

Arte da capa: Tiago dos Santos Dalri (surdo; acadêmico do curso de Design na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul).

Ideia/proposição da capa: Daniela Medeiros.

Nota explicativa: A arte da capa propõe a centralidade do sujeito surdo, sendo este constituído subjetivamente pelo cruzamento (rizoma) de diferentes conceitos, aqui marcados na escrita da Língua de Sinais. São eles (da esquerda para a direita, de cima para baixo, em movimento circular): política, lei, relação, comunidade, diferença, discurso, documentos, identidade, Língua de Sinais, escola, intérprete, bilinguismo, cultura.

Ijuí, 2015.

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL - UNIJUÍ**

DANIELA MEDEIROS

**EMERGÊNCIAS DISCURSIVAS: NEGOCIAÇÕES ENTRE
DOCUMENTOS E PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS**

**Ijuí
2016**

DANIELA MEDEIROS

**EMERGÊNCIAS DISCURSIVAS: NEGOCIAÇÕES ENTRE
DOCUMENTOS E PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação nas Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber

**Ijuí
2016**

Catálogo na Publicação

M488e Medeiros, Daniela.

Emergências discursivas: negociações entre documentos e produções culturais surdas / Daniela Medeiros. – Ijuí, 2016.
187 f.: il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

“Orientadora: Maria Simone Vione Schwengber”.

1. Escolarização de surdos. 2. Língua de sinais. 3. Produções culturais discursivas. 4. Subjetivação. I. Schwengber, Maria Simone Vione. II. Título. III. Título: Negociações entre documentos e produções culturais surdas.

CDU: 376.353

Zeneida Britto
CRB10/1374

Para Júlia, que foi concebida, gestada e amada entre os escritos e pensamentos que
construíram esta tese e teve a doçura e compreensão de conversar sobre os surdos e dormir
embalada pelas leituras de Foucault e Deleuze.

Saber agradecer é um ato de humildade e reconhecimento do esforço e participação do outro em algo que não, necessariamente, lhe pertence. Por isso, com carinho e gratidão que agradeço a todos (as) que, de algum modo, me ajudaram a pensar e a construir os escritos desta tese: à minha orientadora, às professoras que compuseram a banca, às colegas de grupo e orientação, à comunidade surda em geral, amigos, marido e familiares que de um ou outro modo, e ao seu modo, se fazem presentes nestas linhas de escrita.

RESUMO

Esta tese se situa no contexto de debates e discussões sobre a Língua de Sinais, o processo de escolarização de surdos no Brasil e seus modos de subjetivação, vinculando-se a uma perspectiva baseada nas filosofias da diferença. Questiona: como tem se dado as negociações entre alguns documentos (de 1999 a 2014) e produções culturais discursivas dos surdos em relação à Língua de Sinais, ao seu processo de escolarização e na constituição de seus modos de subjetivação? Pautada em tal problemática e com base na arqueogenealogia, analisa os cenários de negociações entre documentos e produções culturais, considerando-os como possíveis espaços para a elaboração de outros modos de subjetivação dos surdos, a fim de compreender como estas práticas têm implicado nas suas constituições subjetivas. Para tanto, o *corpus* de análise se caracteriza por seis documentos (datados entre 1999 e 2014) e produções culturais discursivas das comunidades surdas (narrativas de surdos, piadas e panfletos de livre circulação, literaturas infantis, ilustrações e pinturas), todos vinculados de algum modo à Língua de Sinais e/ou ao processo de escolarização dos surdos. São organizados e analisados em três linhas de acontecimento, as quais marcam possíveis categorias de análise e visibilizam tempos históricos distintos, nos quais vão sendo percebidas e discutidas as concepções sobre a Língua de Sinais, o surdo, sua escolarização e concepções de deficiência e diferença que marcam seus processos de subjetivação. Os movimentos analíticos realizados permitem compreender recortes do percurso histórico da Libras e do processo de escolarização de surdos no país entre 1999 e 2014, apontando as possíveis lutas e seguimentos no tempo presente, haja vista que os objetos de luta parecem ser os mesmos (a língua e a escolarização), apesar de seus contornos serem modificados. Neste momento de amarrações e análises finais, percebe-se que: há uma mudança nos discursos que tratam da Língua de Sinais (saída de um lugar de reivindicação pelo seu reconhecimento, ocupando-se de espaços de legitimidade, maior circulação e visibilidade, bem como de lutas pela sua difusão, ensino e acesso de forma a potencializar o desenvolvimento do sujeito surdo, considerando suas especificidades linguísticas); a escolarização dos estudantes surdos ainda é objeto de discussões e tencionamentos, isto porque as comunidades surdas parecem apresentar concepções sobre as diferenças surdas, seu processo de escolarização e o lugar discursivo da Língua de Sinais distintas daquelas sugeridas pela Política Inclusiva, o que tem gerado constantes movimentos e uma impossibilidade de cessarem-se os debates e reivindicações; os processos de subjetivação dos surdos têm ocorrido em meio às suas lutas e à circulação de documentos e produções culturais discursivas, pois estes são modos de dizer dos devires surdos e se fazem sob pretensões diferentes, dependendo do contexto histórico em que emergem; os documentos e produções analisadas mostram um alargamento nos elementos e objetos de lutas das comunidades surdas, demonstrando conquistas, mudanças e um maior cuidado e atenção em torno do assunto; as produções culturais são entendidas como uma possibilidade de dar visibilidade e fazer circular outros regimes de saber e poder que não aqueles já naturalizados, legitimados e, por vezes, distintos das reivindicações das comunidades surdas, as quais apontam para regimes de saber que localizam os surdos em um lugar de diferença linguística, cultural e identitária e regimes de poder que entendem a necessidade de participação dos surdos na elaboração das políticas e no pensar e fazer a escolarização dos surdos.

Palavras-chave: Escolarização de surdos; Língua de Sinais; Produções Culturais Discursivas; Subjetivação.

ABSTRACT

This thesis is placed in the context of debates and discussions about the Sign Language, the process of schooling of deaf in Brazil and its ways of subjectivity, linking itself to a perspective based on the philosophies of difference. Question: how it is done the negotiations among some documents (from 1999 to 2014) and cultural discursive productions of deaf in relation to the Sign Language, to its process of schooling and in the constitutions of its way of subjectivity? Guided by such a problematic and based on the archeogenealogy, we analyze the scenarios of negotiations between the documents and cultural productions, considering them as possible spaces for the elaboration of other ways of subjectivity of deaf, for comprehending how these practices have been implying its subjective constitutions. For this purpose, the corpus of analysis characterizes itself by six documents (dated between 1999 and 2014) and discursive cultural productions of the deaf communities (narrative of deaf, jokes and flyers of free circulation, children's literature, illustrations and paintings), all linked in some way to the Sign Language and/or to the process of schooling of the deaf. Three lines of events are organized and analyzed, which mark possible categories of analysis and visualize distinct historical times, in which it is perceived and discussed the conceptions about the Sign Language, the deaf, his schooling and conceptions about the disability and difference that mark their processes of subjectivity. The analytical movements performed allow us to comprehend cuttings in the historical path of Libras (Brazilian Sign Language) and of the schooling process of deaf in the country between 1999 and 2014, point to the possible struggles and followings in the present time, considering that the objects of struggle seem to be the same (the language and the schooling), in spite of its boundaries being modified. In this moment of lashings and final analysis, we perceive that: there is a change in the speeches that deal with Sign Language (exit of a place of claim by its recognition, occupying itself of spaces of legitimacy, greater circulation and visibility, as well as of struggles for its dissemination, teaching and access in a way of potentializing the development of the deaf subject, considering his linguistic specificities); the schooling of the deaf students is still object of discussions and tensioning, this because the deaf communities seem to present conceptions about the deaf differences, their process of schooling and the discursive place of the Sign Language distinct of that ones suggested by the Inclusive Policy, what has generated constant movements and the impossibility of finishing the debates and claims; the processes of subjectivity of the deaf have occurred among their struggles and circulation of documents and discursive cultural productions, because these are ways of saying of the development of deaf and they are made under different pretensions, depending on the historical context where they emerge; the documents and productions analyzed show an extending in the elements and objects of struggles in the deaf communities, demonstrating achievements, changes and a greater care and attention around the issue; the cultural productions are understood as a possibility of giving visibility and to make circulate other regimes of knowing and power that are not the ones already naturalized, legitimated and, sometimes, distinct of the claims of the deaf communities, which point to regimes of knowing that locates the deaf in a place of linguistic, cultural and identity difference and regimes of power that understand the necessity of participation of the deaf in the elaboration of the policies and in thinking and making the schooling of the deaf.

Keywords: Schooling of deaf; Sign Language; Discursive Cultural Productions; Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	Instituto Benjamim Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
L1	Primeira língua (língua materna)
L2	Segunda língua
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Quadro com os documentos que compõem o <i>corpus</i> metodológico da pesquisa.....	32
FIGURA 02 - Relação das pesquisas/dissertações localizadas durante o “estado da arte” e utilizadas como critério na definição do <i>corpus</i> desta pesquisa.....	35
FIGURA 03 - Relação das pesquisas/dissertações escritas por surdos e trazidas ao <i>corpus</i> desta pesquisa a partir de suas narrativas (histórias de vida).....	36
FIGURA 04: Relação das produções culturais que compõem esta pesquisa.....	37-38
FIGURA 05 - Quadro com os documentos e produções culturais que compõem o <i>corpus</i> metodológico da pesquisa.....	39
FIGURA 06 - Montagem de Daniela Medeiros (2015).....	54
FIGURA 07 - Páginas do livro de Bisol, 2001.....	56
FIGURA 08 - Página do livro de Bisol, 2001.....	57
FIGURA 09 - Imagem do livro de Bisol, 2001.....	58
FIGURA 10 - Recortes de panfletos de livre circulação. Montagem de Daniela Medeiros, 2015.....	69
FIGURA 11 - Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011.....	80
FIGURA 12 - Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a.....	84
FIGURA 13 - Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a.....	85
FIGURA 14 - Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011a.....	90

FIGURA 15 - Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011a.....	91
FIGURA 16 - Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011.....	95
FIGURA 17 - Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011.....	97
FIGURA 18 - Breve apresentação das literaturas surdas encontradas no período de emergência da Política (2008).....	104-105
FIGURA 19 - Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008.....	108
FIGURA 20 - Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008.....	112
FIGURA 21 - Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008.....	117
FIGURA 22 - Ilustração “Cartaz” do cartunista surdo Fabio Sellani postada em 16 de maio de 2011.....	121
FIGURA 23 - Ilustração “Milão 1880 x Rio 2011” do cartunista surdo Fabio Sellani postada em 16 de maio de 2011.....	122
FIGURA 24 - Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MÊS.....	129
FIGURA 25 - Ilustração “Inclusão Escola X Educação Bilíngue para surdos” postada em 28 de março de 2012.....	131
FIGURA 26 - Ilustração “O mundo sem preconceito” postada no dia 09 de junho de 2014.	143
FIGURA 27 - Pintura “Experiência quinta série” (tradução de Fifth Grade Experience), de Nancy Rourke.....	147

FIGURA 28 - Metas Gerais do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.....155-156

FIGURA 29 - Metas referentes às línguas na educação bilíngue do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa..161-162

FIGURA 30 - Recomendações do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.....166

FIGURA 31 - Pintura “Solo Sagrado” (tradução de Hallowed Ground), de Nancy Rourke..168

SUMÁRIO

SINALIZAÇÕES.....	14
1 ENTRE FATORES EMERGENTES E LINHAS DE ESCRITA	24
1.1 A EMERGÊNCIA DA PESQUISA E OS PONTOS QUE MOBILIZAM MEMÓRIAS....	24
1.2 AS LINHAS INSCRITAS NOS CAMINHOS METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS.....	29
2 DISCURSOS ACERCA DA INVENÇÃO DA SURDEZ.....	41
2.1 FRAGMENTOS DA HISTORICIDADE DOS SURDOS.....	41
2.2 A INVISIBILIDADE DA LÍNGUA DE SINAIS E A IMPOSIÇÃO DO ORALISMO: POR MONUMENTOS DE RESISTÊNCIA.....	48
2.2.1 Pelo reposicionamento da Língua de Sinais e a escolarização dos surdos em outras linhas de pensamento.....	50
2.2.2 A centralidade da Língua de Sinais na elaboração das diferenças surdas.....	60
3 O RECONHECIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA LIBRAS: A ELABORAÇÃO DE OUTROS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	77
3.1 A LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO COMO POSSIBILIDADE DE EMERGÊNCIA DE OUTROS ACONTECIMENTOS.....	78
3.2 MONUMENTOS PRODUTORES DE OUTROS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	86
4 ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS E REDES DISCURSIVAS: NA ARENA DE NEGOCIAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E BILINGUISMO	102
4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA É PARA TODOS?.....	104
4.2 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM <i>PROL</i> DAS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS DOS SURDOS.....	119
4.2.1 A militância surda em <i>prol</i> de uma educação bilíngue para surdos.....	125
4.3 POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	136
4.3.1 Concepções de uma educação bilíngue de surdos: a busca pela legitimação das diferenças da Política Inclusiva.....	140
4.3.2 Sugestões para a implementação de uma educação bilíngue de surdos: as concepções das comunidades surdas.....	155

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EIS QUE É CHEGADA A HORA DE ABANDONAR...172

REFERÊNCIAS.....177

ANEXOS.....184

ANEXO 1 – SINOPSE DAS LITERATURAS UTILIZADAS NO *CORPUS* DA PESQUISA.....184

SINALIZAÇÕES

Construir uma pesquisa por meio de sinalizações. Sinais visuais, escritos e compostos por pensamentos, pesquisas, argumentos, sensações. E aquilo que é sinalizado se une e se transforma, dando movimento, disformas e velocidade à pesquisa proposta. Pois o movimento de pesquisar, que aqui se pretende, é da ordem do desejo, constituiu-se pela invenção e multiplicação de *e*, *e*, *e*, com a pretensão de dar seguimento à (s) pesquisa (s) e inventar outros sentidos a elas.

O *e* que cria e dá movimento. O *e* fronteira, capaz de desequilibrar relações e abrir dobras¹. As desejadas dobras. *E* a pesquisa se faz em velocidade de vontade. Não se faz na lógica da conjunção *ou*, mas na pretensão de fazer proliferar outras conexões a partir daquelas já estabelecidas, movendo-se pela (não) conjunção *e*. *E* as pesquisas têm seguimento e tomam profundidade. Pesquisas por linhas de fuga, de afectos², alegria, desafios.

Nestas linhas escritas e inscritas, a conexão dos sinais se faz no desejo de nomear-se tese, a qual, aqui, não se dá na superfície, no raso, no rapidamente visível. Ela esvai na profundidade, adentra caminhos escuros, longos, sinuosos, por vezes, desconhecidos. Busca olhar para aquilo que é da ordem dos saberes, dos poderes e dos sujeitos.

Pesquisa rizoma. Rizoma de linhas. Linhas sinalizadas. Sinais de desejos e sensações. E o rizoma aparece como uma forma de conceber o ato de pesquisar, entrecruzando fatos, acontecimentos, corpos, sujeitos, tempos e lugares. Aí, a aposta se faz na potência do verbo inventar.

Desejo de invenção. Invenção de escritos feitos sobre um corpo, e por um corpo, cansado das normativas e regras as quais buscam normalizar e igualar toda e qualquer produção. Corpo que não vê graça ou sentido naquilo que se repete, no mesmo, no já sabido, no previsível, no rotineiro, por assim se definir pelo desejo do mesmo e a percepção do novo como algo inusitado.

Corpo cansado. Corpo desejo. Cansaço e desejo se somam às sensações e inquietações que produzem sentidos no ato de escrita. A aposta se faz nas linhas de fuga e nos encontros com Deleuze e Foucault³ como possibilidade de fortalecimento e significação de cada palavra escrita e não escrita.

¹ A partir de Deleuze (2013), segundo o qual a dobra e a desdobra são a base do processo de subjetivação.

² Afecto está de acordo com a concepção deleuziana, segundo a qual afecto é compreendido como devir. De forma distinta, afeto, para Spinoza, refere à mudança, afecção, ação de afetar.

³ Deleuze; Parnet (1998); Deleuze; Guattari (2011, 2011a, 2012, 2012a, 2012b); Deleuze (2005, 2006, 2013); Foucault (1972, 1979, 2013).

A (des) ordem acima apontada, que referencia Deleuze e, em seguida, Foucault, surge de forma proposital e como um sinal dos caminhos percorridos na construção desta pesquisa, pois, no período do mestrado, minhas imersões filosóficas se deram em Deleuze⁴. Período este, em que pude visualizar outras possibilidades de diálogo e movimentos com os conceitos de corpos, diferenças e subjetividades. Mas, para não corrermos o risco de nos atermos a fatos ocorridos, possíveis desencadeadores e/ou em uma lógica de anterioridade e posterioridade, sugiro que pensemos em uma descontinuidade de fatos. Pensar naquilo que perturba e desestabiliza, que suscita, incita e produz. Pois nem tudo o que acontece tem a potência de se fazer sentir.

Para isso, busco olhar àquilo que é capaz de “descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante” (FISCHER, 2012, p. 95). “Levantar os temas relacionados aos ‘esquecimentos’ e mostrar qual modo de existência que caracteriza aqueles enunciados os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais” (FISCHER, 2012, p. 95). Relações estas que me localizam e fazem movimentar-me naquilo que chamamos de comunidades surdas.

Neste movimentar-me, a aposta na invenção de acontecimentos e, na inventividade dos mesmos, o processo de pesquisa segue, torna-se “formal”, visível, institucionalizado. Tratamos daquilo que diz de memórias e experiências vividas e também constituem essa pesquisa.

Sobre elas, mas sem o intuito de descrever histórias ou memórias. Simplesmente apontá-las, largá-las como pontos que se chocam, unem e misturam, que se movem e constituem esta pesquisa, a qual, certamente não se inicia agora. Talvez, em 2010 (?). Certamente que não.

O acontecimento⁵? Mestrado em Educação. A invenção de outro acontecimento? Uma pesquisa acerca das diferenças⁶. Linhas de escrita⁷? Filosofias da diferença. Aproximações e sensações de pertencimento e incompreensões. Um encontro com Deleuze e os Mil Platôs fariam parte da estante de livros por um tempo indeterminado. As experimentações deste/neste percurso me fizeram fugir dos conceitos de deficiência e identidades (olhados e

⁴ Deleuze (1992, 2001, 2005, 2006); Deleuze; Guattari (1996).

⁵ Compreendido aqui a partir de Silva; Corazza; Zordan (2004, p. 199), segundo o qual “um acontecimento não se liga a um sujeito mas a outros acontecimentos, formando linhas, e o ‘sujeito’ se constitui aí, entre as linhas, por acontecimentos. Um acontecimento pode ser coletivo ou particular, perceptível ou microscópico, mas é sempre impessoal, assubjetivo; são os seres que a pesquisa pensa em função dos acontecimentos e das suas linhas, a partir deles, como derivadas”.

⁶ Dissertação intitulada “Diferença e subjetividades do corpo: que educação é essa?”, apresentada em março de 2012 no programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e sob orientação da Prof^a Dr^a Marilda Oliveira de Oliveira.

⁷ A partir de Silva; Corazza; Zordan (2004).

problematizados durante a graduação⁸), ainda nas primeiras linhas da dissertação que construía em 2010. Eis que recaía propositalmente no referido filósofo. Escolhas que me moveram e movem por outras linhas de pensamento e surgem como um lugar inseguro e desejado.

Logo ali, outros pontos. A lógica do trabalho e da minha atividade profissional. Outros lugares: escola e universidade⁹. Movimentos de interpretar uma Língua de Sinais. A aproximação e a tentativa de compreensão de outros corpos, outros lugares, outra língua. Os acontecimentos de uma escrita que segue e de sinais carregados de sentidos.

Por vezes, e por muitas vezes, confesso, sinto-me tão misturada que meu pensamento se faz em sinais. Embaralhamento? Confusão? Talvez uma necessidade para quem quer entender e (sentir que) pertence/r a este lugar. Talvez uma naturalização para quem se sente tão à vontade com esta língua.

Sigo em movimentos inconstantes que buscam olhar outras formas de diálogo, de tencionamento, de produção de sentidos. Outras formas de existência. Olhar aquilo que não se olha com os ouvidos. Olhar aquilo que se ouve com os olhos.

Outro acontecimento: doutorado em Educação nas Ciências¹⁰. E Foucault é chamado à construção destas novas incompreensões. O lugar (ensino superior) de interpretar e ensinar agora, também, é lugar de elaboração e registro daquilo que experimento e nomeio como uma possível pesquisa. Pesquisa que se movimenta em uma tentativa de metamorfosear, pois os conceitos escolhidos já não são mais os mesmos daqueles do período do mestrado, e os caminhos metodológicos igualmente foram modificados.

Acontecimentos que fazem emergir a necessidade de outras elaborações, de outros devires, aqui provocados e passíveis de potência e problematização, a partir de/com Foucault. Necessidades e justificativas que serão (pretensamente) sentidas ao longo destes escritos.

Neste sentido, devir está de acordo com a concepção deleuziana, conforme a qual um devir não é uma correspondência de relações e tampouco uma semelhança. O devir se faz na imaginação e, assim, não produz outra coisa senão ele próprio, pois o que é real é o próprio devir, o bloco de devir. Ele é da ordem da aliança, involutivo (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

⁸ Graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2005 e 2008.

⁹ Neste momento (de pensar e construir a pesquisa de mestrado) atuava no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil/IMEAB como educadora especial na sala de recursos multifuncional e intérprete de Libras na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Unijuí, ambos localizados no município de Ijuí/RS/Brasil. No ano de 2013 início nesta mesma Universidade como docente da disciplina de Libras.

¹⁰ O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, deu-se no primeiro semestre letivo de 2014, como resultado do processo de seleção realizado no ano de 2013.

Aí, a invenção de outro acontecimento: a minha inserção no curso de Licenciatura em Letras Libras/UFSC¹¹. Os sinais que movimentam a escrita da pesquisa tomam outros sentidos. Sinais descontínuos, com mais movimento, com maior potência.

As sinalizações já realizadas e aquelas ainda pretendidas ganham força, conceitos, relações, intencionalidades. Sinalizações que buscam constituir-se pesquisa, que buscam a não linearidade e também seu encharcamento pelos conceitos e movimentos de tensão que busca problematizar. Sinais que constituem linhas. Linhas de escrita que visualizam conceitos e operam recuos. A busca por entender e recuar. Olhar e desconfiar. Afetar-se e desconstruir-se.

O desconstruir-se que a partir de uma visão derridiana “é, de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro, uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita. É um gesto afirmativo, é um dizer sim” (SKLIAR, 2008, p.18). A desconstrução que “não é um método de pensamento – nem um método, nem um pensamento – nem sequer é uma crítica, mas um acontecimento” (SKLIAR, 2008, p.20). (Des) construir verdades, relações, discursos e conceitos.

Diferença.

Discurso.

Produções culturais.

Subjetivação.

Aí os conceitos dizem do acontecimento e não da essência (DELEUZE, 2013). Conceitos compreendidos como dispositivos e ferramentas. O conceito “que faz pensar, que permite, de novo, pensar”. E que é “justamente aquilo que nos põe a pensar”. Conceito “produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível” (GALLO, 2008, p.43).

Em linhas de filosofias da diferença, Deleuze e Foucault¹² são entendidos como a possibilidade de construção de elaborações afins. Movimentos contínuos que não se fazem sob conceitos prontos ou pré-determinados, mas na tensão com a empiria e na ciência de que os mesmos precisam ser (re) inventados. As filosofias da diferença aparecem, então, como sinais de criação, significação.

¹¹ O ingresso se deu a partir de prova de vestibular realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina em 18 de maio de 2014, com início das aulas em 31 de maio do mesmo ano.

¹² Deleuze e Parnet (1998); Deleuze e Guattari (2011, 2011a, 2012, 2012a, 2012b); Deleuze (2005, 2006, 2013); Foucault (1972, 1979, 2013).

E que os conceitos possam ir deformando a escrita, os sinais, abrindo “rasgões para o Fora”, fazendo com que “alguma coisa ocorra”, movimente-se “por meio de sua rapidez e leveza”, conectando-nos com “outras máquinas de pensar e viver”, com “forças vivas de devires” (CORAZZA, 2012).

Nesta pesquisa, a escolha se dá em uma inspiração metodológica na arqueogenealogia, ou mesmo, em uma metodologia dos acontecimentos. O *corpus* de materiais escolhidos se faz por aquilo que diz de uma rede discursiva de produções feitas pelas comunidades surdas e disponíveis de forma virtual (em *blogs*, *sites* de livre acesso) e/ou impressa de livre circulação, que surgem a todo instante e aqui, em especial, a partir de 1999, no Brasil. Compreendo estes materiais como produções culturais próprias das comunidades surdas.

Ao me referir às produções culturais, remeto-me àquilo que diz das produções discursivas e não discursivas das comunidades surdas. Produções de devires surdos. Discursos (visuais) que se corporificam em produções literárias, desenhos, narrativas, vídeos, encontros, teatros, associações, *sites*, etc., dizendo de suas experiências visuais. Trata-se daquilo que os surdos veem, sentem e, por vezes, fazem ver. Dos seus modos de ser, ver, entender e constituir-se.

Tais produções “envolvem, em geral, o uso de uma Língua de Sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato linguístico e cultural com pessoas ouvintes” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.16). Por isso, é possível afirmar que tratamos de experiências visuais relacionadas às culturas surdas, representadas pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011).

Tomo tais produções como discursos, os quais são tratados “como conjuntos de acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 2013, p.54). De tal maneira, a ideia é “circunscrever o ‘lugar’ do Acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 2013, p.53). “Tratar não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos” (FOUCAULT, 2013, p.56).

A intencionalidade da tese se faz no desejo de tencionamento e percepção das condições de emergência de algumas produções culturais, entrecruzando e analisando as relações entre fatos ocorridos, regimes de saber e poder em tempos históricos específicos. Por isso, assenta-se, também, por um outro conjunto de *corpus*, já que sua intencionalidade não é apresentar e/ou

mapear as produções culturais das comunidades surdas¹³. A pesquisa se faz, então, no cenário onde emerge o diálogo entre alguns documentos (monumentos?) e produções culturais das comunidades surdas. Tal nomenclatura – documentos – se explica pelo fato de haver, entre os seis escolhidos para problematização da pesquisa e constituição do *corpus*, três que não se configuram como política pública e/ou um documento legal, mas somente como documentos (cartas e relatórios). São eles: 1) Que educação nós surdos queremos (1999); 2) Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística) (2012); e, 3) Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014). Os outros três documentos (políticas públicas) que compõem o *corpus* são: Lei nº 10.436/02; Decreto nº 5.626/05; e, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Assim, torna-se importante marcar que a análise de cada documento escolhido apresenta um lugar discursivo diferente, visto sua legitimidade ou não.

Já o termo *monumentos* compõe esta escrita por considerar que, em uma inspiração foucaultiana, sugere-se que “temos de transformar os documentos que analisamos em monumentos, porque eles são históricos e porque neles está materializado, presente e vivo o discurso de uma época” (FISCHER, 2012, p.44). Além disso, “Foucault prefere um teatro dos enunciados ou uma escultura dos enunciáveis, ‘monumentos’ e não ‘documentos’” (DELEUZE, 2005, p.64).

Nestas linhas de diálogo, de sinalizações históricas e temporais, de apresentação de conceitos/ferramentas e *corpus*, o encontro com o problema de pesquisa:

Como tem se dado as negociações entre alguns documentos (de 1999 a 2014) e produções culturais discursivas dos surdos em relação à Língua de Sinais, ao seu processo de escolarização e na constituição de seus modos de subjetivação?

Busco visualizar e problematizar este cenário de negociações entre documentos e produções culturais como um possível espaço para a elaboração de outros modos de

¹³ Destaque para o projeto de pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” e seus objetivos: “analisar os processos de significação envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à cultura surda; entender os aspectos que estão envolvidos na produção, circulação e consumo da cultura surda; dar visibilidade e contribuir com a divulgação das produções culturais das comunidades surdas” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.16). Tal projeto catalogou, até o ano de 2012, 407 produções culturais, subdivididas em quatro categorias: a) produções editoriais; b) produções com livre circulação na internet; c) produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras, Turma 2008; d) Produções informais (associações de surdos, escolas de surdos) (KARNOPP, 2015).

subjetivação dos surdos, a fim de compreender como estas práticas têm implicado nas suas constituições subjetivas. Suponho que os surdos negociam, questionam, dialogam, resistem com os diferentes documentos existentes (em relação a Libras e ao seu processo de escolarização) e por meio de suas produções culturais.

Tal suposição se faz sob a concepção de que as produções culturais surdas e “as narrativas produzidas exercem formas de organização e articulação política, bem como estabelecem e mantêm a identidade cultural” (KARNOPP, 2015, p.187). Para além disso, também “transmitem os valores, e as normas de conduta servem como uma ferramenta pedagógica para determinados propósitos, incluindo a defesa da Língua de Sinais, o respeito à identidade linguística e cultural de pessoas surdas, educação bilíngue, intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade” (KARNOPP, 2015, p.187). Por isso, as produções são compreendidas como discurso e, para tanto, surgem como sinalizações de movimento na produção dos modos de subjetivação dos surdos.

Os processos de subjetivação são “aqui entendidos como os mecanismos pelos quais nos tornamos sujeito e, ao mesmo tempo, assujeitados aos outros e a nós mesmos” (VEIGANETO, 2006, p.81). São os “modos através dos quais os sujeitos são produzidos, como assujeitamento e como libertação” (GALLO, 2006, p.179), ou mesmo como “uma prática de liberdade” (GALLO, 2006, p.187). Assim, subjetivação traz o sentido de processo e de relação. “Trata-se de uma relação da força consigo [...], de uma ‘dobra’ da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida”. Refere “não à existência como sujeito, mas como obra de arte” (DELEUZE, 2013, p.120). Sujeito que não está dado, mas que se produz.

Dizemos de movimentos das comunidades surdas, do reconhecimento de uma língua e do aparecimento e reposicionamento dos surdos nas políticas públicas brasileiras. Movimentos e descontinuidades de ver e dizer sobre a Libras e o processo de escolarização dos surdos no Brasil e que aqui serão vistos de forma mais cuidadosa, a partir daquilo que acontece a partir de 1999.

Histórias de surdos e de línguas de sinais como acontecimentos discursivos. Histórias de imposição oralista, de proibição e não reconhecimento da Língua de Sinais, do não reconhecimento do surdo enquanto indivíduo de direitos e de questionamentos sobre as políticas públicas referentes à sua escolarização.

Séculos de histórias marcados por confusões, avanços, retrocessos e fragilidades. E o século XX movimenta-se por práticas que se caracterizam pelo oralismo, pela comunicação total e pelo bilinguismo, sem possibilidade de uma linearidade de concepções e práticas, ou

início e fim, mas em um emaranhado de acontecimentos que oscilam e não são os mesmos, nunca acabados.

