

ARTIGO

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ASPECTOS DA
LINGUAGEM**

**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM DIREITO DOS
SURDOS A SER ASSEGURADO**

(Education in Brazilian Sign Language: a right to the deaf to be guaranteed)

(Educación en Lengua de Señas Brasileña: un derecho de los sordos a ser garantizado)

Ana Claudia Balieiro Lodi¹
(Universidade de São Paulo)

Recebido em: setembro de 2021
Aceito em: dezembro de 2021
DOI: 10.26512/les.v22i2.40916

¹ Livre-docente em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e dos Cursos de Licenciatura da FFCLRP/USP. E-mail: analodi@ffclrp.usp.br.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o que significa uma educação de surdos em Libras, entendendo-a como um direito que lhes deve ser assegurado. Para seu desenvolvimento, serão apresentados os documentos legais que dispõem sobre a educação bilíngue de surdos e analisados os sentidos neles presentes quando enunciam que a Libras se constitui como primeira língua dos surdos. Em seguida, serão tecidas reflexões sobre o que se acredita ser uma educação em Libras como primeira língua para, ao final, serem levantados aspectos que devem ser garantidos visando a concretização de uma educação realmente em Libras.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Surdos. Língua brasileira de sinais. Direito à educação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the meaning of education of deaf people in Libras, understanding it as a right that should be guaranteed to them. For its development, the legal documents that provide for the bilingual education of the deaf will be presented and the meanings present in them by stating that Libras is the first language of the deaf analyzed. Then, will be developed reflections on what is an education in Libras as the first language of the deaf and, in the end, raised aspects that must be ensured in order to achieve a really education in Libras.

Keywords: Bilingual education. Deaf. Brazilian Sign Language. Right to education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir lo que significa una educación para los sordos en Libras, entendiéndola como un derecho que se les debe garantizar. Para su desarrollo, se presentarán los documentos legales que tratan sobre la educación bilingüe de los sordos y se analizarán los sentidos contenidos en ellos cuando enuncian que la Libras se constituye como la primera lengua de los sordos. En seguida, serán construidas reflexiones sobre lo que se cree que es una educación en Libras y, finalmente, serán planteados aspectos que deben ser asegurados cuando se apunta a la concretización de una educación realmente en Libras.

Palabras clave: Educación bilingüe. Sordos. Lengua de Señas Brasileña. Derecho a la educación.

INTRODUÇÃO

...como disse Sartre, antes de ser concretizada, uma ideia tem uma estranha semelhança com a utopia
(SANTOS, 1997, p. 122)

Abordar o tema educação de surdos é refletir, necessariamente, sobre direitos: direito à educação, direito à educação em língua brasileira de sinais (Libras), direito à educação em Libras respeitando-se os aspectos interculturais determinantes e determinados por esta língua e as experiências daqueles que por seu intermédio se constituem. Uma interculturalidade compreendida em sua historicidade, uma construção social tecida nas interações verbais estabelecidas com outros, nas estruturas hierárquicas de poder constitutivas da sociedade, nos discursos carregados de preconceitos, deformações e desconfiança sobre as línguas de sinais e sobre os conhecimentos dos surdos, nos movimentos de resistência e afirmação dos saberes surdos.

Antes, porém, de adentrar nas discussões relativas aos direitos aqui indicados, acredita-se que, frente ao atual contexto político nacional, torna-se necessário explicitar a quem se está denominando surdos quando se é feita referência aos direitos dos surdos à educação em Libras.

Compreende-se que ser surdo implica em situar-se no mundo a partir de uma língua que se materializa, discursivamente, no plano visual; é pertencer a uma comunidade linguística que enuncia em Libras (no caso dos surdos brasileiros) e, por intermédio das distintas linguagens dela constitutiva construir os sentidos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Ser surdo é ter a Libras como a palavra “‘de casa’ (...), percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos. Nela não há mistérios” (VOLÓCHINOV, 2017, p.188).

