

**O (DES)PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR  
“OUVINTE”: IDENTIDADES, DISCURSOS DE MINORIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS**

**THE (DIS) BELONGING OF DEAF SUBJECTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT  
“LISTENER”: IDENTITIES, DISCOURSES OF MINORIZATION AND  
RESISTANCE**

Vivian Gonçalves Louro Vargas 1\*, Shelton Lima de Souza<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre/Centro de Educação, Letras e Artes

2. Universidade Federal do Acre/Centro de Educação, Letras e Artes

1\* Autor correspondente: e-mail: [vivian.vargas@ufac.br](mailto:vivian.vargas@ufac.br)

2Autor correspondente: e-mail: [shelton.souza@ufac.br](mailto:shelton.souza@ufac.br)

**RESUMO**

Este ensaio é resultado de reflexões desenvolvidas no decorrer das disciplinas do curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre/Ufac, especificamente das discussões levantadas na disciplina “Sujeitos, Culturas e Identidades”, em que foram apresentadas considerações sobre a produção discursiva (ARROYO, 2014, BAUMAN, 2005, CORACINI, 2007, FAIRCLOUGH, 2001, HALL, 1997, LARROSA, 2015) em torno das inserção de grupos, ditos minoritários, os quais optamos por chamá-los de minorizados, e produzida nas práticas escolares em espaços, institucionalmente, identificados como sendo de inclusão. Neste texto, particularmente, levantamos algumas questões sobre as produções identitárias produzidas por sujeitos surdos em um ambiente escolar dominado por uma ideologia ouvintista. A partir da vivência e experiência profissional dos autores com os sujeitos surdos, principalmente aqueles que estão em processo de formação formal em escolas e na universidade (no curso de Letras-Libras da Ufac) produzimos algumas reflexões sobre as práticas educativas envolvendo esses sujeitos, destacando algumas observações sobre sua educação ao longo do tempo, enumerando pontos marcantes desse processo, e questões relacionadas à inclusão escolar e ao “isolamento” dos surdos, como minoria linguística, que ocorre, na maioria das vezes, nas escolas “dos ouvintes”. Nesse sentido, produzimos algumas considerações sobre as formas de resistência produzidas por sujeitos surdos para se inserirem em um espaço escolar opressor e homogeneizador, que resiste à inserção da Libras como uma língua a ser usada nos ambientes formais de educação.

**Palavras-chave:** sujeitos; identidades; discursos; resistências.

**ABSTRACT**

This essay is the result of reflections developed during the courses of the Doctorate in Letters course, of the Postgraduate Program in Letters: Language and Identity of the Federal University of Acre / Ufac, specifically from the discussions raised in the subject “Subjects, Cultures and Identities”, In which considerations about discursive production were presented (ARROYO, 2014, BAUMAN, 2005, CORACINI, 2007, FAIRCLOUGH, 2001, HALL, 1997, LARROSA, 2015) around the insertion of groups, said minorities, which we chose to call them minorized, and produced in school practices in spaces, institutionally, identified as being of inclusion. In this text, in particular, we raise some questions about the identity productions produced by deaf subjects in a school environment dominated by a listening ideology. Based on the authors professional experience and experience with deaf subjects, especially those who are in the process of formal training in schools and at the university (in the Letras-Libras course at Ufac), we have produced some reflections on the educational practices involving these subjects, highlighting some observations about their education over time, enumerating important points of this process, and issues related to school inclusion and the “isolation” of the deaf, as a linguistic minority, which occurs, most of the time, in schools “of the listeners”. In this sense, we produced some considerations about the forms of resistance produced by deaf individuals to insert themselves in an oppressive and homogenizing school space, which resists the insertion of Libras as a language to be used in formal educational environments.

**Key words:** subjects; identities; discourses ; resistances.

## 1. INTRODUÇÃO

Devido à nossa vivência e à nossa experiência profissional com os sujeitos surdos, buscamos, neste texto, trazer alguns apontamentos sobre as práticas educativas envolvendo pessoas que não têm o português como língua materna – já que se comunicam por meio de diversas línguas de sinais – destacando algumas observações sobre a educação desses sujeitos ao longo do tempo, enumerando pontos marcantes desse processo, e questões relacionadas à inclusão escolar e ao “isolamento” dos surdos, como minoria linguística, que ocorre, na maioria das vezes, nas escolas “dos ouvintes”, locais, também frequentados por pessoas surdas, mas aos quais não pertencem efetivamente.