Pessoas, períodos e acontecimentos que dizem das histórias dos surdos e dos discursos que os constituem. Movimentos que serão visibilizados e problematizados de forma mais articulada no decorrer da pesquisa, aqui surgem somente no intuito de apontar as circunstâncias históricas em que emerge a problemática da mesma.

Podemos dizer, então, que saímos de um certo lugar de “invisibilidade” de políticas e direitos educacionais, em direção a um cenário político e de constituição de espaços escolares. Isso se dá, especialmente, a partir do reconhecimento da Língua de Sinais (em nível estadual/RS- 1999 e, em nível nacional/BR- 2002), nos séculos XX e XXI.

Busco olhar para estas descontinuidades discursivas. Descrever como acontecimentos discursivos “narrados na sua condição de multiplicidades, sempre multiplicidades; multiplicidades dos visíveis e dos enunciáveis; multiplicidades dos sujeitos, sujeições e modos de subjetivação”. Busco “olhar as lacunas, entender as interrupções” e “flutuar no limite das coisas e das palavras” (FISCHER, 2012, p.25).

A pesquisa se dá a partir da problematização de alguns documentos relacionados à Língua de Sinais e à escolarização dos surdos a partir de 1999¹⁴, e por meio de suas produções culturais. Assim, organiza-se, basicamente em quatro capítulos, os quais permitem a aproximação e o afastamento, uma sequência de ideias ou a descontinuidade, a leitura na ordem aqui apresentada ou em outra, inventada pelo leitor.

Entre fatores emergentes e linhas de escrita (1º capítulo): subdivide-se em dois momentos: um deles, intitulado “*A emergência da pesquisa e os pontos que mobilizam memórias*”, o qual busca apresentar algumas informações sobre as pesquisas realizadas em torno do tema, com formas, objetivos e problemática distinta, em um mapeamento que chamo de estado da arte. Assim, trago alguns apontamentos já marcados em outras pesquisas como possíveis justificativas para a emergência de tal (em que sentido se faz necessária e de que forma permite a continuidade de pensamento e diálogo).

Já a seção “*As linhas inscritas nos caminhos metodológicos escolhidos*”, traça alguns apontamentos sobre as escolhas metodológicas realizadas para (des) orientar o ato de pesquisar. A tentativa de visibilizar os caminhos que serão percorridos e a possibilidade de segui-los em

¹⁴ Importante ressaltar que alguns dos documentos escolhidos não tratam especificamente sobre o processo de escolarização dos surdos, mas sim, sobre o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais brasileira. No entanto, acredita-se aqui na impossibilidade de travar discussões sobre sua escolarização desconsiderando aquilo que emerge em relação à sua primeira língua.

sua descontinuidade. Por isso, a forma de construção e escrita de cada capítulo nos permite a separação dos mesmos ou a leitura de forma misturada, embaralhada, desordenada (com exceção do primeiro e do último, que se encarregam de apresentar e amarrar a pesquisa).

Discursos acerca da invenção da surdez (2º capítulo): constituiu-se do documento *Que educação nós surdos queremos/1999* e de produções culturais surdas emergentes neste período. Subdivide-se em dois momentos: um deles, intitulado *Fragmentos da historicidade dos surdos*, traz alguns recortes acontecimentais em torno da história dos surdos e da Língua de Sinais. De séculos passados até os dias atuais, os discursos ganham visibilidades distintas e, alguns, ainda se potencializam por meio da repetição. Discursos que produzem histórias, olhares e lugares acerca das línguas de sinais, dos surdos e de sua escolarização.

Após esta localização histórica, o segundo momento, intitulado *A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência*, faz-se na intenção de visualizar os diferentes discursos (visuais) produzidos pelas comunidades surdas sobre os surdos, sua escolarização e a Língua de Sinais. O tencionamento destes discursos dados por vias distintas, algumas no intuito de enfatizar a surdez enquanto marca de um corpo deficiente (incapaz e passível de normalização) e outras, de corpos diferentes (cultural e linguisticamente). Tal seção é subdividida em duas subseções, ou mesmo duas categorias que buscam analisar o referido Documento/1999: *Pelo reposicionamento da Língua de Sinais e a escolarização dos surdos em outras linhas de pensamento* (discute e analisa a primeira parte do Documento) e, *A centralidade da Língua de Sinais na elaboração das diferenças surdas* (discute e analisa a segunda e terceira parte do Documento).

A Intencionalidade? Perceber os confrontos, as fragilidades constituídas a partir destes distintos discursos e a intenção de cada um deles. A compreensão dos surdos como indivíduos híbridos e os tencionamentos no processo de constituição subjetiva dos mesmos.

O reconhecimento e a escolarização da Libras: a elaboração de outros modos de subjetivação (3º capítulo): subdivide-se em dois momentos: um deles, intitulado *A legitimidade e reconhecimento como possibilidade de emergência de outros acontecimentos*, analisa e discute a Lei nº 10.436/02 juntamente com algumas produções culturais surdas, partindo do pressuposto inicial que o reconhecimento linguístico da Libras faz emergir outros acontecimentos e movimentações nas discussões acerca da escolarização dos surdos no Brasil

O segundo momento, intitulado *Monumentos produtores de outros modos de subjetivação* toma como base o Decreto nº 5.626/05, junto com algumas produções culturais (narrativas de surdos e literaturas surdas) que possibilitam o tencionamento e análise documental como uma via de elaboração de outros discursos sobre os surdos, apontando um

alargamento das discussões sobre o assunto e como decorrência do referido Decreto. Aqui, a estreita relação entre tal Documento e os processos de subjetivação dos surdos.

Escolarização dos surdos e redes discursivas: na arena de negociações entre inclusão e bilinguismo (4º capítulo): traz à tona a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, mais a Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)/2012 e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/2014, problematizando-as, especialmente, a partir dos conceitos de diferença e subjetivação. A intencionalidade? Compreender de que maneira estes documentos interferem/dialogam com estes corpos deficientes/diferentes; que intencionalidades se fazem (in) visíveis; e, as produções culturais das comunidades surdas como possibilidade de diálogo neste cenário.

1 ENTRE FATORES EMERGENTES E LINHAS DE ESCRITA

1.1 A emergência da pesquisa e os pontos que mobilizam memórias

Nas sinalizações realizadas, diz-se a que viria. Sinalizaram-se inquietações, pretensões, tencionamentos, experiências e também sobre alguns lugares e acontecimentos inventados. Os sinais anunciaram o convite para seguir nesta (nem tão breve) conversa. Conversa esta proposta a passos lentos, sinuosos.

Uma vez caminhava a passos rápidos e curtos, assim como vi minha mãe caminhar a vida toda. Sempre com muita pressa em chegar e fazer aquilo que deveria ser feito, ou aquilo que esperavam que se fizesse. A chegada era sempre antes, nunca depois. Os pontos evidentes nunca eram os do meio, aquilo que se passava durante, mas as chegadas que eram sempre antes e as saídas que eram sempre depois.

Os passos lentos eram guardados para o futuro. Aquele em que é possível reinventar seus compromissos e horários, dormir até mais tarde, não sair de casa nos dias de chuva e, finalmente, dizer a todos que chegara a hora do descanso, dos passeios e das viagens.

Entre sonhos vividos e desejados, o futuro foi breve para os passos lentos e compridos que minha mãe aguardara e a caminhada despreziosa e sem pressa não teve o tempo desejado para acontecer. Eis que inventaram que os caminhos trilhados rapidamente, todos os dias, seriam interrompidos e os tão sonhados passos lentos não seriam possíveis.

Pois bem, ao me perceber também a passos rápidos e carregada de pretensões de lentificá-los em um tempo ainda distante, as memórias inventadas de um passado ainda presente me fazem repensar e, assim, reorganizar o compasso da caminhada. Ao retornar à minha dissertação de mestrado, a marca da perda está lá, na dedicatória, pois os passos curtos e rápidos de minha mãe foram tão rápidos que não tiveram tempo de ver a pesquisa ser “concluída”.

Coloco-me, então, no exercício diário de lentificar meus passos, de inventar lugares, pensamentos e ver aquilo que acontece ao redor, ao mesmo tempo, durante o caminhar, no meio. Este caminhar, apesar de agora mais lento (propositalmente e sempre que possível), não é linear e tampouco homogêneo. Invento agora novas possibilidades de fazer esta caminhada. Escolho outros ritmos, outros trajetos e invento outras linhas, capazes de produzir outras sensações.

Atendo ao convite de Corazza (2007) e escolho andar por labirintos no caminho de uma pesquisa. Nestes, o que mais importa é o que é da ordem do percurso, da movimentação (im) possível durante o caminhar. Andar que se faz sobre pontos e acontecimentos. Acontecimentos de um corpo carregado de desejos e inquietações. Movimentos que dizem daquilo que de alguma forma é desejo, sensação e, por isso, caracteriza a lente usada na construção da pesquisa.

Entre anunciações feitas, os esclarecimentos ou aprofundamentos vão sendo elaborados pelo movimento das linhas e dos sinais. De fato, a conversa acabou de se (re) iniciar e os aprofundamentos só virão com o passar das linhas, dos pontos, dos sinais, páginas e imagens.

Sugiro que seus passos e olhares sejam lentificados, da mesma forma que me reconstitui a partir dos passos curtos e rápidos de minha mãe. O que posso afirmar é que o olhar apressado pela chegada e pela saída poderá perder-se de sinais escolhidos de forma cuidadosa e atenta e, talvez, cheguemos à última linha com a sensação de inacabamento e do não esgotamento da pesquisa. Assim, não nos apressemos com a saída (mesmo que essa ocorra depois do esperado), mas movimentemo-nos pelo meio.

Faço/farei um esforço para que estas sinalizações (não) iniciais se entrelacem, movimentem-se, ganhem velocidade em sua descontinuidade lentificada e possam dar seguimento à forma rizomática da pesquisa. Cada acontecimento inventado foi pensado de forma cuidadosa e tem uma importante pretensão de aqui estar. Nada foi ao acaso para preencher linhas ou espaços, já que estes também foram inventados.

Aqui, seguimos a visualizar pontos. Outros pontos. Pontos não finais e tampouco iniciais. O primeiro e o último não couberam nestas linhas de escrita. Contentemo-nos com o meio. Apostemos na lógica de que “o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade”. Seria como “uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.49).

Neste meio, não se encerra ou inicia uma pesquisa. Aqui se propõe o seguimento por linhas de acontecimento já experimentadas em outros momentos. Os pontos escorregadios e móveis que surgem agora, propõem a invenção da busca por aquilo que já foi dito, vivido ou experienciado por outros corpos, em outros momentos e por outros motivos.

Invento-me pesquisadora. Pesquisadora daquilo que já foi pesquisado, na intenção de não recair sob o mesmo, o já dito, o repetido. Pois, essa é uma tese. Coloco-me em um movimento de mapear construções realizadas. Aproximá-las das minhas pretensões. Usá-las como pontos que se somam aos movimentos aqui propostos.

Olhar para aquilo que já foi olhado e, a partir disso, inventar outras possibilidades, outros devires, outros pontos de continuidade. Eis que me deparo com lugares de busca. Com *sites*, instituições, nomes, programas. Um Banco de Teses? CAPES? IES?

Pontos que me visualizam outros corpos e outras pesquisas. Outros acontecimentos acerca das produções culturais, das diferenças, da subjetivação e dos discursos. Vejo semelhanças e diferenças. Aproximo e me afasto. Olho, observo, questiono, tento ver aquilo que talvez não seja possível e nem desejado.

Com semelhanças ou diferenças, isso tudo me movimenta, carrega-me de ideias. Invento aprendizagens a partir de outras já aprendidas. E o movimento da pesquisa se faz sob os atos de garimpar e mapear.

Uso lentes capazes de filtrar o já pesquisado e o termo “cultura surda” é o que me traz um número maior de pesquisas inventadas. Busco por indicadores-chaves: “surdos”, “surdez” e “cultura surda”. Acredito que é por aí: precisamos escolher palavras, conceitos e aproximações, a fim de saber o que outros já disseram sobre aquilo que, agora, também queremos dizer algo.

A partir disso, encontramos-nos com outros, e as linhas de pesquisa se tornam heterogêneas em movimentos descontínuos e potentes. Nas buscas propostas (neste momento) meus olhares recortam vinte trabalhos, entre teses e dissertações, ambos produzidos entre 2003 e 2014, com maior movimento a partir de 2010: oito produções advindas da UFRGS (seis dissertações e duas teses), seis produções da UNISINOS (quatro dissertações e duas teses), quatro produções da UFSM (dissertações), uma produção da UFPEL (dissertação), e, uma produção da UFSC (tese).

Considerando o interesse pelas produções culturais dos surdos e sua presença nos trabalhos pesquisados, Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011, p.23) mencionam a percepção de maior incidência de produções “entre os anos de 1999-2010, tempo em que tanto os movimentos surdos lutaram pelo reconhecimento da surdez como diferença cultural, como as políticas educacionais tencionaram discussões sobre a inclusão dos surdos no sistema regular de ensino”. Além disso, a partir de 2008, por decorrência dos trabalhos dos alunos do curso de Letras-Libras, as produções culturais também apresentam um aumento significativo. Com base nisso, faço o recorte dos documentos elencados para constituir esta pesquisa, iniciando-se em 1999 e seguindo-se até 2014 (melhor explicitados no subtítulo *As linhas inscritas nos caminhos metodológicos escolhidos*).

Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011) e Karnopp (2006, 2010, 2013, 2015) seguem fazendo recortes nestas linhas de pensamento. Olham e dizem das produções editoriais dos

surdos, daquelas com circulação livre na *internet*, as produzidas pelos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras e também produções informais. Desse modo, os estudos e olhares em torno das produções culturais se fazem, especialmente, a partir das obras de Karnopp (2006, 2010, 2013, 2015) e Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011) como referenciais orientadores (e de justificativas) da pesquisa aqui proposta.

Tomando por base tais referenciais, compreendo que as produções culturais consideram as línguas de sinais, as relações entre surdos e entre surdos e ouvintes, as comunidades surdas, e aquilo que diz de suas experiências visuais. Aí, “os sujeitos surdos produzem a si próprios, mas também são produzidos por uma vasta rede discursiva que os vai posicionando em determinados lugares” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.24). Suas produções são concebidas como “formas de atuação, negociação e resistência adotadas socialmente pelos sujeitos surdos para se manterem diferentes culturalmente” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.25).

A “experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.19). Produções culturais enredadas em uma trama de significados e produtoras “de formas de inteligibilidade” e sentido (SILVA, 2010, p.17). Desta maneira, a produção, consumo e registro de suas produções culturais surgem como uma via que permite “manter o leque de possibilidades artísticas da Língua de Sinais” e, para isso, “os registros visuais são indispensáveis” (KARNOPP, 2010, p.160-161). Neste mesmo sentido, o cuidado de se considerar que seus discursos são construídos em lugares híbridos e fluídos, e, portanto, não podem simbolizar ou significar um desejo ou discurso de todas as comunidades surdas, mas de alguns que as constituem.

Pautada em tais compreensões, lanço a proposição de visualizar, problematizar e tencionar tais produções culturais disparadas pelos documentos elencados (de 1999 a 2014), a fim de localizar os movimentos que têm constituído este território de negociações. Ciente das periculosidades que constituem tal território, porém sem intencionalidades de desvendar discursos escondidos ou invisíveis. Conforme anuncia Fischer (2012, p.74), “para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Assim, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2012, p.74).

Sob tal perspectiva, os trabalhos (dissertações e teses) acima encontrados e escolhidos permitem aproximações de conceitos, de material empírico, de leituras e de caminhos

metodológicos. Surgem como uma possibilidade de pensar a pesquisa a partir de outras. Foram escolhidos para fazer parte deste momento de delimitação do *corpus* e das estratégias metodológicas na invenção de conceitos constituintes dos caminhos desejados e escolhidos.

Olho para os estudos realizados no intuito de invadi-los, de entrar e permanecer dentro (ao menos por alguns instantes). Também garimpo artigos e olho de forma atenta aos Estudos Surdos¹⁵, encontrando outros autores e pesquisadores que, de alguma forma, somam-se à pesquisa, fazem-se mover pelas produções culturais surdas e/ou pelos movimentos políticos que também fazem parte deste cenário.

Junto aos/além dos meus olhares e percepções particulares e, pretensiosamente, encharcados de interesses de alguém que pesquisa e se movimenta entre/com os surdos, aposto na necessidade de olhar para as produções culturais das comunidades surdas. Acredito, junto a isso, na necessidade de se construírem possibilidades de registrá-las, de construir lugares que possibilitem a problematização, a corporificação e a ressignificação destes discursos.

Tratamos das diferentes possibilidades de produções culturais visuais e discursivas advindas das comunidades surdas. Dizemos de um conjunto de práticas. Práticas de si que, como nos ensina Foucault, desenharam caminhos em direção à própria existência. Caminhos traçados em discursos visuais os quais buscam um autodeciframento, uma inventividade de outros modos de subjetivação.

Tratamos de produções que buscam fazer ver as culturas das comunidades surdas, suas opiniões, desejos, compreensões, modos de ver, dizer, perceber. Através das produções culturais, em Libras ou em relação a Libras, as comunidades surdas imprimem novos significados em torno de suas diferenças e outros entendimentos em relação a essas comunidades. Entendo que se abre uma via de construção de outros olhares e outras histórias referentes aos (possíveis) significados acerca da Língua de Sinais, dos surdos e do seu processo de escolarização. Pois, de um ou outro modo, suas produções culturais parecem atrelar-se, especialmente, à língua (de sinais). Manifestações que dizem de sua proibição, de seu reconhecimento e de sua importância. Possibilidades discursivas como vias de pertencimento.

¹⁵ “Tal campo, formado por especialistas de distintas áreas do saber (sobretudo por especialistas da Educação e da Linguística), está produzindo pesquisas que têm como foco a história dos surdos e da surdez contada a partir de uma perspectiva surda. Trata-se, nesse caso, de uma história que se constitui de forma tensionada e entrelaçada a determinadas épocas e contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. e que está fortemente marcada por movimentos de resistência surda” (LOPES, 2011, p.10).

1.2 As linhas inscritas nos caminhos metodológicos escolhidos

Mesmo que de modo ainda provisório, os mapeamentos, garimpagens e definições em torno da pesquisa, fazem-me visualizar diferentes possibilidades de movimentos metodológicos. Nesta encruzilhada, onde urge o movimento de escolha e estando eu encharcada pelas leituras e (in) compreensões de Deleuze e Foucault¹⁶, tais contornos se constituem sob conceitos por eles discutidos, caracterizando os caminhos metodológicos escolhidos por uma inspiração na arqueologia e na genealogia, ou, na intencionalidade de mistura e pertencimento entre saber e poder, a aposta em uma pesquisa inspirada na arqueogenealogia, como assim já discute e discorre Michel Foucault.

Os conceitos são aqui entendidos como ferramentas de análise e elaboração da pesquisa e, por isso, são escolhidos durante o ato de pesquisar. E este, o pesquisar, se faz como consequência de um sentir-se incomodada, inquieta, instável, desassossegada.

Então, os conceitos/ferramentas são (in) definidos como “pontos de acesso, vias possíveis” (PAIVA, 2000, p.24) de nos conduzir por labirintos discursivos à problemática lançada. A possibilidade de localizar ou inventar linhas que se permitem o encontro e o distanciamento, ou mesmo o diálogo e o confronto. Assim, inspirada na arqueogenealogia, podemos perceber as relações entre saber, poder e as experiências e propostas de escolarização para surdos.

Nesta via labiríntica há de se questionar “quais são as instâncias de produções discursivas, de produção de poder e das produções de saber?” (PAIVA, 2000, p.84). Ou, ainda, quais as relações entre saber, poder e a escolarização de surdos? Como os referidos documentos, em tencionamento com as produções culturais dos surdos operam? E o que produzem? Quais são os horizontes de negociações? Quais os marcadores (tensões) culturais que produzem negociações ou mesmo resistência?

Na intencionalidade e pretensão de se fazer entender minimamente nas escolhas e movimentos, parto da compreensão que a arqueologia busca atentar às articulações entre práticas discursivas e não discursivas em um movimento de escavação. Escavação que Veiga-Neto (2011) define como vertical, de camadas que não são contínuas e tampouco iguais, e os discursos que compõem tais camadas são aqueles que, de certo, já foram pronunciados.

¹⁶ Deleuze e Parnet (1998); Deleuze e Guattari (2011, 2011a, 2012, 2012a, 2012b); Deleuze (2005, 2006, 2013); Foucault (1972, 1979, 2013).

Assim, conforme nos anuncia Foucault (1972), dirigimo-nos ao discurso na sua qualidade e lugar de monumento, definindo “os discursos em sua especificidade” e seguindo-os “ao longo de suas arestas exteriores e para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 1972, p.172). Movemo-nos com a intencionalidade de ver e pensar a regularidade dos enunciados, ou mesmo o modo como se estabelecem tais regularidades.

Tratamos de uma “teoria das práticas discursivas”, “cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados, dos discursos” (FISCHER, 2012, p.24). Colocamo-nos a ver e perceber aquilo que acontece, que se transforma e se repete, no interesse de compreender “as condições de emergência dos discursos de saber de uma dada época” e, assim, concentrar-se “sobre recortes históricos precisos” (REVEL, 2005, p.16). Buscamos as possibilidades de aproximação e relação entre os diferentes saberes tentando visualizar o desenho produzido a partir de tais relações.

A intenção de compreender os discursos por meio da análise do saber, criando formas de descrevê-lo, de entender como constitui diferentes campos de saberes ou mesmo estabelece alianças entre diferentes saberes. Assim, interessamo-nos em “problematizar nosso próprio pertencimento, ao mesmo tempo, a um regime de discursividade dado e a uma configuração de poder” (REVEL, 2005, p.17).

Em uma perspectiva onde arqueologia e genealogia surgem como modos complementares ou mesmo como uma caixa de ferramentas que nos permite pensar a pesquisa, o movimento genealógico se dá na dispersão e na diversidade, daquilo que é acaso e/ou acidente. Não há intenção de um reestabelecimento de fatos ou mesmo de organizar certa continuidade aos mesmos. O que se busca, e aqui interessa, é aquilo que trata da singularidade dos acontecimentos (REVEL, 2005).

Interessamo-nos, como anuncia Foucault (2013), pela formação dos discursos que se dá em uma ordem dispersa, descontínua e irregular. E o movimento da pesquisa acontece de forma cuidadosa e demorada, com paciência, atenção e curiosidade às minúcias. Um movimento que trabalha “com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1979, p.15) e no qual a pesquisa apressada e desatenta perde-se e não é capaz de produzir sentidos.

Nesta intenção, de lentificar os passos e atentar os olhares, as produções culturais das comunidades surdas surgem como uma possível materialidade da pesquisa proposta. A análise não se esgota no documento em si, e as compreensões não são construídas somente sob marcos documentais. O movimento analítico se faz demorar nas pesquisas pelas produções que emergem em cada período e com a intenção de estabelecer relações entre documentos e

produções. A aposta em uma produção de sentidos que se faz sob diferentes formas, documentais e visuais.

Uma pesquisa atenta às minúcias presentes nas literaturas surdas, nas piadas de surdos, nas ilustrações, pinturas, panfletos e narrativas de surdos. Discursos que por vezes se repetem, por outras se diferem, se alongam e tomam conta de outros e diferentes espaços. Produções culturais discursivas produtoras de diálogo e de outros regimes de saber e poder sobre as línguas de sinais, os surdos, seu processo de escolarização e constituição de modos de subjetivação.

Nestes escritos conceituais e explicativos, há ainda de se demarcar que a escolha por trazer a arqueologia e a genealogia explica-se pelo fato de que saber e poder “estão diretamente implicados” e, por isso, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (VEIGA-NETO, 2011, p.131). E, aqui, tais relações, de saber e poder, são percebidas entre documentos e produções culturais.

Na escolha pelos olhares horizontais e verticais, o mais pertinente, talvez, seja caracterizar a pesquisa, ou mesmo as linhas metodológicas escolhidas para constituir a pesquisa, como um rizoma. Um rizoma em que qualquer ponto se conecta a qualquer outro, sem início ou chegada, mas num constante movimento de encontro, conexão e mescla.

Trataremos aqui de uma multiplicidade de discursos e acontecimentos. De discursos como acontecimentos. De produções culturais como discursos. Daquilo que é produzido culturalmente e se faz discurso e acontecimento. Multiplicidade de acontecimentos ligados por linhas que fazem o rizoma. Ou seriam eles, os acontecimentos, as próprias linhas do rizoma?

De uma forma ou outra, “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. Um rizoma em uma multiplicidade que “compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.25).

Arrisco-me, ainda, a caracterizar a pesquisa aqui pretendida como uma pesquisa do acontecimento, tendo em vista que este (o acontecimento) perpassa e constitui o movimento rizomático da arqueogenealogia e me faz sentir a necessidade de sua presença durante a escrita. Com isso, a pesquisa “trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o visível e o vivido”. Inclui-se em tal pesquisa o lugar de artesão do pesquisador: “um pesquisador de palavras, frases, imagens [...]” (CORAZZA, 2012, p.15).

Os conceitos são acontecimentos e singularidades em uma aposta de valorização dos “devires, nomadismo e inatualidades, conceitualizando suas configurações por vir”. Assim, “o

Acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio, a outros acontecimentos” (CORAZZA, 2012, p.16).

Isso se faz “por meio da Vontade de Pesquisar” e na ciência de que “pesquisar é criar e criar é problematizar” (CORAZZA, 2012, p.17). E, com isso, os materiais empíricos trazidos à pesquisa “fazem um compósito de afectos e de perceptos” já que a pesquisa busca atentar “para as multiplicidades das multiplicidades” e, “ao traçar mapas de intenção e de extensão, considera, em primeiro lugar, as linhas de fuga” (CORAZZA, 2012, p.17).

Nestas linhas de fuga, os acontecimentos emergem e fazem surgir outros acontecimentos. Documentos relacionados a Libras e à escolarização de surdos (políticas surdas?) surgem em determinados contextos históricos e movidos por condições de emergência, constituindo-se enquanto acontecimentos discursivos e singulares. Acontecimentos dispersos (porque o desejo é a dispersão, não a fixidez, mas o movimento) que permitem problematizar os lugares e tencionamentos provocados entre tais documentos e as comunidades surdas. Que documentos são recortados das linhas históricas?

Documento	Ano
Que educação nós surdos queremos	1999
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	2002
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	2005
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)	2012
Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	2014

FIGURA 01: Quadro com os documentos que compõem o *corpus* metodológico da pesquisa
Fonte: Medeiros, 2015

Parto da compreensão que tais documentos, compreendidos aqui como práticas discursivas, elaboram e permitem diferentes modos de subjetivação, outras possibilidades de devir surdo. Foram escolhidos por tratarem, especialmente, da Língua de Sinais, das condições de emergência de seu reconhecimento, da Lei que a reconhece, daquelas/es que já a incorporam com tal *status* linguístico e dos discursos que constituem este cenário. Discursos defensores do reconhecimento linguístico da Libras, de uma educação inclusiva para surdos e/ou de uma educação bilíngue de surdos. No geral, os documentos trazidos para o *corpus* do trabalho, tratam da Língua de Sinais, da escolarização de surdos e daquilo que compõe tal discussão.

Como possibilidade de diálogo, problematização e tencionamento, as produções culturais das comunidades surdas também surgem neste cenário político, de forma conjunta e

colaborativa às situações de emergência dos documentos acima citados. Tais produções acompanham o contexto histórico referendado nos documentos escolhidos, sendo demarcados alguns que surgem entre 1999 e 2014. “As datas aqui são acontecimentos, marcas que não apontam para uma cronologia progressiva” (DELEUZE, 2013, p.37), mas nos permitem pensar nas circunstâncias e devires de cada acontecimento.

Nestes lugares (de docente e intérprete) busquei entender e desentender acontecimentos a partir daquilo que via ser produzido pelas comunidades surdas e, também, daquilo que as produzia. Fui atribuindo sentidos àquelas produções que estiveram (e estão) ao alcance dos meus olhares e me colocaram nesta arena de negociações.

Fui em busca de outras produções, e outras vieram até mim como resultado de movimentos de inquietação e busca. Neste movimentar-se, as produções culturais me constituem enquanto docente, discente, intérprete e pesquisadora (sem entender que um esteja distante ou separado do outro, mas como um compósito de diferentes sujeitos em um mesmo corpo) fazendo parte das aulas que ministro, daquilo que acredito, defendo, aposto e dou a ver através dos meus discursos.

Eis que estas produções são escolhidas para seguir pesquisando e pensando aquilo que ainda não o foi, ou talvez o tenha sido de outra forma, distinta. Colocamo-nos, então, em um campo de lutas e contestações, carregado de significações sociais e inúmeras concepções acerca dos surdos, da surdez e da Língua de Sinais, ou mesmo sobre sua escolarização, pois estas linhas acontecimentais se fazem sob afectos e sensações.

Em tal cenário, suas produções culturais tratam dos possíveis modos de subjetivação, determinando práticas discursivas e não discursivas. Surgem como possibilidade de visibilizar as marcas das lutas surdas, das relações e tensões sociais que as produzem. Constituem-se basicamente em torno de sua língua – a Língua de Sinais. Dizem da Língua de Sinais ou são ditas em Língua de Sinais. Uma língua que marca o pertencimento a um lugar desejado e construído em tramas discursivas. Compõe um cenário de “negociações em torno das representações” do devir surdo e “das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2010, p.22) (tais adjetivos são aqui considerados, visto que, durante muito tempo, as políticas surdas foram pensadas e constituídas a partir de normativas ouvintistas¹⁷).

¹⁷ Ouvintismo, segundo Skliar (2012, p.15), “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

A visibilidade das comunidades surdas. O contato linguístico e as experiências bilíngues. O constituir-se, constantemente, por meio de experiências que se dão em campos visuais. E suas produções ocupam-se de um lugar de grande extensão territorial (sem o intuito de marcar áreas ou territórios ocupados, mas na expectativa de dimensionar a não homogeneização ou concentração em um lugar específico), são múltiplas e diversificadas. Estão presentes “em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda”. Nestes lugares “histórias são contadas e resgatadas por surdos idosos e/ou por surdos contadores de histórias” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.20), e os posicionamentos dos surdos sobre os surdos vão sendo contados e recontados por diferentes mãos (sem intencionalidade de reduzir a Língua de Sinais às mãos de quem sinaliza, mas com objetivo de visualizar as particularidades de tal língua), em diferentes lugares e, por vezes, sendo registrados em suas produções culturais, as quais aqui me interessam.

A intencionalidade é por olhar suas produções culturais nos diferentes tempos e espaços e enquanto um “leque de possibilidades artísticas” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.21) os quais se fazem ver e lembrar ao serem registradas visualmente. Neste sentido, o material empírico escolhido para constituir o *corpus* investigativo da pesquisa poderá ser visualizado em três unidades discursivas: produções literárias; produções de livre acesso e circulação na *internet* (nesta unidade também se consideram alguns recortes de teses e dissertações escritas por surdos, especialmente no que se refere às suas narrativas; não são considerados materiais em vídeo) e produções informais (aquelas que circulam nas associações, eventos, encontros e sociedade em geral)¹⁸.