Esta concepção distancia-se, portanto, do olhar historicamente direcionado às comunidades surdas, que enfatiza aquilo que lhes é ausente ou diminuído – a audição e/ou a fala; um processo de objetivação do humano pelo “biológico”, única forma possível de se promover uma homogeneização de diferentes grupos socioculturais. Focaliza-se, desse modo, a perda auditiva em seus diferentes graus de ocorrência e/ou hierarquiza-se os sujeitos a partir do domínio da linguagem oral da língua portuguesa. Nesta visão, a cultura é compreendida como algo monolítico, fixo, padronizado, puro, ignorando-se o fato de que “sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro” (CANDAUI, 2008, p. 51). A partir deste posicionamento, defende-se a universalização da escolarização – a educação dita inclusiva – que, com suas práticas, tem promovido o apagamento das diferenças socioculturais e linguísticas presentes no interior da escola, ao impor uma dinâmica de caráter monocultural dos conteúdos curriculares e das estratégias pedagógicas. Por meio deste projeto de construção de “uma cultura comum (...) deslegitima[-se] dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAUI, 2008, p. 50).

Por outro lado, conceber os surdos a partir de um olhar que enfatiza a relação que eles estabelecem com a língua que os singulariza, significa considerá-los a partir das diferenças que nos constituem humanos, das histórias que perpassam as vivências de cada um e, portanto, em pensar em uma escola que favoreça e considere em suas práticas a interculturalidade constitutiva (também) deste grupo sociocultural e linguístico minoritário.

Vinculando-se então a este último olhar, este artigo tem como objetivo discutir o que significa educação de surdos em Libras, entendendo-a como um direito que lhes deve ser assegurado. Para isso, inicialmente, será apresentado o contexto da educação bilíngue de surdos no Brasil a partir dos documentos legais existentes em nosso país desde 2005, buscando, nesta apresentação, indicar aproximações e distanciamentos entre eles por meio da elucidação dos sentidos que o conceito educação bilíngue carrega ao serem neles enunciados. Desta discussão, decorreu a necessidade de se compreender o sentido de uma primeira língua na proposição desta educação e, para finalizar, levantados aspectos que devem ser garantidos com vistas à concretização deste direito.

1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E OS DISPOSITIVOS LEGAIS: CONTEXTO ATUAL

A educação bilíngue de surdos tornou-se objeto de estudos no Brasil no final da década de 1980, início da de 1990, devido a influências internacionais que demonstravam sua importância para a aprendizagem dos surdos (BEHARES, 1989; GHISI, 1993; KYLE, 1993; SÁNCHEZ, 1990, 1991) e o desenvolvimento de estudos sobre a Libras em algumas universidades brasileiras (FELIPE, 1989; FERREIRA-BRITO, 1990, 1995; PEREIRA, 1993). Desde então, tiveram início movimentos em prol da implementação desta modalidade educacional para surdos no Brasil liderados, inicialmente, por pesquisadores do campo da linguagem e da educação para, posteriormente, as comunidades surdas assumirem o protagonismo nesta luta que permanece até os dias atuais.

Ela foi prevista pela primeira vez pelo Decreto n. 5.626/2005, que, em seu capítulo VI, assegura a educação bilíngue de surdos, se não em toda a educação básica, pelo menos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, à medida que se prevê, para estes níveis educacionais, uma educação sob a responsabilidade de professores bilíngues Libras – português. Compreende-se, portanto, que, ao se adjetivar os professores como bilíngues, está subentendida a necessidade de construção dos processos educacionais dos alunos em Libras, opondo-se assim àqueles construídos em língua portuguesa, como previstos para os anos finais do fundamental e ensino médio, para os quais é prevista a presença de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa (TILSP), a fim de mediar a relação professores, alunos, conhecimento².

