos tocou ocorreu no contraturno. Uma surda aluna de dez anos de idade, extremamente ativa e com bom domínio da Libras, solicitou ao coordenador da escola a oportunidade de participar de algumas aulas de educação física. Existia um consenso na equipe bilíngue de que essa participação poderia aproximar não só a aluna, mas também outros estudantes surdos dos alunos ouvintes. Isso teria como possível incidência futura uma maior interação entre surdos e ouvintes no momento do recreio. A partir desta demanda da aluna, iniciou-se um outro movimento que foi de propor à equipe bilíngue, que já realiza oficina de Libras com as turmas do ciclo de alfabetização, que pudesse fazer algumas sensibilizações com os estudantes do 5º ano, turma de mesma faixa-etária da surda aluna.

Diante da nova proposta, a surda aluna manifestou grande contentamento e, até mesmo, ansiedade, passando a questionar frequentemente quando poderia ir às turmas. Acompanhada por uma das professoras bilíngues, a estudante realizou um primeiro encontro que teve por finalidade ensinar alguns cumprimentos, formas de apresentação e o alfabeto em Libras. A própria aluna conduziu a atividade. Em um segundo momento, após uma semana, o objetivo do encontro foi fazer uma revisão do encontro anterior e trabalhar números e meses.

O protagonismo da surda estudante foi fundamental no processo, contribuindo com a melhor adesão dos estudantes ouvintes à proposta. Mas o que gostaríamos de ressaltar como experiência? No decorrer desta prática, a surda aluna evidenciou uma série de conhecimentos pedagógicos até então não explicitados sobre os quais nos deteremos mais profundamente: a) a prática de planejamento a partir da realidade; b) a sala de aula como espaço dialógico e; c) a capacidade de resolução de questões de ensino-aprendizagem.

a) A prática de planejamento a partir da realidade

A surda estudante, diante do que lhe foi proposto, manifestou a necessidade de planejar o que seria feito nas turmas. Em vários momentos, a aluna questionou o coordenador e a equipe bilíngue acerca do que seria desenvolvido naquele espaço-tempo em que ficaria nas turmas.

A ideia de que o tempo de aula necessita de uma preparação apontava para o como a surda estudante tem vivenciado o seu próprio processo de escolarização e sua assimilação de que a sala de aula é um espaço privilegiado de conhecimento.

A estudante também demonstrou preocupação em relação à realidade dos alunos ouvintes. Como são estudantes de faixa-etária similar à

sua, a surda aluna compreendia que era necessário se aproximar de suas realidades e, por isso, a escolha de se trabalhar a partir de uma apresentação. Não era a Libras o foco principal no primeiro encontro, mas, sim, o próprio encontro entre aquela menina conhecida apenas por alguns e que agora se dava a conhecer e queria conhecer os outros.

Aprofundando a questão do planejamento, a surda aluna explicou a uma das professoras bilíngues que era preciso elaborar atividades para os encontros. Existiu, sem dúvida, um processo reflexivo em que a estudante considerou a ação futura na sala de aula, os seus contextos, mas, também, o seu objetivo. Parecia, portanto, não se contentar apenas com a ideia do encontro, mas querer escapar à superficialidade e oportunizar um conhecimento que tivesse embasamento suficiente para se constituir como aprendizado de uma nova língua.

b) A sala de aula como espaço dialógico

Tendo em vista que a sensibilização da Libras seria mais um encontro entre línguas, a instrutora mirim desenvolveu o que fora planejado por meio de constantes diálogos. Como a turma não sabia Libras, a professora bilíngue fazia a voz da instrutora e interpretava para ela as falas dos ouvintes. Todavia, a condução do encontro foi feita pela instrutora mirim.

Foi impressionante perceber sua capacidade de reter a atenção dos alunos, sua forma de interagir com eles, o uso de táticas para tornar o encontro atrativo, a capacidade de evidenciar questões da cultura surda. Alguns exemplos podem ajudar a compreender a dimensão dessa experiência. Questionada por um aluno se poderia ficar brincando de cartinhas durante o encontro, a reação da instrutora mirim foi de mostrar o valor

que se tem em aprender Libras e como as normas da escola deveriam ser respeitadas de modo que aquele espaço possibilitasse aprendizagens.

Apesar de estar com um encontro planejado, ocorreu por parte da instrutora uma postura de abertura para o que, na aula, se dava como acontecimento. Ali, ela se manifestava inteira e integrada, sem ficar limitada ao planejado, mas sabendo conquistar o grupo para o que ponderava importante compartilhar.

A ideia de socializarem os dias de aniversário fez com que a instrutora mirim se deparasse com a situação de que, naquele dia, uma colega estava aniversariando. A instrutora então questionou se a turma já havia dado os parabéns a ela e iniciou um diálogo sobre a importância da amizade.

c) A capacidade de resolução de questões de ensino-aprendizagem

Um terceiro elemento que nos marcou foi o fato de a instrutora mirim conseguir solucionar as questões de ensino-aprendizagem surgidas durante o encontro. Novamente o exemplo pode contribuir. Ao perceber que um aluno questionava outro sobre se o sinal de oito era a mesma coisa que o sinal da letra “s” na datilologia.

A instrutora mirim interrompeu o que estava explicando, solicitou a atenção da turma e fez uso do quadro. Escreveu uma palavra que continha a letra “s” e, ao lado, o número 18 para, então, explicar que, embora o sinal fosse o mesmo, o contexto permitiria distinguir do que se tratava.

Outra questão muito exemplar foi a preocupação da instrutora de que as duas turmas tivessem acesso aos mesmos conhecimentos. Assim,

na conversa com as professoras bilíngues, ela também avaliava como foi o desenvolvimento da turma e insistia com o coordenador, posteriormente, que viabilizasse mais um tempo com uma determinada turma para que se pudesse avançar no que foi proposto.

Também nos afetou o fato de a instrutora mirim, ao final dos encontros, explicitar que estava disponível para sanar dúvidas e que os alunos poderiam procurá-la na hora do recreio. Essa condição de ser acessível aos outros, certamente, fora evocada por parte do isolamento sentido pela instrutora mirim no cotidiano, como também sua compreensão de que o conhecimento não é dado de uma só vez e que as dúvidas sobre o aprendizado podem surgir nos momentos posteriores ao encontro.

Novos horizontes

A instrutora mirim, com sua capacidade de liderança, deflagrou um movimento de encontro não só de línguas, mas de pessoas. Ocorreu uma melhor interação da surda estudante com os ouvintes durante os momentos de recreio no contraturno. Muitos ouvintes a procuravam e já ensaiavam iniciativas de diálogos em Libras. Consolidava-se, portanto, uma sensibilização para a Libras, mas, principalmente, em relação aos surdos que frequentam o mesmo espaço que aqueles ouvintes, de que, ali, poderiam ficar despercebidos.

A experiência por nós vivida não estava dentro dos planejamentos da escola. Todavia, constituiu-se para todos os envolvidos como possibilidade de se abrir novos horizontes sobre o que pode se passar dentro de uma escola referência para matrícula de estudantes surdos. A prática realizada despertou nos professores regentes das turmas dos 5º anos o desejo de que os encontros assumissem certa periodicidade, passando a fazer parte da rotina da turma.

O interesse da surda estudante abriu à escola a oportunidade de rever suas práticas e iniciar uma série de questionamentos. Foi justamente por uma abertura e capacidade de acolhida da demanda da surda aluna que se iniciou um processo que ganhou outras proporções para além do planejado.

Como o protagonismo dos estudantes tem nos desafiado a repensar a escola? De que maneiras é oportunizado aos surdos matriculados protagonizarem ensino-aprendizagens? Como a organização de uma escola referência para matrícula de alunos surdos poderia favorecer o aprendizado de Libras de modo a tornar o espaço realmente bilíngue? Ter os surdos na escola regular, mas sem favorecer um acesso à Libras por parte de todos os ouvintes da comunidade escolar, não seria restringi-los à condição de minoria, novamente dominada por uma cultura escolar ouvinte?

Considerações finais

Não somos mais os mesmos após a experiência que vivenciamos. Podemos até continuar com nossas práticas, não desejar modificá-las, mas é impossível, agora, não contemplar outras possibilidades. A constituição de uma escola bilíngue como processo que contempla o surdo a partir de sua diferença cultural, sociolinguística, não está ainda concluída e se faz nas especificidades e idiosincrasias de cada contexto. É uma construção...

Há muito se fala sobre o aprendizado que pode acontecer quando os próprios alunos assumem o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem. Aquilo que relatamos confirma isso e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto a escola também marca, forma, transforma seus alunos. A instrutora mirim age como uma docente. Certamente, assume para si, subjetiva as práticas docentes que vê, experiencia, vivencia em nossa escola.

O fato de ser uma minoria em meio aos ouvintes da escola regular permanece como um desafio, tanto para os surdos quanto para os ouvintes. É preciso manter certa vigilância com o objetivo de que as práticas dominantes dos ouvintes não sufoquem as germinais práticas dos surdos. Daí a importância do envolvimento de línguas para possibilitar esse encontro de pessoas que, cientes de suas diferenças, se abrem ao diálogo, ao respeito, à construção de novas formas de aprender e ensinar.

A experiência vivida questiona a escola e suas práticas, evidencia as necessidades, expõe limites. É a escola, na sua crueza e inteireza, sem refúgios utópicos ou idealizantes. E reside aí a possibilidade de realizar outras práticas, de repensar novas formas de compreender as diretrizes curriculares, de assegurar outros espaços-tempos em que surdos e ouvintes, independente do turno, possam experimentar a Libras como parte de seu processo de aprendizado no interior de uma escola que fala mais de uma língua.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Educação: Experiência e Sentido).

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. Vitória: Seme, 2016. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 6 ago. 2023.

O DISCURSO CURRICULAR COMO MOVIMENTO DE INSURGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS

Cláudia de Arruda Sarturi¹

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin²

Introdução

Neste capítulo, temos a intenção de provocar uma reflexão acerca da produção do conhecimento no campo da educação de surdos a partir de uma narrativa de resistência. Interessa-nos olhar para os saberes produzidos por esse campo epistemológico como movimentos insurgentes protagonizados pela comunidade surda.

Para potencializarmos essa discussão apresentamos um conjunto de dados produzidos num recorte de mestrado intitulado “Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em 2013, sob orientação da professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Esse estudo se ocupou de problematizar a relação estabelecida entre o discurso curricular do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (Polo UFSM/ turma de 2006)³ e a produção de identidades surdas docentes no campo da educação de surdos.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, (2013). Professora da Universidade Aberta do Brasil e docente efetiva da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: clasarturi@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, (2003). Professora Associada do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. E-mail: lunazza@gmail.com.

³ O Curso de Graduação em Letras/Licenciatura habilitação em Língua Brasileira de Sinais teve sua primeira oferta no ano de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta curricular para o Curso de Letras Língua de Sinais Brasileira esteve inserida dentro do projeto de educação a distância da UFSC e teve a adesão institucional de várias universidades nas diversas regiões do país. A UFSM constituiu um polo desse Curso, levando a cabo a formação de 48 professores surdos para a área do ensino de Libras.

Tal empreendimento investigativo se propõe a analisar a articulação entre os conhecimentos apresentados no currículo do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (Polo UFSM/turma de 2006) e as experiências do cotidiano da sala de aula de professores surdos. Para isso, esta análise tomou como ferramentas teórico-metodológicas as produções de bases epistemológicas dos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, a fim de compreender como esse currículo produz a docência de professores surdos que narram suas experiências envolvidas na articulação entre a comunidade surda e a educação de surdos, como parte de um movimento surdo insurgente, protagonizado pela comunidade surda (Sarturi, 2013).

Dentro do contexto da lógica curricular, o olhar investigativo sobre o mapeamento do campo do currículo permitiu entender a noção de currículo como um discurso que vem produzindo formas de ser professor de Língua de Sinais. O currículo do curso de Letras/Libras constitui-se como um importante discurso acerca das áreas culturais, linguísticas, políticas, sociais e históricas que demonstram o estudo específico da Língua de Sinais. O curso de Letras/Libras foi uma referência histórica para a formação de professores surdos no ensino de Libras e representou uma grande conquista das comunidades surdas brasileiras, no caso, a valorização da Língua de Sinais, das identidades e das culturas surdas.

Ao tomar as narrativas surdas como uma das materialidades desta investigação, percebemos que elas fazem parte da vida dos sujeitos surdos. Ao narrarem suas histórias, esses sujeitos produzem diversos significados que vão construindo diferentes sentidos à participação nas políticas culturais, educacionais, linguísticas e sociais que envolvem o mundo surdo.

As ações políticas colocadas em funcionamento pelo movimento surdo e pela comunidade surda são frutos das lutas e das resistências voltadas para os direitos à cultura, à diferença e à identidade no cenário

contemporâneo. É possível compreender que essas ações fazem parte ativamente da vida dos surdos que procuram encontrar outras formas de conduzir as questões que favoreçam sua cultura e a Língua de Sinais.

Esses enunciados nos dão pistas da potência do Curso de Letras Libras na produção de uma narrativa de empoderamento dos professores surdos, portanto, de um lugar de saber e poder que provoca movimentos de resistência à lógica normalizadora, colonial e audista do processo formativo desses professores.

O cenário político e epistemológico da educação de surdos - potência para a formação de professores surdos

Questões como cultura surda e seus artefatos culturais, identidade surda, Língua de Sinais, pedagogia dos surdos, políticas curriculares, resistências, história e movimento surdo são elementos que foram produzindo esta pesquisa e constituindo uma pesquisadora surda na área da educação de surdos. Por isso, não há como pensar nesse processo sem estar contaminada por ele. Como diz Bhabha (1998, p. 53), “[...] cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico”.