Como critério de seleção e/ou mesmo de definição do *corpus* da pesquisa, não foram selecionados materiais em vídeo, sejam eles piadas, poesias, teatro, histórias ou outros. A escolha e seleção das produções culturais priorizou as produções impressas ou com possibilidade de impressão, sejam elas em Língua Portuguesa ou na escrita em Língua de Sinais. Tal escolha se explica por considerar a necessidade de se fazer um recorte ou mesmo escolhas para a construção da pesquisa, já que alargar o campo empírico tornaria o movimento de análise mais frágil e sucinto. Além disso, há um considerável número de produções em vídeo, especialmente a partir de 2005 e 2006¹⁹; “a escrita da Língua de Sinais é uma forma potencial de registro da cultura surda, pois possibilita que os textos sejam impressos e que circulem em diferentes tempos e espaços” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.21); e,

¹⁸ Para a definição e critérios de escolha dos materiais de análise tomo por base Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011).

¹⁹ Por decorrência do Decreto nº 5.626/05 e do início do curso de Letras Libras.

alguns trabalhos já se ocuparam de pesquisar e registrar este tipo de produção, mesmo que sob outra intenção, conforme visualizamos na tabela abaixo:

Autor do trabalho	Nível e nome do trabalho	Instituição/ Ano	O que trata
Augusto Schallenberger (surdo)	*Dissertação. *Ciberhumor nas comunidades surdas.	UFRGS 2010	Analisa vinte vídeos com a proposta de descrever e analisar as produções culturais dos surdos, especialmente as produções humorísticas em Língua de Sinais, identificando a forma como os surdos registram suas produções.
Claudio Henrique Nunes Mourão (surdo)	*Dissertação. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais.	UFRGS 2011	Analisa (cenário, imagens, legenda, recursos visuais) as contações de histórias feitas por onze grupos de alunos do curso de Letras Libras, além do uso de entrevistas.
Daiane Pinheiro (ouvinte)	*Dissertação. *Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda.	UFSM 2012	Discute produções culturais surdas (análise de cinco vídeos disponíveis no <i>youtube</i>), especialmente com assuntos ligados à educação e ao humor.
Renata O. H. Bosse (surda)	*Dissertação. *Pedagogia Cultural em poemas da língua brasileira de sinais.	UFRGS 2014	Analisa dez poemas em Língua de Sinais brasileira (uma parte do seu arquivo pessoal, e outra parte retirada do banco de dados do projeto “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira” (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2012), do <i>site</i> literatura surda e do <i>youtube</i>).

Figura 02: Relação das pesquisas/dissertações localizadas durante o “estado da arte” e utilizadas como critério na definição do *corpus* desta pesquisa.

Fonte: Medeiros, 2015.

As pesquisas acima relacionadas servem para visualizar algumas já feitas, bem como os materiais por elas analisados. Deste modo, valeram-me como justificativa aos critérios de escolha utilizados e pela necessidade e importância em mapear outras pesquisas na área. Tais trabalhos, no entanto, não são trazidos neste momento como via de visualização do *corpus* da pesquisa que aqui proponho, mas sim para apresentar outras pesquisas, suas intencionalidades e materiais já analisados.

No que se refere às pesquisas encontradas durante o percurso e que foram trazidas para o *corpus*, o quadro abaixo (Figura 03) permite visualizar e compreender. Visualizamos algumas pesquisas escritas por surdos e trazidas ao *corpus* da pesquisa, não pela pesquisa em si, tampouco por aproximações teóricas ou conceituais, mas sim, pelas narrativas surdas, já que todas foram escritas por surdos e possuem em sua apresentação (parte inicial) histórias de vida que nos permitem pensar algumas questões que me interessam nesta pesquisa.

Autor (a) da pesquisa	Título/IES/Ano
Karin Strobel	Surdos: vestígios culturais não registrados na história/UFSC/2008.
Augusto Schallenberger	Ciberhumor nas comunidades surdas/UFRGS/2010.
Claudio Henrique Nunes Mourão	Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais/UFRGS/2011.
Bianca Ribeiro Pontin	Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade/ UFRGS/2014.

FIGURA 03: Relação das pesquisas/dissertações escritas por surdos e trazidas ao *corpus* desta pesquisa a partir de suas narrativas (histórias de vida).

Fonte: Medeiros, 2016.

Considerando tais critérios, o material escolhido constitui a pesquisa nos seus diferentes movimentos, buscando dialogar com os documentos anteriormente mencionados ou mesmo permitindo problematizar questões não discutidas nestes documentos. Por isso, os critérios de escolha das produções culturais das comunidades surdas não foram construídos no sentido de elencar somente vídeos e/ou literaturas, por exemplo, na possível intenção de uma categorização. A escolha se deu de modo a considerar os diferentes modos de expressão e diálogo produzidos pelas comunidades surdas, sejam eles literários, ilustrações, pinturas, narrativas ou outros. Junto com isso, somente foram elencados critérios de exclusão, os quais já foram mencionados anteriormente. Além disso, apesar do foco maior ter se dado nas produções emergentes no território brasileiro, no último capítulo da tese também foram trazidas produções culturais que não são brasileiras, mas, do mesmo modo que estas, permitem pensar os documentos e contextos históricos referendados apresentando uma possível unicidade nas intenções das lutas surdas.

Os recortes documentais, e, mesmo algumas produções culturais, são apresentados nesta pesquisa a partir do contorno de linhas, caixas de texto pontilhadas e inventadas por movimentos distintos. Algumas mais rápidas, próximas e curtas, outras, por sua vez e especificidades, mais lentas, distintas e extensas. Suas espessuras também variam e os pontos aparecem como tentativa de diferenciar e dar movimento às produções e recortes documentais escolhidos, ou mesmo encontrados durante o período da pesquisa. As narrativas surdas trazidas para esta pesquisa são contornadas por caixas de pontilhados com traçado fraco; as produções culturais se apresentam em caixa de pontilhados com traçado mais forte; e, os trechos dos documentos, por traços mais espessos e longos.

Alguns recortes, no entanto, também fizeram parte do compósito da tese, de forma mais misturada ao texto e sem caixas pontilhadas (visto seu tamanho - recortes de até três linhas). As caixas de linhas pontilhadas são escolhidas e desenhadas no sentido de dar movimento,

visibilidade e localizar cada narrativa, recorte documental ou mesmo as produções culturais (começam suas aparições na página 44).

Em caixas pontilhadas e móveis, as produções culturais produzem discursos e acontecimentos sobre a Libras e a escolarização de surdos em diferentes contextos históricos e com diferentes condições de emergência. Percorrem tempos e espaços diferentes, sob condições e intensidades distintas. Além disso, há o esforço em estabelecer uma marca, um cuidado e um chamado de atenção a cada trecho documental ou produção cultural trazida para análise e problematização. A intenção de fazer o leitor pensar sobre as diferentes linhas que contornam e apresentam documentos e produções culturais, as caixas pontilhadas como um dispositivo que faz pensar.

As produções literárias surgem, especialmente, no sentido de apontar os discursos em torno das diferenças surdas e dos movimentos de constituir-se surdo (ou do devir surdo) em uma sociedade majoritariamente ouvinte. As produções de livre acesso e circulação na *internet* e as produções informais são tidas como possibilidade de constante diálogo com os documentos escolhidos, permitindo-nos perceber os tencionamentos provocados por ambos. Assim, o quadro abaixo permite visibilizar todas as produções culturais escolhidas para compor esta pesquisa:

Produção cultural	Fonte e/ou lugar de acesso
Narrativa de surdo (a)	Presente na pesquisa de STROBEL (2008) e explicitada na Figura 03.
Narrativa de surdo (a)	Presente na pesquisa de SCHALLENBERGER (2010) e explicitada na Figura 03.
Narrativa de surdo (a)	Presente na pesquisa de MOURÃO (2011) e explicitada na Figura 03.
Narrativa de surdo (a)	Presente na pesquisa de PONTIN (2014) e explicitada na Figura 03.
Piada de livre circulação nas comunidades surdas	Presente na pesquisa de SCHALLENBERGER (2010).
Panfletos de livre circulação social	Trata-se de panfletos que circulam livremente na sociedade e, normalmente, são vendidos por surdos; contém a imagem do alfabeto manual, por vezes, mensagens religiosas e pedidos de auxílio.
Literatura Infantil “Tibi e Joca: uma história de dois mundos”	Fonte: BISOL (2001); sinopse no Anexo 1.
Literatura Infantil “Rapunzel Surda”	Fonte: SILVEIRA; KARNOPP; ROSA (2003); sinopse no Anexo 1.
Literatura Infantil “Cinderela Surda”	Fonte: SILVEIRA; KARNOPP; ROSA (2003); sinopse no Anexo 1.
Literatura Infantil “Patinho Surdo”	Fonte: KARNOPP; ROSA (2011); sinopse no Anexo 1.
Literatura Infantil “Adão e Eva”	Fonte: KARNOPP; ROSA (2011); sinopse no Anexo 1.

Literatura Infantil “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”	Fonte: OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA (2008); sinopse no Anexo 1.
Ilustração “Cartaz”	Autoria do cartunista surdo Fabio Sellani; postada em 16 de maio de 2011 e disponível no <i>site</i> http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_05_16_archive.html
Ilustração “Milão 1880 x Rio 2011”	Autoria do cartunista surdo Fabio Sellani; postada em 16 de maio de 2011 e disponível no <i>site</i> http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_05_16_archive.html
Ilustração “Inclusão Escola x Educação Bilíngue para surdos”	Autoria do cartunista surdo Fabio Sellani; postada em 28 de março de 2012 e disponível no <i>site</i> http://fabiosellani.blogspot.com.br/2012_03_28_archive.html
Ilustração “O mundo sem preconceito”	Autoria do cartunista surdo Fabio Sellani; postada em 09 de junho de 2014 e disponível no <i>site</i> http://fabiosellani.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-09-04T07:08:00-07:00
Pintura “Fifth Grade Experience”	Da artista surda Nancy Rourke; disponível no <i>site</i> http://www.nancyrourke.com/fifthgradeexperience.htm
Pintura “Hallowed Ground”	Da artista surda Nancy Rourke; disponível no <i>site</i> http://www.nancyrourke.com/hallowedground.htm

FIGURA 04: Relação das produções culturais que compõem esta pesquisa
Fonte: Medeiros, 2016

Os documentos e as produções culturais constituem a pesquisa a partir de seu lugar de enunciado, buscando sua caracterização a partir de quatro elementos básicos: “um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de ‘posição’ a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica” (FISCHER, 2001, p.202).

Nesta linha de possibilidade metodológica o interesse se dá sob a condição de tal (is) enunciado (s) e na busca por olhar suas especificidades e “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2001, p.202). Aí entendemos que “um enunciado sempre representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente” (DELEUZE, 2005, p.15) e, para tanto, ele “não é lateral nem vertical, ele é transversal” (DELEUZE, 2005, p.17) em uma linha curva nomeada de arqueogenealogia.

Na pretensão de constituir uma pesquisa rizomática, na qual as linhas de acontecimento se movem de forma descontínua e entrecruzada/misturada, (des) organizo os documentos educacionais e as produções culturais em três linhas de acontecimento analíticas: 1) *A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência;* 2) *O reconhecimento e a escolarização da Libras: a elaboração de outros modos de subjetivação;* e, 3) *Escolarização dos surdos e redes discursivas: na arena de negociações entre inclusão e bilinguismo.* Tais linhas se entrecruzam com as produções escolhidas,

espalhando-se e compondo os capítulos da tese, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Linha de Acontecimento	Documento (s)	Produções Culturais
A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência (acompanha o 2º capítulo: Discursos acerca da invenção da surdez).	*Que educação nós surdos queremos/ 1999.	*Narrativas de surdos – Figura 03; *Piada de livre circulação nas comunidades surdas; *Literatura infantil “Tibi e Joca: uma história de dois mundos”, de Cláudia Bisol (2001); *Panfletos de livre circulação social (normalmente vendidos por surdos, com a imagem do alfabeto manual e mensagens religiosas).
O reconhecimento e a escolarização da Libras: a elaboração de outros modos de subjetivação (3º capítulo, subdividido em duas categorias analíticas).	*Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	*Narrativas de surdos – Figura 03; *Produções literárias (Literatura infantil “Rapunzel Surda” e “Cinderela Surda”, ambas de Silveira; Karnopp; Rosa, (2003); “Patinho surdo” e “Adão e Eva”, ambas de Karnopp; Rosa (2011, 2011a) ²⁰ .
Escolarização de surdos e redes discursivas: na arena de negociações entre inclusão e bilinguismo (4º capítulo).	*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; * Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)/ 2012; *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/2014.	*Produções literárias (Literatura Infantil “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”, de Oliveira; Carvalho; Oliveira (2008)); *Produções de livre acesso e circulação na <i>internet</i> (ilustrações do cartunista surdo Fabio Sellani e disponíveis no <i>site</i> http://fabiosellani.blogspot.com.br/ e pinturas da artista Nancy Rourke, disponíveis no <i>site</i> http://www.nancyrourke.com/2011paintings.htm).

FIGURA 05: Quadro com os documentos e produções culturais que compõem o *corpus* metodológico da pesquisa

Fonte: Medeiros, 2015

O quadro acima (Figura 05) nos permite compreender as três linhas de acontecimento que aparecerão no corpo da pesquisa, bem como o (s) documento (s) e as produções culturais que servem para discutir e pensar tais questões. A coluna do meio apresenta os documentos

²⁰ Vale ressaltar que a primeira edição destas obras data de 2005. No entanto, as versões utilizadas nesta pesquisa referem-se à segunda edição, datada de 2011.

elencados e a coluna da direita as produções culturais escolhidas para realizar tal tencionamento: estas duas colunas visibilizam um crescimento de documentos e produções culturais em torno da Libras e da escolarização dos surdos, fato que se reflete na escolha do *corpus* e elaboração desta pesquisa.

Os três capítulos mencionados junto às linhas de acontecimento são construídos de forma independente, permitindo sua leitura de forma separada ou desordenada, sem necessidade de seguimento da ordem apresentada na paginação da pesquisa. Os assuntos tencionados por eles se entrecruzam e movem o rizoma da pesquisa, mas poderão ser compreendidos de forma separada ou em outra ordem desejada pelo leitor.

A aposta foi feita no sentido de possibilitar a explosão da pesquisa, o recorte das linhas e a desordenação dos capítulos em uma leitura misturada, embaralhada e carregada de possibilidades de construção de outros significados. Apesar disso, capítulos e acontecimentos se apresentam ao leitor de forma ordenada e discutidos a partir das emergências históricas e acontecimentais sobre a escolarização dos surdos em uma ordem cronológica que vai de 1999 até 2014.

2 DISCURSOS ACERCA DA INVENÇÃO DA SURDEZ

2.1 Fragmentos da historicidade dos surdos

Com o objetivo de compreender as invenções acerca da surdez, dos surdos, da Língua de Sinais e de sua escolarização em diferentes tempos e contextos, opto por olhar as multiplicidades de acontecimentos inventados na constituição de suas histórias – histórias de surdos e de Língua de Sinais. Tal compreensão é buscada a partir do olhar para os pontos singulares, irrepetíveis e vagos, mas, também, para aquilo que se repete e é recorrente. No entanto, nada há de estar oculto, talvez, disperso.

Movemo-nos na linha curva da dispersão dos acontecimentos em uma mobilidade na qual o olhar busca compreender e problematizar pontos de memória. Memórias de surdos e ouvintes. Memórias monumentais, documentais, políticas e subjetivadoras.

Resquícios de memórias que nos levam a períodos ainda nomeados como “Antes de Cristo - A.C.”, nos quais os surdos eram vistos e tratados de diferentes formas, a partir dos olhares produzidos pelas culturas e crenças de cada lugar. Iam desde a adoração como os deuses, no Egito, até a repugnança que os levava a serem lançados ao mar, na China, ou mesmo serem considerados incapazes, em Esparta, Roma e Grécia, ou a concepção de que os mesmos se diferenciavam dos ouvintes por não possuírem alma, conforme a concepção cristã de séculos passados (REICHERT; PERLIN, 2014).

Parece que estes movimentos se dão junto à ideia aristotélica que ao conceber o pensamento como ligado à linguagem, entende que o surdo não a possui e, por isso, não é capaz de raciocinar. Nesta lógica, justifica-se sua impossibilidade de participação social ou participações em lugares de deficiência, doença ou incapacidade, e até mesmo as condenações que os levavam à morte (REICHERT; PERLIN, 2014).

Com o fim da chamada Idade Média estes movimentos parecem tomar outros direcionamentos e algumas práticas distintas começam a delinear este contexto. A instrução do surdo começa a ser vista como algo interessante política e economicamente, já que muitas famílias de nobres mostravam interesse em deixar suas heranças aos filhos surdos, casá-los e mesmo levá-los às missas sem nenhum constrangimento, demonstrando à sociedade suas habilidades de bom comportamento e disciplina.

Com estas finalidades, Pedro Ponce de Leon, no século XVI, ainda em um tempo de educação não escolarizada, atua como preceptor de surdos filhos de nobres e desenvolve o alfabeto manual para facilitar a comunicação. Em um movimento de continuidade, Juan Pablo Bonet escreve “sobre as maneiras de ensinar a ler e a falar por meio do alfabeto manual” (REICHERT; PERLIN, 2014, p.7). Proíbe o uso de uma comunicação visual (na época, gestual) e opta pelo método oral. Aqui não tratamos de uma Língua de Sinais tal como é instituída atualmente, mas de movimentos que parecem direcionar a percepção da necessidade de uma língua viso espacial.

Visualizamos o surgimento de escolas privadas para surdos nos diferentes lugares do mundo, muitas delas utilizando-se do alfabeto manual. No entanto, este contexto também é marcado por aqueles que acreditam no oralismo, como por exemplo, Samuel Heinicke.

O cenário não é linear e tampouco homogêneo e, na via contrária do oralismo, Pierre Desloges ganha destaque por ser o primeiro surdo a publicar um livro em defesa da língua gestual na educação de surdos (século XVIII). Ainda neste século, Abade L’Epée funda a primeira escola pública do mundo para surdos em Paris, marcando aquilo que chamamos de educação escolarizada. Esta escola foi a primeira a usar a Língua de Sinais e, apesar de não ser considerada uma língua (por Abade L’Epée), é considerada importante no ensino de surdos (REICHERT; PERLIN, 2014).

Neste movimento de criação de escolas e tentativas de uso de uma Língua de Sinais, nomes de surdos ganham destaque: Pierre Desloges, surdo francês, aprendeu a língua gestual aos vinte e sete anos, defensor da língua gestual e autor do primeiro livro publicado por um surdo, em 1779; Jean Massieu, como um dos primeiros professores surdos em todo o mundo; Laurent Clerc, professor de surdos; Ferdinand Berthier, professor e escritor de livros e artigos sobre o surdo, sua educação e seus direitos legais; Eduard Huet, professor e fundador da primeira escola para surdos no Brasil (com o apoio de Dom Pedro II), em 1857 (REICHERT; PERLIN, 2014).

Entre tentativas de sinalizações e oralização, no século XIX há o surgimento dos primeiros aparelhos auditivos e a proibição da Língua de Sinais através do Congresso de Milão²¹, em 1880. Escolas de surdos que vinham se constituindo sobre práticas que indicavam

²¹ Congresso que reuniu professores de surdos de 27 países e no qual foram votadas resoluções que giravam em torno do método oral puro. Alexander Graham Bell foi um defensor deste método e teve grande influência sobre a determinação do Congresso: o Método Oral Puro deveria ser adotado por todas as escolas de surdos do mundo e a Língua de Sinais deveria ser proibida.

o reconhecimento de uma língua visual, veem-se obrigadas a adaptar-se à determinação do referido Congresso.

A Língua de Sinais (mesmo que ainda sem tal reconhecimento) ocupa, então, os lugares escondidos e distantes dos olhares dos defensores do oralismo. Um “segredo” mantido e vivido às escondidas nos diferentes espaços ocupados pelos surdos. Uma possibilidade de resistir e não fazer se perder aquilo que mesmo de forma tímida vinha ganhando espaços nos últimos séculos. “Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua”, pois nesta época “a surdez era tratada como uma aberração da raça humana na sociedade” (GESSER, 2012, p.85).

Claramente, este contexto histórico se faz por políticas ouvintistas, contexto em que “a maioria dos documentos e referenciais históricos foram escritos e narrados por ouvintes” (GESSER, 2012, p.84). Políticas que não intentam a participação dos surdos no delineamento das práticas escolares e linguísticas, mas fazem os acontecimentos se moverem sobre relações de saber em torno da educação e escolarização do surdo e poder sobre as práticas vigentes e possíveis.

A explicação para tal movimento se faz sobre a concepção do surdo enquanto indivíduo incapaz, ou mesmo na compreensão da surdez como uma doença genética e transmissível (ideia defendida durante a segunda guerra mundial). Movemo-nos longe de uma concepção cultural, tratando-os como alvo da medicina, já que a surdez é aqui concebida como uma patologia.

E as histórias de surdos se caracterizam, durante importantes períodos históricos, por práticas oralistas. Isso nos leva à compreensão, mesmo que tardia, da ineficiência de tal método, já que os surdos que foram submetidos a isso não obtiveram sucesso na expressão e compreensão da língua oral, além do esforço incansável e insuficiente²² para alcançar uma comunicação efetiva com os demais.

Nos anos que seguem após a década de 60, apesar de algumas mudanças significativas, ainda temos importantes histórias de surdos e de oralização. Histórias de escolas que usavam o método oralista. Histórias de surdos atreladas a histórias de incapacidade. Histórias de surdos e de uma Língua de Sinais proibida.

No movimento de mapear (visível, especialmente no subtítulo *1.1 A emergência da pesquisa e os pontos que mobilizam memórias*), teses e dissertações escritas por surdos

²² O adjetivo insuficiente é trazido aqui não no sentido de referir incapacidade dos surdos em conseguirem se comunicar de forma oral (até mesmo por que alguns se comunicam desta forma), mas sim, das fragilidades em uma comunicação oral que demanda treinamento (já que não ocorre naturalmente) e extremo esforço (para se expressar e para compreender) por parte do surdo, sem garantias de plena compreensão ou significação.

permitem a visualização de tais acontecimentos, em uma descontinuidade de tempos e contextos, mas sob circunstâncias semelhantes, como é possível pensar junto ao excerto de Strobel (2008):

Com quatro dias de vida, no hospital, tive um resfriado muito forte e foi prescrito o uso de antibiótico em dosagem alta e, em consequência disso, fiquei surda profunda. Na época muitos especialistas na área da surdez tinham assegurado à minha família que somente o aprendizado da língua oral era o que poderia me ajudar a sair do isolamento. Por isto a minha mãe procurou uma escola de surdos onde eu pudesse aprender a língua oral. Na maior parte de minha infância estudei em uma escola para surdos onde usavam o método verbotonal, uma metodologia oralista, que foi implantada na época. Consequentemente, aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções (STROBEL, 2008, p.14).

O relato de Strobel (2008) nos permite alguns movimentos e compreensões sobre suas condições – as condições dos seus enunciados. O século XX, mesmo depois de inúmeras tentativas fracassadas de oralização, ainda é contado desta maneira (mesmo que a citação de Strobel date de 2008, a experiência por ela relatada se dá no século XX).

A figura do surdo que se diferencia dos ouvintes por uma perda que se visibiliza quando o mesmo não consegue se comunicar oralmente. A fala oral como única forma de comunicação aceita e praticada no espaço familiar e escolar. A surdez associada à figura do médico e aos encaminhamentos clínicos, terapêuticos, de cura, reabilitação e normalização. O lugar de importância dos discursos clínicos. A inexistência (ou invisibilização) de outros – discursos – de uma ordem cultural. A aposta em transformar o surdo em um ouvinte, capaz de expressar-se oralmente e compreender os demais da mesma maneira (mesmo que isso não lhe traga nenhum sentido e esta compreensão seja incompreendida). A ideia de que uma outra forma de comunicação, que não a oral, poderá mantê-lo em um lugar isolado da sociedade. As concepções defendidas pelas escolas de surdos com discursos pedagógicos atrelados a uma visão clínica sobre a surdez. O surdo como mero repetidor de palavras, incapaz de produzir sentidos em torno das mesmas.

As histórias de surdos mudam de lugar e de personagens, mas muitos de seus acontecimentos são descritos de maneira semelhante. Os discursos produzidos em torno da surdez produzem tais sensações e, seja em escolas de surdos ou em escolas comuns, as lembranças se assemelham. Dizem de práticas orais, de sensações de incapacidade, de sentir-se estranho, de sentir que não faz parte do grupo, de não saber ao certo o que fazer com a surdez,

de não saber, ao menos, o que é devir surdo, de esforços para se parecer com os ouvintes e, por vezes, desejar ser um deles.

Estas tentativas de oralização (visíveis na história dos surdos, potencializadas em 1880 – estatuto de verdade-, e presentes até os dias de hoje) nos permitem questionar o papel das escolas na legitimação dos discursos clínicos. A escola que se faz como invenção do Estado, sendo gerida e controlada por Ele. Tratamos da “captura das subjetividades, para transformá-las em sujeitos. Captura dos saberes, para transformá-los em conhecimentos. Conformação. Identificação. Formatação. Estriamento” (GALLO, 2011, p.218).

Nesta esteira de controle e normalização, o método oralista se dá por “procedimento de controle do corpo e de ‘cura’ da deficiência por meio de terapias da fala”, submetendo os surdos “a um duro processo de ‘normalização e de disciplinamento” (LOPES, 2011, p.41). Estas práticas operadas pela relação de saber e poder se davam por entender que “muitos daqueles submetidos às estratégias de dominação não possuíam legitimidade/saber para reivindicar outras posições” (LOPES, 2011, p.62).

Os surdos eram produzidos como indivíduos desviantes, alvos de práticas de normalização. Estas práticas podem ser melhor entendidas a partir do recorte nos escritos de Pontin (2014), a qual nos traz alguns relatos de suas experiências familiares. A família, também, como lugar de produção discursiva:

Quando eu era criança fui submetida a práticas de normalização para me tornar parecida com ouvinte. [...] Lembro-me que quem me levava para médicos era a minha avó, ouvinte, que obteve minha guarda, talvez por acreditar que minha mãe, por ser surda, não tivesse capacidade de me criar (PONTIN, 2014, p.12).

O surdo ocupa-se do lugar de incapacidade. Incapacidade de criar uma filha (que talvez esteja atrelada a sua incapacidade de ter evitado a gestação ou tê-la feito ouvinte). Incapacidade de inventar-se surdo e transformar-se em um ouvinte. Indivíduo que necessita de cuidados e auxílio, mesmo depois de adulto. A família, constituída sob os discursos da surdez como uma incapacidade, reafirma a deficiência do surdo e se coloca no lugar de proteção e compaixão. As lembranças dizem do esforço para se parecer com os ouvintes e da não legitimização da surdez.

Em um tempo e lugar (nem tão) distante do Congresso de Milão, suas determinações seguem constituindo olhares sobre os surdos como indivíduos incapazes. Sua única chance de participação social é adequar-se às práticas oralistas, assemelhando-se aos ouvintes. Concepções e práticas se tramam em diferentes tempos e diferentes contextos, mas ainda sob os mesmos ideais.

Entre tentativas de conservar uma língua gestual e o método oral como principal forma de comunicação, até 1960 os sinais utilizados na comunicação de surdos não possuíam reconhecimento linguístico, eram tidos como gestos e formas de comunicação primitiva e obscena. Aliado a isso, os surdos seguiam ocupando o lugar de deficiência, incapacidade, bestialidade, selvagerismo ou até sendo comparados aos animais (GESSER, 2012).

Profissionais da área educacional, definitivamente, não eram os mais indicados para dizer e pensar o ensino e escolarização do surdo. As ações são da ordem dos diagnósticos e dos tratamentos, e, por isso, de responsabilidade médica e/ou, por vezes, religiosa. Tratamos de uma doença, de algo que não se alcança pelas práticas pedagógicas, mas sim, pelas práticas da fé e/ou da medicina.

Na descontinuidade de acontecimentos históricos, aquilo que emerge em um dado momento como discurso verdadeiro, surge, em outro, como uma linha de fuga, como uma potência de agir, uma linha que permite vazar, proliferar, criar possibilidades interessantes, irônicas e, por que não, engraçadas, sobre suas próprias experiências. E aí, aquilo que é de livre circulação tem potência, potência de fazer rir e fazer pensar, conforme a piada apresentada abaixo:

Os deficientes foram convocados por Deus para subirem no monte dos milagres, para que suas deficiências fossem curadas. O primeiro a subir foi o cego, que com sua muleta subiu vagorosamente o morro. Ao chegar lá Deus falou: “Meu filho, abra os olhos e vê!”. O cego abriu os olhos e enxergou! Imediatamente jogou sua muleta morro abaixo. Logo em seguida subiu o cadeirante, que com dificuldade chegou ao topo do morro. Deus lhe disse: “Meu filho, levanta e anda!” Imediatamente o cadeirante ficou sobre os dois pés, atirou a cadeira morro abaixo e saiu correndo. O terceiro a subir foi o surdo, que, acompanhado de um intérprete para entender o que lhe diria Deus, subiu o morro. Deus lhe falou: “Meu filho, abre os ouvidos e ouve!”. Dito isto o surdo passou a ouvir e prontamente atirou o intérprete de cima do morro (SCHALLENBERGER, 2010, p.63).

A piada acima escrita, bastante conhecida e de livre circulação nas comunidades surdas, nos ajuda a entender os laços criados entre a fé e a razão científica. A surdez há de ser algo difícil que causa sofrimento e impedimentos de diferentes ordens. Os médicos e religiosos podem curá-los, ou pela fé ou pela razão. Assim, eles serão mais felizes.

O surdo como alguém que se diferencia dos demais pela sua incapacidade de ouvir. Faz parte do grupo dos deficientes (questão que prevalece até hoje e poderá ser melhor discutida no capítulo *Escolarização dos surdos e redes discursivas: na arena de negociações entre inclusão*

e bilinguismo), os incapazes e esperançosos pela cura divina. Sua posição é, muitas vezes, de vitimização e digno de piedade, pois só Deus poderá lhe salvar (da surdez).

Considerando que as primeiras tentativas de instrução do surdo se deram por parte da igreja católica, a piada se dá neste campo, da religião, coexistindo com enunciados de fé e esperança. Adquire materialidade quando se corporifica nos escritos bíblicos ou mesmo em uma produção cultural surda – uma piada – capaz de fazer questionar e problematizar discursos ainda muito presentes na sociedade.

Esta produção se faz, justamente, na perspectiva de problematizar discursos presentes em séculos passados, mas ainda impregnados na sociedade atual. Além disso, a atuação e relação do surdo com o intérprete/tradutor de Língua de Sinais também aparece como eixo central na piada e nos permite analisar os lugares ocupados por cada um deles nesta relação, que se modifica e ressignifica nos diferentes tempos em que é pensada.