Apesar de se considerar que o disposto no Decreto se constitui um avanço para a educação dos surdos, reconhece-se que na prática foram poucas as experiências educacionais que se organizaram da forma prevista por este documento legal. Fato é que as comunidades surdas tiveram que se manter engajadas para que houvesse o reconhecimento da Libras nas esferas educacionais em outros dispositivos legais relacionados à educação nacional, opondo-se, de forma explícita, à organização escolar prevista na Política Nacional de Educação Especial, de 2008 – a “educação inclusiva” –, na qual a Libras, ao concorrer nos mesmos espaços discursivos que a linguagem oral da língua portuguesa, é deslocada de seu status de primeira língua para a função de instrumento para a aprendizagem (LODI, 2013).

Nesse processo, sete anos depois da publicação do Decreto n. 5.626/2005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (Lei n. 13.055/2014) e, no ano seguinte, publicada a Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nas quais a educação bilíngue de surdos é novamente disposta. No entanto, ao se analisar estes documentos, pode-se observar que o conceito de educação bilíngue compartilha do

² Para uma discussão mais aprofundada sobre esta questão, ver Lodi (2013).

mesmo enunciado do de educação inclusiva (vide meta 4, estratégia 4.7 do PNE, e o inciso IV do art. 28 da LBI)³ sem haver o necessário estranhamento, ao se considerar tratar-se de conceitos que partem de uma compreensão de surdos e da Libras de forma bastante divergente. Ou seja, enquanto as comunidades surdas e pesquisadores que defendem a educação bilíngue de surdos consideram, como intrínseco a este conceito, o reconhecimento e o respeito à Libras como central aos processos de escolarização e a interculturalidade que lhes é constitutiva, a educação inclusiva, prevista pela Política de Educação Especial e por pesquisadores deste campo, reduzem-na à presença assimétrica de duas línguas no interior das salas de aula impondo um caráter monocultural aos processos vivenciados na escola.

As análises realizadas dos documentos legais apresentados apontam, assim, que os discursos que lhes foi constitutivo materializa um processo histórico marcado por conflitos e relações de poder entre aqueles que concebem os surdos a partir dos discursos da deficiência e entre os próprios surdos, que se reconhecem usuários de uma língua distinta ao português; discursos que, em sua construção, propiciam o apagamento das diferenças ideológicas em jogo. E assim, conceitos que pouco se aproximam, passam a ser tratados como sinônimos, de modo que o discurso hegemônico seja aquele que sempre impeça “desnudar as implicações mais dolorosas (...) na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem” (SKLIAR, 1998, p. 9). Pode-se dizer, desse modo, que o enunciado “educação bilíngue de surdos”, presente nas leis brasileiras, cedeu lugar – na prática e no discurso – à educação inclusiva, que ainda se mantém hegemônica no cenário brasileiro.

No mês de agosto de 2021 foi publicada a Lei n.14.191, que estabelece a modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em um capítulo à parte ao que trata da Educação Especial (Capítulo V-A). Dado o caráter recente de tal lei, não se é possível avaliar suas implicações práticas para a educação básica de estudantes surdos; no entanto, chama a atenção o § 3º do Art. 79-C, que ao dispor sobre a educação superior, enuncia que esta será efetivada “mediante a oferta de ensino bilíngue”. Questiona-se, portanto, se também nesta nova lei, o sentido dado a educação e a ensino bilíngue de surdos difere do de educação inclusiva e, portanto, o quanto a educação nela disposta irá se diferenciar daquela que consta nas leis anteriores.

Outro aspecto que merece ser mencionado ao se observar as legislações brasileiras nas quais os conceitos de educação bilíngue de surdos e educação inclusiva são postos em um único e mesmo enunciado, foi a necessidade de se explicitar a forma como a primeira deve ser compreendida.

³ As análises dos documentos encontram-se em Lodi (2020).

“4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014, Meta 4, Estratégia 4.7)

“IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, Art. 28, Inciso IV)

“Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, Art. 60-A).

Este fato chama a atenção ao se considerar que a “educação bilíngue” não é algo novo em nosso país e que o número de escolas que oferecem esta aprendizagem tem aumentado, de forma significativa, nos últimos cinco anos (MIZUKAMI, 2020). Nestas se promete uma educação bilíngue, sem haver a necessidade de enunciar o lugar que será atribuído a cada língua (primeira ou segunda língua) e como elas constituirão o currículo escolar (se as disciplinas serão ministradas nas duas línguas em questão ou se haverá períodos específicos para o uso de cada uma delas). Por que, então, no caso da educação dos surdos há toda esta dedicação em explicar o que significa educação bilíngue?

