



# “NOSSO CORPO, NOSSA LÍNGUA\*”: A COMUNIDADE DE SURDOS QUE SE APOIA EM UM “NÓS”

## “OUR BODY, OUR LANGUAGE”: THE DEAF COMMUNITY THAT RELIES ON A “US”

Rubia Carla Donda da Silva 1

Viviani Fernanda Hojas 2

**Resumo:** Este texto tem como objetivo evidenciar a comunidade de surdos como constituidora de um ethos que afirma uma existência outra em contraposição ao padrão etnocêntrico de ser ouvinte. Para tanto, efetua uma incursão pela teoria volochiniana articulando-a à história da educação de surdos e à produção de políticas educacionais que tratam da educação de estudantes surdos. Mediante tal processo, argumenta que as lutas travadas pelos surdos, desde tempos longínquos, têm como eixo a afirmação de uma forma de existência que extrapola os modos de ser e agir como ouvinte no mundo.

**Palavras-chave:** Alteridade. Surdez. Língua de Sinais. Educação Bilingue.

**Abstract:** This text aims to highlight the deaf community as constituting an ethos that affirms another existence in opposition to the ethnocentric pattern of being a hearing person. To this end, it makes an incursion into the volochinian theory articulating it to the history of deaf education and the production of educational policies that deal with the education of deaf students. Through this process, it argues that the struggles waged by the deaf, since ancient times, have as their axis the affirmation of a form of existence that goes beyond the ways of being and acting as a listener in the world.

**Keywords:** Otherness. Deafness. Sign Language. Bilingual Education.

---

\* “Nosso corpo, nossa língua” é o título atribuído a uma performance fotográfica em homenagem ao Dia Nacional do Surdo, realizada em 26 de setembro de 2009, em São Paulo/SP. A performance deu origem a uma sequência de cartões-postais. As fotos são de Isaumir Nascimento, integrante do grupo “Corposinalizante”, grupo de trabalho do Museu de Arte Moderna de São Paulo que pesquisa e produz arte e aberto a jovens surdos e ouvintes interessados na língua brasileira de sinais (Libras). Disponível em: <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/2009/10/nosso-corpo-nossa-lingua.html>.

- 1 Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0642806335169586>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-8486>. E-mail: [rubica.donda@gmail.com](mailto:rubica.donda@gmail.com)
  - 2 Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professora adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5848804951325918>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9841-0301>. E-mail: [viviani.hojas@ufac.br](mailto:viviani.hojas@ufac.br)
- 

## Introdução

Ancorado nos construtos teóricos do pesquisador russo Valentim Volóchinov (1895-1936), para quem a consciência individual corresponde ao aspecto social que penetrou no organismo de um indivíduo, este texto contempla reflexões acerca da comunidade de surdos<sup>1</sup> como constituidora de um *ethos* que transborda a privação existencial alicerçada em uma percepção limitada de um mundo exclusivamente ouvinte e conservada pela imposição de “[...] uma língua que biologicamente, pela condição de não-ouvinte, o surdo não pode ter acesso” (MARTINS, 2016, p. 720).

Em linhas gerais, o *ethos* pode ser definido pelo conjunto de traços que conformam uma coletividade e inauguram uma identidade, criando efeitos de individualidade e, portanto, do conhecimento de si. Com base na própria conjuntura que desencadeia a constituição de um *ethos* pelo prisma da teoria volochinoviana, é possível afirmar que seu centro organizador e formador está no encontro. Um encontro que não é físico, do indivíduo com o mundo exterior, do *Homo sapiens* com o *Homo sapiens*, e sim localizado na fronteira dessas duas esferas da realidade, em um território interindividual do qual emerge o signo, e que podemos chamar de enunciado.

Com efeito, para que esse território interindividual/enunciado exista, “É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97, grifos do autor).

Evidentemente que por nascer, viver e morrer no processo de interação social entre os participantes, o sentido e o significado que o enunciado tem são determinados pela forma e pelo caráter dessa interação. Por isso,

[...] não coincidem com a sua composição verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida. Desse modo, a vida não influencia o enunciado de fora dele: ela o impregna de dentro, enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por essa existência, fora das quais não é possível nenhum enunciado consciente (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).

Assim, sendo o fruto da intersecção entre o dito e o não dito no território interindividual, o signo não apenas reflete, mas também refrata a existência, pois embora os participantes dessa relação se sirvam de uma mesma realidade material – língua –, operam na/com a palavra – assumida como signo ideológico por excelência –, o cruzamento de interesses sociais multidirecionados, fazendo da interação um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo nem sempre idênticas, passivas e harmoniosas (VOLÓCHINOV, 2018).

Corroborando com tais ideias, Pires (2002, p. 47, grifos da autora) pontua que uma mesma língua

[...] é (co)habitada por falares diversos, *linguagens sociais* dinâmicas que se cruzam, atravessadas pelo social e pela história. São *linguagens do plurilinguismo* em que estão inscritos pontos de vista inseparáveis das transformações da experiência cotidiana. É esse movimento dinâmico de *práticas linguageiras* plurais da vida cotidiana que é capaz de romper

1 Compreendemos que a “comunidade surda”, instituída como prática social, congrega um grupo composto majoritariamente por pessoas surdas e que conta com aliados ouvintes – que compartilham uma língua e cultura próprias que se distingue da língua e da cultura dessas pessoas – na luta pelo reconhecimento da diferença linguístico-cultural dos surdos. Com efeito, neste texto, optamos pela designação “comunidade de surdos” em alguns momentos para demarcar a específica cumplicidade entre sujeitos da mesma situação que dividem uma unidade de condições reais de vida que os permitem a significação de si como sendo surdos (PIRES, 2002).

o aprisionamento do sentido no signo linguístico, libertando-o para novos significados.