Assim, antes de compreender o reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil e os últimos documentos relacionados à escolarização dos surdos, cabe-nos visualizar e problematizar as condições de emergência de tais documentos, especialmente da Lei nº 10.436/02. Em que circunstâncias estes documentos emergem? Com quais intencionalidades? Em que contexto histórico? Que relações de saber e poder estão envolvidas nestes movimentos?

Antecedendo²³ o Documento *Que educação nós surdos queremos (1999)*²⁴, o movimento oralista vem perdendo forças e dando espaço a outras práticas, tanto no Brasil como nos diferentes lugares do mundo. Um dos fatores que contribui para isso é o fato de que nos Estados Unidos da América, Stokoe (1960) realiza uma publicação afirmando que a ASL²⁵ é uma língua composta pelas mesmas características da língua oral. Tal publicação permite movimentos em *prol* da legitimidade da Língua de Sinais e da possibilidade de uma ocupação de outros espaços, já que neste contexto, apesar de não ter desaparecido, permanecia nas comunidades surdas, circulando de forma disfarçada e sem possibilidade/permissão de visibilidade.

Neste mesmo cenário, e como movimento que também caracteriza a história dos surdos e das línguas de sinais, vale ressaltar a comunicação total, a qual implica na utilização de sinais,

²³ Sem pretensão de dar a ideia de anterioridade, mas de condição de emergência.

²⁴ Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

²⁵ Significa American Sign Language e é a Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda nos Estados Unidos, além do Canadá, Malásia, Alemanha, Áustria, Noruega e Finlândia. Algumas variações desta língua também são usadas em outras partes do mundo.

de leitura orofacial, amplificação dos sons e uso do alfabeto manual. Em tal perspectiva, o surdo é livre para escolher a melhor forma de comunicação. No entanto, impossibilita-os de aprofundarem-se/especializarem-se sobre alguma forma de linguagem mais específica.

O contexto histórico segue sofrendo reconfigurações, experimentações, trocas de decisões, de práticas e de concepções. Em linhas intensivas, o surdo e a Língua de Sinais parecem ser violentados, os desvios são evitados e há pouca possibilidade de proliferação.

Nos espaços de vazamento estreitos, perigosos e escorregadios, a comunicação total e, de forma mais intensa, o bilinguismo, permite a constituição de outros espaços para a Língua de Sinais. Passa-se a produzir potência a partir de outras associações. As comunidades surdas mantêm-se à espreita e os tencionamentos se corporificam em documentos e produções culturais.

2.2 A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência

As linhas históricas dos surdos e da Língua de Sinais são descontínuas, rizomáticas e intensivas, permitindo algumas possibilidades de vazamento, de experimentações e de produção de outras singularidades, nos diferentes tempos e lugares. Tempos e lugares de produção de singularidades da subjetividade dos surdos.

Os acontecimentos experimentados tratam de relações de saber e poder. Enunciados históricos que vão da exclusão à segregação dos surdos. Da segregação aos interesses religiosos e médicos. De tais interesses às práticas de instrução. Das tentativas de instrução à concepção do surdo como alguém que se comunica de forma visual. Da disseminação das escolas de surdos à proibição do uso dos sinais. Do oralismo como uma determinação que retrata relações de saber, poder e resistência. Da comunicação total e do bilinguismo como uma brecha que surge para o vazamento e proliferação de outras possibilidades.

Dentre estas possibilidades de respiração, alguns acontecimentos são lembrados: o ano de 1984, no qual a UNESCO declara a Língua de Sinais como sendo um sistema linguístico legítimo, afirmando que a mesma deveria ter o mesmo *status* de outros sistemas linguísticos. Já em 1994, a Declaração de Salamanca ressalta que “todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos”. A mesma também afirma que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdocegas, a educação

deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (BRASIL, 1994).

Dois anos mais tarde, em 1996, a 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovida pela UNESCO em Barcelona, assegurou que “todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino”. Também cita a “facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”, além da “garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequado às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social”. Finalmente, cita que “deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (UNESCO, 1996).

Estes recortes acontecimentais permitem pensar a recorrência e práticas discursivas que vêm constituindo este cenário. Sem intencionalidade de realizar escritos históricos e documentais sobre a educação de surdos, mas, na pretensão de dar a ver aquilo que emerge, é recorrente e se repete.

Neste sentido, visualiza-se o pertencimento das comunidades surdas na elaboração e formulação de documentos relacionados à escolarização dos surdos no Brasil. E o recorte histórico realizado neste cenário discursivo, aquele onde se busca olhar de forma mais atenta e cuidadosa, faz-se no ano de 1999, nos dias 20 a 24 de abril, na cidade de Porto Alegre/RS, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nestes dias, aproximadamente 150 educadores surdos reuniram-se naquilo que ficou conhecido como o Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Tal reunião se deu “no sentido de apresentarem ao V Congresso suas opiniões e suas aspirações no campo não somente da educação, mas de forma mais abrangente, colocando essa em um contexto dos direitos humanos” (KLEIN; FORMOZO, 2008, p.1). Como resultado de tais discussões, temos o Documento intitulado *Que educação nós surdos queremos* (FENEIS, 1999).

Tal movimento se explica pelo fato de que historicamente as decisões foram de competência e responsabilidade dos ouvintes e, por vezes, contrárias ao desejo dos surdos. Assim, tal Documento parece aproveitar a brecha deixada para dar concretude e produzir potência àquilo que as comunidades surdas desejam para os surdos. A brecha como

possibilidade de participar, de dizer, de corporificar, de agir, de dar a ver a formação de outros discursos sobre os surdos e sobre a Língua de Sinais.

Nesta linha de intencionalidade, o Documento está subdividido em três partes: 1) Políticas e Práticas Educacionais para surdos, dividida em: Direitos Humanos, A escola de Surdos, As classes especiais para surdos e As relações entre o professor surdo e o professor ouvinte; 2) Comunidade, Cultura e Identidade, dividida em: A identidade surda, As Línguas de Sinais, O currículo da Escola de Surdos, A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda, As relações com a família, As Artes Surdas, As culturas Surdas e, 3) Formação do Profissional Surdo, dividida em: Geral, Os educadores surdos, O instrutor de Língua de Sinais, O monitor surdo, O pesquisador surdo, Os surdos universitários.

As partes que constituem o Documento são aqui visualizadas em categorias de análise e, por isso, subdivididas em subtítulos, na intencionalidade de potencializar a problematização e visibilizar os discursos que constituem o mesmo. A primeira parte do Documento compõe as discussões do subtítulo *2.2.1 Pelo reposicionamento da Língua de Sinais e a escolarização dos surdos em outras linhas de pensamento* e, a segunda e terceira parte, foram reunidas nas discussões que se fazem no subtítulo *2.2.2 A centralidade da Língua de Sinais na elaboração das diferenças surdas*.

Na regularidade dos enunciados apresentados em tal Documento, a problematização se faz sobre recortes e escolhas. Escolhas sobre aquilo que me passa e faz perguntar. Sobre aquilo que me parece criação coletiva, ou instantes de criação coletiva, e que dizem de novos tipos de acontecimentos (DELEUZE, 2013). Nesta via, algumas partes do Documento não serão visibilizadas de forma direta, não farão parte do *corpus* de problematização aqui apresentado, pois a linha metodológica se buscou fazer pela experimentação e, durante o percurso, não consegui (ou não desejei) o encontro com todas as coisas, mas, apenas com algumas, ou mesmo com aquilo que corrobora os argumentos da tese. Eis que as apresento como linhas de escrita potentes, que nos tiram da superfície levando-nos para dentro, para o meio, na tentativa de que as experimentemos como parte desta pesquisa.

2.2.1 Pelo reposicionamento da Língua de Sinais e a escolarização dos surdos em outras linhas de pensamento

Aqueles que aqui estão, não desejam mais estar. O que parece estar parado, imóvel, deseja, então, o movimento. A linha e não o ponto. Outros ritmos e velocidades. Velocidades

alucinantes. Ritmos difíceis de acompanhar. Velocidade e ritmos desejados pela insatisfação e desejo de mudança. Mudança de rotas.

Aquilo (ou aquele) que nos acostumamos a chamar de uma forma, deseja ser chamado/a de outra, distinta, com outros sentidos, ainda não experimentados, mas desejados. Sim, é da ordem do desejo.

E a primeira parte do Documento (1999) - *Políticas e práticas educacionais para surdos*- emerge em um cenário de insatisfação das comunidades surdas e encharcada de intencionalidades de reposicionamentos: reposicionamentos discursivos e não discursivos. Da concepção dos surdos e da Língua de Sinais por outras linhas de pensamento. Algumas, talvez, ainda não pensadas.

Como parte integrante deste título, o subtítulo *Direitos Humanos* permite-nos recortes intensos e potentes. São eles:

1. Propor o reconhecimento da Língua de Sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos; [...]; 4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos; 5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da Língua de Sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvintistas; 6. Levar em conta o conhecimento da Língua de Sinais para a escolha dos professores de surdos [...]; [...]; 8. [...] que os professores usem Língua de Sinais ou em que haja intérpretes da mesma; 9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos; [...] 13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário; [...]; 15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. (FENEIS, 1999, recortes do item 1 ao 15).

O Documento emerge em um cenário no qual, apesar dos avanços e brechas deixadas pelo movimento da comunicação total, ainda não há o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais. A sociedade brasileira parece se caracterizar por atitudes discriminatórias e os programas televisivos podem ser importantes aliados na legitimação destes discursos. O ensino para os surdos ainda não é um movimento legítimo e seus professores precisam ter conhecimento da Língua de Sinais. Os intérpretes são necessários e os surdos precisam ter acesso visual àquilo que é veiculado pela mídia e aos conteúdos escolares.

A Língua de Sinais, como elemento referente, passa a ser desejada em seu lugar de diferenciação e legitimação linguística (*status* alcançado nacionalmente em 2002). O surdo se ocupa do lugar de alguém que produz discursos sobre si mesmo, produz outras relações de saber

e poder com aquilo que acontece até o momento, deseja sair do lugar de discriminação, ter intérpretes e professores surdos usuários de Língua de Sinais, legitimando suas especificidades e a elaboração do pensamento através de recursos visuais.

A tentativa de dobrar a linha, de fazê-la emergir em outra direção. A sensação de que “é preciso conseguir dobrar a linha, para constituir uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar”. Pois, “a linha mesmo não para de se desdobrar a velocidades loucas, e nós, nós tentamos dobrar a linha, para constituir ‘os seres lentos que somos’, atingir o ‘olho do ciclone’” (DELEUZE, 2013, p.142).

Lá onde tudo acontece, onde tudo se passa. Tentativas de imersão e de negociação. Pois quando a imersão acontece e quando a linha se dobra, os surdos visualizam outras possibilidades de/e processos de subjetivação. E, na marcação dos sentidos desta língua na constituição dos surdos, contada pelos surdos e, ainda, como resultado do mapeamento realizado na elaboração desta pesquisa, a narrativa de Schallenberger (2010) nos ajuda a pensar:

Eu poderia dizer que me tornei surdo em determinado momento de minha vida, que foi o momento em que pude compartilhar sentimentos de uma maneira mais clara e mais direta, o momento que passei a aprender a Língua de Sinais (SCHALLENBERGER, 2010, p.16).

Tratamos daquilo que faz emergir as lutas pelo reconhecimento linguístico da Libras. Do lugar ocupado pela Língua de Sinais na constituição subjetiva dos surdos. Nas possibilidades de elaboração de outros pensamentos. Pensar de outra forma, por outra via, em outra língua. A sensação de que há um sentido no ver e falar, no relacionar-se, no compreender-se. A Língua de Sinais como fator constituinte do devir surdo. E quando a dobra se faz, a Língua de Sinais consegue mover-se.

Ainda neste subtítulo (*Direitos Humanos*), ressalta-se:

16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição [...]; 17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação; 18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes; 19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: Língua de Sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos; [...]; 23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo; [...]. (FENEIS, 1999, recortes do item 16 ao 24).

Nas linhas recortadas torna-se perceptível a diferenciação surda, a heterogeneidade discursiva de posicionamentos e de formas de pensar e agir. As diferenças surdas e o imperativo de “respeito” às diferentes posturas assumidas. Tal enunciado pode estar correlacionado aos próprios discursos midiáticos, clínicos e terapêuticos em relação à surdez.

Absolutamente não tratamos de indivíduos unos, únicos, indiferenciados. Os processos de subjetivação se dão na multiplicidade, e esta, “a multiplicidade, as diferenças, as variações, que embora sejam expressões do mesmo, jamais deverão ser unificadas” (GALLO, 2008, p.33). Pois é a diferença e a não unidade que faz a continuidade do movimento.

As linhas móveis seguem a produzir (linhas produtivas, em ação) e, no centro deste processo (de produção do novo), a linha de diferenciação de si mesmo (SILVA, 2004). As subjetividades se constituem e tomam “corpo nos gestos, na postura, no olhar, nos discursos” (FISCHER, 2012, p. 61). E tudo se regula pela discursividade em uma heterogeneidade discursiva (FISCHER, 2012).

Há destaque, também, à posição ocupada (legalmente e até os dias de hoje) junto aos deficientes, e às especificidades linguísticas visíveis nos concursos públicos (Língua Portuguesa escrita como segunda língua do surdo, no caso do Brasil). Linhas de escrita que movem o olhar a ver de forma mais cuidadosa os entornos desta discussão.

A referência feita à incorporação aos cursos superiores referentes à Língua de Sinais e culturas surdas poderia possibilitar a diferenciação do surdo sob outros discursos, distintos dos propagados no momento. Uma tentativa de abrir o estudo e compreensão sobre a Língua de Sinais e a cultura surda, estabelecendo um princípio de diferenciação entre saberes instituídos e saberes desejados, mas não legitimados.

O desejo dos surdos como “diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-identicos, outros-diversos” (CORAZZA, 2005, p.18). A luta pelo fim da inclusão (ou mesmo, da integração) aliada à visão do surdo como deficiente. A concepção das especificidades escolares dos surdos e das fragilidades do processo inclusivo. A pretensão de ocupar e manter as escolas de surdos e repensar as práticas inclusivas.

E as linhas de pensamento e escrita dos surdos nos permitem visualizar histórias e condições que fazem emergir tais proposições, como nos conta Strobel (2008):

Enfrentei muitas dificuldades na escola de ouvintes, reprovei várias vezes e sentia muita vergonha por ser a aluna “mais velha” da sala, como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem; com este complexo de inferioridade e de baixa auto-estima, me tornei uma adolescente rebelde e revoltada [...]. Apenas muitos anos depois compreendi que, o maior problema não era a dificuldade de aprendizagem e sim da diferença linguística e cultural (STROBEL, 2008, p.16).

O sentir-se deficiente. Ser olhado como deficiente. Corpo deficiente, com falhas, faltas, impossibilidades (?). A invisibilização linguística e cultural. A tentativa de um reposicionamento, de mudanças discursivas. De desvincular as dificuldades (na aprendizagem) da surdez. O desejo de sentir-se “igual”.

E, sobre isso, Bisol (2001) nos ajuda a elaborar outras (in) compreensões na sinalização da história *Tibi e Joca*²⁶. Tal produção cultural surge neste contexto (antes do reconhecimento da Língua de Sinais) de lutas e manifestações em *prol* da elaboração de outros sentidos sobre a educação de surdos e o reconhecimento linguístico da Libras. O livro “conta com a participação especial de um surdo, Tibiriçá Maineri [...], é rico em ilustrações, e, além da história registrada na Língua Portuguesa, há um boneco-tradutor que sinaliza as palavras-chave de cada página, permitindo ao usuário da Libras acompanhar a história” (KARNOPP, 2010, p.166).

Mas Tibi e Joca não possuem muitas companhias. A obra literária parece compor este período de forma bastante solitária, pois em meio ao processo de busca e elaboração desta pesquisa, não foram encontradas muitas literaturas infantis que tratam sobre o assunto em uma linha cultural (neste período)²⁷. E, pelos diversos caminhos percorridos, Tibi e Joca surgiram como uma possibilidade de tencionamento aos documentos que vinham se configurando. Também poderia entendê-la como uma obra que permitiu outras linhas de movimento e respiração às comunidades surdas e, por isso, também compõe estas linhas móveis de lutas, desejos e afectos. Produção cultural e monumental.



Dúvidas. Surdo. Tristeza. Solidão. Difícil.

Figura 06: Montagem de Daniela Medeiros, 2015
Fonte: Bisol, 2001

Na ordem da interpretação daquilo que se diz em sinais, ou mesmo como tentativa de interpretar, também afectos, vejo Joca, o menino surdo, percorrendo as páginas do livro e nos dizendo das suas histórias. Histórias de sensações e intensidades. Sensações recortadas de um

²⁶ Obra literária intitulada *Tibi e Joca*, de autoria de Claudia Bisol (2001).

²⁷ A literatura *A cigarra e as formigas*, de Oliveira; Boldo (2003), foi localizada, mas não foi trazida para este trabalho. Tal história foi “escrita por duas professoras de surdos – uma ouvinte e uma surda -, apresenta como tema a importância da amizade entre surdos e ouvintes” (KARNOPP, 2010, p.167).

livro. Porque este, o livro e a história do menino surdo, não são trazidos integralmente a este texto. A história de Tibi e Joca aparece recortada propositalmente. Recortes de sensações que buscam a visibilização e o compartilhamento.

Histórias de um menino surdo em uma família de ouvintes. A saída e o encontro com Tibi. A descoberta da Língua de Sinais. Sinais alegres, tristes e sensíveis. E Joca elabora os pensamentos em sinais.

Por meio do boneco-tradutor, e junto à (s) história (s) de Tibi e Joca e os relatos das angústias e dificuldades, a Língua de Sinais se faz presente em cada página, sinalizando emoções, dúvidas e inquietações. A Língua de Sinais como via de marcação de pertencimento e constituição subjetiva, pois nada daquilo que é tratado seria sentido da mesma forma se não fosse em sinais.

As comunidades surdas elaboram negociações a partir daquilo que lhes passa. Mas não atravessa sem se fazer sentir. Passa e atravessa deixando marcas, desejos e afectos. Sinalizações. Há emergência de uma língua de afecto que faz sentir e desejar outros modos de existência.

No subtítulo *A Escola de Surdos*, ainda na primeira parte do Documento (1999):

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos; [...]; 27. [...] Devem ser criadas mais escolas de surdos [...]; [...]; 29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não deve ser incluído nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar; [...] 33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica; 34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos. (FENEIS, 1999, recortes do item 25 ao 34).

O referente visível no Documento (1999) conduz ao princípio de diferenciação da escola de surdos. Diferenciação que justifica a criação de “mais escolas de surdos” e a não inclusão dos mesmos nas escolas comuns. A proposição de retirar os surdos das práticas clínicas, de medicalização, de concepção da surdez como uma enfermidade ou algo passível de certo apagamento. A tentativa de elaboração de um olhar pedagógico acerca dos surdos em contraposição ao olhar clínico adotado no contexto em questão.

O excerto documental ainda traz a referência em relação à comunicação entre surdos e ouvintes – a função do intérprete nesta mediação e facilitação de comunicação – e as interações

familiares como algo a ser pensado e otimizado através da Língua de Sinais. Além disso, o lugar de importância da escola de surdos, como sendo a instituição mais indicada para oferecer suporte aos mesmos.

Nesta linha de pensamento, a obra literária *Tibi e Joca* emerge, talvez, como uma produção cultural de negociação e emergência de outros pensamentos. Pois bem próximo à página que sinaliza a felicidade da emergência da Língua, também se sinalizam as dúvidas, sensações de culpa e os discursos médicos. A descoberta da surdez e os sentimentos de tristeza e solidão. Mais solidão.

Pendurando-se na corda lançada do avião de Tibi, Joca se agarra e se lança experimentando outros lugares e sensações. Tentativa de fuga (?). Distanciamento (?). Diferenciação (?).

A descoberta de um outro mundo e a possibilidade de corporificar e dar a ver suas sensações. Sensações sinalizadas. E as imagens do livro traçam linhas que fazem o desenho de dois mundos.



FIGURA 07: Páginas do livro de Bisol, 2001
Fonte: Bisol, 2001

O mundo não é um só, e tampouco está dividido em duas partes. As imagens não foram divididas ou recortadas. Trata-se de dois mundos, distintos e, por vezes, distantes. Os que habitam um não são os mesmos que habitam o outro, e as diferenças não se fazem perceptíveis na imagem parada, sem possibilidade de movimento e sinalização.

As diferenças são da ordem do desejo e das sensações. No entanto, parecem ser marcadas nos corpos, nas expressões faciais, no mundo aparentemente distante. A diferença surda percebida por ocupar e constituir outro mundo, outros modos de viver e sentir.

O desenho parece mostrar o enunciado de distância entre o mundo ouvinte e o mundo surdo. Distância, no entanto, possível de ser diminuída, ou mesmo invisibilizada, pela aproximação dos sujeitos, pelo encontro das filas, das linhas de corpos que elaboram cada um dos mundos existentes. Pelo encontro entre pais ouvintes e filho surdo.

A marcação da diferença toma materialidade ao considerar os surdos enquanto sujeitos linguisticamente diferentes, com especificidades que podem constituir-los em um outro mundo, diferente, ou mesmo no mesmo, como repetição da própria diferença. Aí, suas práticas de ver e dizer produzem pontes que podem separar, ou mesmo aproximar, permitir o contato, aproximação, pertencimento.

A aproximação, ou mesmo a fuga de um mundo para o outro nem sempre ocorre de forma tranquila. Por vezes, inclusive, esta fuga não é permitida e/ou não é desejada. No entanto, as contaminações são sempre possíveis e se fazem nas sensações e afectos.

O corpo de Joca escapa e suas sensações são pintadas nas páginas do livro. Sensações que abrem vias para passagem de outros devires. Joca está em vias de se fazer, e a singularidade de suas sensações produz outros modos de subjetivação. Produz, talvez, aproximações, contaminações. E a imagem abaixo põe a pensar:



FIGURA 08: Página do livro de Bisol, 2001
Fonte: Bisol, 2001

O devir Joca e o devir surdo. Pai e mãe ouvintes. Joca surdo. Sensação de pertencimento a mundos distintos. Aposta em possibilidades de contaminações. Linhas de afecto capazes de elaborar aproximações e alegria. Linhas ponte.



Amor

FIGURA 09: Imagem do livro de Bisol, 2001
Fonte: Bisol, 2001

No subtítulo do Documento (1999) *As classes especiais para surdos* destaca-se:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente; 36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo [...]; 37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade; [...] 43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a Língua de Sinais. (FENEIS, 1999, recortes dos itens 35 ao 44).

Observa-se que o princípio de diferenciação é visibilizado novamente no Documento (discurso recorrente). O sentido de elaborar uma visão dos surdos como indivíduos diferentes, não deficientes. Tal prerrogativa se associa ao fato de que os mesmos produzem culturas, língua e comunidade diferente – pontos que precisam ser considerados e auxiliam na desconstrução do surdo como deficiente.

A referência ao lugar ocupado pela Língua de Sinais na constituição do surdo e a necessidade de que o uso da mesma pelos surdos precisa ser “incentivado, mostrado e estimulado”. Surdos adultos parecem colaborar para este processo de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua, além de possibilitarem a aquisição da identidade surda²⁸.

O referente, ou mesmo aquilo que se apresenta como ponto de diferenciação, é o que difere os surdos, especialmente o uso da Língua de Sinais como primeira língua. Marcadores

²⁸ Neste trabalho não serão realizados aprofundamentos teóricos e conceituais sobre identidade, visto que a opção se fez por pensar a diferença e a subjetivação. Assim, os recortes documentais referentes à identidade são trazidos somente pela sua caracterização a partir dos quatro elementos básicos apresentados por Fischer (2001).

que tratam de realizar tais diferenciações, e dizem, também, das especificidades de devir-surdo, de dizer-se surdo. Discursos associados a concepções culturais.

A preocupação com a compreensão sobre as culturas surdas e o envolvimento das famílias neste processo. Discursos que se associam com enunciados que parecem desejar a desmistificação em torno dos surdos e visões reducionistas sobre a constituição dos mesmos. O desejo por sujeitos culturais diferentes linguisticamente e, pelo reconhecimento da importância das comunidades surdas neste processo de afirmação e elaboração destas diferenças. Strobel (2008), em uma de suas narrativas, afirma que ao ter contato com a comunidade surda, o seu mundo abriu as portas e ela pode explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro dela (STROBEL, 2008).

Tal depoimento, talvez marque as comunidades surdas em um lugar de produção de subjetividades. Lugar de produção de outros discursos. Lugar de resistência e de elaboração de outros modos de existência. E estes, os modos de existência, passam a caracterizar os enunciados. E os enunciados estão diretamente investidos em relações sociais (FISCHER, 2012).

No último trecho recortado da primeira parte do Documento (1999), intitulado *As relações entre professor ouvinte e o professor surdo*, destaca-se a importância de:

45. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a Língua de Sinais; [...]; 47. [...] Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos; [...]; 50. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos; 51. Considerar os professores surdos como educadores; 52. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes [...]. (FENEIS, 1999, recortes do item 45 ao 52).

A ideia de difusão da Língua de Sinais surge como importante referente no trecho do Documento estudado. A concepção de que sua difusão tende a otimizar a comunicação dos surdos com os demais, inclusive profissionais de instituições escolares. A proposição de que a Língua de Sinais não precisa, então, restringir-se aos surdos, mas pode ser de conhecimento e uso dos diferentes indivíduos. Tal enunciado se associa ao reconhecimento do professor surdo e à igualdade de direitos entre professores surdos e ouvintes. Neste sentido, os trechos que buscam direitos e equiparações entre professores surdos e ouvintes parecem estar associados às experiências históricas dos mesmos, nas quais há predominância de professores ouvintes, e os surdos são minoria.

A Língua de Sinais como algo que dá velocidade às linhas e permite outras conexões. Seu reconhecimento como via que leva os surdos ao meio, como parte daquilo que acontece. À

visibilidade de seus desejos. O desejo de dobrar a linha e de fazer com que nada se repita. O desejo pela criação e pela experimentação de outras formas de vida.

Tais trechos também se associam à ideia do não reducionismo da educação e escolarização dos surdos à Língua de Sinais, ao apontar, novamente, a cultura e as comunidades surdas. O desejo pelo reposicionamento dos surdos no cenário educacional. Reposicionamento de conhecimentos em relação à Língua de Sinais e seus entornos e, reposicionamento no grupo docente. Desejo de marcar as diferenças surdas e a igualdade de acesso e participação.

2.2.2 A centralidade da Língua de Sinais na elaboração das diferenças surdas

A produção *Tibi e Joca* segue permitindo tencionamentos aos trechos recortados do Documento (1999). Suas linhas de escrita e imaginação acompanham e dizem daquilo que se corporifica no Documento. O ritmo da linha é outro. As imagens que elas produzem são diferentes. Suas intencionalidades, no entanto, parecem similares. Daí a possibilidade de estabelecer conexões entre aquilo que é documentado e aquilo que aparece como produção cultural.

Ao agarrar-se na corda jogada por Tibi, Joca viaja e conhece outro mundo. Este mundo parece diferente daquele conhecido até o momento, pois ali a forma de dizer, entender e atribuir sentido àquilo que se experimenta, é outra.

Ao mergulhar neste outro mundo, Joca, talvez, perceba um modo de vida com espaço para criação. Seus desejos compõem e passam por suas linhas de movimento. Joca em movimento. Movimento de se constituir surdo, de produzir subjetividades nas lutas e na singularidade de cada acontecimento.

Difícil acompanhar os movimentos de Joca sem pensar nos conceitos de diferença e subjetivação. “A diferença em si mesma” (DELEUZE, 2006, p.55) e a subjetivação como algo que “consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2013, p.119), ou mesmo como “uma linha de ruptura, uma nova exploração onde mudavam as relações precedentes, com o saber e o poder” (DELEUZE, 2013, p.135). É ele, o menino surdo, produzindo movimentos que não cessam. Seus movimentos são, então, possibilidade de vida, de outros modos de existência.

Na molaridade das linhas históricas, aquilo que Joca produz, pode, também, ser visibilizado na segunda e terceira parte do Documento (1999). As linhas mudam de velocidade

e de trajetos, mas seu ponto de acesso parece ser o mesmo. Aí, no subtítulo *A identidade surda*, integrante da segunda parte do Documento (1999), destaca-se no excerto abaixo:

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade [...]; 54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda [...]; 55. [...] O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão; 56. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo. (FENEIS, 1999, recortes do item 53 ao 56).

A referência clara aos diferentes modos de subjetivação marca o princípio de diferenciação surda ou mesmo de diferenciação dos deficientes auditivos. A ideia de que cada um possa ser percebido e compreendido a partir de suas especificidades, que tratam, especialmente, de uma comunicação auditiva (no caso dos deficientes auditivos) e/ou de uma comunicação visual (no caso dos surdos).

Na referência às diferentes identidades, a ressalva se faz no sentido de que estas “são apenas simuladas, produzidas como um ‘efeito’ ótico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição” (DELEUZE, 2006, p.15-16). Para tanto, as variantes (do não ser/ser surdo/devir-surdo) “exprimem antes de tudo mecanismos diferenciais” (DELEUZE, 2006, p.41), e esta diferença discursiva e subjetiva “é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas” (DELEUZE, 2006, p.55).

Tratamos, então, de “um conjunto de singularidades” (DELEUZE, 2013, p.15) em linhas distintas de intensidade. Pois é na “diferença de intensidade” que emergem acontecimentos que dizem da “condição daquilo que aparece” (DELEUZE, 2006, p.314).

Os discursos aparecem e se repetem. No Documento (1999), em outros, nas histórias de surdos e naquilo que circula nas comunidades surdas e é, na maioria das vezes, produzido por ela. E aí, na repetição discursiva da afirmação da diferença, os surdos elaboram (outros) modos de subjetivação.

Na repetição discursiva e da diferença que se repete, a impossibilidade (desejada e corporificada nos discursos do Documento) da correção da surdez. O desejo pela não correção. A aceitação do devir surdo. O surdo como indivíduo sem falta ou necessidade de audição. O surdo como alguém que pensa e se subjetiva a partir de uma Língua de Sinais. A surdez como um marcador de diferença aceito e, por vezes, almejado.

O discurso se associa a enunciados que tendem a tratar os surdos como deficientes, sem atenção às especificidades que marcam a constituição destes indivíduos. As comunidades

surdas surgem, novamente, como espaço (não geográfico, mas epistemológico) de elaboração de outras concepções sobre as diferenças e o devir surdo. Espaço de construção e afirmação cultural e política.

A referência também se faz na perspectiva de uma multiplicidade de indivíduos, de diferenças e de posturas sociais, culturais e linguísticas. A não aceitação pela homogeneização de comportamentos ouvintes e surdos. O desejo pela manutenção das diferenças e pelo não apagamento das mesmas.