Entende-se que a resposta esteja relacionada ao pouco reconhecimento social da Libras, fato que se materializa no tratamento ainda dado a ela como sinônimo de português realizado por intermédio de sinais e/ou por não se acreditar que, por seu intermédio, os processos educacionais podem vir, sim, a ser construídos de forma análoga à uma educação em qualquer língua oral. Esta aproximação da Libras com o português, por exemplo, é cotidianamente reiterada pelos *softwares* para ensino de sinais, para a realização da “interpretação” de frases escritas em português para Libras, ou que assumem a função de “dicionários”, nos quais os sinais são realizados por meio de avatares⁴. Nestas situações, mesmo que de forma velada, mantém-se a ideologia dominante da língua única, com clara superioridade da língua portuguesa: a ela os sinais são submetidos além de se desconsiderar as expressões faciais, corporais, a espacialidade e os processos discursivos constitutivos de significação na Libras, em uma prática muito próxima ao realizado pela comunicação bimodal⁵

⁴ Avatar, na religião hindu, significa “manifestação divina na terra (...) encarnação da divindade, que desce do reino divino e usa a matéria de outro corpo. Esta palavra também tem sido usada pela mídia e em informática porque são criadas figuras semelhantes ao usuário (...) permitindo a personificação dentro do computador, ganhando assim um corpo virtual” (<https://www.significados.com.br/avatar/>). Desde o início da década de 2010, aplicativos para o ensino de sinais e/ou para a tradução de frases do português para Libras tem sido criado e os sinais realizados por meio de avatares.

⁵ “Nesta forma de comunicação, os sinais, ‘recortados’ da LIBRAS e isolados de sua dinâmica discursiva, são utilizados segundo a estrutura gramatical da língua portuguesa e tratados monossemicamente. Melhor dizendo, para uma mesma palavra do português (independentemente do sentido que ela tenha na enunciação) é realizado um único e mesmo sinal, determinando, assim, uma cristalização de sua significação” (LODI, 2004, p. 174).

utilizada na educação de surdo no passado e/ou em práticas de oralização de surdos ainda hoje em dia.

Outro exemplo deste pouco reconhecimento social da Libras está relacionado diretamente à crítica que se tem feito à educação “inclusiva”: a crença de que por meio de TILSP nas salas de aula, crianças surdas, que nunca tiveram interações verbais em Libras, possam “aprender Libras” e a língua portuguesa, como forma de se assegurar o “bilíngue” almejado. Neste caso, infelizmente, a educação propriamente dita, assim como no passado, cede lugar ao ensino e à aprendizagem de sinais/palavras isoladas do contexto enunciativo, contribuindo para a falsa ideia de que se pode assimilar e/ou aprender “uma língua a partir do conhecimento das formas linguísticas e/ou de orações que em nada dialogam com a história e com a cultura dos que nela enunciam” (LODI; PELUSO, 2018, p. 137).

Um terceiro entre outros equívocos diz respeito ao discurso em circulação social de que ainda faltam sinais específicos na Libras para as diferentes áreas do conhecimento. Em relação à esta ideia, encontra-se implícita, novamente, a concepção de paridade entre as palavras do português e os sinais. Entende-se que, com esta prática, ainda se busca, para a construção de enunciados em Libras, as formas de dizer na língua portuguesa, não se aceitando o fato de que a Libras possui processos discursivos específicos que se distanciam daqueles do português. Ou seja, se pode dizer o mesmo, porém de formas diferentes. E da mesma forma que os alunos, muitas vezes, são culpabilizados por sua não aprendizagem ao invés de se olhar para as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas, nestas situações a “culpa” recai sobre a Libras, como se o limite fosse dela e não daquele que a enuncia. Esquece-se, no entanto, que a língua só pode se materializar ao ser enunciada, ganhando, desse modo, um autor (BAKHTIN, 1997).