É justamente desse entrecruzamento de índices de valor que transborda o *ethos* surdo, como afirmação de uma existência outra, a qual evidencia que para além das significações negativas forjadas nos signos relativos à experiência da surdez – como falta, defeito, incapacidade –, existe uma face positiva – do orgulho de ser surdo e da luta pelo reconhecimento de uma diferença linguística e, portanto, sociocultural –, inscrita na “[...] interação que une os participantes de uma mesma situação e que os faz dividirem uma *unidade de condições reais de vida*, tornando-os solidários e levando-os a apoiar a intersubjetividade verbal em um “nós” discursivo” (PIRES, 2002, p. 45, grifos da autora).

Para apresentar os resultados das reflexões conjuntas realizadas pelas autoras, o presente texto traz, na próxima seção, alguns apontamentos iniciais acerca da teoria volochinoviana. Na sequência, aborda de forma mais pormenorizada a história da educação de surdos para, finalmente, discutir elementos das políticas educacionais mais recentes que tratam da oferta da educação aos estudantes surdos.

### **“Nada sobre nós, sem nós”<sup>2</sup>: a apropriação e (re)inscrição da palavra alheia**

Se na perspectiva volochinoviana toda palavra e, com ela, toda individualidade, são produtos da intersecção “entre” seres humanos socialmente organizados, isto é, da interação instituída nesse território interindividual, podemos concluir que “[...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”” (SILVA, 2014, p. 82, grifos do autor), pois, segundo Volóchinov (2018, p. 205), “Na palavra dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”.

Sob tais ponderações, é possível afirmar que a constituição de um *ethos* como realidade de uma coletividade que compartilha uma unidade de condições reais de vida inaugurando uma identidade e, por conseguinte, traços de individualidade, é indissociável da realidade da diferença entre um “eu” e um “tu” ou entre um “nós” e um “eles”.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes (SILVA, 2014, p. 82, aspas do autor).

Para Volóchinov (2018), esse caráter opositivo que configura os grupos e classes se

2 “Nada sobre nós, sem nós” é o lema adotado pelo movimento social das pessoas com deficiência e consiste na ideia de participação plena de representantes do movimento em toda e qualquer decisão política que lhes diz respeito. Em outras palavras, “Nada sobre nós, sem nós”, quer dizer que “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2011). De acordo com Sasaki (2011), tal lema foi semeado em 1962, em plena era da integração, e germinado a partir de 1981 graças ao “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.

constitui no e pelo signo. Em função disso o autor reconhece o signo ideológico como a arena onde se desenvolve a luta de classes. Mas como bem observa: “Em condições normais da vida social, essa contradição contida em todo signo ideológico é incapaz de revelar-se em absoluto”, pois “A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, bem como a apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 113).

Contudo, também a esse respeito, Silva (2014, p.84) assevera que

Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido.

E é justamente essa intrínseca relação entre opostos que “[...] determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 113-114). Por essa razão, Volóchinov (2018, p. 237) conclui que não existe uma significação privada de uma orientação avaliativa, pois “A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social”. Assim sendo, “[...] a mudança da significação sempre é uma *reavaliação*: a transferência da palavra de um contexto valorativo para outro. A palavra ou é elevada a uma potência superior, ou é degradada a uma inferior” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 237, grifo do autor).

Em outras palavras, como a avaliação passa sempre pela questão ideológica da representação de visões de mundo, institui-se no interior da palavra um jogo dramático de vozes, estabelecendo uma tensão dialética (PIRES, 2002).

A história da educação de surdos, marcada por conflitos e controvérsias, está repleta desses acentos sociais vivos que se entrecruzam na palavra. Evidencia assim, uma disputa social acirrada acerca daquilo que seja considerado aceitável, desejável e natural em termos de ações e condutas às pessoas surdas, uma vez que integram um contexto situacional comum ao grupo social formado majoritariamente por pessoas ouvintes.

### **“Avante, comunidade surda!”<sup>3</sup>: por uma educação pensada pelos surdos**

Com base em diferentes produções teóricas, Lodi (2005, p. 411) afirma que, historicamente, o foco dos debates em torno da educação de surdos

[...] sempre esteve relacionado a questões ligadas à(s) língua(s), ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles (já que essa educação sempre foi determinada por ouvintes que se autoatribuíram poder para a tomada dessa decisão) o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais.

Segundo a autora ainda, registros atribuem o título de pioneiro na educação de surdos

3 “Avante, comunidade surda” é o título atribuído ao curta-metragem produzido pelo Centro de Educação para Surdos (CES) Rio Branco, em setembro de 2016. Alusivo às mobilizações e ações do “Setembro Azul” ou “Setembro Surdo”, o curta contou com a participação de surdos proeminentes no cenário paulista (e brasileiro) e teve como objetivo realçar a luta contra a opressão audista e em defesa dos direitos do povo surdo, em toda a sua heterogeneidade. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ee8FFICECoo>.

a Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol que alcançou fama e prestígio entre a nobreza por obter êxito na educação e, sobretudo, no desenvolvimento da fala dos filhos surdos oriundos de famílias nobres, no século XVI.