Resistência e tencionamento às práticas ouvintistas ainda vivenciadas e, por vezes, impostas. O desejo por outras possibilidades, que não aquelas mantidas por concepções oralistas e de não aceitação de uma língua visual. As experiências oralistas e inclusivas demarcaram (e, por vezes, ainda demarcam) de forma bastante significativa suas histórias, e parecem fazer emergir tais posicionamentos, como podemos perceber no relato de Strobel (2008):

Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes (STROBEL, 2008, p.17).

Aqui a diferença é vista como algo negativo e não desejado pela escola comum em uma perspectiva oralista. A surdez aparece como um desvio da norma, como questionamento do que seja a norma. E estas diferenças produzem “existências irreduzíveis à linearidade e à normatividade da ordem estabelecida” (REVEL, 2004, p.84).

Mas, é o desejo pelas diferenças, “só o desejo – ou a dimensão do acontecimento que o desejo mostra – garante a livre configuração de singularidades e de forças capazes de pôr a história em movimento”. Nesta engrenagem que faz a história se mover, o desejo é “simplesmente um processo, um afeto ou um acontecimento, e não uma coisa ou uma pessoa” (FIMIANI, 2004, p.92).

No subtítulo *As línguas de sinais*, também integrante da segunda parte do Documento (1999), os recortes abaixo chamam a atenção de:

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da Língua de Sinais a nível federal, estadual e municipal [...]; 59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais; [...]; 63. Considerar que a Língua de Sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade; 64. Observar que a Língua de Sinais é uma das razões de ser da escola de surdos [...]; 65. Reconhecer a Língua de Sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas; [...]; 67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada [...]; 68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento. (FENEIS, 1999, recortes do item 57 ao 68).

O discurso que busca o reconhecimento da Língua de Sinais nos diferentes âmbitos parece surgir (também e entre outras coisas) como condição de emergência da Lei Estadual nº 11.405, de Dezembro de 1999, a qual oficializa a Libras no Estado do Rio Grande do Sul e, mais tarde, da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. É como se tratássemos de diferentes acontecimentos. Acontecimentos que emergem e penetram em outros acontecimentos. Uma implicabilidade recíproca e contínua, estabelecendo uma interligação entre tudo aquilo que acontece e não acontece.

Parece tratarmos de “um mapa de circunstâncias” (DELEUZE, 2013, p.38), em que uma faz emergir a outra, como em um rizoma, onde tudo se toca e faz tocar, encontra-se e faz encontrar, move-se e faz mover outras datas e outras imagens. E aqui o que tem importância são os devires.

A importância e escolha dos devires porque eles não são, de modo algum, da ordem da imitação, da correspondência ou da produção. Seguem uma perspectiva na qual não há passado, tampouco futuro, presente ou histórias. Tratam de envolver, de tornar-se simples, deserto e povoado (DELEUZE; PARNET, 1998). O devir aqui é aquele que “é da ordem da aliança” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.19).

O devir como um rizoma. Rizoma de acontecimentos monumentais no qual o que interessa são os “modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.20). Expandir, propagar, ocupar, contagiar, povoar por meio de uma Língua de Sinais.

Em um deserto povoado de desejos e sensações, os acontecimentos são remontados e o princípio de reconhecimento e oficialização da língua oral de cada país surge como mote de

diferenciação linguística dos surdos, posicionando aqueles que são usuários da Língua de Sinais como indivíduos linguisticamente reconhecidos, não mais à margem, mas no meio. O desejo de colocar as ações acima em movimento.

O discurso que toma materialidade com as leis referendadas coexiste com enunciados que parecem marcar a diferença surda afirmando o lugar da Língua de Sinais na constituição do surdo e sua legitimação, ou mesmo sua completude linguística (não no sentido de acabamento, mas de discussão, compreensão e expressão de diferentes assuntos em Língua de Sinais). Das implicações entre Língua de Sinais e culturas surdas e da Língua de Sinais como via de elaboração e marcação das culturas surdas.

A referência feita aos registros das comunidades surdas (no item número 68) é entendida como importante ferramenta de visibilidade discursiva, de tencionamento e negociação com aquilo que acontece. É trazida ao *corpus* deste trabalho como ferramenta de registro (dar a ver) e negociação (questionar, opinar, não aceitar) com aquilo que se torna monumento legal.

No subtítulo *O currículo da escola de surdos*, visível na segunda parte do Documento (1999), o excerto abaixo permite algumas elaborações:

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em Língua de Sinais. 70. Utilizar a Língua de Sinais dentro do currículo como meio de comunicação; [...]; 74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais [...]; [...]; 79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos; [...]; 81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda. (FENEIS, 1999, recortes do item 69 ao 81).

É sabido que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes²⁹ e, portanto, a aquisição da Língua de Sinais, muitas vezes, ocorre de forma tardia, por vezes com o ingresso na escola (quando a mesma se utiliza da Língua de Sinais ou possibilita o acesso à mesma). Tal compreensão parece aliar-se à ciência da inexistência de programas que atinjam estes indivíduos antes da educação escolar, e da sua importância e necessidade à aquisição precoce e fluência em Língua de Sinais.

O processo de aquisição da Língua de Sinais como distinto da aquisição da Língua Portuguesa oral, que, além de ser a língua oficial do país (no caso do Brasil) é a língua utilizada

²⁹ Ver: QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

pela maioria das pessoas que o habitam. A Língua de Sinais, por sua vez, ocupa-se de um lugar não legitimado linguisticamente e é utilizada pela minoria, o que dificulta e fragiliza sua aquisição de forma “natural”, como ocorre com crianças ouvintes.

O enunciado que busca a legitimação da Língua de Sinais associa-se àquele que entende que programas específicos precisam acompanhar este movimento, pois o simples reconhecimento não seria garantia de difusão e acesso aos surdos em diferentes idades. Então, o lugar desejado para a Língua de Sinais se corporificaria em programas e ações que atingiriam os surdos desde sua infância, além da presença da Língua de Sinais e de manifestações das culturas surdas nos currículos.

O item de número 79 se pauta na inexistência de literatura para surdos, especialmente no sentido de desmistificar estereótipos em torno dos mesmos. Tal prerrogativa é percebida na elaboração desta tese, visto que neste período documental não foram encontradas muitas literaturas para surdos em uma perspectiva cultural³⁰. Para tanto, a obra *Tibi e Joca*, de Claudia Bisol (2001), passa a compor a linha *A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência* visto que o ano de sua publicação antecede o reconhecimento da Libras a nível nacional e, portanto, parece dialogar e negociar com os discursos constituintes de tal Documento.

As proposições apresentadas parecem se corporificar na literatura referendada. Os surdos passam a registrar suas experiências, crenças e sensações nas literaturas infantis. O devir surdo se associa à literatura. A materialização de discursos e de outras concepções sobre os surdos. Uma linha de fuga. Uma via de escape capaz de criar outras elaborações. E aquele que está à espreita transita pelo meio deixando suas marcas.

As marcas vazam, encharcam, mancham, atingem e elaboram outros modos de subjetivação. Marcas capazes de formar e transformar linhas potentes de ação. Linhas de intensidade. Linhas de fuga presentes e constituintes de outros acontecimentos, mas corporificadas por aquilo que toma forma e que se faz ver e circular. E as singularidades se encontram e se produzem. Sujeitos são produzidos em linhas singulares de acontecimentos.

No subtítulo *As relações com a família*, presente na segunda parte do Documento (1999), destaca-se:

³⁰ Conforme estudo realizado por SILVEIRA (2000), as literaturas infantis localizadas neste período (e antes dele) tratam de representações medicalizadas da surdez, nas quais não há referência ao sujeito surdo em uma perspectiva cultural; a surdez é apresentada como uma deficiência, remetendo à uma visão ouvintista, de normalização por meio da protetização.

87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de Língua de Sinais conforme suas necessidades; 88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal com os surdos; 89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada Língua de Sinais na comunicação com a criança surda. (FENEIS, 1999, recortes do item 84 ao 89).

O princípio de diferenciação das famílias ouvintes com filhos surdos. A aquisição da primeira língua como algo que, em geral, não acontece de forma espontânea ou natural. Aí, o movimento necessário, desejado e facilitado aos pais de crianças surdas. O desejo de que estes pais se ocupem de um lugar onde a comunicação e o entendimento se faz, e é possível, em Língua de Sinais. Discurso que se associa às especificidades dos surdos e às fragilidades presentes em muitas famílias de pais ouvintes.

A tentativa de desmistificar discursos clínicos acerca da surdez, elaborando outros modos de ver e entender os surdos, que não através de um discurso de deficiência, falta e reabilitação. Indivíduos que buscam um reposicionamento na família e a experimentação de outras vivências, maiores, mais abertas, mais compreensíveis, em sinais.

Em uma lógica onde o ser e estar no mundo se dão pelas relações sociais e de forma oralizada, as descobertas surdas parecem ocorrer em um outro tempo e lugar. As descobertas daquilo que acontece ao seu redor, de si mesmo, das relações familiares, dos gostos, desejos, medos e anseios. As descobertas em torno da sua própria vida e de seus afectos se fazem pela compreensão das coisas através da língua.

Tratamos de indivíduos que experimentaram tais descobertas em um tempo diferente e, por vezes, significados por outros que não seus pais. A linha se dobra e os sentidos são outros. Os sentidos são produzidos em linhas móveis de sinalizações, como nos conta Mourão (2011):

Em 1998, quando eu tinha 24 anos, mudei para Rio de Janeiro, comecei a estudar Língua de Sinais e teatro através da comunidade surda [...]. **Mas jamais imaginei que a Língua de Sinais era uma língua!** Lembro-me que houve um encontro em um restaurante-pizzaria em São Paulo, numa mesa comprida, onde eu estava com os surdos para um bate-mãos. De repente, uma pessoa, Sandro Pereira, surdo, levantou o braço e ficou em pé, todos viram que ele disse: “Vou fazer poema para vocês!” Eu estava sentado no meio da mesa e pensei assim: “Odeio poema!” **(eu tinha trauma da escola regular, quando lia poemas, e eu não entendia seu significado, enquanto outros ouvintes ficavam com lágrimas e emocionados ao ler poemas)**. Então, eu disse, educado e sorrindo: “Por favor, comece!” Assim, ele fez poema através da Língua de Sinais...De repente, fiquei emocionado, cheio de “árvores” na pele e fiquei com os olhos brilhantes, pois eu nem esperava tanto assim. **Poema surdo me fez descobrir que a Língua de Sinais se tornou minha primeira língua**, a minha língua própria, e o português minha segunda língua. Isso faz parte da cultura surda e me identifica como surdo. (Grifo meu) (MOURÃO, 2011, p.27-32).

A Língua de Sinais que tem o poder de fazer entender e sentir. De fazer rir, chorar, emocionar, “encher de árvores”, como em uma sensação de arrepio que é deste modo sinalizada, conforme já nos relata Mourão (2011). Pois é através dela que é possível significar tudo o que (não) acontece. É através dela que as relações se estabelecem e se solidificam. É por meio dela que se pode dizer das coisas que gosta e das que não gosta, daquilo que produz tristeza e alegria. É por meio dela que se atribui sentido a cada pessoa e a cada coisa que faz parte de si. É por meio dela que se elabora seu lugar no mundo e dá a ver aquilo que é da ordem do desejo. É por meio dela, enfim, que é possível emocionar-se.

Na terceira parte do Documento (1999) - *Formação do profissional surdo* – no subtítulo *Os Educadores Surdos*, alguns trechos merecem destaque:

116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade; 117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre Língua de Sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...). (FENEIS, 1999, recortes do item 114 ao 119).

No trecho acima é possível localizar a referência desejada de que os movimentos históricos da educação de surdos possam ser pensados e elaborados pelos surdos. Desejo de estar no meio? De fazer parte? De sair do lado de fora, das margens? Discurso, possivelmente,

fundamentado nas experiências históricas dos surdos e das línguas de sinais. Unidades discursivas interligadas no rizoma documental e histórico.

O desejo de marcar “as implicações da surdez” e sobre a Língua de Sinais nos currículos de formação para professores surdos. Discurso, talvez, associado ao desejo da legitimação da Língua de Sinais, já que sem este *status* tais apontamentos não fariam sentido.

Os surdos como docentes responsáveis, pensantes e integrantes da educação e escolarização dos surdos. A ideia de não pensar a diferença entre surdos e ouvintes, capazes e incapazes, ou mesmo entre aqueles que podem opinar e ser docentes, daqueles em que a opinião é desconsiderada e não são compreendidos como docentes. A aposta em uma diferença pura.

Em seus diferentes trechos aqui recortados, o Documento (1999) surge como um importante monumento de resistência elaborado pelas comunidades surdas. Resistência àquilo que se vive e se acredita em relação aos surdos e a Língua de Sinais. Resistência que intenta a elaboração de outras verdades distintas daquelas já instituídas.

E, de um ou outro modo, o Documento aqui problematizado nos permite, mesmo que em outro momento, “compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p.87). Pois se alguns acontecimentos serviram de dispositivos de emergência deste Documento, este, possivelmente, fez emergir outros. Outros discursos, outros acontecimentos, outras verdades.

Este acontecimento, em especial, parece ter empreendido esforços na luta pela constituição de um outro regime. A tentativa de “alterar os sentidos que nos conferiram ou que nos impuseram e que até agora nos subjetivaram dessa ou daquela maneira” (VEIGA-NETO, 2006, p.87).

Documento que nos permite determinar visibilidades e enunciados deste período, no qual ainda não há o reconhecimento linguístico da Libras. Documento que, ao instituir saberes acerca dos surdos e da Língua de Sinais, produz outros modos de subjetivação e outros regimes de verdade. Produz pensamento sobre outras formas de resistência.

Pois o documento é, ele próprio, uma tentativa de resistência das comunidades surdas. A busca por “um modo de respiração” (VILELA, 2006, p.107). Ações monumentais “como gestos de resistência, ou seja, gestos que expressam a força de um devir e de um sentido que é sempre, enquanto resistência, um *devir-minoritário*” (VILELA, 2006, p.110).

Entre minorias e maiorias, os surdos se constituem por linhas híbridas, as quais permitem diferentes posicionamentos, discursos e concepções sobre o devir surdo. Aquilo que circula livremente na sociedade produz e reproduz discursos sobre os surdos. Discursos corporificados em produções que circulam socialmente e parecem ser elaboradas por diferentes

vias e compreensões. Algumas que concebem os surdos como indivíduos deficientes, na mesma linha de pensamento das histórias dos surdos em séculos passados, outras, por sua vez, trazem uma concepção de diferença, diferença cultural e linguística, similar àquela assumida neste trabalho.

Assim, os discursos que circulam livremente na sociedade (no caso deste trabalho, panfletos de livre circulação) se fazem em campos de saberes específicos, estabelecem relações de saberes e poderes e carregam intencionalidades que, por vezes, não são facilmente visíveis, mas, por outras, facilmente naturalizadas. Com isso, a corporificação dos diferentes discursos e concepções sobre o devir surdo pode ser problematizada junto à produção exposta abaixo e de livre circulação social³¹. Panfletos de conhecimento popular, produzidos, distribuídos e consumidos por alguns surdos e que aparecem como linha de tencionamento e hibridismo discursivo, conforme observamos abaixo:



FIGURA 10: Recortes de panfletos de livre circulação. Montagem de Daniela Medeiros, 2015
Fonte: Acervo pessoal

³¹ Compreende-se que tal produção não se constitui em um lugar de discursos culturais e linguísticos acerca dos surdos. No entanto, foi trazida para a composição do *corpus* deste trabalho por ser uma produção de grande circulação, em diferentes tempos e contextos, além de nos permitir uma visualização da heterogeneidade discursiva, dos desejos das comunidades surdas e dos tencionamentos existentes entre as diferentes produções criadas, consumidas e proliferadas. Além disso, “ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem” (KARNOPP, 2006, p.99).

Aqui há de se considerar que as imagens também são discursos (imagens discursivas) e, por isso, detentoras de um conjunto de saberes. Além disso, “o saber é um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades” (DELEUZE, 2005, p.60). Visibilidades que tratam dos surdos, da surdez e da Língua de Sinais.

Seus desejos são impressos e tomam forma de panfletos, permitindo outras elaborações sobre os surdos. Alastram-se nos diferentes espaços. Circulam pelas mãos de diferentes indivíduos. Passam aos olhos daqueles que o aceitam e consomem. Atravessam aqueles que lhe permitem. Colocam-se sob normas de publicação em linhas impressas e capazes de produzir uma nova ordem de enunciação.

As produções culturais extrapolam a literatura infantil, as piadas ou mesmo as narrativas dos surdos. Adentram outros contextos de produção, divulgação e apreciação com um possível intuito de fazer-ver e se manter no lugar de desvio e vitimização.

De qualquer modo, a intencionalidade de diferenciação e tencionamento se mantém. Aparece como um dispositivo de enunciação capaz de elaborar e determinar outros lugares sociais. Lugares produzidos pela multiplicidade de falas e desejos, ou mesmo produzidos pelas possibilidades de criação de outros modos de subjetivação. Tais possibilidades, por vezes, parecem apresentar certa regularidade, a partir de discursos que se repetem, em panfletos construídos por fontes e tamanhos distintos (sob outras normas de impressão), mas sob textos similares ou iguais.

As imagens que compõem os panfletos, recorrentemente, visibilizam imagens religiosas de Jesus³², além de escritos que se referem a Deus. Tais imagens e frases vêm acompanhadas de passagens bíblicas com mensagens de esperança e amor ao próximo. Com isso, os discursos religiosos e de fé parecem atrelados a tais produções, construindo concepções sobre os surdos em um viés que busca a piedade religiosa e o amor pelo próximo.

Aí, a visibilidade da associação da imagem de Jesus às passagens bíblicas. Pois, quem fala como representante dos surdos é Jesus. Jesus devidamente autorizado. E as produções materializam culturalmente a posição dos surdos em um lugar de piedade e compaixão.

Produções que parecem nos conduzir a ver o sofrimento dos surdos com os olhos de Jesus e ainda a nos compadecermos como Jesus. O discurso bíblico capaz de aproximar surdos e ouvintes, ligados à ação discursiva de re-ligar ao outro. E, assim, dá-se um acolhimento subjetivo aos surdos pelas orientações do discurso religiosos e moral.

³² Considera-se aqui que tal estereótipo é específico de algumas religiões. Outras, por sua vez, não o utilizam, já que entendem que o Cristo ressuscitado não pode ser representado em forma humana.

Os panfletos se ocupam de questionar ou mesmo lembrar àqueles que o consomem do seu amor a Deus e do amor que há em seu coração. Tomado pela fé, pela compaixão e pelo amor, o possível consumidor visualiza uma possibilidade de materializar tais sentimentos a partir da compra do referido cartão e da ajuda a um próximo que depende dele, já que não consegue arrumar um emprego e, tampouco, “comprar um lote e construir uma casa” ou mesmo “comprar um aparelho de audição”. Sua dependência é ratificada na mensagem “Meu futuro depende da sua ajuda”.

O consumidor percebe a possibilidade de medir e visualizar seu amor e bondade a partir da quantia em dinheiro que oferece e, também, quando o discurso impresso afirma “Colabore com o que manda o seu coração”. Além disso, é confortado com mensagens de agradecimento que dizem “Deus te abençoe” e “Deus lhe pague”.

Piedade e compaixão, quase sempre, conotando um sentimento de cariz religioso ou confundindo-o com o sentimento de pena. O caráter compassivo faz geralmente o outro sair para a ação, de forma a contribuir com o outro, que no caso aqui são os surdos. E, ainda, é sentir com o coração o que impele para a ação.

O discurso que apela para um universo enunciativo “é dando que se recebe”, sendo que a doação do dinheiro é de forma antecipada, em que o consumidor (contribuinte) tem que esperar algum tempo para ser retribuído por Deus, “investir” em Deus a longo prazo. Sinaliza para uma prática de dar, receber e retribuir. Enfatiza que todos, juntos, irão receber a recompensa. O surdo no caso aqui seria o mediador entre dois negociantes (Deus e o contribuinte) e o dinheiro passa a ser tratado como um símbolo sagrado.

Tais discursos (de dependência e piedade divina) parecem estar associados aos discursos médicos/clínicos que compreendem, em geral, os surdos como sujeitos detentores de certa deficiência, ou mesmo incapacidade, especialmente se comparados aos ouvintes (em uma concepção de diversidade que se faz pela comparabilidade e possibilidade de normalização do sujeito, a diferença entre). A surdez, em tal perspectiva, é concebida como uma falta já que não se localiza na linha de normalidade ouvinte. Por isso, pode ser corrigida, apagada, invisibilizada, muitas vezes por meio do aparelho auditivo.

Os surdos aparecem como sujeitos desviantes, que precisam e podem ser ajudados na busca pela sua normalização. Um desejo de assemelhar, normalizar ou mesmo comparar, já que este último (comparabilidade) “age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (LOPES; FABRIS, 2013, p.42).

O discurso que solicita colaboração para comprar um aparelho de audição, faz-se sob concepções clínicas e busca protetizar o corpo surdo. Os surdos como sujeitos que parecem,

por vezes, convencidos de uma possível deficiência e incapacidade em virtude da perda auditiva e visualizam, nas alternativas médicas, uma possibilidade de protetizar e normalizar seus corpos.

Referimo-nos aqui aos surdos como anormais, “aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição” (VEIGA-NETO, 2011, p.75).

Nesta perspectiva, os discursos de fé se misturam e se fazem, também, em linhas de esperança de uma possível cura possibilitada pela medicina, ou mesmo uma aproximação da linha de normalidade. E a sociedade é convidada a solidarizar-se com os surdos, ajudando-os, tendo compaixão e colaborando para sua reabilitação por meio da aquisição dos referidos panfletos.

Na linha de solidariedade e compaixão, ou mesmo de sobrevivência (já que alguns surdos que distribuem tais panfletos participam das comunidades surdas e utilizam a Língua de Sinais), o pedido de ajuda para comprar um aparelho de audição parece surgir como um discurso de invisibilidade da Língua de Sinais, já que supõe um sujeito que não a utiliza ou, talvez, não deseja seu uso e tampouco a reconhece em sua especificidade linguística; também pode surgir como uma via de respiração àqueles que usam a Língua de Sinais, participam das comunidades surdas e, ainda assim, compõem este grupo. Aí, os motivos de produção, consumo e proliferação do panfleto podem se explicar por diferentes motivos: a recusa à Língua de Sinais; uma tentativa de se tornar igual aos ouvintes; ou mesmo como uma estratégia de sobrevivência.

Considera-se que, apesar disso, estes discursos e intencionalidades não dizem e/ou constituem todos os surdos. Referem-se a um grupo específico de sujeitos e não devem ser tomados como uma unidade discursiva capaz de caracterizar as comunidades surdas. Para além disso, há de se considerar que esta produção e distribuição causa, por vezes, divergências de ideias e concepções entre os próprios surdos, já que parecem compor um outro discurso, um outro posicionamento, uma outra intencionalidade. Assim, alguns o tomam como uma causa e se responsabilizam em fazer sua proliferação. Outros, de forma distinta, discordam de seus discursos e possíveis razões, compreendendo que os surdos são, simplesmente, diferentes.

Neste cenário, os surdos não são os mesmos, subjetivam-se de modos diferentes e não são iguais. Fazem-se diferentes, diferentes de si mesmos por meio de suas práticas discursivas e não discursivas, daquilo que fazem ver e proliferar, daquilo que concebem como uma via de caracterização ou uma marca de incapacidade. E “a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo” (GALLO, 2011, p.223). Tratamos da “diferença produzindo a

diferença” (GALLO, 2011, p.223). Diferença que escapa e transborda com desejo de diferenciação.

As comunidades surdas se fazem nesta lógica de transbordamento. Comunidades híbridas, heterogêneas e irregulares. Comunidades que se constituem subjetivamente por meio de diferentes discursos, diferentes práticas e diferentes intencionalidades. E “as homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas se entrecruzam com continuidades (e mudanças) linguísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem que umas e outras se desenvolvam da mesma forma ou se comandem necessariamente” (FOUCAULT, 1972, p.180-181). No entanto, deve haver e supomos que haja entre elas “um certo número de relações e interdependências” (FOUCAULT, 1972, p.181).

Relações de diálogo e tencionamentos. Relações construídas e visibilizadas, também, por meio das produções culturais produzidas por surdos e/ou sobre os surdos. Produções culturais como ferramentas produtoras de modos de subjetivação, de outros e diferentes modos de subjetivação. Pois estes, independentemente da concepção que carreguem, têm a função de fazer ver e proliferar concepções sobre os surdos, a surdez e a Língua de Sinais. E isso que prolifera é sensação e desejo.

O desejo da diferença surda o qual parece visível em qualquer uma das linhas cujos discursos sejam compostos, seja nos recortes documentais já discutidos ou mesmo nas suas produções culturais. Por vezes o desejo da diferenciação considerando a surdez como uma diferença (bastante evidente nos recortes do Documento/1999), por outras, a diferenciação que considera a surdez como uma deficiência, como encontramos na produção visível da Figura 10.

Nas linhas deficientes, parecem desejar a diferenciação pela via da deficiência e incapacidade, trazendo discursos clínicos e/ou religiosos no processo de convencimento de suas limitações e impossibilidades. O surdo como alguém que não o deseja ser. O surdo como alguém que está à margem e pode, se ajudado, curar-se, melhorar e superar as dificuldades enfrentadas pela surdez. Sim, a surdez, aqui, parece ser compreendida como um problema. Visualizamos o sujeito com surdez e não o sujeito surdo.

Pedidos de piedade e colaboração, para “comprar um lote e construir uma casa”, para “comprar um aparelho de audição”, para ouvir e falar igual a qualquer um outro em um desejo de visibilidade intensiva das diferenças, de modo a afetar e produzir sentimentos de piedade e solidariedade. E, com tudo isso, ele diz que o ama e que sua atitude é um gesto de amor ao próximo (cita Jesus Cristo).

Junto à atitude de amor, ainda se tem a possibilidade de conhecer a Língua de Sinais, ou linguagem de sinais, como assim circula em alguns destes panfletos, através do alfabeto manual

(dos surdo-mudos, como se intitula em alguns). Práticas que podem, ou parecem, reduzir a língua ao alfabeto manual. Neste sentido, a Libras é nomeada de linguagem em uma naturalidade e simplismo que ocupa a sociedade por meio destes panfletos, disseminando concepções sobre os surdos, a surdez e a Língua de Sinais. Aí, o movimento de luta pelo reconhecimento linguístico da Libras (visibilizado no Documento/1999) parece não ser sentido por todos os surdos, ou mesmo, constituir um cenário de discursos heterogêneos onde as lutas se fazem por diferentes motivos.

Dentre os diferentes posicionamentos assumidos e defendidos pelos surdos, o panfleto acima parece corroborar na propagação da “deficiência da surdez” e no reducionismo da língua. Os surdos de séculos passados ainda compõem as linhas históricas deste século (XXI). Estão por todas as partes. À espreita.

Neste sentido, tratam de disseminar e constituir-se sob “as diferentes representações sobre a surdez”. Inscrevem-se de diferentes modos e sob diferentes intenções, as quais, mesmo nas suas especificidades e distanciamentos, “podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2012, p.10-11).

Mas, por que emergem neste tempo, neste lugar e desta forma? Talvez pelas práticas religiosas e clínicas que constituíram e ainda constituem suas histórias. Talvez, pelos discursos de deficiência que ainda são latentes neste cenário discursivo. Talvez, por tal discussão situar-se em um discurso econômico, no qual inúmeras questões são consideradas, entre elas aquela que situa os surdos no lugar de deficiência (políticas de inclusão) ou mesmo como alguém merecedor de benefícios do governo, obtidos por meio de perícias médicas capazes de comprovar sua incapacidade³³.

Nesta perspectiva, o modelo clínico define a surdez em um modelo de medicalização, “numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias” (SKLIAR, 2012, p.7). A deficiência surge como um recurso e, em tal modelo (clínico), a defesa se faz sobre o “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 2012, p.10).

No escavamento de “camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado”, então visibilizados nas produções culturais, a possibilidade de “trazer

³³ Lei nº 4.782, de 07 de dezembro de 1993: dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências.

à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2011, p.45). Porque os discursos de diferentes séculos parecem se assemelhar em sua especificidade, estabelecendo “articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas” (VEIGA-NETO, 2011, p.48).

Alguns surdos, de diferentes tempos e lugares, parecem desejar o reconhecimento da surdez como uma deficiência. Da surdez como uma conveniência, um recurso. Pois o exercício que aqui se propõe não se faz, necessariamente, nos recortes históricos do passado, mas também do presente (DELEUZE, 2013).

Discursos associados às histórias de surdos, quase que como uma repetição, ou mesmo como um movimento circular, que não se permite o deslocamento, a saída, mobilidade e seguimento por outras linhas. Nestas linhas circulares que não saem do lugar, seus discursos parecem associar-se à conveniência de suas histórias, materializando-se naquilo que circula livremente na sociedade, pelas mãos e desejo dos próprios surdos.

Nas linhas da diferença, de forma distinta, a diferenciação parece se dar por aquilo que difere os surdos em uma sociedade ouvinte – especialmente, a língua. Esta, em seu lugar de diferenciação linguística, abarca, também, concepções de culturas distintas, pois seria um equívoco reduzirmos as diferenças surdas à língua.

Diferenças surdas que não são simples ou possíveis de serem reduzidas, pois se elaboram sob diferentes aspectos e com singularidades visuais. Aí, a Língua de Sinais faz parte deste compósito de diferenças, como uma linha das inúmeras que compõem o rizoma. A Língua de Sinais que por si só não faz rizoma e tampouco movimento. A Língua de Sinais que compõe a trama de encontros e aproximações e, na pluralidade das diferenças surdas, faz acontecer o movimento. Movimento de devir surdo.

Trata-se de um rizoma composto pela diferença em si mesma, diferença no modo de ver e entender aquilo que acontece, no modo de significar acontecimentos, no modo de estabelecer relações e (in) compreensões, pois aquilo que se passa e tem sentido é de uma ordem visual. O surdo que deseja o lugar de uma diferenciação cultural e linguística, que busca romper com discursos deficientes. Que busca levantar monumentos. Monumentos de resistência.

Considera-se, então, que a produção e circulação destas produções aparecem como via de constituição de outros sujeitos, permitindo a elaboração de outros modos de vida, de outros discursos. As vias de constituição subjetiva dos surdos vão aparecendo e se fazendo por meio de seus discursos, daquilo que eles produzem e fazem circular. Alguns como forma de repetição, de dizer o mesmo, o já dito, outros, por sua vez, na intenção de apontar os hibridismos discursivos existentes e possíveis nas constituições subjetivas dos surdos.

O Documento (1999) e as produções culturais escolhidas podem nos ajudar a “chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica”, ou que “dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 1979, p.7).

Pela linha analítica seguida, o Documento e as produções culturais permitiram, mesmo que de forma provisória e móvel, analisar a formação das problematizações emergentes nos recortes históricos aqui apresentados, suas modificações e formas de problematização. Aí, o cenário se constitui por diferentes camadas. Camadas de discursos e desejos.