O texto tem como embasamento teórico, entre outros, os trabalhos de pesquisadores, alguns deles surdos, como os da professora Karen Strobel, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Ronice Quadros, nomes relacionados a estudos relativos à educação e à análise linguística de surdos no Brasil; além do pesquisador Stuart Hall e seus apontamentos sobre questões relativas à cultura também estão presentes; e, também, pontos referentes à identidade discutidos por Bauman (2005) e os relatos sobre experiências do estudioso espanhol Jorge Larrosa (2015) contribuem, de forma enriquecedora, em nossas reflexões; e os apontamentos do pesquisador Miguel Arroyo (2014) também são encontrados neste texto que se ensaia.

Este escrito visa instigar reflexões sobre o ambiente escolar e seu currículo, visto como um território de poder, que busca, muitas vezes, homogeneizar os diferentes, não levando em consideração, em grande parte do processo educacional, as especificidades dos diversos sujeitos que adentram às instituições escolares: poder-saber presentes no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 Para início de conversa...

O sujeito surdo é percebido, tradicionalmente, sob dois pontos de vista: um clínico e outro sócio-linguístico-cultural, sendo essas visões influenciadoras na forma de se pensar as diversas posturas educacionais confeccionadas para a educação de sujeitos surdos. Quando a pessoa surda é caracterizada em uma perspectiva clínica, o foco volta-se, especificamente, para sua perda auditiva, tendo-se o intuito de curá-lo ou de fazer com que se aproxime ao máximo do que é considerado ideal: o ato de ouvir. Do ponto de vista médico, o surdo é classificado de

acordo com o grau de sua perda auditiva, especificando-se o que a gerou e em que época da vida ocorreu. Sendo assim, o foco da educação, nesta visão, é a reabilitação do surdo, buscando-se o desenvolvimento de sua fala (oral), aprendizagem da leitura labial e o aproveitamento de seu resquício de audição - método chamado oralismo, utilizado por muitos anos (STROBEL, 2009).

Em relação ao ponto de vista sócio-linguístico-cultural, os surdos são compreendidos como usuários de uma língua visual espacial ou, contemporaneamente, como usuários de variedades de línguas de sinais (QUADROS, 2019), cuja variedade urbana é a Libras, em que a ideia de reabilitação para se chegar ao ato de ouvir não é levada em consideração; desse modo, quando se constrói uma prática socio-discursiva-educacional em que se entende que os sujeitos surdos podem, independentemente de ouvir, usar uma língua (ou entender-se o uso de suas práticas languageiras nos diversos ambientes sociais), a visão clínica é dispensada ou não é relevante. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo segundo, considera como sendo pessoa surda Art. 2º “[...] àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Sendo assim, entende-se que o surdo consegue, através da língua de sinais, interagir e compreender melhor o mundo que o cerca. Alguns autores corroboram o decreto, afirmando que o surdo:

[...] é o sujeito que, por não ouvir ou ter dificuldade com tal, se comunica, compreende, vivencia e experimenta o mundo através de uma língua gestual visual, neste caso a Língua Brasileira de Sinais, podendo executar qualquer atividade que não dependa exclusivamente da sua percepção sonora, mas através da sua maior sensibilidade a informações visuais (FERREIRA et al, 2011, p. 39).

Importante destacar que os surdos possuem em comum a questão relacionada à sua perda auditiva, porém, como cada ser humano, têm suas especificidades e maneiras de lidar com as questões vivenciadas em seu dia a dia, tendo também diferentes formas de lidar e produzir as variedades das línguas de sinais produzidas no Brasil. Como vimos no parágrafo anterior, a lei é institucionalizada, o que politicamente trouxe e ainda traz diversos benefícios aos surdos, mas, do ponto de vista linguístico (sem destacar, obviamente, outras questões em torno dessa lei), a ideia de língua como algo homogêneo e, puramente, estrutural (VOLÓCHINOV, 2017). Dessa forma, pessoas surdas, que interagem nos diversos ambientes de relações pessoais utilizando variedades de línguas de sinais diferentes da Libras, passam a ser consideradas como “analfabetas na Libras”; ou seja, para a escola, para professores e, inclusive, para outros surdos, esses sujeitos não “não têm língua” e precisam,

consequentemente, aprender uma língua de verdade, a Libras; além da própria invisibilidade que os usuários de português promovem às outras línguas faladas no Brasil, como as indígenas, por exemplo, variedades de línguas de sinais são consideradas “não línguas” pela comunidade envolvente.