A educação de surdos compõe uma das pautas das políticas de inclusão proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que prevê o acesso e a garantia da participação de todos os alunos na escola por meio de uma educação que considere as diferenças, as diversidades e as necessidades de cada um dos indivíduos. Podemos afirmar que há um cenário favorável para pensar a inclusão dos alunos surdos a partir da ideia de uma educação bilíngue, ou seja, uma educação que propicia aos alunos surdos a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua

Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Tendo em vista as demandas em voga, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002 e o documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNNEPEI), é possível ponderar que:

Visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC/SEESP/ PNNEPEI, 2008, p. 10).

Ao tomarmos o texto da política, percebemos que há um olhar para a educação bilíngue nos espaços das escolas de educação de surdos e/ou escolas regulares. Esses espaços sinalizam para a participação de profissionais surdos no ensino de Libras e ouvintes no ensino da Língua Portuguesa.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, além de outras providências. Diz o § 2º que o apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará ações como: “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (Brasil, 2011).

O Decreto nº 5626/2005 apresenta a formação de professores do curso de Letras/Libras e prevê a exigência de formação profissional no ensino de Libras que atenda aos interesses da inclusão nas instituições municipais, públicas e privadas. O decreto em seu Capítulo III, no art. 4º, diz:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005, s.p.).

Neste cenário de abertura para a formação do professor de Libras em nível superior, ousamos mencionar que estamos diante de um discurso inclusivo, alicerçado em uma noção de educação bilíngue. É importante frisar que não se trata de apontar para um posicionamento “a favor” ou “contra” a inclusão, mas de problematizar os efeitos dessa política no campo da educação de surdos, mais especificamente, no contexto político do curso de Letras/Libras, analisado no cenário deste estudo.

Para Veiga-Neto (2008, p. 12), “[...] não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando acerca desse ‘algo’ quanto se está emitindo algum julgamento sobre ele”. Sob a perspectiva bilíngue, o surdo é entendido e reconhecido como linguisticamente diferente e a Língua de Sinais é representada e valorizada como primeira língua.

A escola é vista como um lugar de diferença para a convivência e o encontro surdo, um espaço onde os surdos poderiam ser atendidos em seus traços culturais e linguísticos, potencializando-se o ensino da Língua de Sinais – por isso, um espaço privilegiado de construção de identidades e culturas surdas. Não podemos esquecer que a escola de surdos sempre foi um espaço onde se forjaram muitas lutas e conquistas do povo surdo.

Lutas essas travadas pelos diferentes atores que ocupam esse lugar para defender uma política de educação bilíngue que priorize o processo de ensino e aprendizagem por meio da Libras, associada as questões culturais e identitárias das comunidades surdas brasileiras.

Ao pensar nas políticas de inclusão, no contexto do currículo investigado, percebeu-se a centralidade das questões linguísticas que envolvem as comunidades surdas. Essa discussão provoca movimentos de resistência por parte de alguns professores surdos, pois coloca em cena a velha polêmica acerca dos discursos sobre a surdez e suas práticas. Algumas dessas práticas discursivas tomam a inclusão escolar como um dispositivo de normalização de sujeitos surdos. Busca-se, neste jogo, normalizar os modos de ser, de comunicar e os comportamentos dos sujeitos surdos por meio de um referencial de sujeito ouvinte.

Nesse entendimento, a surdez é tomada como desvio, patologia, deficiência e anormalidade. Esta forma discursiva de narrar a surdez vai na contramão daquilo que o povo surdo vem defendendo e promovendo como comunidade linguisticamente e culturalmente diferente. Os sujeitos surdos são produzidos e constituídos por intermédio de representações culturais identitárias e linguísticas engendradas e compartilhadas com os outros grupos de surdos, portanto, há outra forma de narrar e inventar a surdez além do referencial ou modelo ouvinte. Ao citar a invenção cultural da surdez, Lopes (2004) traz a ideia de normalização muito presente:

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e linguístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas (Lopes, 2004, p. 50).

A educação de surdos vem sendo pensada e definida a partir de outros olhares, bem como ajuda a entender que sujeitos surdos são produzidos culturalmente e constituídos por traços identitários que os aproximam. Lopes (2007, p. 47) profere que “[...] a educação de surdos dentro de um grupo de surdos passa a ser produtiva e a gerar outros discursos que

exigem olhares diferentes sobre a formação, o corpo e a língua surda”.

Ressalta-se, neste contexto, a importância da identificação dos professores surdos com um currículo que esteja permeado pelas questões culturais surdas. Por intermédio dele, busca-se entender as diferentes posições assumidas por esses professores no cenário pedagógico. Podemos frisar que a pedagogia dos surdos é entendida como a aproximação entre o olhar dos professores surdos e o que eles denominam como experiências visuais, permanentemente vividas na cultura surda.

As identidades surdas constituídas por meio de significados culturais e da interação entre surdos, são importantes elementos na produção de uma pedagogia surda. Para Woodward (2009, p. 55), “[...] os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

A relevância da construção de uma identidade surda docente é uma recorrência nas narrativas das professoras entrevistadas para este estudo. Percebe-se, no depoimento abaixo, o quanto o curso de Letras/Libras produziu a identidade de professores surdos de Letras/Libras de todo o Brasil:

Letras/Libras vi o que recebi também diferente, parece mudou, muito legal, porque a língua diferente que me ensinou coisas, o que aprendi a construir, o que dar, construir, a ensinar e desenvolver, e aprendi como ficava o ensino hoje. Eu fiquei de ensinar diferente. Eu já vi no passado a história, estava mais ou menos, e agora está perfeito. Parece admirar... Os surdos alegres e também muito orgulhosos com a identificação da professora. Já há anos e até hoje, a identidade é orgulhosa, porque parece um sonho. Até hoje, tive um sonho, mas, na verdade, hoje eu vejo, no Brasil, já surgiram muitos professores de Libras em todo o Brasil. Admiro. Parabéns! Estou orgulhosa, porque tem modelo da identidade profissional de professora; é importante para as crianças identificarem o modelo (Professora D)²⁸

²⁸Excertos das entrevistas de professores surdos que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa. No contexto deste capítulo, os excertos são apresentados no formato *italico*, letra 12.

Os professores surdos narram suas experiências de “ser docentes” a partir das marcas de suas trajetórias profissionais. As marcas produzem efeitos no próprio saber e fazer pedagógico da Língua de Sinais. Tais efeitos colocam os professores surdos em uma posição de exercício de um poder que lhes confere a autonomia de construir narrativas acerca de como deve ser ensinada a Libras, ou seja, construir um currículo que coloque como centrais os processos linguísticos e culturais das pessoas surdas.

Os professores surdos narram suas experiências de “ser docentes” a partir das marcas de suas trajetórias profissionais. As marcas produzem efeitos no próprio saber e fazer pedagógico da Língua de Sinais. Tais efeitos colocam os professores surdos em uma posição de exercício de um poder que lhes confere a autonomia de construir narrativas acerca de como deve ser ensinada a Libras, ou seja, construir um currículo que coloque como centrais os processos linguísticos e culturais das pessoas surdas.

Podemos inferir que os professores surdos, formados no curso de Letras/Libras, exercem o poder no ensino da Língua de Sinais porque há um discurso legitimado acerca da docência em Libras, portanto há uma relação importante entre discurso e poder:

[...] ao pensamento foucaultiano sobre as relações entre discurso e poder, especialmente, à concepção de que os discursos se constituem e vigoram sustentados por relações de poder – o poder de quem fala, de quem narra, de quem explica, de quem tem poder para dizer como as coisas são ou como devem ser (Costa, 2006, p. 79).

Os discursos que instituem o que é “ser professor surdo” estão permeados por relações de poder/saber, portanto, produzem uma verdade acerca da docência em Libras. Para Costa (2006, p. 81), “[...] os conceitos de discurso, linguagem e narrativas, têm sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações, de significados que vigoram e têm efeitos de verdade”. Relacionamos estas questões com as afirmações de Carvalho (2010, p. 104), ao aduzir que “[...] a perspectiva do educador

infame rompe com os tipos de ligações estabelecidas entre o poder, a verdade, o discurso e o cotidiano à medida que leva em conta todo tipo de relação que está em jogo na constituição de subjetividades”.

Os professores surdos, ao produzirem uma narrativa acerca do currículo e do ensino de Libras, colocam em ação um conjunto de práticas e estratégias discursivas que funcionam como um investimento de poder na educação de surdos, estabelecendo um vínculo com a comunidade surda.

Para Perlin (2006, p. 64), “[...] os sujeitos surdos têm defendido a pedagogia como elemento constitutivo da vida do povo”. Então, a pedagogia dos surdos é aquela pedagogia em que o professor surdo constrói os rumos da sua formação, a partir dos saberes produzidos nas tramas culturais e linguísticas que carregam os significados das marcas identitárias dos surdos.

A narrativa de uma das professoras entrevistadas, que compõem os dados da análise, deixa evidente as marcas de uma pedagogia surda no discurso curricular do Curso de Letras/Libras:

Explico o que já pensei em formar em Letras/Libras, mas também, anos atrás, já me formei em Pedagogia em Anos Iniciais. O curso de Pedagogia tem muitas didáticas diferentes para ensinar crianças surdas. Ensinei a desenvolver e passei para Letras/Libras as aulas, fiquei admirada com as diferentes didáticas, teoria, prática, metodologias diferentes para ensinar aos surdos e ouvintes (Professora C).

Aqui, no Brasil, vemos aumentar cada vez mais o número de professores, mestres, doutores e pesquisadores surdos envolvidos nas áreas da educação de surdos e de linguística da Língua de Sinais. Eles vêm construindo outro registro para pensarmos sobre a educação de surdos. Destacam-se, nesses estudos, o reconhecimento da Libras, a resistência da luta por um espaço na educação bilíngue dos surdos e a defesa dos direitos linguísticos e culturais da língua, que são inerentes à vida do povo surdo. Tudo isso ocorre na busca de qualificar as atividades de docentes,

procurando atender da melhor maneira possível às demandas da comunidade surda brasileira.

A educação de surdos pode ser vista como um movimento político que enfatiza o papel da Língua de Sinais e das representações culturais na construção de significados para aquilo que nomeamos currículo surdo. Sabe-se que a Língua de Sinais é um sistema de comunicação inerente às marcas culturais dos surdos, muito presente nas escolas de surdos. Há no espaço escolar uma aproximação surda, o fortalecimento do movimento surdo e o empoderamento da cultura surda:

A A escola de surdos – vista como um espaço de aproximação surda – e o que estamos denominando de “currículo surdo” – visto como uma produção feita com a participação efetiva dos surdos para o próprio surdo – têm se configurado como mais uma das utopias geradas na modernidade (Lopes, 2007, p. 83).

A escola de surdos, por ser um dos principais espaços de possibilidade de inserção na cultura e na comunidade surda, bem como de construção de currículo centrado na Língua de Sinais, desempenha um importante papel na construção de identidades e subjetividades surdas. O currículo surdo é construído em meio às relações de poder a partir do deslocamento de um olhar clínico para as identidades surdas e da construção da história dos surdos e da cultura surda.

Para Lunardi (1998, p. 83), “[...] o currículo é um campo de contestação, é um espaço onde os professores surdos podem vir a negociar a sua presença, ou seja, podem tornar viva sua cultura, sua identidade, sua representação”. Neste sentido, a narrativa dos professores surdos produzidas no contexto da pedagogia surda se constituem como “[...] marcadores identitários surdos que podem estar nos auxiliando, como professores atuantes na educação de surdos, a pensar novos elementos para a construção do que entendemos por currículo surdo” (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 117).

Entende-se que a noção do currículo surdo faz parte da marca cultural e identitária dos surdos. Representa a inserção da Língua de Sinais do povo surdo que, a partir desse sistema linguístico, compartilha novas experiências produzidas por meio da relação entre o saber e o conhecer dos professores surdos. Esses profissionais surdos são figuras que negociam em meio às representações da cultura surda e das identidades, um espaço pedagógico que possa potencializar uma política de diferença. As marcas culturais dos sujeitos surdos constituem as “[...] experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos. Marcas que ultrapassam o corpo e conformam as subjetividades” (Lopes, 2007, p. 88).

Destarte, podemos concluir que diferentes discursos que circulam no espaço escolar produziram e produzem a educação de surdos como um espaço específico de construção de identidades, ou seja, a educação de surdos constitui-se como referência para a docência de professores surdos que constroem, em parceria com os seus pares, estratégias culturais e linguísticas para um currículo surdo. Esse movimento de pensar as experiências pedagógicas produzidas por meio dos saberes que advêm das comunidades surdas, pode nos dizer muito sobre uma produção epistemológica surda, o que nos faz pensar sobre as diferentes formas de conhecimento que passam a valer como verdade no contexto da educação escolarizada de surdos.

O discurso curricular e a formação de professores surdos no cenário da educação inclusiva

Ao aproximar a problematização do estudo acerca do discurso curricular no contexto da formação de professores surdos com as políticas de inclusão, queremos marcar o significado de tais políticas como um

imperativo associado à lógica neoliberal. Olhar para o processo formativo de professores surdos de Libras (egressos do curso de Letras/Libras) é compreendê-lo como efeito das lutas e das conquistas dos movimentos surdos no contexto das políticas da educação inclusiva.