Seus méritos se devem ao fato de ter demonstrado que os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem eram falsos, na medida em que proporcionou aos seus pupilos, Francisco e Pedro Velasco, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (LODI, 2005).

A questão a se fazer é se, efetivamente, os créditos pelo desenvolvimento linguístico dos irmãos Francisco e Pedro Velasco, são mesmo do monge Ponce de León, porque de acordo com Plann (1993 apud LODI, 2005), embora o beneditino tenha acreditado na possibilidade de empregar o sistema manual de comunicação inventado no próprio monastério<sup>4</sup> para interagir com os meninos, seu conjunto lexical era restrito e tinha o espanhol como ponto de referência.

Ao que consta, na família Velasco, havia quatro irmãos surdos que já tinham convencionado sinais caseiros entre si, cuja presença foi crucial para auxiliar Ponce de León no desenvolvimento de seu processo educacional, provendo os meios mais eficazes para a aprendizagem.

Nos séculos seguintes, apesar de ainda se restringir a uma classe de privilegiados, a educação se expandiu e a exclusividade do poder educacional pelo clero foi perdida. Aos poucos, os filhos dos nobres também assumiram o papel de educar e muitos buscaram o método de Ponce de León para dar “palavra” aos surdos, tendo como objetivo principal levá-los à oralização, mas fracassaram e possivelmente sem entender o motivo (LODI, 2005).

Em 1760, aproximadamente, um novo movimento de oposição à oralização começou a delinear-se na educação de surdos, tendo como protagonista o abade Charles Michel de L’Épée. Conforme Lodi (2005), L’Épée reconheceu que os surdos já possuíam uma língua estabelecida na interação entre pares, a qual poderia ser usada em sua educação. Ele foi o fundador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, a primeira escola pública de surdos da Europa. A autora ressalta, no entanto, que o reconhecimento da língua dos surdos por L’Épée foi relativo, pois o abade sofria fortes influências dos filósofos da época, para quem a língua francesa era tida como superior às demais.

Neste sentido, L’Épée passou a considerar necessário organizar a língua de sinais segundo a gramática francesa, pois ao compará-la com o francês, julgava que ela fosse “pobre de gramática” por apresentar “inversões” e “falta de elementos” linguísticos. Assim, criou o que chamou de *sinais metódicos*, caracterizando-os como instrumentos que, por serem visuais, seriam úteis para a submeter os surdos a aprendizagem da língua francesa (LODI, 2005, grifos da autora).

Contudo, o Instituto de Paris se configurava como uma instituição residencial e, além disso, tinha a conduta de manter parte dos ex-alunos em seu quadro de docentes. Tais aspectos propiciaram a organização de um grupo de docentes surdos com interesses bem definidos que, aos poucos, começou a ganhar força posicionando-se em favor da legitimidade da língua de sinais na educação de seus pares (LODI, 2005).

Um novo discurso sobre a surdez foi se constituindo e espalhando-se pela Europa e América por meio dos ex-alunos do Instituto convidados a organizar e/ou trabalhar na educação de crianças surdas. A maior expressão desse movimento pôde ser sentida na França e nos Estados Unidos, países onde a comunidade surda e seus educadores (surdos e ouvintes), unidos, fortaleceram-se e lutaram pelos direitos dos surdos à sua língua e a uma educação realizada por seu intermédio (LODI, 2005, p. 416).

Esse fato vem ao encontro do que discorre Volóchinov (2018), quando afirma que a

<sup>4</sup> Embora sejam pouco conhecidos na história, os monges do Monastério de Oña, na Espanha (ao qual Ponce de León pertencia), cumpriam um voto de silêncio e, para poderem se comunicar, empregaram um sistema de comunicação manual inventado no próprio Monastério. (LODI, 2005).

ampliação do horizonte valorativo – conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo –, se realiza de forma dialética. Para o autor:

Os novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesse sociais e que são abordados pela palavra e pelo *pathos* humano não esquecem dos elementos da existência integrados anteriormente, mas entram em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo. Essa formação dialética se reflete na constituição dos sentidos linguísticos. Um sentido novo se revela em um antigo e por meio dele, mas com o objetivo de entrar em oposição e o reconstruir (VOLÓCHINOV, 2018, p. 238).

Por configurar-se em um embate ininterrupto, “A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação. Nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 238).

Não estando apartada dessa conjuntura de instabilidade, a educação de surdos, por um tempo assente as convicções daqueles que atribuíam centralidade a língua de sinais no processo educacional dos estudantes surdos, voltou a se desestabilizar quando, em 1822, por ocasião da morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor de L’Épée no Instituto de Paris, entraram em cena novos diretores que passaram a questionar esta prerrogativa e o papel dos professores surdos na instituição.

Na segunda metade do século XIX, a oposição à língua de sinais se acentuou ainda mais, pois a instauração da racionalidade científica no campo educacional aproximou a medicina da educação. Por esse motivo, a difusão de técnicas para reparação da surdez e correção e reabilitação da fala e da audição, provocaram hostilidades quanto ao uso da língua de sinais como língua de instrução e comunicação na educação de surdos.