### **3 Notas sobre a educação dos surdos**

A história da educação de surdos é marcada pelo enfrentamento, com perdas e vitórias diante de práticas sociais de tentativas de invisibilidade social pelas quais sujeitos surdos (e indígenas (SOUZA; KAXINAWÁ, 2019, SOUZA, 2019)) passam (VARGAS; SOUZA, 2019, VARGAS, 2019); por isso, podemos afirmar que a história da educação de surdos é fruto de (re)existências, ou seja, resistir para existir; diante de imposições e diversas formas de pressão social para que possui pontos negativos, sendo marcada por preconceito, exclusão, falta de acessibilidade linguística; mas também pontos positivos, marcados por lutas e vitórias. Inicialmente, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e isolados, pois acreditava-se que eles não podiam ser “educados” (STROBEL; PERLIN, 2008).

Honora (2009) cita que um dos personagens mais conhecidos da história, Aristóteles, afirmava que a audição é o sentido mais importante para a educação. Dessa forma, o fato de não ouvir é algo que contribuiu para que o sujeito surdo fosse considerado como incapaz de receber instrução, e, por conseguinte, “sem alma”; apenas no século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520–1584), considerado o primeiro professor de surdos da história, ensinou nobres surdos a ler, escrever e contar, tudo isso com o apoio de gestos que eram utilizados nos mosteiros, devido aos votos de silêncio feitos pelos religiosos. Ele utilizava também um alfabeto datilológico (soletração manual) (FERNANDES, 2012, p. 25).

Importante destacar que essa postura do monge Leon não tinha a preocupação de inclusão social das pessoas surdas nos diferentes espaços sociais, mas ocorria devido à necessidade de se educar os surdos pertencentes à nobreza para que não perdessem o direito à herança de sua família (FERNANDES, 2012, p. 26).

Samuel Heinicke, conhecido como o fundador da filosofia educacional nomeada “oralismo”, postulava que o pensamento era dependente da fala; portanto, se o indivíduo não fala, consequentemente, não pensa. Heinicke entendia que as línguas de sinais, que na época eram chamadas apenas de gestos ou mímica - ou a tradução gestual de línguas orais - atrapalhava o avanço educacional do sujeito surdo (FERNANDES, 2012, p. 26).

Fernandes (2012, p. 28) afirma que, na segunda metade do século XVIII, em oposição ao oralismo, Charles Michel de L'Epee criou um método que tinha como base o emprego de sinais, alcançando um enorme sucesso e se espalhando pela Europa. Ele fazia a combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos da época com a gramática sinalizada francesa, o que permitiu que os surdos aprendessem a ler, escrever e compreender o que era passado por ele. Após boas experiências com este método, em 1775, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos, de Paris. O método de L'Epee ganhou muitos adeptos, sendo vários professores capacitados para espalhar esta didática em mais de 20 escolas para surdos criadas na França e no resto da Europa, até 1789. No Brasil, a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ocorreu em 1857, no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, com o apoio do professor surdo francês Ernest Huet. Para Fernandes (2012, p. 33-35), o INES foi, e ainda é, motivo de grande orgulho para os surdos, sendo muito importante para a educação dessas pessoas e para a difusão das línguas de sinais.

Mesmo com a abertura dos espaços educacionais para a educação de sujeitos surdos, é importante ressaltar que o INES, bem como outros ambientes destinados à promoção da Libras, tornou-se espaços isolados e que não propunham a inter-relação entre surdos e não surdos (embora, na prática, a relação entre os diferentes grupos sociais ocorra, independentemente de qualquer discurso de isolamento) com as diferentes frentes nas quais os surdos poderiam transitar utilizando-se de línguas de sinais. Somente após a Lei da Inclusão<sup>1</sup>, é que surdos e não surdos passaram a estar, juntos, nas escolas e, para tanto, as escolas passaram, mesmo com todos os problemas ainda existentes, a buscar adaptações a alunos surdos. De fato, com as propostas educacionais inclusivas, os profissionais da educação, que até então não pensavam na diversidade escolar (mesmo a diversidade sendo algo intrínseco às escolas), passaram a ter, em suas mãos, uma questão a se enfrentar. Nesse sentido, é que se observa que as pessoas ouvintes tomaram as decisões no que tange à educação dos surdos, promovendo o silenciamento dos grupos surdos, desconsiderando suas opiniões. Foi preciso, por isso, de acordo com Kalataí (2013), ao longo do tempo, que os surdos travassem uma grande batalha para serem reconhecidos e tivessem sua língua, a língua de sinais, reconhecida. A autora destaca que, em 1880, ano no qual foi realizado o chamado Congresso de Milão, essa luta se intensificou.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf>