Frente a estes equívocos conceituais, entende-se que o enunciado “Libras como primeira língua” presente nos dispositivos legais, reitera o discurso da educação especial materializado em sua Política; um discurso prescritivo em essência, que visa a integração de todos na sociedade pela incorporação de uma dita cultura hegemônica. Com isso, produz-se uma “‘escola igualada para todos’, que oferece condições uniformes para a aprendizagem e insuficientes para o aluno” (GÓES, 2004, p.75). No que diz respeito aos alunos surdos, permite-se e se aceita a circulação da Libras no interior das escolas, sem questionar seu valor e seu papel constitutivo para os surdos e, menos ainda, as implicações de uma educação construída a partir desta língua.

O que seria, portanto, Libras como primeira língua?

1.1 Libras como primeira língua: construindo o conceito

A fim de responder a esta pergunta aos leitores pouco familiarizados com as questões que envolvem os surdos, dar-se-á início a esta discussão, descrevendo, mesmo que brevemente, o processo de assimilação da língua portuguesa por nós ouvintes⁶.

Nascemos em um mundo que preexiste à nossa existência, em um mundo que é constituído por outros que estão em contínua interação verbal. Esta linguagem, sempre direcionada à um outro, passa também a ser orientada para mim, envolvendo-me em distintos tons valorativos: recebo um nome e sentidos sobre mim e sobre meu corpo. Da forma como me é possível por ser ainda um bebê, passo a me relacionar com os diferentes outros que me olham; outros que serão responsáveis pelo meu primeiro olhar para mim mesma. Nesse processo, cresço imersa na linguagem, envolta por palavras que, posteriormente, serão também por mim enunciadas; constituo-me por meio delas e vivo sem delas poder me afastar – penso linguagem, sonho linguagem. E nessa inserção gradual na comunicação discursiva, minha “consciência é formada e preenchida pelo conteúdo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.198, nota nº 51). É, portanto, nesta língua, nesta minha primeira língua, que desperto pela primeira vez.

Por meio desta língua na qual me constitui, me signifiquei e continuo a me constituir e significar, ingresso no mundo escolar e por intermédio das relações que estabeleço com diferentes outros naquele espaço social – colegas, professores, gestores, funcionários – assimilo novas linguagens, diferentes formas de enunciar; a heteroglossia perpassa meu cotidiano na escola e fora dela. Nesse processo e, por intermédio da linguagem, minhas histórias, minhas vivências, passam a dialogar com minha história escolar – meus conhecimentos, as coisas que eu já conhecia, que cresci fazendo e/ou vendo os outros fazerem, minhas aprendizagens cotidianas nos diferentes espaços sociais, meus questionamentos ainda sem resposta, passam a ser postos em diálogo com novos, com aqueles que me estão sendo apresentados no espaço escolar. E neste fluxo de interação discursiva, redes de conhecimentos – do passado em diálogo com o futuro – passam a ser construídas. Linguagens que se misturam, se opõem e ganham novos sentidos; aprendizagens que são construídas na relação com a vida, pela linguagem, na minha primeira língua.

O processo aqui descrito torna-se possível, portanto, porque desde nosso nascimento houve uma linguagem partilhada entre nós e nossos pais; da mesma forma este processo vai se constituir quando nasce uma criança surda em uma família em que os pais são surdos. Mas como pensar este processo a partir do nascimento de um bebê surdo em uma família ouvinte?

O bebê surdo também irá nascer em um mundo que antecede a sua existência, um mundo constituído por outros em contínua interação verbal. Ele também será envolto por uma linguagem a

⁶ Para uma discussão mais aprofundada sobre este processo ver Lodi (2017) e Lodi e Peluso (2018).

ele direcionada: receberá um nome e sentidos sobre si; uma linguagem, porém, que ele poderá perceber pelas expressões faciais a ele dirigidas, pelos movimentos dos lábios de seus pais, mas que não poderá ouvir; palavras que poderão ser vistas e recebidas de forma fragmentada, na medida em que ele não poderá estar imerso nas interações discursivas que com ele são construídas: palavras que são por ele percebidas isoladas de um contexto maior relacionado à vida (LODI; PELUSO, 2018). Seu nascimento e as histórias constitutivas de seu grupo familiar serão a ele narradas, mas os sentidos que constituem essas histórias, que dialogariam com aquelas histórias que ele irá viver, não podem ser construídos em sua plenitude.