Trata-se de diferentes princípios de diferenciação, diferentes sujeitos, diferentes enunciados e formas de materialidade. Pois, trata-se de um rizoma. Rizoma de afectos e devires que se faz pelas dobras e movimentos das comunidades surdas e das práticas ouvintistas e se corporifica em documentos e produções culturais. *E...*

3 O RECONHECIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA LIBRAS: A ELABORAÇÃO DE OUTROS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Desenhar linhas de discussão e sinalizações sobre os modos de subjetivação dos surdos e de suas produções culturais, exige-nos olhares atentos e cuidadosos para acontecimentos legais que contornam e fazem suas histórias. Boa parte de tais acontecimentos giram em torno da Língua de Sinais e, para tanto, aquilo que diz de seu reconhecimento linguístico a partir de documentos específicos.

Nesta direção e para compor estes escritos, elenco dois documentos que tratam, principalmente, do reconhecimento linguístico da Libras (Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05), organizando-os em duas categorias de análise: *A legitimidade e reconhecimento como possibilidade de emergência de outros acontecimentos* e *Monumentos produtores de outros modos de subjetivação*.

A legitimidade e reconhecimento como possibilidade de emergência de outros acontecimentos compreende discussões sobre aquilo que emerge por decorrência do reconhecimento linguístico da Libras através da Lei nº 10.436/02. Suponho que tal reconhecimento faz emergir outros acontecimentos, reivindicações, mobilizações, posicionamentos e, também, potencializa as produções culturais por parte das comunidades surdas (vistas de forma mais tímida no período que antecede a “Lei da Libras”).

Monumentos produtores de outros modos de subjetivação busca problematizar os modos de subjetivação dos surdos produzidos por meio daquilo que constitui o Decreto nº 5.626/05. Suponho que tal Documento alarga as discussões até então existentes, aponta brechas para diminuir o reducionismo da educação de surdos no Brasil e faz emergir outros discursos, outras produções culturais, outras vias de respiração, e, conseqüentemente, outros modos de vida.

Parto do pressuposto inicial que a escolarização dos surdos no Brasil se constitui e se corporifica a partir de documentos e, daquilo que as comunidades surdas produzem, que chamo aqui de produções culturais. Eis que adentramos um cenário emergente, carregado de negociações e de produção de verdades. Negociações entre comunidades surdas e discursos ouvintistas, entre documentos e produções culturais, entre diferentes perspectivas e concepções sobre a escolarização dos surdos.

Aí, documentos e produções culturais constituem as linhas de intencionalidade deste texto: visibilizar e problematizar as produções culturais produzidas e consumidas na

emergência da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, junto a suas intercorrências e negociações na constituição de modos de subjetivação dos surdos. Objetivo, então, perceber de que maneira estas produções aparecem neste cenário, o que elas dizem (de que modo e por quê), com qual regularidade, que regimes de verdade produzem, por que emergem desta maneira, neste tempo e neste lugar.

Porém, elaborar (in) compreensões e problematizações em torno da escolarização de surdos nos torna responsáveis por dar conta de outras discussões, conceitos, acontecimentos e práticas discursivas e não discursivas constituintes deste lócus. Isso se explica pelo cuidado com o não reducionismo do assunto (escolarização de surdos) e da implicabilidade de documentos e produções culturais na elaboração das concepções que surgem a partir destas negociações.

Trago, então, as concepções de diferença e subjetivação junto às noções de discurso e produções culturais como ferramentas que permitem pensar esta pesquisa. Tais concepções são trazidas a partir de Deleuze e Foucault³⁴ e sob uma inspiração metodológica que intenta analisar as relações de saber, poder e a elaboração de modos de subjetivação dos surdos.

3.1 A legitimidade e reconhecimento como possibilidade de emergência de outros acontecimentos

Entender que a constituição subjetiva dos surdos, as diferenças surdas e aquilo que diz de sua educação gira, também, em torno do reconhecimento linguístico da Libras, convoca-nos a entender tal movimento. Para tanto, o documento legal emergente, a nível nacional, é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, também conhecida como “Lei da Libras”.

Tal Lei é aqui visualizada, problematizada e tencionada a partir de algumas produções culturais deste período. Trago aquilo que parece emergir da referida Lei e que é produzido e consumido pelas comunidades surdas como possível tentativa de negociação com tal Documento. São eles: “Cinderela surda” e “Rapunzel surda”, ambos de Silveira; Karnopp; Rosa (2011)³⁵.

A escolha por estas obras se faz pela compreensão de que as mesmas foram construídas por surdos e aparecem logo que a Lei da Libras é regulamentada. Além disso, trazem pontos

³⁴ Deleuze e Parnet (1998); Deleuze e Guattari (2011, 2011a, 2012, 2012a, 2012b); Deleuze (2005, 2006, 2013); Foucault (1972, 1979, 2013).

³⁵ Considera-se que estas obras foram lançadas pela primeira vez no ano de 2003, mas as edições usadas nesta pesquisa datam de 2011 (3ª e 2ª edição respectivamente).

importantes visibilizados na Lei, o que nos permite pensar as próprias condições de emergência destas produções culturais e suas intercorrências nos modos de subjetivação dos surdos.

Há de se destacar, ainda, que neste período, a produção, circulação e consumo de produções culturais sobre os surdos, a surdez e a Língua de Sinais pode ser considerada tímida, sem grandes “achados” durante esta pesquisa. No entanto, tal produção parece ganhar outra dimensão nos anos que seguem, especialmente com a emergência de outros documentos.

Segundo a referida Lei, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”. É compreendida como uma língua “de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p.1).

Tal discurso associa-se, diretamente, às diferenças surdas, às especificidades da comunicação por meio de recursos visuais e de suas experiências e sensações constituídas, especialmente, a partir da visão. Eis que estes discursos se ocupam de outros lugares e de outras formas, corporificando-se, também, em obras literárias. Invadem histórias já contadas, no intuito de contá-las neste outro tempo, de outra maneira, com outros elementos e outras intencionalidades.

Aí, o encontro entre Cinderela e o príncipe, nas linhas de escrita em português, em *Sign Writing*³⁶ e nos desenhos de cada página, faz-nos atribuir sentido àquilo que se vê presente na Lei. Pois esta obra emerge no ano que segue a Lei da Libras/2002 (2003), compondo-se de elementos carregados de significados. Elementos que fazem pensar as diferenças surdas, as histórias dos surdos, o encontro entre pares, o sentido atribuído à Língua de Sinais e aquilo que diz de culturas surdas.

Por isso, “o encontro com o príncipe é surpreendente, pois ele é surdo e comunica-se com Cinderela em sinais” (SILVEIRA; KARNOPP; ROSA, 2011, p.5). Além disso, sua saída apressada do baile não faz perder o tradicional sapatinho de cristal, mas sim, a luva. A produção de sentidos se dá de outra forma, por outra via, a partir daquilo que se experimenta visualmente e se produz por meio de sinais.

A luva de Cinderela em uma linha de representatividade da surdez e da Língua de Sinais. A luva como linha de aproximação e identificação que dá visibilidade e sentido àquilo que a Cinderela e o príncipe viveram durante o baile.

³⁶ Sistema de escrita da Língua de Sinais.

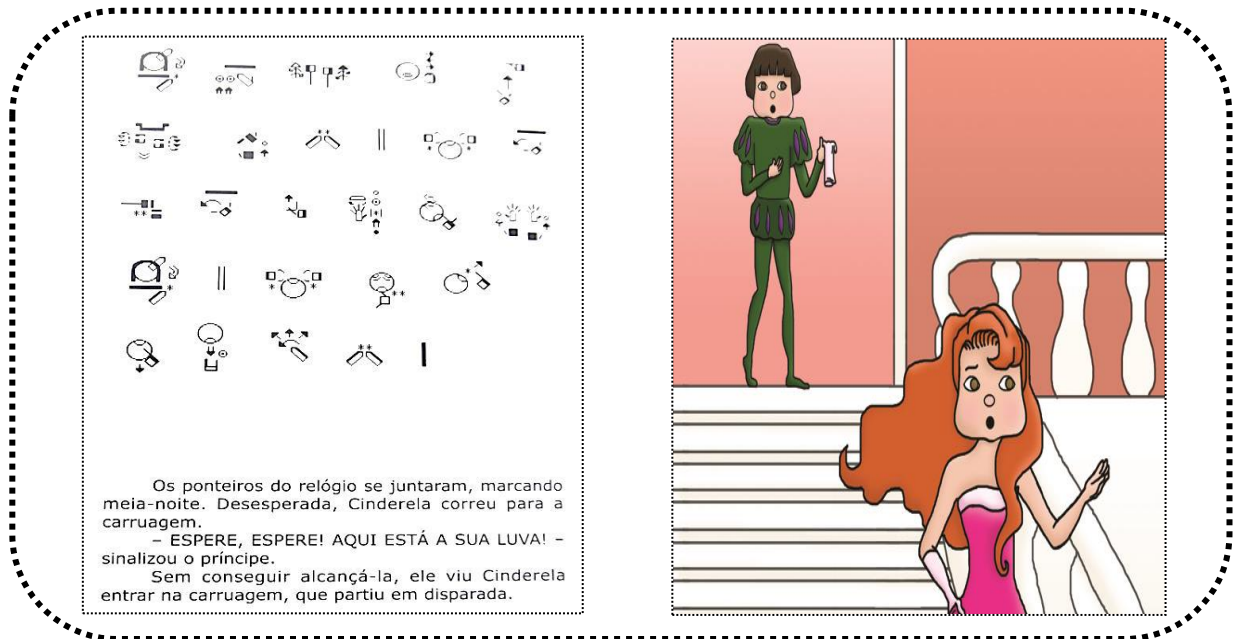


FIGURA 11: Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011
 Fonte: Silveira; Karnopp; Rosa, 2011

O encontro entre surdos. O reconhecimento, identificação e produção de sentidos visuais. As diferenças surdas vivíveis e visíveis em cada página do livro, em compósitos que permitem a elaboração e produção de sentidos, outros sentidos.

A escrita do livro também em *Sign Writing* surge como intencionalidade de que a história também seja lida por surdos, além de ser um marcador das culturas surdas e da Língua de Sinais. A indicação de que algo é sinalizado quando há o uso das letras maiúsculas (caixa alta), como vemos no texto acima (recorte do livro) na fala do príncipe, além dos desenhos que “acentuam as expressões faciais e os sinais, destacando elementos que traduzem aspectos da experiência visual” (KARNOPP, 2010, p.170).

Uma história que era contada e recontada entre os surdos é registrada e corporificada na referida obra, constituindo-se como uma importante produção cultural produzida e consumida pelos surdos. Uma história reescrita com elementos das culturas e das histórias dos surdos.

Pois tal produção diz de um outro modo de devir surdo, um modo de diferença linguística, cultural e histórica que aparece neste tempo e lugar como possível emergência da Lei da Libras e como via de afirmação daquilo que já aparece na mesma. Assim, os surdos não se definem pela simples sensação de pertencimento às comunidades surdas, mas pelos afectos que se corporificam nas suas produções, pela intensidade de sua potência e pelo processo de desejo que constitui o devir surdo.

“Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afecto” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.18). Tratamos, então, não

somente de um devir-surdo, mas de um devir-homem, devir-mulher, devir-corpos guerreiros. E, aí, as produções culturais produzidas e consumidas pelas comunidades surdas dizem de invenções e construções sociais e históricas, ou mesmo, de práticas sociais. Práticas que já não seguem um movimento qualquer, que vai de um ponto a outro sem intencionalidades ou desejos. Suas práticas são práticas de desejo, afectos e sensações.

A Lei da Libras, além de fazer emergir produções culturais, como a obra *Cinderela Surda*, também pode ser compreendida como possível emergência de outros acontecimentos e manifestações das comunidades surdas. Porque os acontecimentos, lugares, tempos e documentos se fazem ver naquilo que apresenta certa regularidade ou naquilo que se repete, ou, então, que faz produzir regimes de verdade, como por exemplo, o documento *Que educação nós surdos queremos*, de 1999.

Este Documento (1999) já propunha, entre outras coisas, “o reconhecimento e a regulamentação da Língua de Sinais a nível federal, estadual e municipal”, que “as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais” e, junto a isso, “favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade” (FENEIS, 1999, recortes dos itens 58, 59 e 63). Com isso, os discursos parecem se repetir, não pela simples insistência e repetição, mas por compreender que um acontecimento permite a emergência de outro, e as diferenças surdas vão se fazendo por aquilo que tem certa regularidade, que se repete e se torna monumento. Uma possível explicação para esse discurso emergir neste tempo e neste lugar.

Junto ao reconhecimento da Libras, a Lei (2002) menciona a necessidade de se estabelecerem “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2002, p.1). Tal reivindicação já aparece em diferentes trechos do Documento *Que educação nós surdos queremos/1999*: O item número 43 faz referência à aquisição da Língua de Sinais pelos familiares dos surdos; o item número 45 propõe que “administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a Língua de Sinais”; e, o item de número 89 propõe “transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada Língua de Sinais na comunicação com a criança surda” (FENEIS, 1999).

Os discursos apresentados aparecem em uma linha de regularidade que se faz de 1999 até 2002, apontando a necessidade do apoio ao uso e difusão da Libras. Há de se considerar que, tanto em 1999 como em 2002, o enunciado emerge em tempos de fragilidades, nos quais alguns surdos vivenciam práticas oralistas (tanto na escola como na família e sociedade em geral) e há um número reduzido de pessoas com fluência em Libras, o que exige o estabelecimento de formas institucionalizadas que possam garantir tal apoio e difusão. Desta

maneira, proposições lançadas no Documento (1999) ganham maior visibilidade ou mesmo legitimação quando se repetem, ganham regularidade e, assim, são incorporados à Lei da Libras.

Na casa em que Cinderela morava com a madrasta e as irmãs, a comunicação era difícil, pois elas faziam apenas poucos sinais (SILVEIRA; KARNOPP; ROSA, 2011). A fragilidade na comunicação também diz daquilo que fragiliza as relações. Relações familiares ou mesmo relações escolares, entre professores ouvintes e alunos surdos. A língua como ponte de aproximação ou afastamento. E a fada que surge e ajuda Cinderela, também se comunica em sinais, trazendo a ideia de possível identificação, conforto e compreensão da situação vivenciada (a tristeza por não ir ao baile).

No artigo 3º da Lei, orienta-se sobre a garantia ao atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva (BRASIL, 2002). O surdo parece ser posicionado e nomeado de deficiente auditivo, já que esta é a única forma/nome que aparece na referida Lei. Surdos e deficientes auditivos parecem ocupar o mesmo lugar, apresentando-se sob a mesma concepção de diferença, ou, talvez, de deficiência. No entanto, de forma distinta, o Documento (1999) ressalta a necessidade de “substituir o termo de ‘deficiente auditivo’ por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade” (FENEIS, 1999, item 53).

Nesta perspectiva, a Lei parece igualar surdos e deficientes auditivos, desconsiderando, talvez, as especificidades de cada um destes sujeitos já apontadas e reivindicadas em 1999. Pois a tentativa de constituir outros discursos e concepções acerca dos surdos, e de criar outros modos de vida, clama o desejo por outros modos de subjetivação. “Não interpela exclusivamente um sujeito, uma identidade, mas, sim, os processos de subjetivação que os constituem” (CARDOSO JR. 2005, p.186).

O desejo pela visibilização das diferenças surdas e de tornar possíveis relações de si consigo mesmo. Pois, os processos de subjetivação, “dependem, antes de mais nada, da maneira como a linha de subjetivação escapa às relações de poder e aos ‘arquivos do saber’” (CARDOSO JR, 2005, p.192). Assim, aquilo que constitui a Lei se faz nas relações de saber e poder e diz da constituição subjetiva dos surdos.

O que foge da linha de regularidade e não se repete, pode, também, ser problematizado, e as intencionalidades que constituem os discursos surdos se corporificam em suas produções culturais. Porque estas, as produções culturais, também adquirem significados distintos, em tempos e lugares. Surgem de documentos, como monumentos de resistência e negociação aos diferentes documentos existentes na via de construção das diferenças surdas.

No artigo 4º, a Lei orienta os sistemas educacionais sobre a garantia do ensino da Libras nos cursos de formação de Magistério, Educação Especial e Fonoaudiologia e como parte integrante dos PCNs (BRASIL, 2002). Este enunciado também é visibilizado no Documento (1999), quando o mesmo refere a necessidade de “incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: Língua de Sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos” (FENEIS, 1999, item nº19).

Aquilo que aparece no item nº 19 do Documento (1999) parece fazer emergir o artigo 4º da Lei (2002). No entanto, a abordagem de “outras informações sobre culturas surdas” parece não ser contemplada na Lei. Além disso, os cursos de formação de médicos também não aparecem, restringindo o ensino da Libras aos cursos de formação de Magistério, Educação Especial e Fonoaudiologia. Há de se questionar: somente estes profissionais irão trabalhar com surdos depois de formados? Surdos só frequentam escolas e/ou clínicas de fonoaudiologia? Como pensar a inserção social dos surdos restringindo o acesso à Língua de Sinais a alguns poucos cursos?

Na tentativa de elaborar alguns tencionamentos e seguir problematizando, trago a obra *Rapunzel Surda*, dos mesmos autores de *Cinderela Surda*. Também é uma releitura da obra clássica e traz como objetivo “recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda”. Para isso, o livro é construído “a partir de uma experiência visual, com imagens que incluem expressões faciais e corporais, com o texto em português e na escrita da Língua de Sinais”. E, além disso, os autores ressaltam “o objetivo de divulgar e ampliar materiais produzidos nessa língua” (SILVEIRA; KARNOPP; ROSA, 2011a, p.5).

Esta produção nos ajuda a pensar questões apontadas no artigo 4º da Lei/2002 e no item nº 19 do Documento/1999. Também “tematiza a aquisição da linguagem e a variação linguística nas línguas de sinais” (KARNOPP, 2010, p.170), permitindo-nos pensar o processo de aquisição da língua por meio do contato com outros surdos. No caso de *Rapunzel*, o uso de gestos caseiros, combinações com a bruxa e, o momento inicial da história que retrata a falta de contato e interação com outro surdo usuário da Língua de Sinais.

A *Rapunzel surda* que busca pensar e elaborar seus pensamentos sem uma língua constituída. O pensamento restrito associado à impossibilidade (ou não-desejo) de questionar ou discordar da situação (a prisão na torre e o isolamento de outras pessoas).

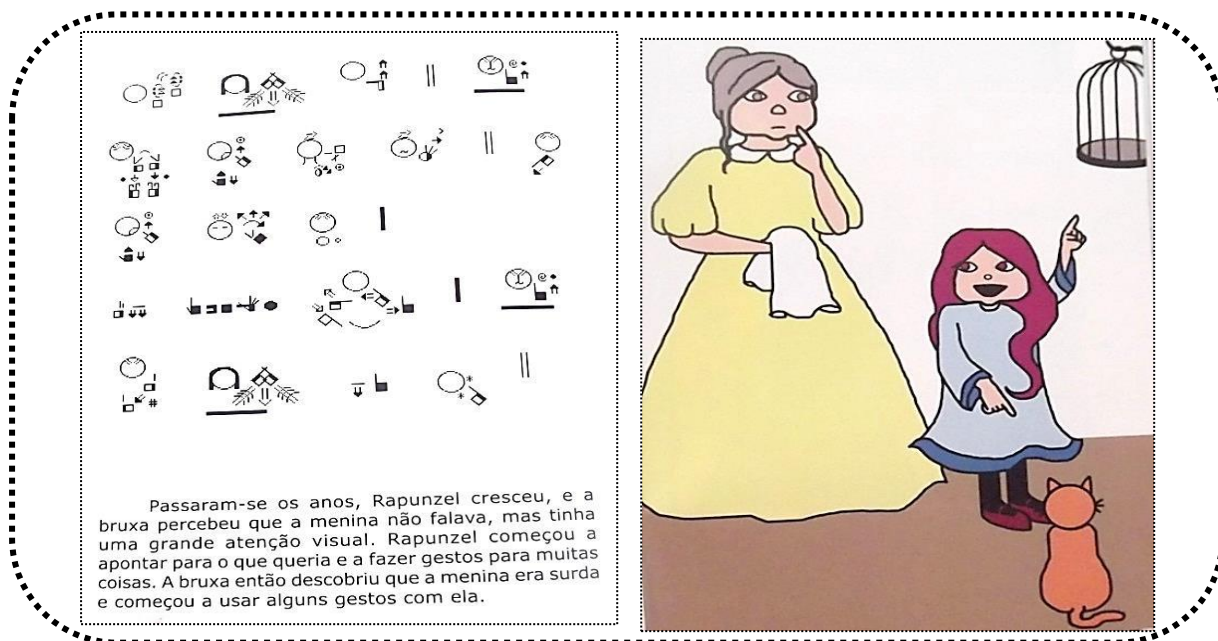


FIGURA 12: Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a
 Fonte: Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a

O corpo surdo como referente marcado pela “grande atenção visual” e a comunicação que se dá de forma visual. O corpo surdo como princípio de diferenciação que se ocupa de um lugar diferente daquele ocupado pela bruxa. Corpo que “não fala” (pela percepção da bruxa) e se comunica por gestos.

O enunciado associado às relações familiares, ou mesmo às invenções comunicativas criadas e combinadas entre ouvintes (não usuários de Língua de Sinais) e surdos. Tal enunciado dá a ver, também, as limitações e/ou fragilidades nas relações sociais ocasionadas pela surdez (em uma concepção de deficiência) ou pela inexistência de uma língua comum. Aí, os discursos se materializam na referida produção e nas páginas do livro que contam a história da Rapunzel surda.

Os gestos usados por Rapunzel não são sinais. Absolutamente, não. A legitimidade da Língua de Sinais por meio da Lei da Libras também se visibiliza na produção acima: a bruxa não usava sinais para se comunicar com Rapunzel. Uma comunicação gestual e restrita aos sujeitos que a compreendem, com limitações e dificuldades na expressividade de alguns assuntos e conceitos. Situação que retrata, ainda hoje, a realidade de alguns surdos.

Assim, a obra literária permite pensar situações comuns vivenciadas por muitos surdos, em diferentes tempos e diferentes lugares. A falta de contato com as comunidades surdas e o próprio isolamento. Uma possível concepção de deficiência e incapacidade como justificativa para seu isolamento social. Outro trecho da história (abaixo) nos permite pensar sobre isso:

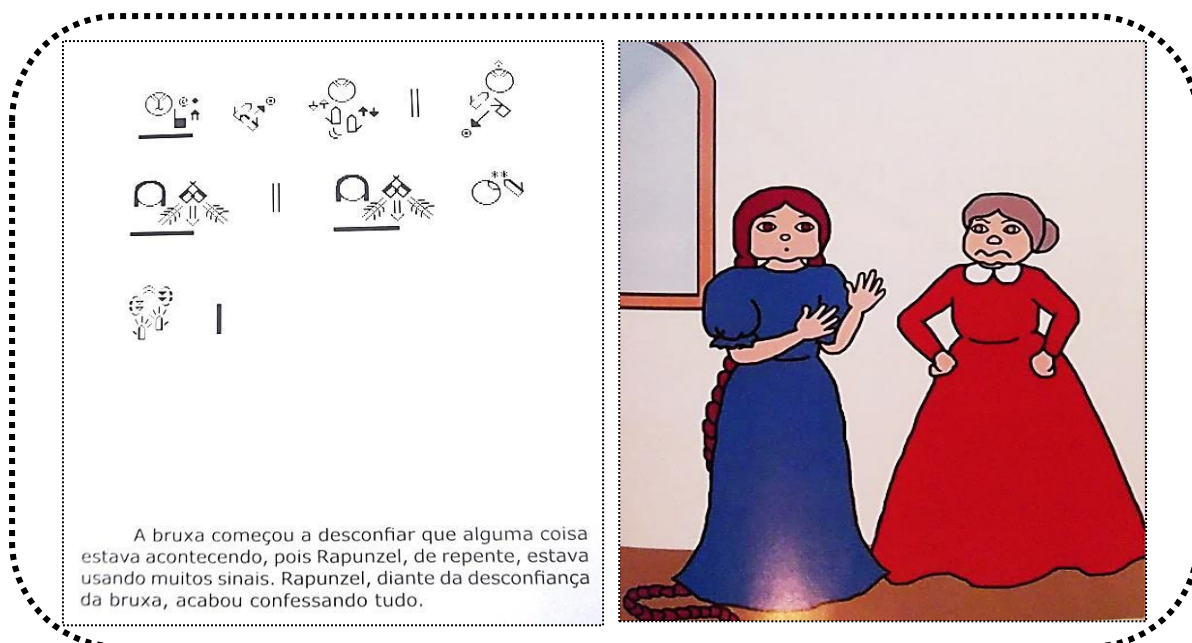


FIGURA 13: Páginas do livro de Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a
 Fonte: Silveira; Karnopp; Rosa, 2011a

Seus encontros com o príncipe são descobertos pelos sinais que passa a utilizar. A língua que é adquirida por meio do contato com outros surdos. A língua como possibilidade de outros pensamentos e outras sensações.

Aí o sujeito, o surdo, constitui-se nas relações. Relações sociais. Relações de afecto. Relações com outros surdos, por meio da Língua de Sinais. Língua que se adquire pelo contato e nas relações. O contato com a língua e com outros sujeitos que gera a produção de outros sentidos à língua e que permite ver e dizer outras coisas, de outra maneira.

E as obras emergem neste cenário. Cenário de reconhecimento da Libras como língua própria da comunidade surda do Brasil. A comunidade surda cria espaços de respiração ao registrar suas histórias, por meio de sua língua, de sua escrita e com elementos de suas culturas e histórias.

Porque suas produções culturais tratam disso: de suas formas de ver, sentir e dizer. Daquilo que é próprio dos surdos. Das diferenças surdas. De suas experiências familiares, visuais, linguísticas e do contato com outros sujeitos (surdos e ouvintes). Surgem como “prática de significação” ou mesmo como “formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível”, de produzir “formas de inteligibilidade” (SILVA, 2010, p.17).

Finalmente, a Lei adverte que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p.1), evidenciando o *status* linguístico da língua portuguesa (língua oficial do país – Brasil) e a não substituição de uma língua por outra, mas, localizando o surdo em uma possível perspectiva bilíngue.

A Língua de Sinais é reconhecida linguisticamente, no entanto, algumas fragilidades conceituais permanecem, e a língua que impera e orienta tudo o que acontece em torno do surdo é uma língua que não é a sua. O surdo como alguém que se situa, movimenta-se, trabalha e estuda em um lugar de práticas ouvintes. Mas ele, por sua vez, compreende, expressa-se e constitui por meio de uma Língua de Sinais.

O surdo como um Corpo sem Órgãos (CsO)³⁷, ou corpo nômade que não tem pontos, trajetos, nem terra (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Corpo surdo que parece ser alvo de “mecanismos coletivos de inibição” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.20). Corpo que provoca tencionamentos e resistências por meio de suas produções culturais, criando, assim, pontos e trajetos em uma terra que é ainda devir, ou mesmo, ilusão e desejo.

No geral, as linhas que constituem a Lei da Libras parecem reposicionar os surdos e a própria Língua de Sinais, em um lugar de legitimidade e reconhecimento. Mesmo considerando sua incompletude e fragilidade, permite a emergência de outros acontecimentos. Acontecimentos, estes, que podem fazer questionar tal reducionismo.

3.2 Monumentos produtores de outros modos de subjetivação

Eis que a linha de reconhecimento da Libras faz emergir outros acontecimentos, permitindo-nos outras problematizações acerca da educação de surdos. E aquilo que acontece em 2002 e é corporificado na Lei da Libras se faz monumento, dá a ver outros discursos e concepções.

Tratamos, aqui, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. “O Decreto, motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos, foi promulgado [...] nove anos após o início da tramitação da matéria no Senado Federal” (LODI, 2013, p.51).

³⁷ “Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.16). “O CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo” (DELEUZE;GUATTARI, 2012, p.24). Assim, “o CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja” (DELEUZE;GUATTARI, 2012, p.32).

Diante do Decreto que se faz monumento legal, objetiva-se problematizar os possíveis modos de subjetivação dos surdos por decorrência das práticas discursivas e não discursivas constituintes do Decreto e/ou mesmo emergentes do mesmo. Tal intenção se constrói sob a suspeita de que este Documento (Decreto/2005) parece alargar as discussões existentes em torno da escolarização dos surdos, possibilitando, talvez, uma diminuição no reducionismo das concepções e práticas educacionais e escolares existentes. Pode, talvez, possibilitar a emergência de outros discursos, de outras produções culturais, de outros modos de vida.

O referido Decreto está disposto em nove capítulos: I) Das disposições preliminares; II) Da inclusão da Libras como disciplina curricular; III) Da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; IV) Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; V) Da formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa; VI) Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; VII) Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; VIII) Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras; e, IX) Das disposições finais. No entanto, neste trabalho, a análise se faz sobre recortes dos artigos I, II, III, IV, V e VI, compreendendo que o problema e objetivos desta pesquisa se interessam, principalmente, por aquilo que diz da escolarização dos surdos. Assim, os capítulos VII, VIII e IX não farão parte das discussões e análises aqui propostas.

As produções culturais escolhidas para compor estas discussões são: recortes das teses e dissertações estudadas durante o mapeamento da pesquisa (narrativas de surdos) e as literaturas *Adão e Eva* e *Patinho surdo*, ambos de Karnopp; Rosa (2011, 2011a). Apesar da data referida nas duas literaturas, elas foram lançadas pela primeira vez no ano de 2005 (mesmo período de emergência do Decreto), o que justifica suas escolhas. As versões trazidas para esta pesquisa, no entanto, datam de 2011, por referirem à segunda edição das duas literaturas infantis.

Decreto e produções culturais são trazidos na intenção de nos fazer pensar sobre as concepções de diferença que estão a eles associadas e, como conseguem produzir outros modos de subjetivação nos surdos. Também nos permitem pensar as relações de saber e poder existentes neste contexto. Compreender como os surdos se relacionam entre si e com aquilo que é emergente. Considerar que os saberes instituídos no Decreto suscitam e mobilizam ações das comunidades surdas, por vezes corporificadas em suas produções culturais.

No início do Decreto, em seu artigo 2º, parece haver uma tentativa de descrição/caracterização da pessoa surda: “aquela 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” (BRASIL, 2005).

O surdo como referente que é apresentado pela diferenciação linguística e “interação com o mundo por meio de experiências visuais”. O corpo surdo ocupa-se, então, do seu lugar de diferença linguística e cultural. Discurso, este, possivelmente associado com enunciados culturais que buscam desmistificar a ideia de deficiência em *prol* de uma perspectiva cultural. As diferenças surdas parecem ir tomando parte do Decreto, ajudando-nos a pensar e repensar termos e conceitos tidos, até então, como dados e inquestionáveis.

No artigo 3º do Decreto (2005), a identificação da Libras como referente ocupando-se de um lugar, um outro lugar, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Lugar, agora, legitimado, obrigatório. De forma optativa, a Libras se apresenta como disciplina curricular nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Enunciados que parecem associados às reivindicações das comunidades surdas, existentes e visibilizadas já em 1999, no Documento *Que educação nós surdos queremos*. O desejo reivindicado em outros tempos e outros contextos se materializa no referido Decreto, nas suas linhas escritas e documentadas.