Esse congresso foi um dos acontecimentos que mais afetou a história dos surdos, pois as decisões nele tomadas foram extremamente negativas para esses sujeitos e, a partir dele, gerados muitos prejuízos, entre eles, educacionais (STROBEL, 2009); o Congresso de Milão (1880) foi um retrocesso para os surdos, pois, entre outras decisões nele tomadas, estava a proibição do uso da língua de sinais nos ambientes educacionais nos quais os surdos estavam imersos (STROBEL, 2009). Após esse evento, os surdos perderam sua liberdade linguística, uma vez que lhes foi imposto a aprendizagem da fala, através do método do oralismo, passando a ser terminantemente proibido sinalizar, não podendo o surdo fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar. A autora enfatiza que se pensava que se o sujeito surdo fosse introduzido em uma cultura totalmente ouvinte, ele seria estimulado a falar e a integrar-se na comunidade ouvinte, dentro do “parâmetro de normalidade”. Strobel e Perlin (2008) afirmam que, em consequência do Congresso de Milão, de 1880, houve uma fase de isolamento cultural da comunidade surda, devido à proibição do uso da língua de sinais, em sua educação. Nessa fase, os surdos resistiram à imposição das línguas orais, pois, mesmo com a proibição das línguas de sinais nas escolas “de surdos”, produziam interações sociais sinalizadas (PINKER, 2004). Por meio de movimento sociais, associações e grupos diversos pela promoção de direitos surdos, as lutas dos sujeitos surdos por sua língua e acessibilidade foram/são fundamentais para que eles se descobrissem/se descubram como sujeitos de direito e puderam/possam participar das deliberações sociais as quais acharem necessárias.

#### **4 Modelos educacionais na educação de surdos: da invenção ouvintista às práticas educacionais refletidas por surdos**

Como afirmamos nos parágrafos anteriores, as propostas educacionais para espaços formais de educação foram delineadas por sujeitos não surdos. Somente, ao longo do tempo, e por meio de diferentes formas de resistências, que os sujeitos passaram a participar das decisões referentes aos seus direitos educacionais. Desse modo, apresentaremos, nesta seção, os três métodos mais utilizados para o trabalho com os surdos: oralismo, comunicação total e o bilinguismo e observaremos como essas propostas metodológicas, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento de construção de identidades (HALL, 1997) e, mais particularmente, de identidades surdas.

Segundo Strobel (2009), o método instituído após o Congresso de Milão, denominado oralismo, consistia na proibição do uso da sinalização. Sendo assim, o surdo não poderia fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar, principalmente, em seu processo



educacional. A autora enfatiza que era defendido que se o sujeito surdo utilizasse a língua de sinais, não se integraria à sociedade. Entendia-se, dessa forma, que o surdo, como uma minoria social, deveria se destituir de suas práticas languageiras sinalizadas, aprendendo a língua majoritária, o português, na sua variedade falada. Com isso, observamos que não se reconhecia o sujeito surdo como detentor de direitos, principalmente, de direitos relacionados à produção linguística. O surdo, visto como alguém que não se utilizava do português, precisava se tornar um falante para ser reconhecido e, por conseguinte, poder ser visto como um cidadão; Kalatai *apud* Goldefeld (2002) afirma que método do oralismo compreendia o sujeito surdo por meio de uma perspectiva clínica que visava à cura ou à reabilitação do surdo. Pensava-se que, a partir do momento em que o surdo começasse a falar, ele poderia melhorar sua interação social, além, de melhoria de aspectos emocionais e cognitivos (CAPOVILLA, 2000).