É, portanto, com esta linguagem percebida de forma fragmentada que a criança surda ingressa no mundo escolar e, por seu intermédio, terá que colocar o conhecimento da vida em relação àqueles que lhe serão apresentados em uma língua que (ainda) não é sua – seja a língua falada pelo professor e por seus colegas, seja aquela enunciada pelo TILSP. Por seu intermédio construirá interações verbais com outros, verá as diferentes linguagens em circulação social constitutivas tanto da Libras quanto do português. Mas por meio dela será possível construir aprendizagens no ambiente escolar?

Acredita-se que não, se a escola, em parceria com as famílias, não mudar o contexto linguístico da criança, possibilitando a ela a assimilação de uma língua, de sua primeira língua, por meio da qual ela poderá brincar, imaginar, pensar, simbolizar, refletir, significar a ela mesma, aos outros e todas as suas aprendizagens. Torna-se preciso viver interações verbais, estar imersa na cadeia de comunicação interdiscursiva em Libras. Não se trata, portanto, de ensinar a ela sinais desvinculados dos diferentes contextos de enunciação, um objeto pronto e acabado, sinais imóveis em termos de significação, como se tivessem sido tirados de um dicionário, mas sim de viabilizar que a criança, no processo de interação verbal, construa sentidos a enunciados, sentidos que se atualizam sempre, no contato com outros enunciados, na relação estabelecida entre interlocutores e entre discursos.

Defende-se, portanto, que, para assimilar uma língua, torná-la sua, a criança deve vive-la de dentro, na relação com diferentes grupos sociais que a enunciam, a fim de ser possível que sua consciência individual adquira forma e existência, pois se compreendida como um fato socioideológico, a lógica da consciência torna-se coincidente à “lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (VOLÓCHINOV, 2017, p.98). Sentidos que se encontram, existindo, apenas, se na relação de um com o outro, como elos da cadeia de sentidos constitutiva da linguagem. Nesse processo a compreensão se revela na multiplicidade de sentidos existentes, sem excluir a possibilidade de modificação ou mesmo de renúncia de um ponto de vista pessoal (LODI, 2004).

Aqui assenta-se o conceito de primeira língua e, na esfera escolar, o de educação em Libras: nas relações discursivas estabelecidas com outros surdos e/ou com professores (surdos ou ouvintes) em Libras, novos sentidos e posicionamentos ideológicos serão construídos pelos alunos, de modo a deslocá-los, discursivamente, daquele lugar que os fixava como deficiente, para aquele do ser dinâmico, do movimento, do ser da linguagem. Enunciados de outros que lhes são constitutivos, carregados, portanto, “de novos acentos apreciativos concernentes ao que significa ser surdo em um mundo majoritariamente ouvinte (...) tornando assim possível vislumbrar e adentrar em um mundo de uma nova cultura, com seus distintos índices sociais de valor (LODI, 2017, p.54).

Uma educação em Libras, permite considerar que, por meio de uma língua partilhada com o professor, este, como outro dos alunos, pode dar-lhes completude para a aprendizagem e para a vida; é assumir, nas palavras de Kramer (2013, p. 31), que “todas as classes sociais participaram ao longo da história do processo de conhecimento, que todas as classes têm o direito social e político de tomar posse, se (re)apropriando dos conhecimentos”. Ou nas palavras de Freire (2014), conceber a educação como ato político.