Compreender o imperativo inclusivo faz parte da condição das práticas de governamento que, ao subjetivarem os sujeitos surdos, os colocam em uma rede de produção, consumo e concorrência a ponto de cada um se autogovernar mediante as lógicas de mercado. Nesse sentido, entendemos a “inclusão como prática política de governamentalidade” (Lopes, 2009, p. 107).

Muitos dos efeitos dos discursos que se produziram a partir das políticas de inclusão, entre eles o Decreto nº 5.626/2005, deram visibilidade à Libras no contexto da educação de surdos. Pode-se afirmar que, hoje, ela já faz parte de muitos currículos dos Cursos de licenciaturas e de Fonoaudiologia de diferentes instituições de ensino superior. Tais conquistas estão próximas do que os movimentos surdos, como espaço de resistência, reivindicam – um espaço surdo e o reconhecimento nacional de sua diferença e de sua língua.

Nessa esteira, percebemos o quanto as políticas de inclusão têm mobilizado as agendas educacionais mais amplas com as questões dos movimentos surdos em torno das propostas bilíngues para a educação dos surdos. Torna-se importante pontuar o quanto essas propostas estão localizadas no discurso da inclusão, ou seja, um discurso que vem sendo tomado como obrigatório, como um imperativo na vida de todos os participantes.

A inclusão como invenção engendrada e proclamada como a conhecemos hoje, como algo que nasce da vontade de um coletivo (sociedade disciplinar), está passando pela mesma tensão vivida por outras invenções que propunham o fortalecimento da população e o esfacelamento das utopias que a mobilizavam (Lopes, 2007, p. 16).

É preciso salientar que a política bilíngue, voltada para a educação de surdos, vem se tornando um tema central para o sistema político educacional no cenário contemporâneo. Percebe-se a forma como essa política vem constituindo a Língua de Sinais a partir da lógica neoliberal, seja como, na maioria das vezes, uma disciplina isolada no currículo, seja como um manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade.

As questões que envolvem as atuais políticas públicas educacionais mobilizam o movimento surdo no sentido de defender uma educação bilíngue que possa ser conduzida por uma política da diferença e não da diversidade. Uma política em que “[...] os movimentos e as lutas [...] estão sendo travadas por alguns grupos que possuem uma visão de escola como espaço de construção política das diferenças” (Lopes, 2007, p. 32).

As diferenças inserem-se em um campo político, inscritas a partir das experiências culturais e comunitárias e das práticas sociais produzidas pela comunidade surda e por integrantes do movimento surdo. Muitos professores surdos figuram como referência para uma prática de educação bilíngue e apresentam acirradamente a sua história na luta pela defesa da escola e da preservação da sua língua, mostrando orgulho de ter a identidade, a cultura e a língua, isto é, fatores que fazem com que sejam qualificados para o ensino.

Dentro da perspectiva inclusiva, muitos docentes surdos ganharam espaço, notoriedade e força política nas universidades para a atuação no ensino na área de Libras, como prevê o Decreto nº 5.626/2005. Atualmente, está aumentando o número de professores formados em cursos de Letras/Libras, significa dizer que a ampliação de ofertas desse curso se torna um registro histórico importante da conquista surda no cenário neoliberal.

Os sujeitos surdos estão assumindo um espaço para exercer o poder de organizar e orientar o que deve compor um currículo de Libras.

É preciso pensar que essa forma de captura desse currículo se encontra alojada em uma rede discursiva na qual as políticas de inclusão operam como práticas para melhor governar as ações e as condutas dos professores surdos na lógica neoliberal.

Um dos pontos em que é possível ver esse movimento da condução das ações e das condutas dos professores surdos para o ensino de Libras, como um imperativo da inclusão, está na sua atuação profissional após a conclusão do curso de Letras/Libras. Para Lopes (2007, p. 82), “[...] mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles”. A autora salienta o quanto as instituições de Ensino Superior buscam atender ao movimento de obrigatoriedade da disciplina de Libras nos seus currículos, fazendo com que os docentes surdos estejam incluídos nas práticas de autoinvestimento, além de atender à demanda legal.

Como se vê, ocorreu um significativo aumento de professores surdos de Libras atuando nessas instituições, porém, questiona-se acerca do que está sendo dado como conteúdo sobre a área da surdez nessas aulas. É conveniente compreender que há uma condução nas formas de ser professor surdo de Libras a partir daquilo que esteve disponível no currículo do seu processo formativo, talvez, por isso, a importância neste percurso do investimento de uma produção de conhecimento alinhada aos traços linguísticos, políticos e culturais das comunidades surdas, tendo em vista que as discussões sobre cultura, diferença e língua se constituem como saberes compartilhados a partir de um pensar fronteiriço.

Notas finais - A formação de professores surdos e a insurgência de outros saberes

A partir da investigação realizada, foi possível inferir que os sujei-

tos surdos egressos do Curso de Letras/Libras têm participado de concursos em universidades federais e isso está pautado por uma discussão política na lógica neoliberal. Reforçamos a ideia de que esta racionalidade posiciona os docentes surdos em determinadas redes de poder e saber, a fim de que invistam em si. Com isso, queremos dizer que suas práticas pedagógicas não estão fora das redes de mercado. Eles passam a estar presentes no mundo e a ser conduzidos e controlados por meio de normas instituídas pelo consumo da informação, da competitividade e da concorrência:

[...] dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado (Lopes, 2009, p. 109).

No cenário contemporâneo, é preciso problematizar o olhar na perspectiva inclusiva e neoliberal. A formação do curso de Letras/Libras foi vista como um “investimento” da sociedade civil na captura e transformação dos sujeitos docentes surdos, tornando-os empreendedores de si mesmos. Pode-se vislumbrar, nesse cenário, um avanço das pesquisas sobre as formas de vida das comunidades surdas brasileiras, com aumento significativo de pesquisas no campo educacional e de sua contribuição na gestão de políticas educacionais qualificadas para pessoas surdas.

Os pesquisadores surdos constituem-se como importantes referências por estarem ocupando, linguística e culturalmente, um espaço privilegiado nas principais universidades brasileiras e por atuarem na educação de surdos e em outras áreas. Nossas pesquisas estão sendo fortemente marcadas por atravessamentos linguísticos, culturais e políticos, com outros olhares para as questões surdas, pois auxiliam a difundir importantes referências nacionais e internacionais.

Percebe-se uma mudança epistemológica no campo da educação

de surdos. Novos significados estão sendo consumidos acerca da Língua de Sinais e há um entendimento da cultura surda como um importante artefato de constituição de identidades e diferenças produzidas pelos sujeitos surdos inseridos na comunidade surda. Essa comunidade, por sua vez, passa a ser um espaço de negociação de políticas linguísticas, culturais e sociais.

É nesse sentido que se torna imperioso olhar para os saberes produzidos pelas comunidades surdas e seus protagonistas, pois existe uma arena de significados sendo produzidos. Afinal, os sujeitos surdos ocupam diferentes posições de poder nessa arena, lutam por sua significação, bem como negociam seus efeitos culturais e linguísticos.

Nesse movimento de olhar para o processo formativo dos professores surdos em um Curso de Letras Libras, podemos vislumbrar um movimento potente de produção de outras formas de conhecimento, de outras epistemologias. Pensar em uma Epistemologia Surda nos aproxima de um pensamento decolonial e nos inspira a refletir sobre práticas insurgentes que se constituem pelos movimentos de resistência e de transgressão da lógica normalizadora e audista presente na produção de conhecimento no campo da educação de surdos.

Como mencionam Severino e Tavares (2020, p. 110-111), “[...] uma epistemologia insurgente com fundamentos decoloniais e que reclama o direito legítimo de ser porta voz dos saberes dos povos colonizados e das lógicas que fundamentam e organizam a sua produção”. Uma pedagogia surda que brota para possibilitar movimentos de insurgência e de resistência ao cenário da educação de surdos contemporâneo, algo como um levante epistemológico, portanto, uma pedagogia insurgente que promove novos modos de pensar, no qual o fazer pedagógico possa ser compreendido “como postura muito mais política arraigada nas lutas de existência e do viver” (Walsh, 2017, p. 19).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

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. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 948/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 69-92.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. *In*: LOPES, Maura Corcini.; THOMA, Adriana da Silva (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini.; DAL'ÍGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini.; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa.; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos**: políticas, Língua de Sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LUNARDI, Márcia Lise. **Educação de Surdos e Currículo**: um campo de lutas e conflitos. 1998. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha. Surdos: Cultura e Pedagogia. *In*: THOMA, Adriana da Silva.; LOPES, Maura Corcini (org.). **A Invenção da Sur-**

dez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM.** 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7051>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim.; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, 2020. p. 99-116. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em: 11ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão - Problematizações Iniciais. In: FORTES, Vanessa Gadelha.; RECHIO, Cinara Franco (org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais.** Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Quito, Equador: Abya Yala, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

A(S) (POLÍTICAS DE) LÍNGUA(S) IMBRICANDO-SE NA (DES)FEITURA DO EU: SURDO-TERENA E SEU DIREITO À (IN) EXISTÊNCIA

Michelle Sousa Mussato¹

Alinhamentos introdutórios

O universo linguístico e cultural das comunidades surdas tem se expandido ao longo dos anos, em virtude dos embates e entraves que os movimentos surdos presentificaram, na busca por legitimarem sua identidade e explicitar seu pertencimento. O atinar à perspectiva surdo-indígena de ser e estar sujeito por meio de línguas de sinais e possibilidades próprias de comunicação tem sido exercício de diversos pesquisadores que anseiam dar visibilidade às contribuições linguísticas por meio: I) do estudo do léxico dos sinalizantes da etnia Sateré-Mawé de Parintins (Azevedo, 2015); II) da identificação, registro, descrição e análise da “situação de comunicação” dos interactantes da etnia Akwê-Xerente (Barretos, 2016); III) do “Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí”, sob a ótica da Sociolinguística e da Etnolinguística (Eler, 2017); IV) da investigação acerca da “educação escolar de indígenas surdos Guarani-Kaiowá: discursos e práticas de inclusão”, nas terras indígenas do sul de Mato Grosso do Sul (Coelho, 2019); V) da observação, registro e análise dos sinais usados pelos surdos terena do Posto Indígena de Cachoeirinha, localizado em Miranda/MS, ao “[...] propor melhoria da educação e qualidade de vida em geral

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Professora de Teoria e Análise Linguística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: michelle.mussato@ufms.br.

do índio surdo baseada na valorização desses sinais” (Sumaio, 2014, p. 16) e VI) a testificação da existência de uma Língua de Sinais Terena, descartando ser esta uma mera variação da Libras (Soares, 2018); VII) da “[...] percepção multiprofissional no atendimento no sistema de saúde no município de Dourados – Mato Grosso do Sul” (Henrique, 2014), observando a falta de preparo técnico e teórico dos profissionais da saúde responsáveis pelo atendimento a indígenas, sobretudo, aos acometidos pela surdez. E isso não se constitui apenas de impasses linguísticos, mas políticos, ideológicos, de reverberação de representações homogeneizadoras da diversidade que representam o outro, isto é, o “povo”, silenciando, apagando suas nuances singulares, subjetivas, sob uma pretensa observação cultural que, segundo o pesquisador “[...] não sendo levado em conta a corporalidade, a formação do ser enquanto humano, sendo confundido apenas como povo diverso, mas posto de forma homogênea” (2014, p. 54).

Entre esses estudos, concentro-me em problematizar o processo de constituição identitária dos surdos-terena, no sentido de descrever como estes se veem, como veem os outros (seus pares e o branco) e como acreditam que sejam vistos por outras pessoas (seus pares e o branco), sob a hipótese de que tais sujeitos são e estão duplamente excluídos, por serem indígenas e por serem surdos, uma vez que as discursivizações primam por um processo identitário ou outro nos dizeres legitimados institucional e politicamente (Mussato, 2021). Amplio esse olhar quando me volto às questões do imbricamento de línguas e culturas que são processos constitutivos da subjetivação dos surdos-terena, seja no ambiente urbano escolar, seja no território indígena da aldeia (Mussato, 2022).

Descortinar os processos de desidentificação ao território, à língua e à cultura dos surdos de etnia terena e demais etnias, acarreta a militância frente ao embate incessante para que sua subjetividade não

seja julgada apenas como “anormal” (Foucault, 1997), mas legitimada por meio de (inter)(intra)discursos que se atualizam via memória discursiva (Pêcheux, 1990; Orlandi, 1999) sob o construto de vontade da verdade (Foucault, 1999a), sendo sujeitos respeitados em seus valores culturais, em sua condição linguística para que sejam (re)significados no/pelo olhar do o(O)utro (Coracini, 2007) como sujeitos fronteiriços, sujeitos legítimos.

Investigar e problematizar as estratégias de (in)existência e (sobre)vivência de indígenas surdos sob uma ótica plural e transdisciplinar conjugando a Análise do Discurso de matriz francesa (doravante AD), com interface a Epistemologias do Sul, estudos decoloniais, translíngues, transculturais, defronte ao aporte teórico de discussão acerca de política linguística, é instigante e desafiador, tendo em vista a necessidade de reflexões mais profundas acerca das implicações discursivas da/na constituição subjetiva de ser indígena-surdo, surdo terena, do estabelecimento de suas relações com ouvintes terena, ouvintes brancos e surdos brancos e a(s) língua(s) que se imbricam nessas relações de saber-poder (Foucault, 1996).