De acordo com Strobel (2009), com a utilização do oralismo, ocorreu uma queda significativa na qualidade do ensino dos surdos. Notou-se que eles saíam da escola com habilidades inferiores às esperadas com a utilização desse método. Ou seja, o oralismo forçava o surdo a se adaptar à comunidade ouvinte, utilizando métodos inadequados. Essa fase durou cerca de cem anos, acarretando prejuízos e fazendo com que houvesse um retrocesso na educação de surdos.

Devido ao insucesso do oralismo, passa a ser utilizado na educação dos surdos, após a década de 1960, outro método, chamado Comunicação Total. Strobel e Perlin (2008) pontuam que este método, misto, consistia no uso da língua de sinais, leitura labial, gestos e tudo o que fosse possível para a comunicação dos surdos. Na comunicação total fazia-se uso da língua oral e língua sinais, ao mesmo tempo.

Capovila (2000) descreve que com a filosofia da comunicação total e a consequente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começariam a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que o método oralista nunca proporcionou. Uma das características principais era que a ordem dos sinais seguia a ordem das palavras da língua oral, assim, defendia-se que a criança surda aprenderia as duas línguas, simultaneamente.

De acordo com Denton *apud* Freeman *et al* (1999) a Comunicação Total:

[...] inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de

alta-fidelidade para amplificação em grupo (DENTON *apud* FREEMAN *et al* 1999, p.171).

Porém, após anos sendo aplicado, percebeu-se que através deste método também não eram atingidos os objetivos esperados, pois se misturava duas línguas diferentes, uma oral auditiva e outra visual-espacial, o chamado bimodalismo, usando-as simultaneamente. Por serem línguas diferentes, em sua estrutura e modalidade, os alunos tinham muita dificuldade em seu aprendizado, visto não serem respeitadas as especificidades gramaticais de ambas. Mas, seu ponto positivo foi que colaborou com o retorno da língua de sinais, que volta a ser aceita e utilizada no processo educacional dos surdos (KALATAI, 2013).

Atualmente, tem-se o método do Bilinguismo como o mais defendido para a educação de surdos. Além da importância, em práticas bilíngues, dada a línguas com sistemas estruturais distintos, sem desvalorizar em detrimento da outra, o bilinguismo promove o início da compreensão de que os surdos possuem uma língua própria com a qual pode interagir com todos os cidadãos, sejam surdos ou ouvintes; e, também, os surdos, no desenvolvimento de práticas educacionais bilíngues, começam a ser atores de programas e desenvolvimento de posturas pedagógicas, cujas filosofias educacionais que subsidiavam o oralismo e a comunicação total não permitiam – eram práticas pedagógicas desenvolvidas por ouvintes para surdos. Nas propostas bilíngues, seu objetivo é que o surdo tenha a língua de sinais, como primeira língua, e o português, como segunda língua, na modalidade escrita, no caso dos surdos brasileiros (STROBEL, 2009). Goldfeld (1997) menciona o seguinte conceito de bilinguismo:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

O bilinguismo, método que se busca utilizar atualmente na educação dos surdos, vem como um pressuposto de melhoria, não apenas educacional, mas também pessoal, de aceitação dos surdos como usuários de uma língua visual espacial, não precisando, assim, como ocorria em métodos anteriores, como destaca Goldfeld (1997), almejarem ser como os ouvintes, mas valorizarem suas especificidades linguísticas e culturais.

Destacamos que, como aponta Maher (2007), as pedagogias bilíngues, embora tenham tido pretensões importantes nos processos de visibilidades de grupos minoritários em escolas e



tenham abertas discussões fundamentalmente importantes para a valorização de línguas desses grupos, ainda, a nosso ver, estão constituídas por uma concepção unilateral, homogênea e purista de língua, descaracterizando variedades não-padrões das línguas (variedades estigmatizadas (BAGNO, 2007), fortalecendo preconceitos diversos em torno das práticas linguísticas (BAGNO, 2015). No contexto das práticas pedagógicas para o ensino de Libras-português (em sua variedade escrita), considera-se, somente a Libras urbana (QUADROS, 2019) e a variedade padrão da escrita do português (desconsiderando diversas composições de formas de escrever em português). Nesse ínterim, surdos que desconhecem a variedade urbana da Libras são tidos como incapazes e que, ao longo do tempo, precisam abandonar o conhecimento linguístico que tenham para aprender a Libras<sup>2</sup>.