Ademais, nesse mesmo período um intenso movimento anti-línguas de sinais foi muito difundido na Europa e na América, em função de um desejo contundente pela unificação nacional e de homogeneização cultural em todos países europeus e americanos que se cumpriu pela imposição de uma língua única, oficial e “correta” a todos aqueles grupos que apresentavam desvio linguístico. Tal processo influenciou a escolha, quase que por unanimidade, pelo “Método Oral Puro” como método de ensino para os estudantes surdos durante o “Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos”, realizado na Itália, no ano de 1880 (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Sediado na cidade italiana de Milão, o referido Congresso contou com a presença maciça da delegação da Itália, sendo que entre os delegados presentes, 87 eram italianos, 53 franceses e outros 24 pertenciam as delegações da Inglaterra, da América, da Suécia, da Bélgica e da Alemanha. É oportuno assinalar também que, da totalidade de 164 delegados, apenas dois eram surdos: James Denison, de Washington DC, nos Estados Unidos e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Tal decisão impactou significativamente o modo de se compreender a surdez e as pessoas surdas. Desde então, partidários do oralismo e do audismo<sup>5</sup> se auto intitularam responsáveis por planejar e praticar a educação de estudantes surdos à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam “[...] como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53).

E como qualquer movimento de transformação social e, portanto, ideológica depende da organização interindividual, porque a própria especificidade do ideológico consiste no fato de ele se situar entre indivíduos organizados (VOLÓCHINOV, 2018), a extinção dos institutos residenciais foi uma forma encontrada para dispersar os surdos. Enquanto esses institutos existissem e os surdos continuassem juntos, a língua de sinais estaria presente e viva e certamente seria uma ameaça ao

<sup>5</sup> Conforme Witches (2018, p. 21), o termo audismo foi cunhado por Tom Humphries (1977) com a função de designar “[...] práticas ou atitudes individuais de atribuição de superioridade a alguém com base na capacidade de ouvir”.

projeto de homogeneização sociocultural e linguístico.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2005, p. 416).

Segundo Lodi (2005), para a esfera educacional, a consequência não poderia ter sido pior, pois a prática pedagógica deu lugar a prática terapêutica. Contudo, paralelamente às práticas que colocaram em operação a manutenção da surdez como uma anormalidade, “A língua de sinais perdurou como marca de resistência e cultura surdas”. (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 99).

O surdo, enquanto outro, não precisou de autorização para ser outro. A despeito de toda proibição, imposição e projeto de assimilação, alguns grupos constituídos na e pela língua de sinais em épocas anteriores não se diluíram, pois os fenômenos ideológicos ligados à linguagem configuraram o horizonte social desse grupo.

Onde muitos viam a negação da língua de sinais como uma solução, a comunidade de surdos via um problema. Na dinâmica viva da interação, essa visão dissidente continuou circulando e coexistindo, e “[...] embora tenha havido a imposição do oralismo como filosofia pedagógica, ele não galgou a universalidade” (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 99).

Já na segunda metade do século XX, as práticas discursivas acerca da surdez começaram a sofrer um novo deslocamento que, segundo Witches (2018), foram marcados por dois movimentos distintos. Um deles foi a proliferação de identidades culturais no interior das democracias ocidentais e o outro ficou conhecido como o desbloqueio da era linguística das línguas de sinais, proveniente do trabalho pioneiro do linguista estadunidense William Stokoe e de seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg.

Com relação ao desbloqueio da era linguística das línguas de sinais, Witches (2018) indica que algumas décadas após o Congresso de Milão, Ferdinand Buisson revisitou a obra *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*, produzida pelo abade e educador francês Charles-Michel de L'Épée, em 1776, para descrever o método de trabalho utilizado na educação de surdos naquele contexto, e afirmou a partir dessa descrição que os gestos naturais constituíam a língua dos surdos e deveriam ser aprendidos pelos professores para que a comunicação com esses estudantes pudesse ser estabelecida (BUISSON, 1911 apud WITCHES, 2018).

Sob influência dos estudos de Ferdinand Buisson, o método de comunicação sinalizada começou a atrair a atenção de vários linguistas na década de 1950. Reportando-se a esse momento histórico, Oliver Sacks (1998) declara que Bernard Tervoort foi o primeiro deles a publicar uma pesquisa envolvendo língua sinais, mas que sua tese sobre a Língua de Sinais Holandesa foi totalmente negligenciada. Por esse motivo, o mérito do desbloqueio da era linguística das línguas de sinais é atribuído ao linguista estadunidense William Stokoe, que já na década de 1960, convenceu a comunidade científica de que a sinalização utilizada pelos surdos norte-americanos não era uma espécie de pantomina, pois se tratava de uma língua genuína, a *American sign language* (ASL).

No que tange à proliferação de identidades culturais no interior das democracias ocidentais, trata-se de um movimento de ajuntamento em torno de comunidades de pessoas que se solidarizam por compartilhar uma unidade de condições reais de vida que as leva “[...] a apoiar a intersubjetividade verbal em um “nós” discursivo” (PIRES, 2002, p. 45, grifo da autora), tornando-se uma invenção necessária para que se expressem politicamente com mais vigor contra uma concepção colonialista do ser humano.

Uma invenção, pois a identidade surda, assim como qualquer identidade, é fluída e

multifacetada, relacionando-se de forma indissociável à diferença. Contudo, “[...] se trata de uma diferença que pode ser ‘comunalizada’, e não de uma diferença que rompe com a unidade do mesmo cultural e do outro” (LOPES, 2011, p. 73).