Neste momento, estabeleço recortes para que juntos possamos construir formas outras de valoração dos saberes, dos sujeitos, da relação cultural, educacional, cosmológica/ cosmovisão dos surdos-indígenas, com atenção especial, aos terenas. Objetivo apresentar uma discussão embrionária das condições político linguísticas, por meio da análise e reflexão do dizer concedido em entrevista pelo Surdo-Terena I, sob a égide de como representam a si e ao o(O)utro nas territorialidades que transitam, que os constituem, nos (des)encontros de identidades/ identificações que insistem em ser moldadas em práticas discursivas que discutem acerca da condição de sua inclusão e/ou exclusão na(s)/ pela(s) língua(s), cultura(s) e sua(s) política(s).

Urdidura epistêmica: saberes e poderes entrecruzando-se

O olhar lançado sobre os discursos dos sujeitos surdos da etnia Terena identificou uma diversidade de representações, construções, deslocamentos e traços identitários a respeito dos sujeitos que são e estão atravessados por relações de saber-poder (Foucault, 1987, 1999a, 1999b, 2007). Vejo que os surdos terena são alocados à margem da sociedade hegemônica em uma dupla exclusão, visto que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreva como indígena surdo, instigando-me a pesquisar a hipótese de que a falta de visibilidade às políticas linguísticas que contemplam os aspectos sócio-históricos e culturais dos surdos terena, via língua, reforçam as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente à interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro(s).

Meu escopo analítico se constitui de uma urdidura epistêmica ampla, em que elenco uma pluralidade teórica transdisciplinar, bem como, dentre os conceitos trabalhados, destaco a (re)significação de sujeito, discurso, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade a partir de autores que corroboram e constituem a Análise do Discurso de origem Francesa (Foucault, 1987, 1990, 1996, 1997, 1999a e b, 2007; Pêcheux, 1990, 1997, 2006; Coracini, 2003, 2007, 2010; Authier-Revuz, 1990, 1998), o método arqueogenealógico de Foucault (1990) e os estudos sulistas, sob a perspectiva da desobediência/transgressão epistêmica, que agregam saberes locais ao conferir uma reflexão crítica contra-hegemônica frente aos processos de (de)colonialidade, abissalidade (Sousa-Santos, 2002, 2008, 2010; Castro-Gómez, 2005, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2010, 2020; Quijano, 2007), práticas translíngues (Canagarajah, 2004, 2011, 2013; García, 2009) e transculturais (Cox, Assis-Peterson, 2007; Ortiz, 1983) imersas nesse habitar transterritorial (Haesbeart, Mondardo, 2010) no qual o indígena surdo de etnia terena se encontra.

Por mais que o recorte deste trabalho não elucide todas essas noções conceituais de forma explícita, apresento-as aqui, como uma amos-

tragem de meu processo de subjetivação, sendo pesquisadora, que foi e é afetado por essas leituras, esses etnosaberes, etnociências (Masolo, 2010).

Compreendo, a partir de Masolo (2010), que todo conhecimento é um ponto de vista inscrito em ordens e formações discursivas (Foucault, 1996) filiadas aos jogos de poder e em relações de forças. O jogo político de poder institui assimetrias de (de)colonialidade do saber, do sujeito, da língua, da cultura, de modo que um saber se torna (ou não) ciência a partir da significação e/ou representação conferida aos sujeitos e ao *lôcus* geo-histórico em que é (re)produzida, bem como ao acesso político, econômico que detém. Para isso, categorizações com superioridade e inferioridade rotulam esses saberes, mediante as relações de força dos micropoderes que conjugam a vontade de verdade (Foucault, 1996) da/ na enunciação, predicalidade e (re)verberação dos agenciamentos conceituais da ciência, da(s) teoria(s), outorgando sua manutenção, reformulação e/ou apagamento.

O saber do/sobre surdos-terena emerge sob um retorno a uma inscrição moderna eurocentrada, não apenas de racialização, mas também de patologização de seu corpo-território/ território-corpo (Haesbaert, 2020). As experiências do vivido desses/nesses sujeitos se entrecruzam de saberes diversos, poderes diversos, em uma constante arena de disputa e (des)identificação. Seja/esteja em uma biopolítica de gestão de sua (a)normalidade vista pelo olhar da massa populacional que é gerenciada por dispositivos de “manutenção” da (sua) vida (Foucault, 1997, 1999a), e/ou sob uma inscrição outra, distintiva, em vias de uma necropolítica que lhe relega à invisibilidade, ausência de direitos plenos, subalternização para além da raça, com isso a “manutenção” de sua eminente morte (condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018, p. 146), surdos-indígenas resistem, (sobre)vivem, lutam.

A finalidade maior aqui, neste capítulo, não é determinar verda-

des (novas ou velhas), mas subsidiar a ampliação da visada ao cenário dinâmico, conflitivo e, por isso mesmo, plural, que conjuga a (des)(re) territorialização dos surdos e indígenas terena. Para isso, temos todos que (de)compõem o tear que trama o manto moderno da racionalidade que nos incute uma pretensa harmonização social, cultural, linguística, por meio das estabilizações, normati(li)zações, regularidades, uniformizantes, homogeneizantes, da/na relação eu e o o(O)utro. Desse modo, é inegável a multiplicidade de sujeitos e de suas lutas por (re)conhecimento, (des)identificações, (sobre)vivências, visibilidades, espaços de escutas atentas (Spivak, 2010), fronteiras enxergadas para além de segregações, de constituições subjetivas. Tais empreendimentos se armam de práticas discursivas locais e localizadas, que transitam em entrecruzamentos ininterruptos, justificados na/pela complexidade “humana”, exigindo a um só tempo a (re)elaboração/ (res)significação de modos outros de compartilhamento de experiências, realidades, vivências e “expectativas” identitárias/ identificatórias. Almeja-se o reconhecimento das diferenças como composição subjetiva intrínseca, alteridade.

Ter um aparato teórico analítico diverso permite a compreensão da necessidade de ampliar o olhar além da “fabricação de subjetividades” atenuada por Foucault, uma vez que os sujeitos pesquisados não habitam o norte geopolítico do mundo moderno. Sua inscrição de (in)existência em um continente rasurado pela colonização tem uma colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber (Castro-Gómez, 2005) e do ser (Mignolo, 2010) intrínseca das/nas relações e processos constitutivos de identidades. O racismo é latente. E, distinto da visão foucaultiana, a racialização se incide no nosso continente desde o primeiro contato invasor. Tal invasão não é apenas de expropriação material, é expropriação geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2020). Fez-se racismo em separações múltiplas, representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente, razão e mundo, concebendo uma modernidade de especialistas em metafísicas (com racionalidade estruturada em um apelo “cognitivo-

-instrumental, moral-prática e estético-expressiva”) frente à descorporização do conhecimento, suas ancestralidades, culturas, sob “uma grande narrativa universal” (Lander, 2005, p. 10).

Reúno as regularidades enunciadas pelos indígenas surdos. Observe o contraste da significação e representação que fazem de si, do outro e do outro sobre si. Surdo-Terena I e Terena-Surdo II expressam-se sobre como se sentem em relação ao atravessamento de línguas que os constituem, sem necessariamente estarem consciente de todo o processo subjetivo que se inscrevem. Para além de identificar as estratégias de erguer muros entre ouvintes e surdos, segregados, busco estabelecer pontes, travessias, emendar as linhas abissais (Sousa-Santos, 2010) de modo a verificar a possibilidade de compreender que ambos (e todos nós) estamos em um entre lugar (Bhabha, 2001), em um transterritório (Haesbaert; Mondardo, 2010) de inúmeros entrecruzamentos que, sem percebermos, nos constitui.

Interessa-me a (de)composição da memória discursiva, dos interdiscursos (Orlandi, 1999), que os sujeitos entrevistados se valem em sua enunciação, tendo em vista o exercício de poder-resistências à (in)visibilidade relegada aos surdos-terena, sua (in)existência, sua constituição identitária, forjada aos alhures da (des)(re)territorialização (Deleuze; Guattari, 1997, 2010) epistemológica, social, discursiva. Persigo as possibilidades de transculturalidade (Ortiz, 1983; Cox; Assis-Peterson, 2007) e translinguagens (Canagarajah, 2011, 2013; García, 2009) inscritas na subjetividade dos mundos, universos (ouvintes e surdos; brancos e indígenas) em vias de política(s) linguística(s) que entretecem os fios discursivos da(s) territorialidade(s) a(s) qual(is) os sujeitos se presentifica.

Seja em resistência ao poder aniquilador de línguas e culturas, seja pela (re)afirmação étnica sob um poder produtor enaltecido pelo saber e cultura local, a consciência mestiza (Anzaldúa, 2005), o transterritório podem subsidiar a observação dos dispositivos de constituição

identitária e subjetiva em transcurso, visto que o caro(a) leitor(a) e eu expandimos o olhar para além das concepções cânones do “saber científico” hegemônico. Permitir-nos uma visada plural enriquece nosso gesto interpretativo e possibilita a emergência de outros efeitos de sentido em “desangulamento”, fora de um único ângulo de ver a nós e o(s) outro(s).

Surdo-Terena: seu processo de subjetivação cultural e linguística em (des)feitura

O dizer do/sobre indígenas-surdos, surdos-terena é constituído por um conjunto, um grupo de enunciados, que os descrevem, os nomeiam, que direcionam o dito das/nas materialidades às quais se enunciam, sob um efeito interdiscursivo (Pêcheux, 2006) de composição e de regularidade (Foucault, 1996, 2007). Assim, mesmo que se busque falar do/sobre os sujeitos, esse dizer não será idêntico, de sentido unívoco, homogêneo (Althier-Revuz, 1990), mesmo que repetido, pois, cada formação discursiva traz consigo uma heterogeneidade de outras formações discursivas (Foucault, 1996), perante a pluralidade de elementos pré-construídos (Pêcheux, 2006) de seu interior. O que permite a compreensão de que o exercício de poder (regulador, disciplinar dos discursos), as relações de saber, são produtores de subjetividades (Foucault, 1987).

O sujeito entrevistado expressa a importância de sua inscrição na língua de modalidade visual-espacial, como dispositivo que confere pertencimento, em contraste à inscrição (forçosa) às línguas de modalidade oral-auditiva, sob regimes de verdade estabelecidos pela escrit(ur)a. Esse processo advém de constante vigilância “examinadora”, não apenas da apreensão dos conteúdos educacionais escolares, mas da apropriação histórico cultural e ideológica dos saberes (hegemônicos), para que se (re) conheçam como sujeitos, interpelados pela língua do outro, subjugados às colonialidades do poder, do saber e do ser.

Disto, línguas e culturas digladiam-se nos espaços institucionais, nos territórios constitutivos dos indígena-surdos, frente às correntes políticas que versam os saberes e poderes² sobre a língua. No excerto, o indígena-surdo relata as dificuldades que enfrenta/ enfrentou na sistematização do ensino escolar, sob um entremeio de línguas e culturas, em instâncias político-linguísticas, que jogam com o *status* de conferir o acesso às relações de saber-poder defronte ao sentimento de impotência e incapacidade.

O enunciador não esperou que eu lhe fizesse uma pergunta para iniciar sua entrevista. Após informá-lo, iniciei a gravação questionando se ele estava à vontade para responder algumas perguntas. O Surdo-Terena I iniciou seu relato sem uma pergunta direcionadora para a conversa. É notório que Surdo-Terena I cadencia uma série de fatos em uma sequência demonstrando sua necessidade em enunciar(-se) acerca do que o constitui. O entrevistado demonstra estar afetado pela representação que o o(O)utro faz de si, de modo que ele organiza seu dizer diante de ambivalências constitutivas do jogo de poder que as línguas que o atravessa impõem.

Surdo-Terena I: [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento [...] por **falta** de comunicação... na escola eu sentia **vergonha, medo, insegurança...** via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas **eu não** as acompanhava porque **não** tinha Libras... [...] o fato de **não ter língua de sinais...** de não saber nada... **sentia preconceito...** eu **não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido...** [...] **me discriminavam e eu não entendia...** eu tentava entender por que **me chamavam de bobo... de tolo... isso fazia eu me sentir mal... me sentia um nada... por não ter uma comunicação em Libras eu era zoado por brincadeirinhas de mau gosto... riam de mim...**

² Artigo o poder e o saber, bem como suas estratégias e os seus objetos, longe de ser algo que uma pessoa ou uma instituição possui. São, antes, relações de forças que se alastram no/pelo tecido social, tendo a materialidade linguística como o local de sua atuação.

Surdo-Terena I estabelece uma espécie de marcação identitária/identificatória conflitante, ocasionada pelo escárnio presentificado na/pela língua e olhar do o(O)utro. Inicia sua apresentação destacando a marca subjetiva que lhe confere uma identidade ignorante (termo esse que se repete vinte e sete vezes em sua enunciação em toda a entrevista), alguém sem conhecimento, aquele que possui uma cabeça vazia, partindo de outras interpretações possíveis da sinalização que faz com a mão configurada no numeral zero em frente à sua testa. Não ser detentor de conhecimento lhe fomenta os sentimentos de **medo, vergonha e insegurança**, um sentir vazio que gradua sua identidade para a representação de si sendo “**um nada**”. O fato **de não saber** nada transpassa-lhe o corpo a ponto de ser essa sua significação.