### **5 Os surdos na escola regular: espaço de invisibilidades, incertezas e resistências**

A partir do advento da inclusão escolar, nos anos 90, os alunos surdos, e todos os que tinham qualquer deficiência, passaram a ter direito ao acesso às escolas regulares. É importante ressaltar, entretanto, que o surdo possui um diferencial linguístico, sendo usuário de uma língua visual espacial, a língua de sinais, língua essa que não é a utilizada pela maioria das pessoas do ambiente escolar e da sociedade, em geral. No Brasil, tem-se, como língua majoritária, a língua portuguesa, nas suas variedades oral e escrita. Por isso, o trabalho escolar, para efetivação da inclusão, com esses alunos, precisa ser planejado de forma que eles tenham acesso a línguas de sinais, como primeira língua, e à língua portuguesa, em suas diferentes variedades escritas, como segunda língua, pois essa é a língua escrita oficial do país onde residem, modelo educacional denominado Bilinguismo.

Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

A inclusão dos surdos na escola regular busca ser feita em uma perspectiva bilíngue, sendo que, para que o aluno seja atendido em suas especificidades, há o acompanhamento, na

---

<sup>2</sup> Tradicionalmente, as variedades de línguas de sinais caracterizadas como não-línguas ou como, simplesmente, um conjunto de sinais, são chamadas de “sinais caseiros”. Consideramos que esse termo, a nível de destaque, descaracteriza conhecimentos linguísticos importantes entre surdos que vivem em ambientes não intermediados pela educação formal. Desse modo, dizer que essas variedades são “sinais caseiros” é não dar espaço para formas de existir em ambientes não-urbanos.

sala de aula regular, por um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais, que mediará a comunicação entre os professores e os estudantes ouvintes e o aluno surdo; no contra turno, o surdo tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, realizado na sala de recursos, por um profissional que, a partir de anamnese, verificará as potencialidades, necessidades e limitações do surdo, elaborando um projeto de trabalho de acordo com as características do aluno (ROPOLI *et al.*, 2010).

O atendimento educacional especializado, para os surdos, possibilita o ensino em língua de sinais; o ensino de língua de sinais, para o aluno surdo que ainda não a conhece; o ensino de português, na modalidade escrita. O ensino de Libras consiste em trabalhar a Língua Brasileira de Sinais com aqueles surdos que não a conhecem, vistos serem, em sua maioria, oriundos de famílias ouvintes que utilizam a língua oral; o ensino em Libras busca abordar os mais variados assuntos, utilizando a língua de sinais como língua de instrução; e o ensino de português como L2, na modalidade escrita, busca tornar esse sujeito apto a utilizar instrumentalmente o português escrito (ROPOLI *et al.*, 2010).

### **5.1 O outro na sala de aula “ouvinte” – (des) pertencimentos surdos**

Apesar de os surdos terem o direito, muitas vezes vistos pelos ouvintes como um favor, de frequentar a escola regular, questiona-se se o trabalho desenvolvido em salas que tenham alunos surdos e ouvintes, realmente atinge a todos. Podemos observar que as escolas regulares são estruturadas, organizadas e com metodologias pensadas, em sua maioria, para os alunos ouvintes. Muitas vezes, com raríssimas exceções, pensa-se no aluno surdo. O que se percebe é que, em alguns casos, a responsabilidade da educação desse aluno é repassada para o tradutor/intérprete, talvez pelo professor não saber como se aproximar do surdo, e nem buscar ver como fazê-lo, por excesso de trabalho, desinteresse ou, simplesmente, por não querer sair de sua zona de conforto.

Assim, mesmo com a tão divulgada inclusão, o surdo continua sendo “o outro” na sala de aula do ouvinte, “o outro” que muitas vezes é esquecido, deixado de lado, isolado, ficando à margem do processo educacional. A forma pedagógica tradicional de se trabalhar, vista como uma monopedagogia, é empobrecedora e destruidora, como a caracteriza Arroyo (2014), por buscar homogeneizar os alunos, trabalhando em uma perspectiva generalista, vendo como incapaz e indisciplinado aqueles que não se adequam a ela.