Ao se mudar o contexto de aprendizagem para um espaço onde se enuncia em Libras, língua vivida e partilhada por todos no espaço educacional, torna-se possível ainda estabelecer outras relações de poder no interior da escola e no espaço sala, na medida em que, conforme discutido por Lodi e Peluso (2018), os professores, em sua maioria ouvintes, serão obrigados a deslocar-se de sua “zona de conforto linguístico”, ao necessitarem enunciar em uma língua distinta daquela que os constitui, fato que também terá implicações no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: novas formas de construção dos discursos que possibilitarão novas e diferentes aprendizagens – culturas em relação.

Pensar em educação de surdos é considerar ainda uma educação que se constitua bilíngue por meio da aprendizagem do português em sua modalidade escrita. Para a construção deste processo, a aprendizagem dos alunos deve partir da vivência da Libras e dos conhecimentos construídos por intermédio desta língua; além disso, a “nova língua” precisa ser vivenciada em sua forma viva, entrar em diálogo com a Libras considerando sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados. É compreender que dialogar com outra língua é defrontar-se com expressões, com palavras que ainda não foram sedimentadas, que divergem em seus valores socioculturais daqueles da primeira língua.

No entanto, esta relação entre universos socioculturais distintos, determinados por cada uma das línguas, recobre-se de uma particularidade a mais na educação de surdos: nesta relação entre os discursos produzidos em Libras e em português, forças linguísticas e ideológicas heterogêneas são

mobilizadas em decorrência das históricas relações de poder entre surdos e ouvintes e, portanto, entre Libras e a língua portuguesa. Soma-se ainda o pouco reconhecimento social da Libras e o desconhecimento de suas especificidades discursivas, como já comentado anteriormente.

A fim de minimizar esta desigualdade linguística e social no interior da escola, torna-se, portanto, necessário, que os saberes, os conhecimentos, os horizontes socioculturais dos surdos sejam postos em diálogo com aqueles em língua portuguesa, prática possível por intermédio da produção de textos⁷ filmados em Libras. Por meio deles, os surdos poderão refletir sobre diferentes formas de dizer em Libras e assumir um posicionamento político-ideológico sobre modos distintos de se compreender o mundo. Soma-se a isso, a possibilidade de se construir um trabalho com a língua situando-se fora dela, como forma de viabilizar o desenvolvimento do “dom do dizer indireto. Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a realidade da consciência)” (BAKHTIN, 2011, p. 315). Textos, portanto, que produzidos por outros surdos e/ou pelos próprios alunos possibilitarão sua inserção nos processos de criação verbal no campo da cultura, evitando-se assim, que a palavra do outro, em português, seja concebida como aquela que traz “luz, cultura (...) e organização política” (VOLOCHINOV, 2017, p. 188) e, portanto, se vincule à “ideia de poder, de força (...) [e] de verdade” (p. 189).

Entende-se assim, que esta relação entre línguas e culturas seja uma das maiores riquezas da educação bilíngue e viver esta possibilidade irá implicar em uma intrincada transformação nas relações sociais construídas no interior da escola, em especial, a valorização das diferenças culturais ali presentes, garantindo-se que nelas “os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças” (CANDAU, 2008, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre educação para surdos é considerar uma educação pensada, planejada, implementada em Libras, um processo não pode ser reduzido a apenas uma mudança de língua. Deve-se considerar que, por intermédio da Libras, todas as condições de aprendizagem serão transformadas, viabilizando, assim, distintas relações sociais, trocas de conhecimento, diálogos entre as diferentes histórias e culturas que circulam no espaço escolar.

Para isso, no entanto, outras questões necessitam também ser discutidas e transformadas para a construção de um novo contexto educacional: a criação de espaços para que as crianças possam assimilar a Libras como sua primeira língua; a formação dos professores para o enfrentamento do

⁷ Entende-se por texto todo e qualquer discurso produzido, seja em Libras, seja nas modalidades oral e/ou escrita de uma língua.

novo, do até então desconhecido; a implantação de processos de avaliação de aprendizagem que sejam compatíveis com a língua na qual os processos escolares estão sendo construídos; o caráter monocultural presente na tradição escolar e materializado no currículo educacional, visando, com isso, desestabilizar “a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” (CANDAUI, 2008, p. 53), entre outros relevantes problemas que constituem a educação brasileira.