Se, a partir reflexão de Santana (2007, p. 116), “[...] o gesto faz parte da linguagem, seja ela falada ou sinalizada” e que, no início da aquisição da linguagem o gesto tenha papel importante”, questiono quais interdiscursos constituíram os dizeres que afetam a subjetividade do Surdo-Terena I, para invalidar sua habilidade de comunicação espaço visual entretecida em sua família, anulando-se? A que correntes (ideológicas) de poder-saber estão filiados? O que lhe retira o estatuto de línguas de sinais à sua língua e que aduz a Libras como único mecanismo de existência identitária/ identificatória?

A partir da conceitual de Foucault (1996) acerca do discurso, instiga-me sua afirmação de que há sempre um acontecimento em torno do discurso, tendo em vista, como expressa Orlandi (1999), discurso é a observação da língua em funcionamento. É preciso considerar, portanto, a inscrição do enunciador na língua e as marcas da língua no enunciador, pois “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, em um material inseparável do sujeito que ela constitui” (Payer, 1999, p. 100). Diria, eu, sujeitos, no plural.

Dada a alteração implicada da/na relação com o outro, retomando a empreitada colonial, há um constitutivo plural que heterogeneiza as expressões de condutas dos sujeitos sociais, mesmo que se conduzam à negociação da variabilidade de diferentes modos de vida que se pretendem uniformizar, homogeneizar, civilizar para a cidadania. E para isso padrões de normalidade estão/são impostos em uma formatação monocultural, monolíngue com proposições ideológicas e políticas microcapilares dispersas em instituições. E as escolas, sobretudo aquelas inclinadas a apenas a visão moderna de constituição, são objetos e instrumentos das tecnologias de poder a (re)governar indivíduos, fabricando-lhe subjetividades, introjetando identidades, disciplinadas ao sistema (do capital) de controle, arranjo, delimitação da/na individuação necessária à produtividade, sob o espectro da normalidade.

Denominado racional, o modo de conhecimento imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como “a única racionalidade válida e como emblema da modernidade”, faz-se linha matriz da perspectiva cognitiva “dos conteúdos específicos, das críticas e debates” ao conjunto de educandos/ educados da/na hegemonia, pois esta “naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder [...] não suscetíveis de ser questionados” (Quijano, 2010, p. 86). Essa colonialidade do poder que fala Quijano (2010, p. 86), possibilita a reflexão de que o escopo social se aloca, ainda e sempre, em uma perspectiva eurocêntrica que versa a “[...] concepção da humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Tal reflexão coaduna a representação que Surdo-Terena I faz de si, destacando-se o olhar do outro que se encontra nos não ditos do fio discursivo.

Para Surdo-Terena I, sua dificuldade de adquirir conhecimento advém de sua percepção da ausência de domínio da língua de sinais padronizada e eleita no ambiente escolar, em detrimento da língua de sinais

que traz de casa, cujos saberes e apreensões do mundo estão invisibilizados e mais servem de chacota para o escárnio (re)produzido. Destaca que é na escola que as sensações de medo, vergonha e insegurança emergem e o afetam: **uma pessoa considerada ignorante... não adquiria conhecimento [...] por falta de comunicação... na escola eu sentia vergonha, medo, insegurança... [...] eu tentava entender por que me chamavam de bobo... de tolo... isso fazia eu me sentir mal...**

A negação de que possuía formas de comunicação se instala na feitura colonial em que as perspectivas epistêmicas acerca das línguas que possui, habita, não são conciliáveis, frente à ideologia política do ideal social para o Estado-Nação, para a racionalidade moderna que determinam uma subjetividade homogênea, consistente, linear e unidirecional da/na tessitura do saber em colonialidade do poder (Quijano, 2010) e do ser (Maldonado-Torres, 2010). E, preciso destacar aqui, que a escola coopera muito para a manutenção de certos padrões de conduta historicamente invariantes, em um construto “ôntico, a-histórico ou transhistórico” de relações coloniais de poder (Quijano, 2010, p. 90).

Apesar de parecer contraditório solicitar Foucault (1987) para o debate, reitero sua importância acerca da “[...] contribuição que a perspectiva foucaultiana trouxe para o entendimento das relações entre a escola e a sociedade, entre a Pedagogia e a subjetivação moderna”, “[...] compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular poderes que aí circulam com os saberes que informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2003, p. 15 e 18, respectivamente). Entrecruzando os fios dessa/nessa trama discursiva, trago Foucault (1987, 1996, 2007) para pensar os processos sobre os quais os indivíduos surdos-indígenas se tornam sujeitos frente ao intrincado processo de objetivação instados no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam e como, na escola, se imbricam as relações de poder acerca dos sujeitos que atuam sobre os demais.

No transcurso enunciativo de Surdo-Terena I, **via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas eu não as acompanhava porque não tinha Libras... [...] eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] por não ter uma comunicação em Libras eu era zoadado por brincadeiras de mau gosto... riam de mim...**, deixa emergir o padrão de normalidade e normatização que subsidia a educação escolar formal, suas diretrizes, os participantes de seu domínio político linguístico, por meio das crenças e valores a respeito da(s) forma(s) de língua(gem) prestigiadas no local (Spolsky, 2004, 2012). No fio do dizer do entrevistado, há o efeito de sentido de que um dos padrões tidos como dominantes da relação entre surdos e demais membros do domínio escolar era estabelecido por uma “comunicação” sinalizada sob o construto da Libras. A língua de sinais que emerge em seu corpo-território cultural não adentra a arena discursiva do saber disciplinar da/na escola urbana, de modo que qualquer de suas manifestações eram tolhidas em gestos de preconceito, risadas, incompreensão de sua presença, sua inexistência.

Como assevera Wielewick (2014, p. 82), “[...] membros de grupos minoritários, como os indígenas, podem fazer sua cultura e valores conhecidos, mas eles terão que desenvolver os padrões aceitos pela sociedade tida como dominantes”. Surdo-Terena I buscou ser compreendido, aceito, mas seus saberes foram/são invalidados, ante ao exame ininterrupto que, para além de medir, sancionar, classificar, sujeitos, língua, cultura, saberes, força uma comparação permanente de cada um com todos, disciplinando e subjugando o outro “diferente”, por meio do controle de seu “corpo” (Foucault, 1987) linguagem/ território. É possível interpretar que o escárnio, discriminação e tolhimento da língua, identidade e subjetividade de Surdo-terena I é uma forma punitiva ao problema que sua existência e a existência de suas línguas causam à homogeneização monocultural e monolíngue, das/nas políticas linguísticas do domínio escolar.

Tendo em vista que o relato em entrevista ocorre no ano de 2015, sua inscrição histórico-cultural denota, a partir dos verbos conjugados no modo imperfeito do indicativo, um valor durativo que se faz (é ainda) presente: **era, adquiria, sentia, via, acompanhava, tinha, tentava, chamavam, fazia, riam**. Bechara (2004, p. 251-252) permite a compreensão de que o tempo verbal imperfeito se constitui de uma ambivalência entre um passado anterior, acabado, e um condicional de presente, retratando “um presente do passado”, “o tempo da ação prolongada ou repetida com limites imprecisos; ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria”.

As implicações acerca do enaltecimento da não adequação de Surdo-Terena aos ditames escolares, e suas políticas de línguas, que destacam que a língua do outro, a Libras e seu assujeitamento à Língua Portuguesa, seus saberes, são as únicas possibilidades de sustento da promessa de educação universal, aquela que “[...] propõe um caminho seguro para melhores padrões de vida para pessoas de grupos menos privilegiados, o que não necessariamente ocorre, já que o sistema educacional privilegia alguns grupos a despeito de outros” (Wielewick, 2014, p. 80), como pode ser percebido na denegação que Surdo-Terena I, in-confessa (Eckert-Hoff, 2003, 2008), associado ao uso dos verbos no modo infinitivo determinante das negações, interditos de ser/estar sujeito no domínio escolar.

Nas sentenças, **não adquiria conhecimento [...] eu não acompanhava porque não tinha Libras... [...] o fato de não ter língua de sinais... de não saber nada... [...] eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] eu não entendia... [...] por não ter uma comunicação em Libras [...]**, observo a necessidade de problematizar que, desde 2001, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que destacou o exercício de “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve

proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidade educacionais especiais”, retomando que a Libras já era reconhecida no Estado, desde 1996.

As políticas educacionais, tendo a educação para a cidadania como premissa do sistema escolar, atina-se frente ao desejo de encorajar “os jovens a desenvolverem uma consciência de si mesmos como cidadão do mundo” (Mattos, 2014, p. 178). Ao Surdo-Terena I e a seus demais irmãos surdos o fazer escolar inicia seu processo de educação autoconsciente em vias de uma desidentificação do sujeito com ele mesmo, por meio da língua(gem) que se caracterizou pela assimilação, exclusão de sua alteridade, diferença, sem espaço para seus repertórios em conjugação translíngua e transcultural. E isso não é um feito muito distante. Como expressa Surdo-Terena I: **Até pouco tempo atrás eu era uma pessoa considerada ignorante.** A denotação da representação que atesta o que o surdo-indígena não tem, não possui, extrapola o domínio escolar e dissipa-se no bojo social, como (auto)afirmação de inaptidão de sua língua-corpo, seu corpo-língua (Mascia, Silva Jr, 2014) ainda segue sendo reprovado do/no processo de significação situado em “determinados sistemas e instituições de representação – ideológico, históricos, estéticos, políticos” por “poluírem” a imagem criada de sociedade desejada (Bhabha, 2012, p. 198).

Afetada por rastros e vestígios de políticas linguísticas instauradas durante o período colonial e seus desdobramentos da/na dimensão sócio-histórica revestida de roupagens outras, via colonialidades diversas, a homogeneização das diferenças culturais e linguísticas persistem no discurso estereotípico na política educacional, categorizando assim, o diferente como o outro, o “não civilizado” (Almeida; Almeida, 2011, p. 153). Com base em Brandão (1986), os autores salientam que “[...] o reconhecimento dessa diferença é a consciência da alteridade, descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura”, e esse outro-dife-

rente “[...] precisa ser domado, traduzido, explicado para ser reduzido enquanto realidade vida, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras” (Almeida; Almeida, 2011, p. 153).

Corroboro as postulações apresentadas, por observar que o “descobrimento da diferença” frente à “(in)consciência da alteridade” se apresenta no bojo social, sobretudo, no domínio político linguístico escolar, devido ao processo de construção de identidades e subjetividades se instaurar por meio de questões linguístico discursivas que instituem, também, conflitos e relações desiguais entre o eu e o outro/ diferente, das/nas posições sujeitos deliberadas por formações discursivas diversas.

Alinhamentos e fios ainda a alinhar

O grito que emerge das mãos de Surdo-Terena I e todos os seus familiares em militância é resultado de muitas lutas pela (re)afirmação de sua identidade frente às línguas, culturas e os infinitos aspectos pautados nas diferenças linguísticas no bojo social. O construto social em toda a sua alteridade que se vê rasurada por uma pretensa identidade nacional, propagada nas instituições, sobretudo, as escolares, transmite, transpira e transborda a intensa assimetria de poderes e saberes heterogêneos que se querem homogeneizar. Mas quem quer homogeneizar o quê?

Se compreendemos em Foucault (1990, 1996, 2007 etc.) que a sociedade é, por essência, disciplinar, cuja fabricação de subjetividade é constitutiva das posições sujeito que dociliza em favor de construções e vontades de verdade, é nas estruturas sociais, culturais, políticas e epistêmicas que se encontram os dispositivos aglutinadores de saber-poder.

Retomando Quijano (2010) que, mesmo compreendo o poder sob uma ótica mais linearizada, distinta da microcapilaridade de Foucault,

não podemos negar que suas reflexões acerca da imanente colonialidade do poder entretecidas a padrões enraizados em racializações subsidiam as formas de saber que aqui trago junto às representações tecidas do/sobre o indígena, do/sobre o surdo e do/sobre os surdos-terena.

Desafiar e desconstruir (Derrida, 1996, 2005) tais estruturas eurocêntricas e de inferiorização e subalternização do diferente implica conferir poder-saber aos ditames locais para humanizarem-se, resistindo e confrontando as desumanizações que lhes impuseram frente às inexistências de partes de suas identidades, de suas línguas e das culturas que se transterritorializam em seus corpos. É combater epistemicídios clínico-terapêuticos que sentam nas carteiras escolares para socioantropologizarem os repertórios translíngues (García, 2009; Canagarajah, 2013) que se transculturalizam dentro e fora dos muros da instituição, bem como corroboram territorialidades pluralizadas que têm espaço de escutas atentas (Spivack, 2010) a todas e quaisquer diferenças linguísticas adjacentes das modalidades culturais oral-auditiva e visuo-espacial.

Vai além da pretensa inclusão que se ancora em igualdade assimiladoras e integracionistas que enaltece uma forma padrão de ser/ estar no mundo, para conferir a devida existência equânime das singularidades em sua completa heterogeneidade, no processo mesmo de alteração, altetrizando-se sempre e de novo, em um fluxo contínuo e constante de viver, ver, sinalizar, existir. Uma existência pautada no uso livre e desimpedido da língua de sinais, seja ela urbana ou étnica, habitada por referenciais culturais em uma arena de disputa em que se reconhece ambas as relações de saber-poder que as constitui, adquirir pedagogia acerca do diferente, visualidades e manualidades pluralizadas às oralidades, sem sobreposições. É bandeira política de ser cidadão. É patrimônio de uma cultura viva!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo.; ALMEIDA, Ana Lúcia. A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. *In*: CAVALLARI, Juliana Santana.; UYENO, Elzira Yoko. (org.). **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 149-174.