Os currículos precisam “[...] incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos [...], a

diversidade na forma de ser, pensar, de ver o mundo, ver-se” (ARROYO, 2014, p.83; 91). O que se tem percebido é que a diversidade, muitas vezes, é vista como algo negativo, buscando-se apagá-la e enquadrar os estudantes no padrão tido como o melhor. Nota-se, com clareza, o discurso de superioridade, o estabelecimento de um padrão de perfeição e sucesso, ao qual todos têm que se enquadrar, inclusive os surdos. Pêcheux (apud Coracini, 2007) destaca que o discurso é constituído de forma heterogênea, sendo os indivíduos assujeitados a outros e às instâncias de poder da sociedade, legitimadas ideologicamente.

Green e Bigun (1995), pesquisadores australianos, questionam se os currículos utilizados, atualmente, pelas instituições de ensino não estariam inadequados e obsoletos para atender aos estudantes. Trago outros questionamentos, voltados especificamente para os sujeitos desse texto: O currículo, ao ser pensado, está adequado às especificidades dos alunos surdos? Sua forma visual de interagir com o mundo é levada em consideração? Sua língua é respeitada? O surdo é respeitado no currículo escolar?

Os surdos são vistos, muitas vezes, como o estranho em sala de aula: aquele que assusta e afasta o docente, cujas subjetividades e identidades não são compreendidas, sendo suas especificidades culturais vistas como ameaça. Em relação ao sujeito surdo, ainda não se percebeu toda a potência advinda de usos de outras línguas em espaços de dominação do português; infelizmente a inclusão, muitas vezes, está apenas no papel, pois não há mudanças atitudinais, comportamentais, de trazer para junto, valorizar, apoiar: o discurso permanece sendo naturalizado e reproduzido. Assim, o surdo continua sendo “o outro” na sala de aula ouvinte, sendo aquele que ali está, mas que não pertence realmente àquele ambiente.

Questionamos até que ponto a inclusão na escola regular é positiva para o surdo, visto estar em uma sala de aula na qual, na maioria das vezes, é o único usuário de língua de sinais; e por isso, em grande parte do tempo, não consegue interagir com os colegas, compartilhar descobertas, sonhos, brincadeiras próprias de cada fase da vida. Penso que quando não usamos a mesma língua que o outro, não o conseguimos atingir verdadeiramente, não conseguimos compartilhar realmente, mostrar quem realmente somos, não conseguimos experienciar.

Jorge Larrosa, pesquisador espanhol, aborda em um de seus trabalhos, no livro Tremores, discussões relacionadas à experiência, ao experienciar, como sendo “[...] a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque” (2015, p. 25). Aquilo que afeta produz marcas no sujeito da experiência, sendo esse receptivo. Porém, refletindo sobre os surdos, “incluídos” em uma escola regular, podemos levantar os seguintes questionamentos: Como esses sujeitos podem ser sujeitos da experiência em um ambiente no qual não possuem pares

linguísticos, sendo, na maioria das vezes, os únicos usuários da língua de sinais? Como podem ser tocados em instituições adequadas aos ouvintes, que não levam em conta sua especificidade linguística e sua forma visual de interagir com o mundo? De que forma esses surdos podem interagir, expor suas angústias, compartilhar seus anseios e sonhos em um ambiente no qual não são entendidos, no qual são silenciados? Como podem pertencer a este lugar? Deduz-se que, para os surdos é muito difícil experienciar, serem tocados em um ambiente no qual as suas particularidades não são respeitadas, sua língua não é valorizada, no qual, muitas vezes, é alvo de piadas e brincadeiras de mau gosto. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2014, p. 26).

A presença dos surdos em escolas regulares é vista, mesmo que disfarçadamente, como um favor dos ouvintes a eles e, como sendo um favor, estes devem ser gratos por ali terem o privilégio de poderem estar, devendo adequar-se à estrutura da “escola ouvinte”, e à língua majoritária oral. As escolas, caso visem realmente incluir, precisam ser reconstruídas, repensadas. Os que são responsáveis por escolarizar o futuro precisam aprimorar o reconhecimento do diferente, da diferença, e ter humildade, aceitando que todos têm o que ensinar, não sendo ninguém inferior ao outro, apenas com formas diferentes de experienciar e compreender o mundo (ARROYO, 2014). De acordo com Larrosa (2015) a experiência é singular, produz diferença, heterogeneidade, pluralidade, não se repete, tem dimensão incerta, nos leva ao desconhecido. Creio que muitas vezes a incerteza do desconhecido gera insegurança, contribuindo para que muitos optem por permanecer em um mundo com estereótipos e padrões vistos como melhores e superiores. É necessário que isso mude, é preciso que o outro passe a ser celebrado, valorizado, com suas especificidades respeitadas, uma vez que linguagem e sujeitos são heterogêneos.