Uma educação, portanto, cujas decisões não se limitem às disciplinas curriculares e à questões linguísticas, mas que nelas e por meio delas os alunos possam viver a interculturalidade, formulando à

cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro, do alheio, ou de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHHTIN, 2017, p. 19, grifo do autor).

Assume-se, desse modo, que os sentidos aqui expostos sobre educação bilíngue na qual a Libras assume o lugar de primeira língua – uma educação, portanto, em Libras –, não podem ser postos em diálogo com aqueles presentes nos dispositivos legais apresentados anteriormente neste texto: mesmas palavras, mas que ao serem enunciadas, carregam-se de sentidos ideológicos tão díspares!

Discutir, portanto, o tema educação de surdos em Libras como um direito já apresenta a temática como “um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação” (FREIRE, 2021, p. 34). Discussões relacionadas à negação deste direito, nas últimas décadas, têm gradativamente se aproximado de outra importante discussão relativa à “construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira” (CANDAUI, 2012, p. 724). Ainda em diálogo com a autora, reconhecer a diversidade social e a interculturalidade traz à tona outra tensão que se insere no cerne de outra problemática contemporânea: a articulação entre igualdade e diferença.

Assim, mais do que se afirmar na igualdade ou na diferença em relação a diferentes outros, a educação dos surdos deve ser discutida de modo que, a partir dela, seja assegurada a igualdade na diferença. É pensar, portanto, em uma educação que se constitua a partir das especificidades do ser surdo, sem, com isso, negar a possibilidade de outras formas de educação que assegurem os mesmos direitos a outros.

E assim, em diálogo com a epígrafe deste trabalho, finalizo este artigo afirmando que a construção de uma educação em Libras que, em um passado não muito distante era tida como uma utopia, hoje pode se constituir como um algo possível de ser alcançado. Uma educação que garanta, portanto, a igualdade na diferença, pois

uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com os dois princípios concorrente de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupo sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferente quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 122).

Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. 2. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. São Paulo, Editora 34, 2017.
- BEHARES, L.E. Diglosia escolar: aspectos descritivos y sociopedagógicos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 14, p. 147-154, jul/dez, 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639106/6702>. Acesso: ago.2020
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: out.2020.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: abril de 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: abril de 2016.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso: agosto de 2021.

- CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, jul.-set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jun.2021.
- FELIPE, T. A. Bilinguismo e Surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, p. 101-112, jul./dez. 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639105/6701>. Acesso: ago.2020
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- FERREIRA-BRITO, L. Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 1, n.10, p. 20-43, 1990. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/179/167>. Acesso em: ago.2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- GHISI, E. M. Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngue do surdo no Uruguai. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. (org.) **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, v.3. São Paulo: Tec Art, 1993. p.94-104.
- GÓES, M. C. R.de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69 - 91.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In*: FREITAS, M. T. de A. (org) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.
- KYLE, J. G. Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: uma base para o bilinguismo. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. (org.) **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, v.3. São Paulo: Tec Art, 1993. p.105-115.
- LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: jun.2013.
- LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin**. 2017. 165f. Tese. (Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
- LODI, A. C. B. A formação de professores diante das políticas linguística e educacional para surdos. *In*: BARREIRO, I. M. de F.; BARBOSA, R. L. L. B. (org.) **Formação de Educadores - Inovação e Tradição: preservar e criar na formação docente**. 1a.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2020. p. 1-37.
- LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.13,

n.3, p. 123-141, Set./Dez. 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35798/26566>. Acesso em: ago.2021.

MIZUKAMI, A. **Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues**. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, M. C. da C. Aspectos sintáticos da Língua Brasileira de Sinais. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, v.3. São Paulo: Tec Art, 1993. p.67-71.

SÁNCHEZ, C. **La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe**. Mérida: Diakenia, 1991.

SÁNCHEZ, C. **La Increíble y Triste Historia de la Sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, B. de S. Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n.39. p.102-124, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: mai.2021.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.7-32.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.