Recorrendo ao pensamento volochinoviano novamente, é possível afirmar que qualquer uma das posições que ocupamos são forjadas culturalmente, por isso os elos identitários criados são sempre posicionais.

É claro que, nesse caso, o arbítrio individual não pode ter nenhuma importância. Uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma signíca. Em outras palavras, *somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 111, grifos do autor).

Neste sentido, conceber a experiência da surdez como uma diferença linguística cultural, significa admitir que a cultura, como princípio regulador, pode provocar nos indivíduos<sup>6</sup> que compartilham não só uma mesma condição humana, mas também uma língua viso-espacial, a comunalização e a formação de uma unidade política de identificação e de luta contra as circunstâncias históricas de uma educação “[...] que ignora, não escuta e não acredita nas experiências visuais e na língua de sinais como marcas das identidades e culturas surdas” (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 105).

A circulação de substantivos como comunidade surda, cultura surda, identidade surda, diferença surda e mundo surdo, passaram a demarcar a vivência da surdez como um campo de lutas indissociável do desejo dos surdos de combater as assimetrias linguísticas e, portanto, socioculturais e educacionais, as quais “[...] se ampliam e diversificam, segundo suas realidades locais e nacionais” (KLEIN, 2001, p. 1).

Na esfera global, a articulação entre surdos e a luta compartilhada com aliados ouvintes pelo reconhecimento das línguas de sinais e pela reconfiguração do significado da surdez em termos positivos, a partir da perspectiva da diferença linguística cultural, está sob a coordenação da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf — WFD*), desde sua fundação em 1951.

De acordo com Brito, Neves e Xavier (2013), no que concerne ao engajamento político nacional da comunidade surda, o movimento surdo despontou do movimento social das pessoas com deficiência na passagem dos anos 1970 para os 1980, e se consolidou nos anos 1990, quando empreendeu uma campanha nacional pela oficialização da língua brasileira de sinais.

Entre os eventos promovidos pelo movimento social das pessoas com deficiência que tiveram maior importância para o fortalecimento do movimento surdo no país, destacam-se o 1º, 2º e 3º “Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, bem como o “1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes”, entre os anos de 1980 e 1983, pois permitiram o estreitamento dos vínculos entre ativistas surdos no âmbito nacional e, por conseguinte, o fortalecimento das pautas de reivindicações específicas concernentes às necessidades e aos interesses deles.

A essa altura, com um *ethos* surdo bem estabelecido, o movimento já clamava pela ruptura com a concepção distorcida de comparação das pessoas surdas sinalizantes a outras pessoas que se assumam como “pessoa com deficiência”. Foi nesse contexto que em 1987, conforme Brito, Neves e Xavier (2013), representantes surdos integrados ao movimento nacional, assumiram a gestão da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) e transformaram-na em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). No mesmo ano, a Feneis

6 Para esclarecer essa questão, Volóchinov (2018, p. 129) distingue rigorosamente o conceito de indivíduo como ser da natureza, tomado fora do mundo social, assim como ele é estudado e conhecido pelos biólogos, e o conceito de individualidade que, nas palavras do autor, “[...] construído sobre o indivíduo natural, é por sua vez uma superestrutura ideológica e signíca, e portanto social.” Em outros termos, “O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos é um fenômeno puramente socioideológico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129).

passou a receber recursos financeiros da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e tornou-se interlocutora dos interesses dos surdos brasileiros junto ao Estado e ao Ministério da Educação (MEC).

Conforme Souza (1998), ao se apropriarem da Feneida transformando-a em Feneis, os líderes surdos mantiveram a integração social e a educação como objetivos principais em suas pautas de reivindicações, mas mudaram as formas de luta e os discursos que as sustentavam.

Na ótica de Silva (2012, p. 187),

[...] a emergência da Feneis a partir da Feneida inaugura uma descontinuidade fundamental, que se radicalizará nos anos seguintes, a saber, uma oposição entre as categorias deficiente auditivo e surdo. Progressivamente, formula-se um discurso no qual a surdez não se reduz à deficiência auditiva.

Até então, a língua brasileira de sinais sobrevivia clandestinamente nas escolas e em contextos informais, mas essa mudança encorajou a demonstração de insatisfação com o modelo médico da surdez em que se enquadravam as políticas e práticas das instituições públicas e privadas que prestavam atendimento aos surdos, e a petição pelo reconhecimento oficial da Libras como língua de instrução nas escolas de surdos e como língua apoiada pelo governo, especialmente na provisão de serviços de interpretação (SOUZA, 1998; BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 55), outro marco fundamental para o fortalecimento do movimento nacional surdo, agora representado pela Feneis, foi a iniciativa pioneira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de introduzir o campo epistemológico denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*)

[...] em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, na década de 1990, quando se constituiu o primeiro Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (Nupes), sob a influência e mediação central do professor visitante argentino Carlos Skliar.

Conforme as autoras ainda, a criação do espaço discursivo dos Estudos Surdos no âmbito do Nupes impulsionou a problematização “[...] dos discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, que as colocavam no território da anormalidade ou da deficiência” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55).

Ademais, a disseminação da língua de sinais e de uma ampla gama de temas, problemas e enfoques teóricos desenvolvidos pelo referido núcleo de pesquisas “[...] constituíram a base para um grande movimento de ruptura com uma concepção de Educação Especial fortemente marcada pelo viés clínico e, decorrente dela, por um projeto educacional que essencializava a diferença surda em termos audiológicos” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 56). Assim, uma significativa mobilização de surdos, pais e profissionais que se originou no sul do país, se espalhou pelos outros estados, inflamando a reivindicação nacional pelo reconhecimento da condição coletiva de “minorias linguísticas” dos surdos sinalizantes.