### **Considerações “finais”**

Optamos por colocar a palavra *finais* entre aspas por se tratar não de um encerramento, término, mas por serem (re)começos e (re)construções. O surdo, por muitos anos, foi, e continua sendo, subjogado diante de práticas sociais intermediadas pela surdez estereotipado como incapaz de realizar as mais variadas atividades, aprender, interagir, ser um cidadão atuante e crítico.

A partir das reflexões feitas no decorrer do texto, apontamos algumas questões que mostram que os surdos, como qualquer indivíduo, produzem e desenvolvem ações importantes

para a constituição das diferentes realidades que os rodeiam. Os sujeitos surdos são capazes, tem habilidades específicas, assim como cada ser humano, e língua(gens) visuais. O que ocorre, na maioria das vezes, é que queremos “ouvintizá-los”, “normalizá-los”, torná-los ouvintes, vendo sua especificidade linguística como um defeito que precisa ser curado, consertado, desrespeitando sua língua, sua percepção visual do mundo.

Infelizmente, o ambiente escolar é um dos locais no qual mais se vê essa realidade, sendo seu currículo homogeneizador, visando apagar tudo o que é diferente do tido como normal, perfeito. Assim, muitas vezes, nessas instituições, os surdos são “massacrados”, desrespeitados, inferiorizados, deixados de lado, não tendo com quem interagir e compartilhar suas experiências; porém, apesar dessas ações que promovem a minorização do sujeito surdo, as práticas sociais intermediadas pelas línguas de sinais resistem a impropérios e mitigações. Os sujeitos, juntamente como ouvintes que utilizam as línguas de sinais, se fazem e refazem, apesar da insensatez das práticas educacionais negacionistas e, portanto, preconceituosas. Que possamos refletir sobre nossas práticas como docentes, como ouvintes, sobre nossos currículos e nosso ambiente escolar, sobre os discursos que insistimos em repetir, para que seja um lugar no qual a diferença seja realmente respeitada e valorizada.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais - Libras e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL, **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 30 out. 2019.

CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo a comunicação total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**, v.6, p. 99- 116, 2000.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade (línguas modernas e estrangeira), plurilinguismo e tradução). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FERREIRA, Adir Luiz; WECK, João Tadeu; SILVA, João Edmilson Felipe da; SOUZA, Margarete Ferreira do Vale de; SANTOS, Paulo Roberto de Andrade. **O que é Libras?** Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1 – Natal, 2011.

FREEMAN, Roger; CARBIN, Clifton; BOESE, Robert. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Gráfica Valci Editora, 1999.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionistas**. São Paulo Plexus, 1997.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995).

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual do Centro Oeste, 2013.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Editora da ULBRA, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LODI, Ana; LACERDA, Cristina. Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MAHER, Terezinha. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In. CAVALCANTI, Maria C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.



PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **A aquisição da língua de sinais**. Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2011.

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

ROPOLI, Edilene A; MANTOAN, Maria Teresa E; SANTOS, Maria Terezinha C; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Shelton Lima. O entre-lugar dos Jaminawa de Kayapucá: (re)existência linguística e socioeducacional. In. DICKMANN, I. (Org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2019.

SOUZA, Shelton Lima; Kaxinawá, Joaquim Paulo de Lima. (Re)existência linguística. In. ALBUQUERQUE, G. R.; PACHECO, A. S. **Uwa'kürü: dicionário analítico**. Vol. 4. Rio Branco: Nepan, 2019.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. Línguas de sinais. In. ALBUQUERQUE, G. R.; PACHECO, A. S. **Uwa'kürü: dicionário analítico**. Vol. 4. Rio Branco: Nepan, 2019.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro ; SOUZA, Shelton Lima. Os "Entre-lugares" em cena: silenciamentos e invisibilidades (sócio)linguísticas de surdos e indígenas no Brasil. In: Vilmar Baggio. (Org.). **DNA Educação**. Vol. 2. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

VOLÓCHINOV, Valetin (CÍRCULO DE BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.