Tratamos de uma possível tentativa de levar a Libras ao ensino superior? Tentativa de instituir-lhe um lugar nos currículos de formação de professores? Tentativa de possibilitar a emergência de outras práticas pelos profissionais da fonoaudiologia?

Estes discursos, de alguma maneira, ajudam-nos a pensar o processo de educação de surdos e daqueles que estão, estiveram ou estarão trabalhando com eles, especialmente futuros professores e/ou fonoaudiólogos. Assim, a narrativa de Pontin (2014) nos ajuda a pensar:

Um dos fatos marcantes na minha vida foi na pré-escola, em que eu tinha que dizer quais eram os nomes das figuras geométricas, mas eu dizia outras coisas que mais se aproximavam das figuras. Para o triângulo, por exemplo, eu dizia casa, e para o círculo, eu dizia bola. Eu sentia no olhar da professora um lamento, uma tristeza por mim, que me incomodava, por isso resolvi que deveria aprender como a professora queria. [...] Nesse período de escolarização, não havia uma política de escola inclusiva e sim de integração, no sentido de que os surdos é que deveriam seguir a lógica pensada para a maioria, eram integrados os que podiam acompanhar as aulas oralmente, não havia intérpretes. No ensino médio, ao mudar de escola, achei que seria ainda pior. Um dia antes de começar as aulas, tive crises de choro, eu queria ir para a escola de surdos e minha família não permitiu, fui proibida (PONTIN, 2014, p.13-14).

O surdo como referente e o princípio de diferenciação na construção de suas aprendizagens. Corpo surdo que se ocupa de um lugar de agressão, proibição e desrespeito.

Corpo mutilado e agredido. Corpo surdo que precisa, de alguma maneira, se adaptar à escola comum, escola ouvinte, com professores ouvintes e práticas ouvintes.

Escola como lugar de normalização e desejo de invisibilização da surdez. Corpo surdo que precisa movimentar-se em direção à linha de normalidade, como uma engrenagem que permite que a maquinaria escolar funcione exitosamente. E a casa, não é casa, mas é um triângulo, e a bola, não é bola, mas um círculo, e o surdo, não pode ser surdo, mas ouvinte, porque a surdez parece não se integrar a este lugar e a estas práticas. O que rege e define as normas são práticas ouvintes. Eis que o surdo é convidado a desaparecer junto com a casa e a bola.

Corpos surdos, “como pontos de sensibilidade empenhados numa busca, cheia de dificuldades, por sua própria poética ou, em outras palavras, personagens em busca de sua determinada sensibilidade” (LARROSA, 2013, p.54). Corpos sensíveis e em movimento, de se pensar, resistir, negociar, devir, abandonar-se a si mesmo. Porque os corpos também esperam algo de si mesmo (DELEUZE, 2007) e fazem esforços para se tornar corpos potentes e intensos. Corpos capazes de escapar.

No cenário onde emerge o Decreto, a surdez parece, ainda, ser indesejada e invisibilizada, pois apesar do relato de Pontin (2014) se referir a um período anterior ao ano do Decreto, estas histórias e outras histórias de surdos ainda eram presentes neste período (2005) – fato importante que motivou as comunidades surdas a lutarem pela promulgação do mesmo. As sensações de incômodo e choro sufocadas pelo lamento e tristeza da professora. Sensações estas que dizem de histórias de surdos em escolas de ouvintes e, também, em famílias ouvintes. Histórias escritas e corporificadas, também, na história *Patinho surdo*, abaixo:

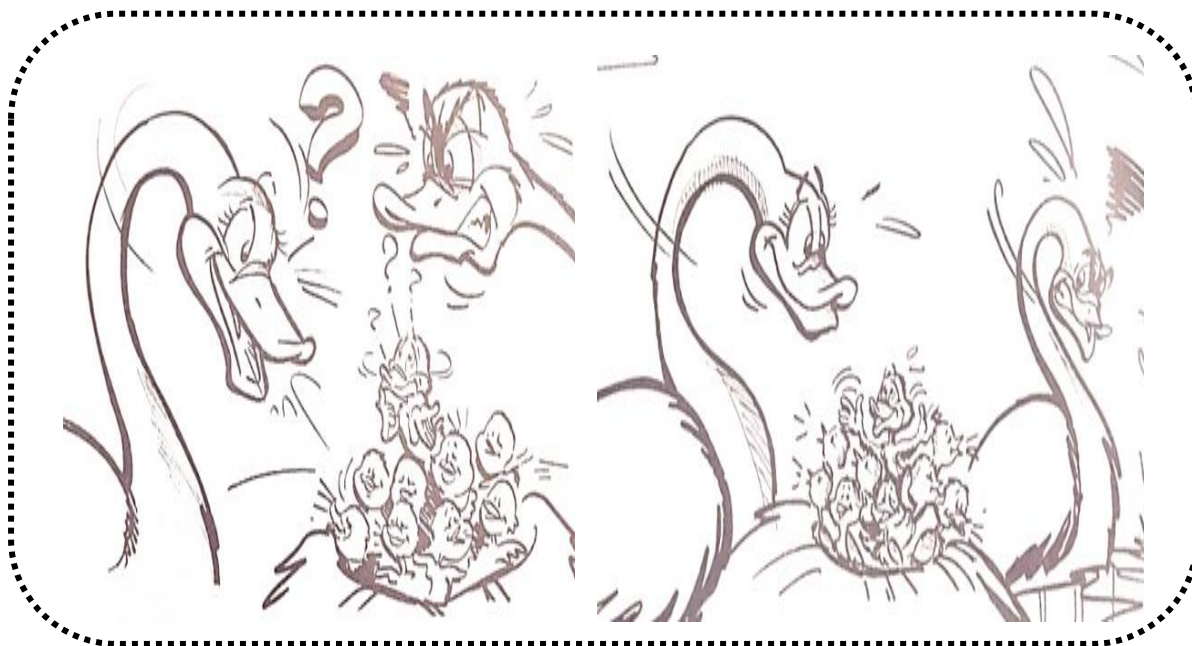


FIGURA 14: Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011a
 Fonte: Karnopp; Rosa, 2011a

A perda de um ovo e o nascimento do patinho surdo em uma família de cisnes ouvintes. O nascimento dos cisnes e do patinho constituído por sensações de estranhamento, porque, apesar da insistência da mãe cisne, o patinho continuava sem falar. E, quando o patinho surdo sinalizava “Oi, mamãe! Oi, papai!”, os cisnes ficavam assustados.

Um patinho estranho no ninho. Um ninho que não é de patinhos e não pertence aos patinhos. Um ninho de cisnes que pertence aos cisnes. Uma escola de ouvintes que não é para surdos (ou parece não ser). E os surdos não sentem que pertencem a estes lugares (ninhos de cisnes e escolas comuns). Porque os ninhos e escolas parecem ter sido construídos e pensados somente para cisnes e ouvintes. Os ninhos e escolas de surdos são outros/as, separados, por vezes, distantes. Por que, então, o patinho está no ninho dos cisnes e os surdos nas escolas de ouvintes?

O patinho, por um acidente, uma fatalidade, descrita nas páginas do livro. O surdo, por um movimento político que entende que a escola comum é para todos, sem exceção, uma escola inclusiva.

E o corpo do patinho é marcado pela surdez. Corpo de patinho surdo. A surdez como um marcador de diferença. A insistência pela fala (oral) e a sinalização que não é entendida. O patinho e sua língua parecem estar fora do lugar. Uma Língua de Sinais como outro marcador de diferença e, talvez, a confirmação da surdez, de um devir surdo, de um patinho surdo em um ninho de ouvintes. Patinho surdo seria, algum dia, talvez, um cisne ouvinte? O que há de se

fazer com ele? Talvez o mesmo que fizeram com Pontin (2014), transformando casas em triângulos e círculos em bolas?

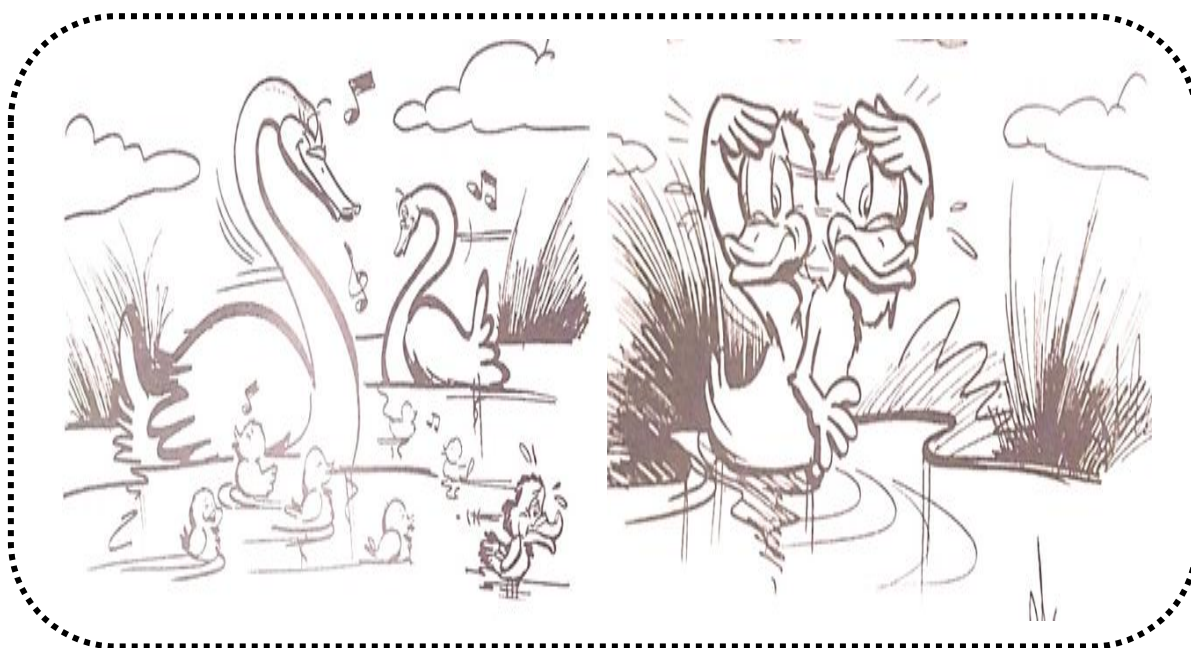


FIGURA 15: Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011a
Fonte: Karnopp; Rosa, 2011a

Pai cisne desconfiado e um filho com cores diferentes que não falava, mas fazia sinais. E “os dias iam passando, e os pais ensinavam os filhotes a cantar. Mas o patinho surdo não cantava [...]. Sozinho ele questionava: ‘Por que sou tão diferente dos meus irmãos? Eu acho que não sou daquela família!’” (KARNOPP; ROSA, 2011a, s/p).

As linhas escritas no Decreto poderiam, talvez, pender para uma ressignificação das práticas educacionais existentes, como no caso da história de Pontin (2014), ou mesmo daquilo que nos conta a história do patinho surdo? A inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores ou mesmo de fonoaudiologia viria no intuito de problematizar e/ou apontar outros direcionamentos para estas histórias? Seria tal inserção capaz de produzir outras discussões, outros pensamentos e outras práticas escolares? Seriam estas histórias e de tantos outros surdos dispositivos para repensar as práticas escolares para surdos? Teriam estas histórias parcela de responsabilidade na inclusão da Libras nos currículos dos referidos cursos?

Tratamos daquilo que é da ordem dos saberes e poderes. Alguns já instituídos e legitimados (por meio do Decreto, por exemplo), mas, ainda assim, tencionados (por meio das produções culturais). Pois, os acontecimentos se fazem em rede. Rede discursiva. Rede de relações de poder que institui saberes, conduz os corpos e os subjetiva. E o que estas histórias dizem, como dizem e por que dizem, faz entender suas condições de existência ou mesmo a história destes discursos. Faz-nos pensar como tais saberes (sejam eles documentais ou

produções culturais) constituem redes de poder e permitem, assim, diferentes modos de subjetivação aos surdos.

No capítulo III, que trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, há menção para uma “formação bilíngue”, em que “Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução” (BRASIL, 2005). Aqui, a concepção de bilinguismo aparece de forma mais clara, posicionando a Libras e a língua portuguesa escrita em lugares distintos, cumprindo um princípio de diferenciação entre as duas línguas. Tal discurso parece estar associado ao enunciado de concepção da surdez como diferença linguística e das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita) como línguas de instrução.

Vale destacar que neste capítulo as pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação previstos. Além disso, ao referir os possíveis perfis do profissional responsável por ministrar a disciplina de Libras, as pessoas surdas também têm prioridade nos incisos I e II do artigo 7º (professor de Libras e instrutor de Libras).

Estas prioridades indicam uma possível marcação das diferenças surdas e a possibilidade de elaboração de outras práticas escolares para surdos. A importância do surdo no processo de aquisição ou mesmo de ensino/aprendizagem da Língua de Sinais. A diferença surda parece afastar-se de seu lugar de deficiência e incapacidade (discurso que prevaleceu durante bom tempo), oferecendo brechas para se constituir e dar a ver, simplesmente, as diferenças surdas.

O artigo 11 menciona a promoção de “programas específicos para a criação de cursos de graduação”. Na mesma perspectiva, o artigo 12 diz que “as instituições de educação superior [...] devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação”.

Como emergência do referido no artigo 11, visualizamos o surgimento do curso de Letras Libras na modalidade de ensino a distância - EAD, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2006. Junto a isso, uma importante proliferação na oferta de cursos (em nível superior e de pós-graduação) na área, sejam eles para formação de docentes de Libras ou de tradutores e intérpretes de Libras.

Esta proliferação de cursos e, especialmente o curso de Letras Libras, parece fazer emergir mais intensamente produções culturais pelas comunidades surdas. Isso se explica, também, por que algumas disciplinas curriculares do Letras Libras solicitam a produção de materiais em vídeo, sejam eles sobre a Língua de Sinais em si, ou mesmo sobre literatura surda,

contação de histórias ou outros gêneros³⁸. As produções dos alunos se somam àquilo que já existe, ganhando movimento e circulando por diferentes espaços. Aquilo que já vinha sendo produzido, catalogado e divulgado, parece ganhar força, ocupar-se de outros meios, fazer pensar outras questões.

Vemos, então, aquilo que emerge por decorrência do Decreto. Entendemos a condição de emergência de certos acontecimentos, como o curso de Letras Libras e as produções culturais das comunidades surdas. Pois o que acontece, não acontece isoladamente, mas de maneira contagiosa, capaz de produzir contaminações e outros regimes de verdade.

Se tal Documento (Decreto/2005) foi “motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos” (LODI, 2013, p.51), o mesmo se constitui como monumento legal, capaz de fazer emergir outras práticas, outros acontecimentos. E aquilo que emerge do Decreto diz da escolarização de surdos no Brasil.

Ofertas crescentes e em diferentes regiões do país do curso de Letras Libras, na intenção de apoiar e dar condições para que mais pessoas tenham tal formação. Maiores ofertas de cursos de Libras ou com temáticas relacionadas à educação e escolarização dos surdos. Crescente número de vagas em concursos públicos, tanto para docente de Libras, instrutor de Libras e tradutor/intérprete. E o Decreto segue:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.
Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. (BRASIL, 2005).

O referido no artigo 13 parece tratar de algumas diferenças surdas nos currículos de formação de professores ou mesmo nos cursos de fonoaudiologia. Diferenças no aprendizado da Língua Portuguesa e nos sentidos atribuídos a ela. A Língua Portuguesa como segunda língua que é aprendida e compreendida por meio das experiências visuais, fator que exige outras práticas no processo de ensino/aprendizagem, que não aquelas baseadas no oralismo.

Tratamos, talvez, de uma tentativa de instituir outras práticas para a alfabetização do surdo. Do reconhecimento de suas diferenças linguísticas e da necessidade de se pensar sobre isso desde o processo de formação inicial.

³⁸ Ver Mourão (2011).

No artigo 14 do Decreto refere-se que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

A obrigatoriedade de tal acesso (marcada no artigo 14 – acima) também é ratificada no artigo 23 do Decreto, o qual se refere aos serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa tanto em sala de aula como em outros espaços educacionais. De qualquer forma, parece haver uma tentativa de incluir, de trazer os surdos para dentro, por meio do acesso àquilo que acontece em todos os níveis escolares.

O profissional intérprete e tradutor de Libras surge como ponto importante na sua acessibilidade e como uma das marcas de sua “singularidade linguística”. As diferenças surdas também parecem ganhar um lugar de visibilidade e discussão. O surdo como referente em movimentos de reposicionamento, de ser olhado, pensado, comunicado, informado, acessado.

Acesso que se faz por meio de outras relações. Relações entre surdos e intérpretes. Relações de saber e poder. Relações constituídas por afectos e sensações. Linhas de construções subjetivas capazes de provocar a materialização das sensações por meio dos discursos, como podemos perceber na narrativa de Schallenberger (2010):

Os intérpretes têm um papel muito importante, sem eles parece que o alimento não tem sabor. Parece igual e sem significado. A partir do momento em que nos tirarem os intérpretes, nós ficaremos sem ter o que fazer na Universidade junto aos ouvintes, ou pior, deixaremos de ser nós mesmos, surdos. (SCHALLENBERGER, 2010, p.18)

A diferença surda marcada em uma linha de proximidade e significação com a atuação do intérprete. Tal profissional ocupa-se, aqui, de um lugar capaz de produzir “sabor aos alimentos” ou mesmo significado às coisas, àquilo que se faz na universidade junto aos ouvintes. Sua possível ausência ou falta são retratadas na sensação de “deixar de ser quem se é” ou mesmo de “deixar de ser surdo”. O intérprete como alguém que parece legitimar um devir surdo e, ou, talvez, marcar sua diferença linguística e cultural. Diferenças surdas materializadas pela presença e atuação do intérprete (?).

Tal atuação que também é marcada na literatura Patinho surdo, já que é com a presença do sapo intérprete que a família de patos consegue conversar e explicar o ocorrido à família de cisnes. O profissional tradutor/intérprete presente nos diferentes lugares discursivos, inclusive

tendo seu lugar marcado nas produções culturais das comunidades surdas, constrói concepções sobre sua atuação e relações com surdos e ouvintes.

Relações de surdos e intérpretes. Relações de sentido. Relações de si consigo mesmo e de si com o outro. Relações de força e de saberes. Relações produtoras de outros saberes e outras sensações. Trata-se da possibilidade de “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber” (DELEUZE, 2013, p.120). E “os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos” (DELEUZE, 2013, p.121). Novos devires surdos, novos discursos, novas relações de saber e poder.

Aí o sujeito se faz. E o encontro de *Adão e Eva* nos permite pensar sobre os encontros, as relações e a possibilidade de criação de outros afectos por meio da Língua de Sinais. Pois a história trata da “origem da Língua de Sinais” e seu “objetivo é refletir sobre a possibilidade de as línguas de sinais serem utilizadas por diferentes comunidades, sejam elas ouvintes ou surdas”, já que a história não deixa claro “se Adão e Eva eram surdos ou ouvintes” (KARNOPP, 2010, p. 169). As imagens abaixo nos ajudam a pensar sobre tal produção:



FIGURA 16: Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011
Fonte: Karnopp; Rosa, 2011

“Ao perceber que Adão estava assustado, Eva sinalizou: - Calma, sou Eva! - Ufa! Sou Adão! Podemos usar sinais!” (KARNOPP; ROSA, 2011, s/p). E a sensação de alívio e identificação. O outro que convida e potencializa o uso da Língua de Sinais. Um ponto em

comum. Um ponto de acesso a outros pontos. A Língua de Sinais como algo que identifica, marca, subjetiva, aproxima.

“Adão tinha agora com quem conversar. Estavam felizes no Paraíso e começaram a criar sinais para todas as coisas que viam. Do encontro de Adão e Eva, surgiu a Língua de Sinais do Paraíso (LSP)” (KARNOPP; ROSA, 2011, s/p). Porque a Língua de Sinais sugere felicidade. Língua capaz de criar redes, redes de comunicação e acesso ao outro.

A conversa e o convívio como linha de surgimento das línguas de sinais. Uma Língua de Sinais do Paraíso, Adão e Eva criam sinais para todas as coisas que veem. O sentimento de solidão, a sensação de falta e o desejo de ter alguém para conversar parecem ser supridos quando Deus cria Eva, alguém para fazer companhia para Adão.

E o Decreto segue:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005).

O princípio de diferenciação surda e dos deficientes auditivos. A não comparabilidade, confusão ou mistura de concepções e modos de subjetivação dos surdos. Pois eles se ocupam de lugares distintos, de concepções, práticas e movimentos que não devem ser comparados na tentativa de atribuir valores ou mesmo tentar uma homogeneização discursiva.

Uma linha de opção ao acesso e aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade oral. O oralismo que se faz presente, mas, não mais de forma imperiosa ou impositiva (como prevaleceu durante a história dos surdos, especialmente após o Congresso de Milão, em 1880), e sim, como uma opção.

O discurso se integra à área da saúde, remetendo-nos às concepções de deficiência, oralismo e reabilitação, como uma possibilidade àqueles que a desejarem. Tal via nos faz pensar nas diferentes posturas, desejos e práticas constituintes das comunidades surdas. Daí a necessidade de, por vezes, discursos clínicos estarem associados a discursos educacionais. Ainda neste sentido, o artigo 22 do Decreto merece destaque:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

O trecho acima sugere como referente às escolas ou classes de educação bilíngue para surdos. Aponta a possibilidade de escolas bilíngues e classes bilíngues em escolas comuns da rede regular. Tal referente é vinculado à necessidade e exigência de professores bilíngues na educação infantil, nos anos iniciais e nas diferentes áreas do conhecimento. Atrelado a estes discursos, que parecem apontar caminhos e alternativas escolares aos surdos, bem como um possível perfil dos professores de surdos (ou o desejo de alcançar tal perfil profissional), também o destaque ao conhecimento da singularidade linguística dos surdos, fator determinante para o seu processo escolar e educacional. E aquilo que diz de suas especificidades linguísticas e do lugar ocupado pela Língua de Sinais na constituição do sujeito também é marcado na história *Adão e Eva*, abaixo:



FIGURA 17: Páginas do livro de Karnopp; Rosa, 2011
Fonte: Karnopp; Rosa, 2011

Porque “Adão e Eva comeram, e imediatamente houve uma transformação: perceberam que estavam nus. Preocupados e envergonhados, usaram suas mãos para se esconder” (KARNOPP; ROSA, 2011, s/p). Comer o fruto proibido implica no castigo de não dispor mais das mãos para sinalizar. A percepção da nudez como algo vergonhoso. O uso das mãos para esconder-se e não se deixar ver pelo outro. A Língua de Sinais, que trouxera felicidade e comunicação, traz tristeza e arrependimento pela sua impossibilidade de uso.

Adão e Eva não foram expulsos do paraíso, como assim se conta em outra história semelhante. Adão e Eva puderam ali permanecer, mas, agora, incapazes de se comunicar por meio da Língua de Sinais do paraíso, de dizer e entender aquilo que desejavam de forma sinalizada.

Corpos surdos de séculos passados proibidos de se comunicarem por meio de sinais (ou gestos, dependendo do contexto histórico) nos espaços escolares, com importantes prejuízos no seu desenvolvimento, aprendizagens e reconhecimento da Língua de Sinais. Aquilo que em 1880 foi decidido pelos ouvintes como uma determinação do Congresso de Milão, faz-se ver e lembrar nesta produção cultural. Seria uma tentativa de lembrar que não poder utilizar uma língua visual nos espaços escolares traz tristeza e prejuízos aos surdos? Decerto, a língua possui um reconhecimento que vai além de um documento legal, mas perpassa e se faz na ordem das sensações.

Outro referente apontado no artigo 22 do Decreto é a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Esta menção se faz, possivelmente, na possibilidade de surdos em escolas comuns, onde seus professores, talvez, não saibam Língua de Sinais. Em meio a ouvintes e a práticas ouvintes, o profissional intérprete e tradutor terá um papel importante, apesar de não suficiente para promover o processo de inclusão e escolarização do surdo em tais escolas. Práticas inclusivas, se assim desejam se configurar, demandam muito mais do que intérpretes no espaço escolar. Demandam mudanças de paradigmas, concepções e práticas escolares, por vezes arraigadas na lógica ouvinte e normalizadora (como conseguimos visualizar, minimamente, no relato de Pontin (2014)). Além disso, a atuação deste profissional também se estende para outros momentos, de maneira a possibilitar a acessibilidade de comunicação, especialmente, entre surdos e ouvintes.

As proposições presentes neste artigo, se entrelaçadas com outros trechos do Decreto (especialmente os artigos 11 e 23), parecem considerar que este processo ou mesmo este conjunto de profissionais (professores bilíngues e com conhecimento das especificidades linguísticas do surdo, intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa) representa um número pequeno, insuficiente para suprir a demanda escolar existente da forma como é

reivindicado pelas comunidades surdas e também se corporifica no Decreto. Assim, parece fazer emergir, ou mesmo se fazer cumprir, por meio de estratégias governamentais capazes de capacitar profissionais surdos e ouvintes ao ensino bilíngue para surdos.

Neste sentido, este Documento faz surgir diferentes acontecimentos. Um em especial é o curso de Letras Libras, já mencionado neste texto. Tal curso foi uma “proposição para atender tanto as demandas pela inclusão dos surdos na educação como para o oferecimento de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia” (QUADROS, 2014, p.9). Veio ao encontro, ou mesmo como emergência do Decreto 5.626/05 e também do Decreto nº 5.296/04³⁹. Por meio deste curso, “diferentes regiões tiveram a oportunidade de formar professores de Língua de Sinais na perspectiva dos próprios surdos, bem como formar tradutores e intérpretes preparados para fazerem traduções e interpretações de Libras e Português em uma perspectiva cultural” (QUADROS, 2014, p.5).

Deste modo, podemos visualizar como o contexto escolar dos surdos vai se modificando e sendo concebido sob outros regimes de verdade a partir daquilo que configura alguns documentos ou mesmo daquilo que os fizeram emergir. Assim, os saberes que constituem a escolarização de surdos vão tomando outros rumos, suas práticas vão sendo modificadas e os surdos vão se subjetivando, de outros modos, com outras possibilidades e outras relações. Ainda no artigo 22 e parte do artigo 23:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. [...] § 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras. § 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (Art.23) [...] § 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005).

O trecho acima parece tentar definir e caracterizar o que é escola ou classe de educação bilíngue para surdos, apresentando e especificando os lugares ocupados pela Libras e pela Língua Portuguesa. “O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, em uma relação

³⁹ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

intrínseca com os aspetos culturais determinantes e determinados por cada língua”. (LODI, 2013, p.49).

A referência à opção dos pais dos alunos surdos por uma educação baseada no uso da Libras, ou, sem ela. Aqui visualizamos os diferentes posicionamentos de familiares de surdos e, mesmo, dos próprios surdos, que apesar de não mencionados como responsáveis (pela idade ainda dependente dos pais) também aparecem em uma via de heterogeneidade e diferentes modos de subjetivação. Diferentes modos (de subjetivação) que se fazem, especialmente, pelo uso ou não da Língua de Sinais. Eis que a diferença surda se faz marcar e definir lugares a partir da Língua de Sinais.

No artigo 23, o discurso parece ser complementado, ao se definir o dever de proporcionar “aos professores o acesso à literatura e informação sobre a especificidade linguística” do surdo. Tal movimento viria no sentido de compreender tais professores inseridos em uma prática escolar pautada no bilinguismo, o qual não se restringe ao uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, mas demanda outras práticas, que, a fim de serem concebidas com maior consideração às especificidades surdas, necessitam de conhecimento, tanto sobre a literatura (responsável por tratar questões culturais, históricas e linguísticas dos surdos) como demais questões referentes às suas especificidades linguísticas.

Tal trecho permite pensar no princípio de diferenciação entre surdos, usuários ou não da Língua de Sinais, possibilitando-lhes a inserção em espaços escolares bilíngues ou, mesmo, a não utilização da Língua de Sinais. O enunciado associa-se aos diferentes movimentos propostos pelos surdos, às diferenças surdas, ou mesmo ao seu “caráter instável e flutuante” (VEIGA-NETO, 2011a, p.106). Pois uma possível proibição da diferença, implicaria numa afirmação da mesmidade (SKLIAR, 2003), “instalar-se em um tempo em que só acontece o mesmo” (SKLIAR, 2003, p.43). Aqui o que se celebra é a “diferença que torna a lei da mesmidade impossível” (SKLIAR, 2003, p.39).

Dentre os diferentes trechos do Decreto escolhidos, analisados e tencionados pelas produções culturais, vale ressaltar que aquilo que se dispõe no referido Documento se discute em “um período muito próximo ao de quando as questões referentes à educação inclusiva ganharam destaque em nosso país” (LODI, 2013, p.53). Este ponto nos ajuda a pensar, de alguma maneira, nas histórias de surdos ocorridas neste período, como por exemplo, a história de Pontin (2014). Demonstram haver tentativas de incluir, ou, talvez, integrar os surdos nas escolas comuns. No entanto, há de se questionar o que é produzido com tais tentativas e que concepções de educação bilíngue estão atreladas à Educação Especial.

Tais discussões parecem conceber a escola inclusiva como único e possível recurso para escolarização dos surdos após os fracassos das escolas especiais, ou mesmo como um imperativo de sua integração escolar em escolas comuns (SKLIAR, 2012). Aí, a emergência de se “construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma ‘melhoria’ dos paradigmas dominantes na educação especial” (SKLIAR, 2012, p.13).

Segundo Skliar (2012, p.11), “a educação especial para surdos não parece ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos”. Tal prerrogativa se explica por entender que a educação especial para surdos “discute o discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro do qual os surdos são forçados a existir” e, além disso, “os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos” (SKLIAR, 2012, p.12).

Neste cenário de uma possível emergência de uma educação inclusiva e para todos, o Decreto se constituiu, também, com a participação das comunidades surdas, considerando que estas “puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam a redação final do Decreto, fato que merece ser destacado” (LODI, 2013, p.52). Para além desta “participação”, as comunidades surdas parecem ter dado seguimento a esta discussão, por meio da produção, proliferação e consumo de suas produções culturais. Aí, o Documento não emerge somente neste momento histórico, neste dia e neste ano, mas faz emergir diferentes acontecimentos, em diferentes tempos e lugares, como decorrência do texto que compõe o Decreto. E aquilo que emerge, junto com o que o fez emergir, elabora outras verdades, outros saberes e outras relações de poder.

4 ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS E REDES DISCURSIVAS: NA ARENA DE NEGOCIAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E BILINGUÍSMO

Compreender os processos de escolarização dos surdos no contexto brasileiro nos exige, em um primeiro momento, considerar a escola como “uma invenção da humanidade, uma instituição social, histórica e civilizatória com pretensão universal”. Neste sentido, compreendemo-la “através das especificidades de cada contexto em que se desenvolve também como prática cultural” (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p.44). A escola é entendida aqui como um lugar de invenções e reinvenções de práticas e sentidos, os quais se modificam nos diferentes tempos, com diferentes intencionalidades e no intuito de responder às necessidades apresentadas em cada contexto social.