ANZALDÚA, Glória. La consciência mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v, 13, n. 3, p. 704-720, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>. Acesso em: 9 ago. 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 9 ago. 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade Estadual do Amazonas, UEA, Manaus, 2015. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1900?mode=full>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BARRETOS, Euder Arrais. **A situação de comunicação dos Akwê-xerente surdos**. 2016, 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5849>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BHABHA, Homi Kharshedji. A questão do outro: diferença, discriminação e discurso colonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismos e política**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012. p. 177-203.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, Bonny.; TOOHEY, Kelleen (org.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, [S. l.] v. 95, p. 401-417, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>. Acesso em: 9 ago. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago de. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 80-88.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago de.; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo - Giro Decolonial, Teoría Crítica y Pensamiento Heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago de.; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão.** 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>. Acesso em: 9 ago. 2023.

CORACINI, Maria José. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria JOSÉ. Transdisciplinaridade e análise do discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 91-112, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9758>. Acesso em: 9 ago. 2023.

COX, Maria Ines Pagliarini.; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda.; RICARDO, Stella Maris Bortoni. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-44.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem.** Porto: Campo das Letras, 1996.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A denegação como possibilidade de "captura" do não-um no tecido do dizer. *In*: CORACINI, Maria José. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 285-302.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em ação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter suruí**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, 2017. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3286>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. *In*: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 59-68.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal Ltda. [Trabalho original publicado em 1979], 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual education in the 21st Century**: A global

perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

HAESBAERT, Rogério.; MONDARDO, Marcos. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 12, n. 24, 2010. p. 19-50. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13602>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, 2020. p. 75-90. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HENRIQUE, Dyego Ramos. **Indígenas surdos e a deficiência no SUS**: a percepção multiprofissional no atendimento no sistema de saúde no município de Dourados - Mato Grosso do Sul. 2014. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8761>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 8-23. (Colección Sur Sur).

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador.; SILVA JÚNIOR. Alcebíades Nascimento. A construção da identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaço-visuais. In: UYENO, Elzira Yoko.; CAVALLARI, Juliana Santana.; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Mal-estar**

na inclusão: como (não) se faz. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 299-316.

MASOLO, Dimas. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-337.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko.; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-88.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** La herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, 2020, p. 187-224. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MUSSATO, Michelle Sousa. **Surdo terena:** a (in)existência de sujeitos (s)em política linguística. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/hand->

le/123456789/5164. Acesso em: 10 ago. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

ORTIZ, Fernando. **Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET Françoise. HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In:

SOUSA-SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Sumus, 2007.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena de Cachoeirinha. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155878>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 63, 2002, p. 237-280. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. **Travessias**, Coimbra, n. 6-7, 2008, p. 15-36. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy? In: SPOLSKY, Bernard (org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York:

Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115690?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Narrativas Multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, Nara Hiroko.; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-88.

COMUNICAÇÃO DOCENTE COMO POTÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SINALIZADO E PARA O ACESSO AO SABER MATEMÁTICO EM AMBIENTES LINGÜÍSTICOS TRADUZIDOS

Douglas Willian Nogueira de Souza¹

Introdução

“Eu estava ansioso! Meu planejamento estava pronto! Tudo parecia estar bem até passar pela porta da sala de aula. Naquele momento, sabia que tudo mudaria!”. Sou Antônio², um professor de Matemática preocupado com processos comunicativos em sala de aula e, aqui, busco propor argumentos teóricos que podem contribuir com as tomadas de *decisões didáticas* para além de, simplesmente, adaptações de currículo, elaboração de materiais manipuláveis, recursos humanos e adaptações de enunciados matemáticos.

Minha preocupação centra-se no âmbito da linguagem. Consequentemente, elementos anteriores a ela, como aspectos cognitivos da

¹Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Membro do Grupo de Estudos em Didática da Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS; membro do GEPEDEMI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da Matemática e Educação Matemática Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande (UFPE) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Surdez e Ensino de Matemática - GEPSEM da UNESPAR. E-mail: douglas.willian@ufms.br.

²Personagem fictício criado com base em situações e afetos verídicos, para explorar a narrativa construída no texto. O nome do personagem é uma homenagem ao meu pai. Um homem que sempre me ensinou que minhas ações, de forma direta e indireta, sempre afetam outras pessoas.

aprendizagem, e elementos posteriores, como proposições metodológicas, embora tenham sua importância científica, não são minhas preocupações.

Pautado no *modelo*³ de *níveis de atividade do professor*, proposto por Margolinas (2005), a partir da *Teoria das Situações Didáticas* - TSD de Brousseau (1996), proponho-me, em formato de conto, apresentar elementos teóricos acerca de condições (possibilidades didáticas), *restrições* (*condições a priori não verificadas*), *decisões didáticas* (escolhas docentes) e estruturação do *ambiente linguístico* (*sistema didático*), que me atravessaram em uma aula de Matemática atípica.

Por fim, aqueço as discussões com elementos da *boa construção discursiva*, propostos por Oliveira e Machado (2023), em que busco elementos teóricos para apresentar minhas decisões didáticas tomadas em sala de aula. Entretanto, antes de avançar a história, alguns elementos teóricos precisam ser colocados em jogo.

Ambiente teórico: caminhos e labirinto

Selecionar conteúdo, planejar aula, organizar a sala e elaborar avaliações são algumas de muitas escolhas e *decisões* que nos atravessam como professores e precisamos gerenciá-las dentro de um intervalo de tempo. Tais *decisões* sempre têm suas bases epistemológicas.

Nesse sentido, converso com os autores da Didática da Matemática, como Brousseau (1996), Chevallard (2002), Margolinas (2002, 2004, 2005), Bessot et al. (2013), Bessot (2019) e Bonnat et al. (2020). No

³Embora o nome tenha a palavra “modelo”, este não busca uma normalização ou modelização da prática docente. O modelo é dinâmico! E o docente tem a autonomia de refletir sobre suas ações e propostas, modificando-as, sabendo que organizá-las é de sua responsabilidade.

âmbito das políticas linguísticas, trago para a discussão Witches e Lopes (2015) e Witches e Zilio (2021). Em relação aos estudos de tradução, trago as concepções de Gile (1995) e Oliveira e Machado (2023). Quanto à surdez, corroboro com as ideias de Quadros e Perlin (2007) e Campello e Rezende (2014).

Em alguns momentos, tais escolhas e/ou *decisões* podem ser comparadas como flechas, carregadas de intencionalidades que, quando forjadas, são lançadas ao encontro das relações entre professor, alunos, intérprete educacional e o *saber*. Chamo, a partir de Chevallard (2002), o conjunto destas relações de *sistema didático*.

O que acontece em uma sala de aula comum de uma escola que busca ser inclusiva, nesta produção, chamo de *ambiente linguístico traduzido* (Witches; Zilo, 2021), que é constituído por dois outros *ambientes linguísticos*: o *ambiente oralizado traduzido*, em que as relações acontecem entre o professor de Matemática não-bilíngue e os alunos não-surdos⁴, e o *ambiente sinalizado traduzido*, onde as relações acontecem com o intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras, que não tem o *conhecimento extralinguístico*⁵ em Matemática, e o aluno surdo.

Dentro ou fora destes *ambientes linguísticos (sistemas didáticos)*, como professores e intérpretes educacionais, somos capturados por discursos epistemológicos que modelam nossas escolhas e *decisões didáticas* e se sustentam por discursos políticos velados ou não.

Em vista disso, emergida no Programa Epistemológico da *Didáti-*

⁴Termo usado politicamente por Quadros e Perlin (2007) com o intuito de deslocar a lógica dominante e convidar os leitores a uma reflexão sobre quem define os padrões de normalidade.

⁵Conforme Gile (1995), o conhecimento extralinguístico matemático é definido, sendo que com o conhecimento é possível reconhecer o uso de palavras matemáticas e seus significados.

ca da Matemática Francesa, a Teoria das Situações Didáticas - TSD de Guy Brousseau (1996) apresenta o conceito de *contrato didático*, ou seja, ações esperadas pelo professor em relação ao aluno e as ações esperadas pelo aluno sobre o professor.

Ponderando que tais relações acontecem dentro de um *Sistema Didático* S, apresento aqui uma ampliação em S, elencando o professor de Matemática Y (que não sabe ou conhece minimamente a Libras); o grupo de alunos surdos e não-surdos X; o intérprete de Libras L (não formado em Matemática) e um determinado objeto matemático ou *praxeologia*⁶ *P* que se deseja estudar.

Portanto, ressalto a constituição de um *sistema didático* potencialmente inclusivo S (Y; X; L; *P*), no qual não se pretende estudar o *contrato didático* entre o professor e o aluno (Y; X), mas, sim, o contrato entre o professor e o intérprete educacional (Y; L), em que o conceito é análogo ao do *contrato didático* entre professor e aluno.

A priori, a TSD não apresentava elementos teóricos para analisar a complexidade do trabalho do professor. Então, Margolinas (2002, 2005) propôs um modelo para que tal análise pudesse ser realizada. Compreender nossa atividade como professores com as lentes do *modelo de níveis de atividade do professor* permite analisar a dinamicidade do modelo, uma vez que condições, possibilidades para que as relações entre os sujeitos aconteçam; *restrições, condições* não modificáveis (dificuldades); e as *decisões didáticas*, escolhas que fazemos em sala de aula que pulsam em nossa profissão, são nossos objetos de investigação, com base em Chevallard (2002) e Margolinas (2002, 2005).

O trabalho do professor contempla aspectos de organização, escolhas e *decisões* que se concentram na *situação didática*, local de aprendi-

⁶ Organização do conhecimento, composta por práxis (saber-fazer) e logoi (discurso organizado da práxis).

zagem em que o intérprete, o professor e o saber irão interagir. Como proponho uma reflexão para o *contrato*, com base nos elementos da “boa construção discursiva” de Oliveira e Machado (2023), entre o professor e o intérprete, busco observar como a construção do nosso discurso docente pode ser uma ferramenta para potencializar a construção do discurso sinalizado por parte do intérprete. Ênfase, então, algumas mudanças realizadas no modelo original de Brousseau (1996) e Margolinas (2004).

Esses autores estiveram até o momento olhando para o aluno e o professor, respectivamente. A primeira mudança que proponho será nos três subsistemas fundamentais descritos por Brousseau (1996), o professor (P), o intérprete (L) e o *meio* (M) em suas interações. A segunda mudança será realizada sobre o nível 0 (didático), nível básico, caracterizando as posições e as situações ocupadas, tanto pelo intérprete quanto pelo professor, em relação a esse nível.

Cabe destacar que, para esta produção, discutirei apenas os *níveis sobredidáticos* (S+3, S+2 e S+1) e a *situação didática* S0. Entendo a situação didática como a situação preparada, organizada para ensinar um conteúdo aos alunos (Brousseau, 1990).

Na situação S+3 (*nível noosférico* ou *ideológico*), residem elementos que possibilitarão a construção da situação, preparação e organização do tema a ser estudado, como os documentos normativos, as políticas públicas e os currículos estaduais. Já na situação S+2 (*nível de construção*), com base em vivências de *situações didáticas* anteriores e atuais, o professor opera com algumas *escolhas didáticas*.

Na situação S+1 (*nível de projeto*), o professor toma as decisões sobre como irá anunciar os conceitos matemáticos, segundo o *conhecimento extralinguístico* do intérprete, nas *situações* que ambos já vivenciaram e no *objetivo didático* da aula.

Na *situação S0 (nível didático)*, o professor se posiciona na incumbência de antecipar e comunicar os usos que ele fará para os conceitos matemáticos antes de os definir em termos matemáticos. Um exemplo seria o fato de o professor respeitar o tempo de interpretação, construindo seu discurso em *unidades de significado*, como parágrafo/blocos de ideias, de modo a possibilitar que o intérprete possa concluir a transferência das ideias anunciadas em língua-fonte para a língua-alvo.

Outro exemplo⁷ que podemos encontrar nesse nível é o tempo entre as nossas narrativas e o apontar para o quadro ou para o slide, tendo em vista que a Língua Portuguesa e a Libras operam em gramáticas distintas e o aluno surdo encontra-se na dinâmica de olhar para o intérprete, para o quadro, para o slide e para o professor.

Como suas experiências são construídas por meio do *input* visual, enquanto o estudante surdo olha para o quadro, para o professor ou para o slide, ele não tem mais acesso à construção do *saber*, pois o seu olhar não está mais centrado no intérprete.

Compreender essas *situações* nos permite, como professores, refletir sobre os desafios das ações de nosso trabalho e possibilita perceber como o *saber* em questão, permeado pela construção do *meio*, pode ser modificado levando em conta escolhas e tomada de *decisões* que são evidenciadas no sentido de garantir o funcionamento do *sistema didático*, como seleção de conteúdos no referencial curricular, preparação das aulas, organização da classe, avaliações, gestão do tempo e, principalmente, a *construção discursiva*⁸.

⁷Não pretendo definir tal nível com apenas esses exemplos, pois a S0 é plural. A ideia é apenas apresentar alguns elementos que podem ser observados nessa situação, com base nos pressupostos da "boa construção discursiva" de Oliveira e Machado (2023).

⁸O conceito e as ideias de construção do discurso oralizado e sinalizado, construção discursiva e boa construção discursiva são originais de Oliveira e Machado (2023).

Em meio a essa complexidade de *decisões*, escolhas, condições e restrições, é possível analisar três categorias de fatores que influenciam as *decisões didáticas*, de acordo com Bessot et al. (2013), Bessot (2019) e Bonnat et al. (2020).