Orquestrando esse novo cenário, a UFRGS sediou o “V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos”, realizado pelo Nupes, em 1999. Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 56), o evento “[...] reuniu pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças surdas do Brasil, América Latina, América do Norte e Europa)” e concedeu força política e condições aos representantes do movimento nacional surdo – composto por surdos e aliados ouvintes –, de fazer ecoar sua própria voz inaugurando uma nova era para o duelo discursivo, em que o protagonismo surdo, oriundo do movimento das pessoas com deficiência, adotou para si um lema já antes conhecido para ambos: “Nada sobre nós, sem nós”.

As autoras pontuam que, previamente ao Congresso, a comunidade de surdos auto-

organizou-se para discutir uma pauta própria que contemplava aspectos como identidade, cultura e educação de surdos. Coordenado pela Feneis, o encontro pré-Congresso culminou na escrita do documento que, mais adiante, veio fundamentar a política nacional de educação de surdos, a saber: o Decreto nº 5.626/2005 e seus respectivos desdobramentos.

### **“A educação que nós, surdos, queremos”<sup>7</sup>: o embate em torno das políticas educacionais**

Como parte substancial de sua obra, Volóchinov (2018) insiste na tese de que a realização da palavra como signo tem propriedade inteiramente social, nunca individual. Nas palavras do autor:

[...] a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais. [...] *A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206, grifos do autor).

Em vista disso, Volóchinov (2018) afirma que qualquer enunciado a ser considerado, é determinado, antes de mais nada,

[...] pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando a soar de um modo e não de outro, seja como uma exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206).

Ao adentrar os anos 1990, a depender dos participantes envolvidos na produção da política educacional, a educação de surdos continuou a se configurar em modos de organização bastante distintos e contraditórios entre si. “Implicados em tal paradoxo estão o imperativo da inclusão e o princípio da educação para todos” (LOPES, 2012, p. 243).

Como já exposto neste texto, a história de educação dos surdos sofreu uma série de intervenções marcadas pelo princípio clínico-terapêutico de correção dos prejuízos causados pela surdez aos indivíduos por ela acometidos. Todavia, o movimento de resistência às práticas culturais audistas, que tem como referente a forma ouvinte de ser, sempre atuou no sentido oposto, constituindo um *ethos* que parte de referentes surdos de formas de ser, o qual permite manifestar que ser surdo não significa o mesmo que ser deficiente auditivo.

No Brasil, desde a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – Ines), em 1857, quando Dom Pedro II trouxe para lecionar no país, o professor surdo francês “Edouard Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, na França, e ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris” (WITCHES, 2018, p. 64), a educação nacional de surdos tem se configurado no mesmo duelo. Também aqui, em resposta a decisão pelo “Método Oral Puro”, tomada em 1880, no Congresso de Milão, o oralismo foi estabelecido como a abordagem educacional, a partir de 1911. Muito embora tal decisão viesse instaurar décadas de proibição do uso da língua de sinais na esfera educacional brasileira, ex-alunos surdos formados pelo Ines já

7 “A educação que nós, surdos, queremos” é o título atribuído ao documento elaborado pela comunidade surda durante o encontro que antecedeu ao “V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos”, realizado em Porto Alegre/RS, no Salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

havam retornado às suas cidades de origem, fundado associações de surdos, difundido a língua de sinais e propiciado que formação da identidade linguística da comunidade surda se aflorasse por todo país (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Certamente, este estabelecimento de um *ethos* pela comunidade de surdos seja a explicação mais óbvia pela breve filiação dos surdos com o movimento das pessoas com deficiência após a década de 1980. Afinal, à medida que os líderes surdos, dispersos pelo país, foram se encontrando nos eventos organizados para e pelas pessoas com deficiência, tiveram a possibilidade de se unificar e se posicionar na luta pela garantia do reconhecimento da língua de sinais, bem como pela oferta educacional em língua de sinais, norteada por um currículo inclinado para suas diferenças culturais específicas, da maneira como é proposto para outras minorias socioculturais e linguísticas.

E como uma espécie de influência científica, dois trabalhos pioneiros de descrição da língua de sinais brasileira, realizados pela linguista Lucinda Ferreira Brito, a saber: o artigo intitulado “Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB”, publicado na Revista Espaço nº 1, do Ines/RJ, no ano de 1990, no qual divulga resultados de um levantamento linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), e o livro “Por uma gramática de língua de sinais”, lançado no ano de 1995, serviram para embasar as referidas reivindicações do movimento surdo, marcando a ascensão do bilinguismo no Brasil.

Diferentemente do oralismo, o bilinguismo admite a diferença linguística e cultural como constitutiva das pessoas surdas. O pressuposto básico desta abordagem filosófica para a educação de surdos é o desenvolvimento linguístico na língua de sinais e o aprendizado do idioma oficial do país como segunda língua. Nessa perspectiva,

[...] a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua ( $L_1$ ), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da  $L_1$ , os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua ( $L_2$ ) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (LODI, 2005, p. 418).