Os *fatores do tipo externo* estão relacionados às *restrições* do processo de ensino e aprendizagem. Embora o professor não tenha autonomia para modificá-los, impactam diretamente em sua atividade. Eles podem ser de duas naturezas: *genéricas ou circunstanciais*.

Os *fatores do tipo externo genéricos* são relativos à *escala dos níveis superiores de codeterminação didática*⁹ (*Civilização - Sociedade - Escola*) (Chevallard, 2002), ou seja, como as políticas linguísticas, tradutórias e educacionais a nível mundial (*Civilização*), as políticas brasileiras (*Sociedade*) e a organização da escola e as suas diretrizes (*Escola*) interferem no processo de ensino e no acesso ao *saber*. Já os *fatores do tipo externo circunstanciais* são situações inesperadas, por exemplo, a falta do intérprete ou a substituição deste profissional.

Os *fatores do tipo epistêmico* estão ligados à relação pessoal do professor com tudo aquilo que sustenta a sua atividade. Podemos fazer uma analogia desses fatores com uma mala de experiências, na qual o professor coleciona situações. No tocante à surdez, entendendo que o professor ainda não teve experiências com salas mediadas por um intérprete, possui uma mala de experiência outra do professor que já pondera em seu discurso a antecipação de usos dos conceitos matemáticos e suas ideias.

Na *escala de codeterminação*, encontram-se os níveis *Peda-*

⁹A *escala de codeterminação didática* foi proposta por Chevallard (2002) para estudar as condições e restrições que interferem no *sistema didático*.

gogia, Disciplina e Domínio, ou seja, como a organização didática docente, a Matemática e o tema da aula influenciam na *construção discursiva* docente e no acesso ao *saber* matemático.

Os *fatores do tipo história didática* possuem relação com as memórias recentes ou distantes do professor, relativas aos alunos, às classes ou ao objeto matemático. Apesar desses fatores terem muita importância na construção do discurso, é preciso que nós professores nunca tomemos nossas memórias como receitas autossuficientes e que sempre nos trarão êxito.

Cada aluno é único, ao passo que a surdez é constituída por uma matriz de experiência. Nesse sentido, Witchs e Lopes (2015, p. 15) a definem como “constituída de alguns tons, concepções ou discursos”.

Emergido em um *sistema didático*, mediado por um intérprete, constituído por dois ambientes linguísticos, *ponderando as decisões* didáticas do docente, procuro, em seguida, refletir na estruturação do discurso docente como potência para a construção do discurso sinalizado e no acesso ao *saber* matemático.

O desenrolar do dia a dia comum

Ao amanhecer de uma quinta-feira encharcada pela melancolia dos dias de fim de inverno, a inércia me mantinha aquecido na cama, porém, a responsabilidade com o trabalho e com os alunos me arrancou bruscamente dela.

Levantei-me com determinação, tomei um banho quente e busquei minha xícara de chá que estava na mesa de estudos. Preparei o chá e direcionei-me para a escola. Entrei no ônibus lotado, tal como em qualquer começo de dia típico em cidade grande. A

caminho, lembrei que era meu horário de trabalho pedagógico - HTP. Era tempo de planejar as aulas do próximo semestre letivo.

Sentado em minha sala, procurei o livro didático no armário. Era momento de planejar o novo semestre! O conteúdo já tinha avançado o quanto foi possível e estava disposto a continuar. Em uma primeira análise, folheei o livro didático e analisei a versão *on-line* dos documentos que poderiam me ajudar a construir o planejamento, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Referencial Curricular Amazonense e os Descritores de Aprendizagem do estado do Amazonas. Munido com tais documentos, conforme Margolinas (2002, 2004, 2005), encontrava-me no nível S+3 (*nível noosférico ou ideológico*).

Após estudar os direcionamentos dos documentos normativos e rabiscar ideias primeiras, procurei o coordenador pedagógico para discutir as possibilidades. Durante nossa conversa, veio à lembrança situações com meus alunos de um tempo distante, como também outras lembranças mais atuais relacionadas aos conhecimentos e ao processo de ensino e aprendizagem. Ah! O objeto de Matemática era função afim. Nossas escolhas globais e pontuais ganhavam vida no planejamento. *Estamos no nível de construção (S+2)* (Margolinas, 2002, 2004, 2005).

Embora a conversa com o coordenador tenha sido proveitosa, muitos atravessamentos quase me dilaceraram: “Como seria feito?”; “Que recursos usar?”; “Qual postura adotar?”; “Levar exercícios?”; “Fazer slides?”; “Levar para o laboratório?”; “Contextualizar exercícios?”; “Quem seriam os alunos?”.

Então, decidi conversar com outros professores mais experientes. Minha tentativa era mapear as possibilidades didáticas (*condições*) e as dificuldades, mesmo que momentâneas (*restrições*). Levando em conta os depoimentos coletados com os professores

na escola, defini minhas decisões sobre o que ensinar e como ensinar, meu discurso estava pronto. *O nível de projeto (S+1)* estava concluído (Margolinas, 2002, 2005).

O planejamento da aula está pronto. O dia chegava ao fim e era hora de ir para casa. Entre a noite e o novo dia, o tempo passou como um piscar de olhos e, quando percebi, já estava outra vez na escola.

O dia chegou! O sino bateu! Era hora de enfrentar meus ansiosos e entrar na sala de aula. Peguei minhas coisas e, passo a passo, respirava fundo, não por causa do medo, mas porque eu estava estranhamente ansioso. Nem parecia que já conhecia meus alunos. Girei a maçaneta, puxei o ar e me preparei para colocar para fora o discurso mil vezes já ensaiado.

Antes que o “Bom dia!” pudesse sair, meus olhos contemplavam uma pessoa adulta desconhecida de frente a um aluno dentro da sala de aula. Eu podia ouvir o som que saía de suas mãos. Nesse semestre, minha sala seria mediada por um profissional intérprete de Libras.

O que faço com meu planejamento?

E agora? Meu planejamento (S+3, S+2 e S+1) não ponderava aquela especificidade linguística. Como eu poderia me movimentar discursivamente? Naquele instante, questionei por qual razão não tinha sido avisado pela coordenação.

Oliveira e Machado (2023) ressaltam que somente a presença do intérprete ou a Libras não garantem a aprendizagem do aluno surdo, então, por que todo o corpo docente escolar havia ficado em silêncio? Enfim, novas *decisões* precisavam ser forja-

das naquele momento. Ainda, eu tinha tempo? E o que eu faria com meu planejamento?

Eu tinha um *fator do tipo externo circunstancial* que estava modelando minhas *decisões*. Em concordância com Bessot et al. (2013), Bessot (2019) e Bonnat et al. (2020), compreendo a prevalência de *restrições* para as quais não existem ferramentas ou possibilidades mudança, mas que estão diretamente relacionadas à nossa atividade. Essa é uma delas!

Mesmo que eu tenha feito um curso do básico ao avançado de Libras, não era fluente. No entanto, algumas concepções sobre a surdez eram vivas e queimavam. A primeira concepção era o fato de o aluno surdo ser de minha responsabilidade, e não do intérprete. A segunda, quando tomei por base as concepções de Oliveira e Machado (2023), era: Como meu discurso oralizado poderia ser potente para a construção do discurso sinalizado?

Disse “Oi” em Libras para o aluno que sentava bem na primeira cadeira e, em troca, ele respondeu com o mesmo sinal e um sorriso no rosto. Conversei brevemente com o intérprete, dando as boas-vindas, apresentando e comunicando que a aula seria sobre função afim e, se tivesse qualquer dúvida, ele poderia perguntar. Segui meu planejamento. Tinha preparado uma aula de revisão do semestre passado. Aquela lembrança me tirou o chão.

Enquanto caminhava até a mesa, em minha cabeça havia uma dança de sinapses e lembranças. Eu buscava *fatores do tipo história didática*, conforme Bessot et al. (2013), Bessot (2019) e Bonnat et al. (2020), que me trouxessem memórias, lembranças teóricas e práticas, para que pudessem construir meu discurso.

A aula era de revisão, mas eu não poderia supor, a partir da “boa construção discursiva”, que nenhum dos *usos* dos conceitos

matemáticos que eu usaria faria parte dos usos que o intérprete faria. Era preciso pensar em possibilidades discursivas, antes das elaborações metodológicas, ou seja, era necessário buscar meios para que a *macroinclusão* (políticas de acesso em escolas regulares) não gerasse cenários de *microexclusões*¹⁰, como a construção do discurso docente que não é, às vezes, compreendido pelo intérprete educacional.

Logo, como o intérprete poderia construir seu discurso sinalizado, caso os usos dos conceitos matemáticos e a linguagem matemática não fossem os mesmos que nós, professores de Matemática, ponderamos?

Apesar do aluno surdo ser de minha responsabilidade, pensar na figura do intérprete em minha aula não indica transferência de responsabilidade ou negligência educacional. Quando nós, professores de Matemática, pensamos na estrutura do nosso discurso como potência para o discurso sinalizado, estamos também considerando a aprendizagem do aluno surdo.

O intérprete tem o conhecimento linguístico e, como professores, podemos potencializar a construção de seu *conhecimento extralinguístico*. Oliveira e Machado (2023, p. 13, grifos das autoras) profereem que “[...] é necessário, afinal, *saber do que se diz* (em Língua Portuguesa) para definir estratégias de *como se diz em Libras*”. Assim, eu estava convicto de que durante a aula era preciso comunicar para *possibilitar*.

Vale destacar que a estrutura de uma “boa¹¹ construção discursiva” leva em conta a estrutura e a organização do “[...] discurso a partir de relações conceituais internas de sentido necessárias à

¹⁰Conceitos de *microexclusões* e *macroinclusão* podem ser encontrados em Faustino et al. (2018).

¹¹O termo “boa” não se trata de apresentar um juízo de valor, mas busca considerar a potência de uma possível antecipação dos significados dos conceitos matemáticos para a construção da rede de significação do intérprete.

significação de um conceito, aliado à escolha por estratégias de linguagem que potencializam a capacidade de expressiva e de significação do seu discurso” (Oliveira; Machado, 2023).

Exponho aqui um exemplo da construção do discurso, que atravessava meus pensamentos, baseado nos *fatores do tipo epistêmico e fatores do tipo história didática*, que modelaram minhas *decisões didáticas*, e dos pressupostos da “boa construção discursiva” de Oliveira e Machado (2023). Todavia, antes é preciso comunicar o referencial teórico que acredito ser potente para compreender esse exemplo.

A apreensão do *sentido* ocorre por meio dos *regimes de interação*, segundo Landowski (2005). O autor esquematiza e delimita momentos presentes em cada um dos tipos de *regime de interação*. Desse modo, diversos processos sociais podem estar bem alinhados ao *quadro de regimes de interação*.

Na atuação de um profissional intérprete, as informações em língua-fonte são recebidas, processadas e oferecidas na língua-alvo. Por consequência, o profissional intérprete opera em *regime de programação*, passando por uma regularidade na sua atividade, isto é, a aula de Matemática flui quando são conhecidos os *usos* das palavras (conceitos).

No momento em que há um *problema interpretativo*¹², o intérprete passa pela alternância do *regime de programação* para o *regime de assentimento*, em que existem situações imbricadas na aleatoriedade, o que ocasiona o momento de caos na *programação* do serviço.

¹²O Situação enfrentada pelos profissionais intérpretes, que ocasiona dificuldades em continuar a realização de transferência da informação, dentre elas, linguística (relacionada à língua de partida ou de chegada), referenciais (relacionadas ao conteúdo que está sendo exposto), estratégicas (relacionadas às tomadas de decisão para resolução de problemas interpretativos), entre outras.

O *regime de assentimento* está diretamente ligado à descontinuidade da regularidade. Melhor dizendo, há uma interrupção, mesmo que momentânea, do serviço. Esse fato pode ser observado, de acordo com Oliveira e Machado (2023), quando o professor não anuncia os conceitos matemáticos de forma que as palavras e os seus usos sejam reconhecidos pelo intérprete.

Ao enfrentarem esse *problema interpretativo*, os profissionais passam pelo *regime de ajustamento*, que é a necessidade de se adaptar à situação que está sendo exposta. No caso do serviço de interpretação, os intérpretes têm como possibilidade de escolhas *tradutórias* inúmeras estratégias de resolução de problemas tradutórios, dentre elas, a explicitação, a omissão estratégica, a adição, entre outras.

No que se refere ao *regime de assentimento*, em meio à diversidade de ajustes possíveis, a escolha estratégica mais pertinente para a resolução de problemas é aplicada. Essa escolha é feita em meio ao *regime de manipulação*, justamente para que se possa ultrapassar o momento de caos e retornar ao regime inicial, o de *programação*.

Entre os *regimes de interação*, acredito que o regime de assentimento merece destaque, pois se o intérprete não reconhecer os usos de determinados conceitos matemáticos e o professor não os anunciar, a interpretação pode ser feita com base em escolhas interpretativas que não tenham relação com o significado matemático.

Quando o professor não *antecipa* o significado da definição de função em seu discurso, por exemplo, o profissional intérprete, em *regime de programação*, pode encontrar alguns problemas tradutórios no *regime de assentimento*. O conceito de função é construído *com nexos conceituais* específicos, como noção de variável, plano cartesiano, coordenadas cartesianas, regularidade, conjuntos numéricos, dentre outros.