Porém, em paralelo à disseminação dos ideais da abordagem bilíngue, o Brasil adentrou a década de 1990, tomado fortemente pelo movimento da inclusão. No que tange às políticas educacionais para surdos, as duas vertentes discursivas fundaram uma nova dicotomia, pois o movimento pela inclusão adotou o princípio universal da educação para todos, contido na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), promulgada durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, assim como na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), para a qual serviu de base.

Neste sentido, no âmbito das políticas educacionais dos mais diversos países, passou-se a enfatizar o valor da educação integradora ou inclusiva em escolas comuns, por considerar que elas “[...] proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994, s/p).

Conforme consta na “Declaração de Salamanca”, tal aceção de inclusão, integração e participação está ancorada em “[...] abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos” (UNESCO, 1994, s/p).

Contudo, Lodi (2014, p. 273, tradução livre) pondera que há uma incoerência entre os documentos supracitados no que diz respeito aos surdos, porque ao mesmo tempo que tratam

de suas especificidades educacionais com base em determinações pensadas para as pessoas com deficiência, os referidos textos “[...] também se afastam delas na medida em que reconhecem que a particularidade educacional desse grupo é social e linguística e, portanto, cultural”.

Assim, lemos na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994, s/p):

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Como bem observam Fernandes e Moreira (2014, p. 62), a ambígua compreensão acerca das especificidades educacionais dos surdos que circula no conjunto desses documentos oscila

[...] em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa.

Essas premissas viabilizam um terreno fértil para o movimento surdo buscar “[...] romper com o entendimento de que cabe à educação especial o atendimento das pessoas surdas” (LOPES, 2012, p. 243). Com efeito, Silva (2019, p. 2) pondera que o impasse para essa conquista

[...] é que embora existam textos e leis que reconheçam a condição bilíngue implicada na surdez, não há uma reconfiguração discursiva oficial que autorize o deslocamento das propostas de educação bilíngue de surdos das políticas públicas para pessoas com deficiência, a fim de que sejam conduzidas no âmbito das políticas públicas voltadas às minorias linguísticas.

No que diz respeito às minorias linguísticas, Calvet (2007, p. 84) pondera que

[...] a expressão “direto à língua” nos remete à proteção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em proteção mostra até que ponto elas estão ameaçadas. Mas há também, mundo afora, um grande número de países nos quais os cidadãos não falam a língua do Estado.

Partindo desse pressuposto, a concessão da oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos consiste na necessidade de garantir ao cidadão surdo o direito à língua do Estado e, conseqüentemente, o acesso as inúmeras possibilidades sociais dela indissociáveis, e paralelamente ao direito à língua do Estado, o direito à sua língua. Todavia, em termos político-econômicos, considerando os princípios de territorialidade e personalidade,

[...] quanto mais numerosas forem as línguas em jogo, mais difícil será garantir esses direitos, uma vez que a decisão de promover as línguas das minorias às funções de língua oficial (ensino, publicação de arquivos, certidões, registros, licenças etc.) sempre depreenderão custos. (SILVA; HOJAS; MARTINS, 2020, p. 145).

Mediante as circunstâncias explicitadas, observamos uma polarização

[...] no que diz respeito à educação de surdos, pois são produzidos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue. Os discursos que circulam no MEC compreendem a surdez como uma deficiência e apontam a educação inclusiva como um direito inalienável. Nesse caso, o surdo deve ser incluído na escola comum por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, tendo a presença de intérprete de língua de sinais em sala de aula. A língua de sinais, por sua vez, é compreendida como um recurso de acessibilidade, já que, na lógica da inclusão escolar, a surdez é uma deficiência sensorial e os surdos não produzem uma cultura. Os discursos que circulam nos documentos produzidos pela Feneis, por outro lado, entendem a surdez como uma diferença linguística e cultural e colocam a necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos, o que, nessa perspectiva, não é viável nas escolas comuns, onde os alunos surdos convivem quase sempre apenas com professores e colegas ouvintes e onde a língua portuguesa prevalece. (THOMA, 2016, p. 761).

Ao analisar essa dicotomia sob o prisma da teoria volochinoviana, é pertinente considerar que “[...] o importante não é tanto a natureza *sígnica* da palavra, mas a sua *onipresença social*.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106, grifos do autor). Quando tomamos a palavra como parte intrínseca da inter-relação entre sujeitos posicionados em um dado contexto, espaço e tempo da história, é que constatamos

[...] as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106).

Conforme Lopes (2012, p. 244-245), a partir da década de 2000, a inclusão passou a operar como um imperativo para todos. E, de lá para cá,

[...] os surdos têm marcado oposição ao movimento de inclusão escolar, mas se filiam à luta por uma educação para todos. Dizem não para a inclusão de surdos em escolas regulares e dizem sim ao princípio da educação para todos. A luta surda é por condições de dignidade, pelo reconhecimento da diferença surda, pelo direito de aprender na escola em sua primeira língua (Libras) e também na língua oficial do país, pelo direito à tomada da palavra para dizerem o que pensam e

o que desejam, e para discutirem democraticamente os rumos de sua educação, pelo respeito ao princípio de igualdade de condições de participação e de aprendizagem etc.

Na mesma linha, Campello e Rezende (2014, p. 88), líderes surdas atuantes e doutoras em educação, afirmam:

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda.<sup>8</sup>

Mediante todo esse processo de configuração de uma política linguística da Libras e, como consequência, de uma proposta de educação bilíngue para estudantes surdos, fica explícito que a definição e introdução de políticas linguísticas e, portanto, de propostas institucionalizadas de educação bilíngue, ativam escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, sendo sempre um ato político enraizado em relações de poder. (CALVET, 2002; FRITZEN, 2011).

Assim, constatamos que, como parte dos traços constitutivos do *ethos* surdo, a mobilização pela educação bilíngue em espaços que possibilitem a convivência em língua de sinais, a cultura e a identidade vêm dos primórdios. Contudo, segundo Lefebvre (1983), o deslocamento da inscrição dos surdos do paradigma da deficiência para a instância das minorias linguísticas tem causado uma falsa impressão de mudança.

Na mesma direção, Peluso e Lodi (2015) asseveram que até mesmo discursos provenientes de uma determinada vertente do bilinguismo, contém ideias capacitistas acerca da pessoa surda, similar ao que ocorre com os discursos clínico-terapêuticos que se concentram no déficit e na reabilitação. São discursos que, segundo os autores, apesar de serem

[...] constituídos por enunciados que sustentam que as línguas de sinais são as línguas primeiras das comunidades surdas e que por essa razão é necessário assegurar, aos estudantes surdos, uma educação bilíngue; o que se nota na prática, muitas vezes, é uma subordinação (e até poderia dizer uma submissão) das línguas de sinais às línguas orais majoritárias

8 A reivindicação pela criação do Grupo de Trabalho (GT) feita diretamente ao MEC, aconteceu em 19 de maio de 2011, durante a mobilização protagonizada pelo “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, em Brasília/DF. Foi atendida em 30 de outubro de 2013, com a designação do Grupo de Trabalho (GT) por meio das Portarias nº 91/2013 e nº 1.060/2013 do MEC/Secadi. O trabalho realizado pelos membros do GT (pesquisadores externos surdos e ouvintes e integrantes do MEC) culminou no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, concluído em 27 de fevereiro de 2014.

do país. (PELUSO; LODI, 2015, p. 61, tradução livre).

Em termos de possibilidade da garantia de coexistência dos modos surdo e ouvinte de vivenciar o mundo, talvez esses discursos ajam de forma ainda mais perversa do que aqueles focados no déficit, porque fixam ideias de sobreposição da língua oral hegemônica que se disfarçam sob declarações que promovem a língua de sinais. “Uma leitura acrítica destes discursos podem levar a uma compreensão equivocada deles, desde que se acredite que esses discursos, contraditoriamente bilíngues, estão operando a defesa das línguas de sinais em toda a sua plenitude linguística e cultural” (PELUSO; LODI, 2015, p. 62, tradução livre).

## Considerações Finais

Para a composição deste texto, partimos do pressuposto volochinoviano de que a tomada de consciência de si é um fenômeno inteiramente social. Nessa direção, discorreremos acerca do modo como o indivíduo que vivencia a surdez constitui-se surdo, na medida em que as experiências coletivas lhe propiciam referências para esta significação de si.

Percorrendo a história da educação de surdos, foi possível constatar que os momentos em que os modos de organização da escolarização desses estudantes proporcionaram o encontro entre os pares surdos foram substanciais para estabelecer o sentimento de associação e, consequentemente, a formação da comunidade instituída como uma prática social que luta unida para conquistar reconhecimento da diferença linguístico-cultural.

Isso posto, arriscamos evidenciar a comunidade de surdos como uma fortificação entre sujeitos com interesses em comum que, empenhados em ressignificar e alargar a compreensão a respeito do que se faz e se diz sobre a surdez, estabelecem a tensão com concepções etnocêntricas do mundo e reivindicam um todo social plural e não pautado exclusivamente na percepção ouvinte da realidade.

É interessante perceber que, na trama social, os signos nascem e renascem no tempo e no espaço das relações, materializando os conflitos vivos entre grupos sociais e horizontes de visões distintos. Nessa ótica, são as lutas da comunidade surda que têm promovido, desde tempos longínquos, a incessante ressignificação da palavra, na incansável petição por uma transformação social que admita que sua forma de existência não seja absorvida pelo padrão etnocêntrico do ser ouvinte.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 1 set. 2018.

BRITO, Fábio Bezerra de; NEVES, Sylvia Lia Grespan; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie**. Paris: Librairie Hachette, 1911.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marco Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

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: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FRITZEN, Maristela Pereira. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA**, n. 27, vol. 1, 2011, p. 63-76.

KLEIN, Madalena. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho**: a constituição do surdo trabalhador. In: 24ª Reunião Nacional da Anped, Caxambu, Minas Gerais, 2001, p. 1-18.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIMA, Camila Machado de; SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. INES, **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 92-115, jan./jun. 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, p. 261-294. nov. 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2012. p. 235-251.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Cláudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81, set./dez. 2015.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 14 jan. 2020.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: da integração à inclusão. São Paulo, 22 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 26 set. 2022.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** 15. ed.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Rubia Carla Donda da. A educação de surdos no Plano Nacional de Educação. *In: Congresso Brasileiro de Educação - educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo, 7, 2019, Bauru. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação - educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo.*** Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. p. 1-8.

SILVA, Rubia Carla Donda da; HOJAS, Viviani Fernanda; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O papel da língua na governança e na adesão ao estado e as novas políticas linguísticas. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.29, p.137-152. maio/ago. 2020.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo de filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX.** 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

Recebido em 27 de agosto de 2022.  
Aceito em 11 de outubro de 2022.