O cenário precisa ser construído, sendo necessário comunicar os *usos* e dar pistas discursivas, por exemplo, do significado de variável, não apenas pelo fato de que a aula está sendo mediada por um intérprete, mas para lembrar a todos os presentes os *usos* que queria conceder para certas palavras tão específicas na linguagem matemática (Oliveira; Machado, 2023).

Eu pensava: “Não se constrói a casa pelo telhado. Antes é preciso cavar o alicerce”. Não se define o conceito de função sem que os outros conceitos sejam apresentados e os usos sejam comuns a todos. Por conseguinte, com base em Oliveira e Machado (2023), “Quais eram os alicerces que eu precisava fincar no meu discurso, de modo que potencializassem as *redes de significação* do intérprete?”.

Pensamentos, ideias, saídas e pausas dançavam em minha mente em melodia frenética. A aula começou! Eu tinha preparado algumas situações cotidianas que usam a palavra “função”, como: “O preço do Uber varia em função da distância percorrida” e “A função do gerente é coordenar as atividades do grupo funcionário”.

Lembrei-me de que os exemplos apresentados por Oliveira e Machado (2023) não iriam fazer o menor sentido no discurso sinalizado, visto que os alunos não-surdos iriam ouvir a palavra “função” nas frases, mas, na interpretação, ela poderia ser sinalizada como “de acordo” e “atividade”, respectivamente.

O aluno surdo não iria “ver” a palavra “função” no discurso sinalizado. Eu pensei: “Devia ter combinado com o intérprete que fizesse a datilologia da palavra e depois fizesse a interpretação. Seria essa uma alternativa viável?”.

Não conhecendo *usos* desse conceito matemático, no *regime de manipulação*, o intérprete escolhe interpretar, como exemplo, “a

imagem da função $f(x)$ ”, tomando o uso comum (sinal) da palavra “imagem”, o que poderia passar a ideia de ser uma “fotografia” da função $f(x)$ ou, até mesmo, sua representação gráfica.

Pergunto: “Essa interpretação, matematicamente, está correta?”. Não quero com essa indagação questionar a competência do profissional intérprete, mas refletir que os *usos* comunicados por uma pessoa podem não ser reconhecidos por outras.

Começo a pensar como minha *construção discursiva*, por meio da “boa construção discursiva”, poderia escolher, antes de apresentar o conceito, antecipar o discurso. Exponho minha fala:

- Hoje vamos estudar apenas os números¹³ que fazem parte do conjunto¹⁴ B e que tem um “par” para eles no conjunto A. O número do conjunto B que faz “par” com o número do conjunto A, chamamos de correspondente, ou seja, o número do conjunto B tem um correspondente no conjunto A.

Quando nós juntamos todos esses números que têm “par” e os reunimos em outro conjunto, no caso o conjunto que contém todos os números que estão no conjunto B e têm um correspondente no conjunto A, nós chamamos de “imagem de $f(x)$ ”.

Mesmo que o intérprete passe pelo *regime de assentimento*, considerando que as *redes de significação* foram estabelecidas anteriormente pelo professor, no *regime de manipulação*, ele teria argumentos discursivos para não sinalizar o sinal de “imagem”, a partir do seu uso comum, mas construir um cenário linguístico

¹³Entendo que poderiam ser chamados de “elementos”, mas escolho chamar de “números”, pois o exemplo de função é numérico.

¹⁴O exemplo parte da premissa de que o professor já anunciou uso da palavra “conjunto”, ou seja, o exemplo não está no início da aula.

visual que pudesse dar a entender que todo o discurso anteriormente apresentado é a construção do cenário para dizer, em termos matemáticos, que o conjunto imagem é um subconjunto do conjunto B (Oliveira; Machado, 2023).

Entretanto, questiono: “Como o intérprete, *sem o conhecimento* extralinguístico, poderia fazer essa escolha tradutória, se as *redes de significação*, ou seja, as pistas discursivas, não fossem apresentadas a ele antes?”. A *construção discursiva* e os usos que damos às palavras, nesse caso, os conceitos matemáticos, constroem significados potentes para a construção do objeto matemático, não só para a construção do discurso sinalizado, mas a todos os alunos presentes na sala de aula (Oliveira; Machado, 2023).

Meus pensamentos saltaram para as páginas deste capítulo e não me deixaram contar outros momentos ocorridos, porém, preciso dizer que, durante a aula, buscava colocar em prática cada pensamento que me atravessava, como a “boa construção discursiva”, falas entregues em *unidades de significado* e outros comportamentos.

O sino tocou! A aula tinha chegado ao fim, sem nem mesmo perceber. Todavia, a pele ainda suava frio. Era preciso ponderar os *fatores do tipo história didática* dessa aula e pensar na construção da próxima. Despeço-me dos meus alunos e do intérprete e, passo a passo, volto para a sala dos professores. No meio do caminho, questiono o quão excludente pode ser o discurso matemático.

Decisões didáticas para além de uma adaptação

Como professores e intérpretes, em meio às políticas públicas de uma *macroinclusão*, buscamos somente garantir o direito linguístico ou nos pautamos em um conjunto de ações, como ad-

aptações de enunciados na Língua Portuguesa e elaboração de materiais manipuláveis, como se fossem elementos cognitivos compensatórios e não recursos de linguagem?

Diante das discussões teóricas, percebo que o *contrato* entre o professor e o intérprete pode afetar o direito linguístico dos alunos surdos, não lhes possibilitando o acesso ao objeto matemático, assim como o *contrato didático* entre o professor e o aluno não-surdo. As *decisões didáticas* relativas ao saber, quando se propõem a elaborar práticas inclusivas, por meio da construção discursiva, potencializam a aprendizagem de todos os estudantes.

A construção do *meio*, o modo como professores e intérpretes conduzem a aula, as *decisões didáticas* se apresentam como uma necessidade para refletir o modelo de escola atual e as relações entre os sujeitos do *sistema didático*.

Em *classes genéricas* ou reais, operar com o direito linguístico é entender que o discurso matemático, por si, já é excludente. Construir o meio, linguisticamente propício para que o aluno tenha acesso ao objeto matemático, é uma oportunidade para estudar as interações que podem ocorrer no *sistema didático*, que busca legitimar *microinclusões* nos *ambientes linguísticos*.

A *construção discursiva* busca uma igualdade de direitos, não nos moldes de como a inclusão é posta atualmente. Para Campello e Rezende (2014), a Educação Inclusiva como está posta, apesar dos avanços, não é desejada nem justa com os alunos ditos incluídos. Assim, almeja-se uma escola que garanta o direito linguístico e o acesso ao *saber* dos alunos.

REFERÊNCIAS

BESSOT, Annie.; CHAACHOUA, Hamid.; GEOFFROY, Claire.; GI-RAULT, Isabelle.; HÉRITIER, Claudine.; JOLIVET, Sébastien.; LEJEU-NE, Anne.; LUENGO, Vanda.; MARTINET, Eric.; MARZIN, Patricia.; TRGALOVA, Jana.; WAJEMAN, Claire. Décisions didactiques prises par des enseignants de sciences dans la conception de séquences d'enseignement. *In*: ALDON, Gilles.; ARNOUX, Pierre.; CALPE, Anne.; MATHERON, Yves.; MERCAT, Christian.; QUILIO, Serge.; SOURY-LAVERGNE, Sophie.; TRGALOVA, Jana. **Problèmes du rapport scolaire et social aux mathématiques**: identification des causes et propositions de solutions. Lyon: l'IFE, 2013. p. 72-75.

BESSOT, Annie. Les décisions didactiques de l'enseignant: un modèle pour tenter de les comprendre. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p01-20>. Acesso em: 31 mai. 2023.

BONNAT, Catherine.; MARZIN, Patricia.; LUENGO, Vanda.; TRGALOVA, Jana.; CHAACHOUA, Hamid.; BESSOT, Annie. Proposition d'un modèle pour la compréhension des décisions didactiques d'un enseignant. **Éducation & Didactique**, [s.l.] v. 14, n. 3, p. 69-90, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.7793>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. *In*: BRUN, Jean (org.). **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.

BROUSSEAU, Guy. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 8, n. 3, p. 259-267, 1990. Disponível em: <https://>

enciencias.uab.cat/article/view/v8-n3-brousseau/2800. Acesso em: 31 mai. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Paraná, v. 30, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CHEVALLARD, Yves. **Organiser l'étude. 3. Ecologie & Regulation**. [s. l.]. 2002. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organiser_Letude_3.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

FAUSTINO, Ana Carolina.; MOURA, Amanda Queiroz.; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da.; MUZINATTI, João Luiz.; SKOVSMOSE, Ole. Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 898-911, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992212>. Acesso em: 29 maio 2023.

GILE, Daniel. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. [S.l.]: John Benjamins Publishing Comp, 1995.

LANDOWSKI, Eric. **Les interactions risquées**. Limoges: Pulim, 2005.

MARGOLINAS, Claire. Situations, milieux, connaissances - Analyse de l'activité du professeur. *In*: DORIER, Jean-Luc.; ARTAUD, Michèle.; ARTIGUE, Michèle.; BERTHELOT, René.; FLORIS, Ruhul. (eds.). **Actes de la 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 2002. p. 141-156.

MARGOLINAS, Claire. **Points de vue de l'élève et du professeur**. Essai de développement de la théorie des situations didactiques. Education. Université de Provence – Aix-Marseille I. 2004. Disponível

em: <https://cv.archives-ouvertes.fr/clairemargolinas>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MARGOLINAS, Claire.; COULANGE, Lalina.; BESSOT, Annie. What can the teacher learn in the classroom? **Educational Studies in Mathematics**, [Switzerland], v. 59, p. 205-234, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10649-005-3135-3>. Acesso em: 30 abr. 2023.

OLIVEIRA, Janine Soares de.; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Santa Catarina, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914>. Acesso em: 25 abr. 2023.

QUADROS, Ronice.; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

WITCHES, Pedro Henrique.; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência: deafness as matrix of experience. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 29 abr. 2023.

WITCHES, Pedro Henrique.; ZILIO, Virgínia Maria. Ambientes linguísticos possíveis da educação de surdos no Brasil a partir das políticas educacionais inclusivas. In: ALBRES, Neiva Aquino.; COSTA, Mairla Pereira Pires (org.). **Interlocuções sobre a língua de sinais e educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2021. p. 31-45.

SOBRE OS AUTORES

Albaniza Cardoso de Araújo Teles Simão

Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Libras e em Educação Especial pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011), em Alfabetização pela Faculdade de Vila Velha, e em Educação Infantil pelo Instituto Educacional do Espírito Santo (2010). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Educacional do Espírito Santo (2009). Atualmente professora de anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vila Velha. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de surdos sinalizantes. E-mail: albanizateles@gmail.com.

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Professor Efetivo EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, unidade Nova Friburgo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Mestre em Educação (2021) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Licenciado em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2022), com Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Prolibras/MEC (2015). Atualmente com pesquisas na área da história da educação de surdos no século XIX em território brasileiro. E-mail: carlos.lima@cefet-rj.br.

Cláudia de Arruda Sarturi

Doutoranda em Educação e mestra (2013) em Educação pela Univer-

sidade Federal de Santa Maria (UFSM), e pós-graduação em Educação Especial/Faculdade Focus (2021). É licenciada (2010) em Letras/Libras – Polo UFSM/UFSC e bacharel (2007) em Educação Física/FAMES. É professora Adjunta do Departamento de Educação Especial na área de Libras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora da Universidade Aberta do Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) e do Grupo de Diferença, Educação e Cultura (DEC)/UFSM. E-mail: clasarturi@gmail.com.

Douglas Willian Nogueira de Souza

Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Membro do Grupo de Estudos em Didática da Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS; membro do GEPEDEMI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da Matemática e Educação Matemática Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande (UFPE) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Surdez e Ensino de Matemática - GEPSEM da UNESPAR. E-mail: douglas.willian@ufms.br.

José Raimundo Rodrigues

Licenciado em Filosofia pela PUC-MG e em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior FABRA. Mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Membro do Giples Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos. E-mail: jrrzenga@yahoo.com.br.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Doutora (2012) e mestra (2007) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES); atualmente é professora associada I do curso Letras Libras e professora/orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora no programa de pós-graduação em Linguística (PPGEL); coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação Especial e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa “Educação Especial, Diferença e Inclusão” - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Professora Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq/UFRGS) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq/UFMS). E-mail: lunazza@gmail.com.

Michelle Sousa Mussato

Doutora (2022) e Mestra (2017) em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Graduada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (2009). Professora de Teoria e Análise Linguística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: michelle.mussato@ufms.br.

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira

Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (PÓS-AFRO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Libras pela Faculdade Dom Pedro II (2013). Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: plaferreira@ufrb.edu.br.

Rhaul de Lemos Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Possui certificado de proficiência na tradução e interpretação da libras-português-libras (Prolibras), desde o ano de 2008. Membro associado da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: rhaullemos@gmail.com.

Sheyla Cristina Araujo Matoso

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação (ESAP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Vice líder do Grupo de Pesquisa “Estudos da Língua Falada” (UFMS/CNPq). E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

Tatiane Cristina Bonfim

Doutoranda e Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da UFSCar lotada na Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - SAADE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças. E-mail: tatianebonfim@ufscar.br.

Vanessa Hagemeyer Burgo

Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Doutora (2009) e Mestra (2005) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada (1999) em Letras (Português/Inglês) pela mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos da Língua Falada” (UFMS/CNPq). E-mail: vanessa.hagemeyer@ufms.br.

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Pós-doutoranda Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Processo n°: 101801/2022-0. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças. E-mail: vanessamartins@ufscar.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-707-8



9 788576 137078

 editora
UFMS