“A escola, como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade europeia, tendo como um dos deveres a transmissão dos fundamentos da ciência e seu ensinamento”. Em relação ao Brasil, “esse processo tem suas especificidades e realiza-se no contexto da diversidade cultural e da desigualdade social” (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p.44-45). Considera-se, no entanto, que este fenômeno de acesso da maioria dos jovens à escola é, ainda, recente e está acompanhado de dificuldades de permanência e rendimento escolar (MEINERZ; CAREGNATO, 2011).

Deste modo, a concepção de exclusão é trazida como via de se pensar o lugar social ocupado pela escola e, no que se refere à escolarização dos surdos no Brasil, tal processo não é diferente. O movimento de escolarização dos surdos não é algo que ocorre rapidamente e tampouco sem diálogo e resistência, pois assim como seu ingresso nos espaços escolares se deu de forma lenta e sob ideais de salvação, reabilitação e normalização, as comunidades surdas, por sua vez, produzem tencionamentos e negociações com as práticas que orientam tal processo. Nesta intenção, os surdos parecem visualizar suas produções culturais como ponte de aproximação, diálogo e participação. Usam-se das produções culturais como espaço de contestação e negociação, na possível intenção de dar a ver seus desejos e sensações.

Aí, inúmeros documentos e produções culturais poderiam ser visibilizados, no sentido de compreender as negociações e dialogicidade existente neste contexto. No entanto, neste texto, o recorte se faz sobre três documentos específicos, emergentes especialmente a partir de 2008. São eles: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP, 2008); *Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)* (CAMPELLO et

al., 2012); e, *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (THOMA et al., 2014).

A escolha por tais documentos se justifica pelo fato de que os mesmos tratam da Língua de Sinais e do processo de escolarização dos surdos no Brasil, recorte que interessa nesta pesquisa. Para além disso, tais documentos também se configuram com discursos e intencionalidades distintos entre si (especialmente a Política de 2008), permitindo-nos analisar alguns movimentos e discursos que têm constituído este cenário.

De forma conjunta com tais documentos, algumas produções culturais das comunidades surdas, também emergentes neste período, são elencadas, como via de diálogo e constituição do *corpus* empírico. São elas: produções literárias (Literatura Infantil “Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008)); produções de livre acesso e circulação na *internet* (ilustrações disponíveis no *site* <http://fabiosellani.blogspot.com.br/> e pinturas da artista Nancy Rourke, disponíveis no *site* <http://www.nancyrourke.com/2011paintings.htm>). Justifica-se a escolha pelas pinturas da artista Nancy Rourke visto sua circulação e reconhecimento no cenário brasileiro, além da percepção de uma potência visual e discursiva nas pinturas por ela produzidas. Assim, mesmo existindo outros artistas e produções culturais emergentes neste período (tanto brasileiros quanto de outros países), a aposta nos tencionamentos com as pinturas da artista se fez na percepção de sua potência e diálogo com discussões emergentes neste tempo e em diferentes lugares.


Utilizando documentos e produções culturais que aparecem em um mesmo tempo, busco compreender como estes documentos interferem, dialogam e fazem emergir tais produções culturais das comunidades surdas, entendendo que as mesmas são construídas, pensadas e disseminadas com intencionalidades de elaboração de outros devires surdos. Tal intenção se faz no sentido de visualizar e analisar os discursos presentes no *corpus* da pesquisa e, como tais discursos e entrecruzamentos têm produzido outros modos de subjetivação aos surdos. Neste sentido, os títulos que seguem responsabilizam-se de discutir e analisar tais documentos, bem como significá-los a partir das ferramentas escolhidas (discurso, diferença e subjetivação) e tencioná-los com algumas produções culturais já elencadas e anteriormente citadas.

4.1 Educação inclusiva é para todos?

Os movimentos ocorridos no cenário brasileiro em torno do reconhecimento linguístico da Libras e mesmo sobre a escolarização dos surdos, são fomentados pelos discursos de inúmeros documentos, dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Tal Documento, apesar de não se direcionar especificamente aos estudantes surdos, traz apontamentos nesta direção, fato que justifica sua análise e problematização, já que parece questionar algumas práticas existentes, apresentando outras possibilidades e concepções sobre os surdos e uma educação bilíngue para os mesmos.

Com base nisso, e no intuito de perceber os posicionamentos das comunidades surdas neste cenário, este subtítulo traz como objetivo maior tecer algumas análises e problematizações em torno da Política de Inclusão (2008) junto à literatura infantil “Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras” de Oliveira; Carvalho; Oliveira (2008) para compreender os discursos existentes, neste período, sobre a Libras, os surdos e seu processo de escolarização, bem como as reações e enfrentamentos produzidos pelos mesmos por meio de suas produções culturais. Que discursos compõem este cenário? Como estes discursos têm produzido modos de subjetivação nos surdos?

Ressalta-se que no período de emergência da Política foram localizadas outras duas literaturas infantis: “O feijãozinho surdo”, de 2009, e “Casal Feliz”, de 2010. No entanto, considerando a necessidade de realizar recortes e escolhas para a análise, estas duas produções literárias não compõem o *corpus* desta pesquisa, apesar de tratarem de temáticas levantadas pela Política, conforme se visualiza no quadro abaixo:

Literatura infantil	Sobre o que trata
	<p>Conta a história de um feijãozinho surdo que nasce em uma família de ouvintes. Ao conhecer a fada feijão descobre a mágica da Língua de Sinais. A fada feijão também explica aos seus pais a importância de estudar em uma escola onde seja entendido, apresentando duas possibilidades: uma escola com ouvintes e intérpretes, e outra com todos os feijões surdos e professores com conhecimento na Língua de Sinais. Ao final da história, o feijãozinho surdo e seus pais se veem na dúvida entre as duas escolas.</p> <p>O livro impresso inclui um DVD em Libras e também escrita em sign writing.</p> <p>Autora e ilustradora: Liége Gemelli Kuchenbecker. Tradução para a escrita da Língua de Sinais: Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara. Editora da ULBRA, 2009.</p>

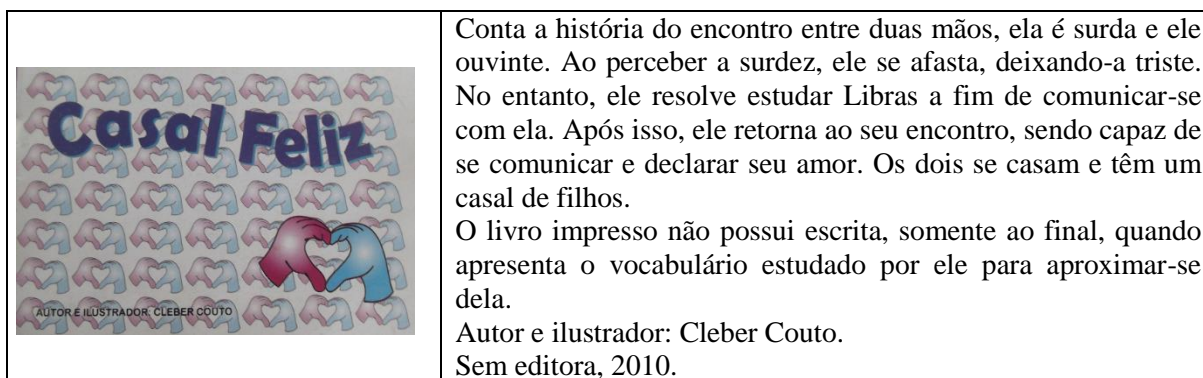


FIGURA 18: Breve apresentação das literaturas surdas encontradas no período de emergência da Política (2008)
Fonte: Kuchenbecker, 2009 e Couto, 2010

Considera-se que as duas obras referidas no quadro acima (Figura 18) apresentam questões importantes para esta discussão. Por isso que, mesmo não sendo trazidas para análise, foram brevemente apresentadas neste trabalho, de forma a visualizarmos a recorrência de alguns discursos, bem como os sentidos de emergência de algumas produções culturais. O discurso da inclusão como marca neste período, apresentando as dúvidas dos estudantes surdos e suas famílias e, as dificuldades enfrentadas na comunicação pelo desconhecimento da Libras, aliadas à possibilidade do seu aprendizado como via de acesso, relação e aproximação entre surdos e ouvintes. E os discursos que compõem a Política se repetem nas duas literaturas acima.

Em relação à Política, considera-se que, mesmo sem se direcionar especificamente aos estudantes surdos, põe em questionamento discursos presentes no Decreto nº 5.626/05 ao apresentar uma concepção sobre educação bilíngue distinta do mesmo. Assim, o objetivo aqui proposto, a fim de que seja alcançado, compreende que adentrar as discussões acerca do movimento de inclusão no Brasil, especialmente aqueles fomentados pela (e a partir da) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, exige-nos o esforço de estabelecer aproximações com fatos históricos já ocorridos.

Os fatos trazidos são aqui considerados como recortes de um rizoma maior de fatos e histórias, ocorridos em um dado tempo e sob determinadas condições. E, no que diz respeito à escolarização dos surdos, o esforço se direciona ao Decreto nº 5.626/05, apresentado e discutido no capítulo 3 (três) desta tese, que apesar de se responsabilizar por uma discussão maior em torno da língua, apresenta determinações, também, sobre a escolarização dos surdos, justificando algumas articulações com a Política neste momento mais inicial.

Esta necessidade se justifica por serem documentos legais que compartilham das mesmas condições históricas, mas, por possuírem atravessamentos diferentes, pautam-se em distintas concepções sobre os surdos e a Língua de Sinais. Pois, se o Decreto surge como resultado dos movimentos surdos, a Política surge como consequência e/ou seguimento de

documentos nacionais e internacionais que tratam da inclusão e dos direitos humanos (LODI, 2013).

Assim, o cenário que se forma é aquele onde emerge a defesa pela inclusão dos surdos nas escolas comuns e, também, a defesa pelas suas diferenças linguísticas, concebendo que a perspectiva de uma educação bilíngue para surdos também aparece na Política de 2008. Neste sentido, o intuito de apresentar estas aproximações e diferenças do Decreto/2005 e da Política/2008 não se explica por entendê-las como uma bipolaridade que compreenderia tais documentos em lados opostos, ou como uma tentativa de comparabilidade “entre”. A intencionalidade em acenar para o Decreto se justifica por entender que os fatos e documentos estão interligados e a emergência de um tem relação com a emergência do outro, sendo que não é possível que ocorram isoladamente e sem contaminações.

Sobre o Decreto/2005, vale mencionar que o mesmo “compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua” (LODI, 2013, p.49). É um documento que trata, especificamente, da Língua de Sinais estabelecendo, a partir disso, alguns contornos sobre a escolarização dos surdos no Brasil, sem, no entanto, deter-se neste segundo ponto.

A Política de 2008 emerge na intenção de romper com princípios que marcaram a história da Educação Especial, pautados na exclusão, na segregação ou mesmo na integração. Apresenta o desejo de romper com o espaço substitutivo que a Educação Especial se ocupava respaldada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, a qual era constituída sob práticas que enfatizavam muito mais a deficiência, a polaridade normal *versus* anormal e a possibilidade de correção e ajuste.

Nesta marcação das intencionalidades da Política pautadas na sua história, localizamos os surdos em um não lugar, ou mesmo em um lugar de exclusão e segregação, já que suas experiências e registros apontam para esta direção. Surdos considerados incapazes, deficientes ou mesmo seres sem linguagem, posicionados e considerados historicamente de modo semelhante àqueles com alguma deficiência ou doença mental.

A aposta da Política/2008 é em uma transversalidade capaz de complementar ou suplementar as práticas pedagógicas já realizadas, elaborando um currículo acessível e comum a todos, capaz de contemplar todas as diferenças presentes no espaço escolar. Atinge, especificamente, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, objetivando seu acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Por conta disso, as escolas para surdos entram na pauta da discussão, sendo questionadas por, talvez, conservarem práticas de segregação. Se a Política se propõe a elaboração de um currículo acessível a todos, os questionamentos sobre a necessidade das escolas de surdos emergem logo em seguida, pois estariam mantendo e alimentando práticas escolares segregacionistas, impossibilitando os estudantes surdos da convivência no espaço da escola comum inclusiva.

No entanto, a obrigatoriedade das matrículas destes alunos nas escolas comuns não garante que as mesmas estejam preparadas para recebê-los. Há de se considerar o despreparo de muitas em relação à própria comunicação, o que ocasiona, conseqüentemente, privações linguísticas de estímulo à aquisição da língua materna (neste caso a Língua de Sinais), fator que interfere em todo o desenvolvimento e construção das aprendizagens do estudante surdo. Junto a isso, esta política inclusiva parece “ignorar suas necessidades linguísticas, de sua comunidade escolar sinalizadora onde sempre puderam usar Língua de Sinais como ferramenta metalinguística para aprender a ler e escrever”. Tratamos de “exilados em escolas de ouvintes que desconhecem Libras” (CAPOVILLA, 2010, p.79).

Então, o “quebra-cabeça” de Ana, no mundo das bocas mexedeiras nos faz pensar sobre isso. Pois, na primeira parte do livro, visualizamos o lugar (ou não lugar) ocupado pela menina na escola comum. A escola, aqui, é um lugar onde as relações com Ana (a menina surda) parecem fragilizadas. O não-lugar de Ana nas brincadeiras. O sentimento de tristeza e o esforço para ser igual aos outros ou, talvez, um desejo de apagamento das diferenças. A incompreensão sobre seu não-acolhimento no grupo. Menina surda que desconhece a Língua de Sinais e não encontra, no espaço da escola comum, um ambiente favorável a tal aquisição e desenvolvimento. A escola de Ana se faz na lógica ouvinte. Ana deseja ser ouvinte? Ana sente-se isolada dos demais? As práticas de sua escola sustentam, de fato, a inclusão?



FIGURA 19: Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008
 Fonte: Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008

Ana se faz no sentimento de solidão e na sensação de pequenez. A vida de Ana como “um quebra-cabeça sem uma peça” ou mesmo “uma caixinha trancada sem a chave”. Onde estaria a peça faltante no quebra-cabeça? Onde teriam guardado a chave da caixinha? Ana parece não saber. E a escola de Ana teria percebido a falta desta peça? Teria, sua escola, percebido que a caixinha está fechada e não possuem acesso à chave?

Aquilo que se sente na escola aparece e vai para dentro da casa de Ana, como aborrecimento e irritação, como forma de desabafar sua tristeza. Ana olha para si mesma. Olha para o seu corpo e compara-se com os outros. A busca por algo que lhe falte, que lhe diferencie, que explique e dê um sentido às suas sensações.

A diferença sentida aqui se vincula a um não ser, um não ter, um não estar apta a fazer parte do todo. Pois a norma que parece ter sido estabelecida é aquela que tem sentido com o mexer das bocas, muitas bocas mexedeiras capazes de construir relações e aproximações “somente com” o mexer de suas bocas. E aí “Ana abriu bem a boca e comparou: os dentinhos estavam lá, a língua, as bochechinhas...Estava tudo certinho, igual à boca de todo mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.8). Ana incompreendida e sem compreender o que acontece. Um mistério? Um mistério de uma menina surda em uma escola de ouvintes.

O mistério de bocas mexedeiras em uma escola inclusiva na qual estuda uma menina surda nos faz considerar que “a inclusão reduzida apenas à possibilidade de acesso de todos à escola regular acaba transformando a educação em uma educação de ‘faz-de-conta’, em que as condições de permanência e aprendizagem têm passado despercebidas” (ACORSI, 2010,

p.178). Aí, o mistério aparece como acontecimento de exclusão escolar e social. Pois, como haveríamos de pensar o processo de escolarização dos surdos desconsiderando suas especificidades linguísticas?

O quebra-cabeça de Ana e suas vivências na escola comum inclusiva se estendem a outros, também matriculados (ou exilados?) em tais escolas. E, na sequência, a Política, ao demarcar seu público alvo, posiciona os surdos no primeiro subgrupo, estudantes com deficiência, definindo-os como tendo deficiência sensorial. Isso é visível e compreendido quando explica que pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.11).

Deparamo-nos com um embate de concepções existente há algum tempo e visível nas produções culturais dos surdos e em documentos que são produzidos ou pelos surdos ou por discursos ouvintistas, justificando boa parte dos tencionamentos e resistências existentes. Neste embate, alguns concebem a surdez por uma via cultural e outros a concebem em uma via clínica, como um debate que se repete e apresenta sob diferentes formas e em diferentes cenários.

Considera-se que “a história foi marcada pela deficiência e pelo tratamento de cura e normalização a partir de modelo clínico terapêutico, porém, hoje os surdos são considerados como grupo identitário caracterizado por elementos próprios que marcam sua diferença cultural” (SARTURI, 2015, p.46). Apesar disso, a Política parece referir-se aos mesmos como sujeitos com deficiência, demarcando uma visão clínico-terapêutica atrelada à concepção de normalização. Tal concepção “parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*” (LOPES; FABRIS, 2013, p.43).

A Política não nos deixa clara a diferença de surdos e deficientes auditivos, bem como as particularidades do processo de ensino/aprendizagem de cada um destes. No entanto, Capovilla (2010), ao questionar tal proposta, nos apresenta uma descrição detalhada sobre isso, permitindo-nos compreender suas diferenças. O autor explica que para os surdos a Libras é a língua materna (L1) e, para os deficientes auditivos, a língua portuguesa é a língua materna (L1). Com base nisso, afirma que “o sucesso da educação das crianças depende de a educação ser ministrada na língua materna (L1) dessas crianças” e, assim, “as crianças surdas [...] aprendem mais e melhor em escolas bilíngues”, em consideração que “as crianças deficientes auditivas [...] aprendem mais e melhor em escolas comuns sob inclusão” (CAPOVILLA, 2010, p.93).

Além disso, crianças surdas usuárias de Libras, usam esta língua para se comunicar, organizar os pensamentos e ideias e, assim, constituir-se. Para elas, Capovilla (2010) sugere:

escola bilíngue com educação bilíngue dos 2 aos 6 anos de idade; educação em turno duplo B1C2 (bilíngue-comum, i.e., com turno principal em escola bilíngue e turno secundário em escola comum) dos 6 aos 9 anos; e, educação em turno duplo C1B2 (comum- bilíngue, i.e., com turno principal em escola comum em inclusão e turno secundário em escola bilíngue) a partir dos 8-10 anos e dependendo da criança.

Crianças com deficiência auditiva, por sua vez, utilizam o Português para se comunicar, organizar os pensamentos e ideias e, do mesmo modo, constituir-se. Para estas, o autor sugere “educação inclusiva em contraturno desde a educação infantil, com escola inclusiva no turno principal e atendimento educacional especializado no turno complementar” (CAPOVILLA, 2010, p.94).

A partir das especificidades apontadas por Capovilla (2010) conseguimos visualizar as diferenças que marcam sujeitos surdos e sujeitos deficientes auditivos. Visualizamos um cuidado com suas especificidades, mas, também, um possível receituário e/ou prescrição que indica as condições de escolarização mais adequadas para cada sujeito. Há de se pensar aqui sobre as inúmeras possibilidades de constituição subjetiva destes sujeitos, já que tais discursos os atravessam e provocam a possibilidade de novos modos de subjetivação. Deparamo-nos com a armadilha de percebê-los de forma reduzida a audição, como se tais medidas funcionassem para todos os surdos e deficientes auditivos do mesmo modo. No entanto, os sujeitos não são somente surdos e deficientes auditivos, mas se constituem por aquilo que passa e produz sentido e por aquilo que, de algum modo, interfere no seu dia a dia, seja ele no espaço escolar ou não.

Desafiamo-nos a pensar sobre como tais discursos produzem outros sentidos e possibilidades na construção de si, na construção de seus devires, ou mesmo como sua subjetivação pode ser tida como resultado dos jogos de saberes, de poderes e de verdades nos quais se constituem social e coletivamente (GALLO, 2006). Pois, “se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes [...] que reside a possibilidade de resistência e criação” (GALLO, 2006, p.188).

Assim, o resistir e criar são as engrenagens que fazem esta máquina se mover. Máquina produtora de sujeitos, que só se movem por aquilo que diz de um desejo de criação e resistência capaz de produzir o desvio. Com isso, as comunidades surdas parecem agir por meio de suas produções culturais, ou mesmo daquilo que corporificam como documento. O desejo pela resistência e tencionamento que produz o movimento, o desvio, as linhas de fuga, os/as quais são percebidos/as em cada produção cultural apresentada, por meio da análise daquilo que a justifica (sua causa/motivo), do seu contexto histórico, dos marcadores culturais surdos

(especialmente a Língua de Sinais) e do movimento de fazer tais produções circularem e ganharem lugares de visibilidade e resistência.

Suas produções culturais sendo consideradas como movimento e desejo de tencionamento nos permitem visualizar suas dúvidas, desejos, inquietações e crenças. Neste emaranhado de sensações os surdos vão se constituindo, se deixando fazer, e fazer de novo, pelas linhas de um rizoma que é da ordem do desejo, e suas linhas são móveis e intensas, capazes de elaborar, constantemente, diferentes e inúmeros modos de subjetivação.

O sujeito aqui referendado não se refere àquele na forma de pessoa ou identidade, mas àquilo que diz da “subjetivação no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si)”. “Trata-se de uma relação da força consigo, [...] trata-se de uma “dobra” da força” (DELEUZE, 2013, p.120).

Aqui há de se considerar que tais marcações políticas produzem mudanças no contexto escolar brasileiro, instituindo junto a estes discursos, outros espaços e práticas para seu processo de escolarização. Algo que pode ser trazido para exemplificar tais práticas propostas, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), citado na Política de 2008 como estratégia ou alternativa para a promoção da inclusão escolar.

O AEE vem ao encontro do objetivo de complementação ou suplementação da formação dos estudantes e “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11). No que trata do AEE para os surdos, refere que será “realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...]” (BRASIL, 2008, p.12).

O princípio de diferenciação refere, unicamente, a uma diferença linguística, posicionando os surdos em um lugar de estrangeiros. O surdo como um estrangeiro que produz gagueiras nos outros e em si próprio. Sujeitos que gaguejam na sua própria língua, porque a diferença, aqui marcada pela Língua de Sinais, parece apontar para inúmeras “possibilidades inexploradas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.46). E as possibilidades que surgem, por vezes são usadas como ponto de fuga e não como potência.

Suas diferenças parecem ser somente linguísticas, sem necessidade de modificações didáticas ou metodológicas no seu processo de ensino/aprendizagem. A educação de surdos aparece associada ao campo da Educação Especial, destinando ao AEE a responsabilidade de suprir (complementar ou suplementar) as lacunas da sala de aula. Além disso, sobre o professor

da sala de aula comum, são tecidas poucas considerações, deixando muitas interrogações ou possibilidades de dupla interpretação.

No entanto, sendo a Libras a língua materna das crianças surdas, esta deveria ser adquirida a partir da convivência com comunidades surdas sinalizadoras. Há de se questionar as condições de tal aquisição linguística ocorrer no AEE por professores que, por vezes, possuem pouco ou frágil conhecimento na Língua de Sinais e, por outras, atendem estudantes surdos junto com crianças que possuem diferentes necessidades. Além disso, é o seu “desenvolvimento metalinguístico, sendo especialmente importante do ensino infantil até o 4º ano, quando fomenta a alfabetização” (CAPOVILLA, 2010, p.95).

Tratamos de estudantes surdos que ingressam na escola sem conhecimento e domínio da Língua de Sinais, fato este que justifica e legitima a convivência com comunidades surdas sinalizadoras e põe em questionamento o AEE como (único) espaço para tal aquisição. Ana, no mundo das bocas mexedeiras, sente e narra suas dúvidas e percepções sobre si mesma, sobre as bocas que se mexem e sobre aquilo que não se entende pela falta de aquisição da Língua de Sinais, conforme visualizamos nas imagens abaixo.



FIGURA 20: Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008
Fonte: Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008

Desde que era um bebê tal mistério parecia persegui-la. Ana via o pai e a mãe mexendo a boca para ela. Lembra-se de cenas e situações nas quais, as bocas se mexiam. Ana se sente intrigada, pois o movimento das bocas parece produzir certa compreensão e entendimento entre as pessoas: “na padaria, papai mexia a boca, e a moça do balcão lhe dava o pão, queijo, presunto,

leite, um tantão de coisas. Ela mexia a boca igualzinho e não ganhava nada” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.11). Assim, algo que parece simples para os outros surge como um mistério para Ana. As relações e entendimentos entre os outros não se estendem a ela.

As ilustrações do livro nos fazem ver Ana confusa. O traçado da boca, o movimento dos olhos e sobrancelhas, bem como as mãos sobre a face da menina. Expressão rodeada de muitos sujeitos com muitas bocas mexedeiras e muitas dúvidas e incompreensões na cabeça de Ana.

Na escola (inclusiva) tal confusão continua, pois seus colegas e professora também parecem se entender pelo movimento das bocas. “Mas que coisa! Ela também mexia a sua boca, olhava para as pessoas e elas não entendiam. Era mesmo um grande mistério!” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.13). O mistério da menina surda em uma escola de ouvintes.

Confusão, tristeza e isolamento definem os dias de Ana. As dificuldades sentidas na escola, com a professora e colegas, também são sentidas em casa, na relação com os pais. Ana não consegue se fazer entender e tampouco entender os demais. Papai e mamãe de Ana zangados e Ana confusa sem saber como resolver tal mistério. Por hora, ele parece afastá-la das outras pessoas. Ana do lado de fora.

Em relação a inclusão de estudantes surdos, pensados aqui a partir da “inclusão” de Ana na escola comum, a Política refere-se a uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras), ao serviço de tradutor/intérprete e ao ensino da Libras aos demais estudantes. Menciona, ainda, conhecimento sobre suas diferenças linguísticas, orientando que tais estudantes estejam com outros surdos no espaço da escola comum.

Novamente o surdo é posicionado em um lugar de estrangeiro, atrelando suas diferenças linguísticas as diferenças de ordem cultural e identitária. O surdo como um estudante que parece estranho neste lugar da escola comum, já que utiliza e se constitui por uma outra língua, diferente dos demais, necessita de um tradutor/intérprete para acompanhar as aulas e se comunicar e, a fim de não se sentir tão estranho neste lugar, sugere-se sua convivência com outros surdos da escola. Discursos que parecem se pautar na lógica inclusiva, mas também reconhecem as fragilidades da escola comum e a importância do contato entre surdos, nem sempre possível neste espaço.

Percebe-se, então, que em um primeiro momento o AEE apresenta um objetivo maior e geral, tratando, em seguida, de algumas especificidades que dizem da inclusão dos surdos nas escolas comuns. Sobre isso, vale chamar a atenção que a Política, em momento algum, menciona ou especifica se as aulas seriam ministradas em Língua Portuguesa ou em Libras,

mas, somente anuncia o serviço do tradutor/intérprete, ponto este que se difere das reivindicações das comunidades surdas. As diferentes concepções do que seja uma educação bilíngue parecem entrar em evidência e aquilo que as comunidades surdas defendem como educação bilíngue para surdos sugere ser diferente daquilo que é proposto em tal Política.

Neste emaranhado de concepções que se diferem, chocam-se e se aproximam os surdos vão se constituindo. Cada um com uma história de vida diferente, com experiências que passaram e elaboraram opiniões e posicionamentos distintos em torno deste assunto. E aí, enquanto alguns têm seu processo de escolarização na escola inclusiva, outros o têm nas escolas para surdos, e outros, ainda, a vivência destes dois espaços. E são estas particularidades nas histórias de cada um que explicam os diferentes modos de subjetivação, bem como os diferentes posicionamentos e comportamentos dos surdos.

Nesta perspectiva, se a Política “prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos”, o Decreto apresenta uma “preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores” (LODI, 2013, p.54).

Então, o referente não é o mesmo nos dois documentos. Se no Decreto o princípio de diferenciação é marcado pelas especificidades que compõem e acompanham as diferentes etapas da educação básica do estudante surdo, com compreensão e preocupação em respeitar seu desenvolvimento e especificidades, a Política acredita que os surdos poderão ser incluídos sob a mesma organização educacional a qual se propõe aos demais sujeitos, o público alvo da Educação Especial. Deste modo, o Decreto parece posicionar o surdo em um lugar de visibilidade desejada pelas suas especificidades que não são simples ou possíveis de serem reduzidas; a Política, por sua vez, parece posicioná-los junto aos demais, com um desejo de invisibilidade ou reducionismo de suas diferenças que se justifica por uma proposta de uma educação inclusiva e para todos.

O Decreto se dá na coexistência com enunciados pautados em uma pedagogia bilíngue que não restringe as práticas escolares à língua; a Política coexiste com enunciados tais e localizam os surdos no campo da Educação Especial apresentando, de certo modo, um discurso mais generalista. Estas diferenças discursivas se materializam nestes dois documentos legais.

Sobre o processo de avaliação, a Política prevê que “o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da Língua de Sinais [...]”. Prevê, ainda, que “cabe aos sistemas de ensino,

ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete [...]” (BRASIL, 2008, p.13).

Tais medidas parecem demonstrar certa compreensão sobre algumas especificidades dos surdos no espaço escolar. Apesar disso, as orientações são breves e, por vezes, vagas, sem muitas especificações ou determinações sobre a necessidade destas medidas. Deste modo, a Política traça medidas gerais para a inclusão e, por vezes, em um parágrafo ou outro, faz os adendos sobre algumas especificidades que parecem constituir este grande grupo nomeado de “todos”.

O que há de se questionar é se estes adendos dão conta das especificidades existentes nos três subgrupos que formam o público alvo da Educação Especial? Ou seriam, então, as medidas gerais apresentadas na Política suficientes para a promoção da inclusão de todos no espaço da escola comum? Aquilo que a Política explicita deixa suficientemente claras as ações que devem caracterizar o processo inclusivo?

Entre inquietações e dúvidas, pode-se perceber que a Política de 2008 se difere dos documentos já apresentados nesta tese, pelo fato de não tratar especificamente dos surdos. Olhamos e pensamos sobre um documento mais amplo, construído sob concepções e ideais de uma escola inclusiva e para todos, inclusive para os surdos. Além disso, sua diferenciação é marcada por organizar-se, principalmente, por discursos que tratam do processo de escolarização, tanto dos surdos, como dos demais aqui nomeados como “público alvo da Educação Especial”.

A Política fundamenta seus discursos em concepções de direitos humanos, igualdade, diferença e cidadania, buscando a construção de uma escola que supere a lógica da exclusão com mudanças estruturais e culturais, as quais permitam atender às especificidades de todos os estudantes (BRASIL, 2008). Para alcançar tal efetivação, defende a matrícula dos alunos, independentemente de suas diferenças, nas escolas comuns. Aí, o processo de escolarização dos surdos entra na pauta, já que sua inclusão também é defendida por tal Política.

Com tal discurso, o processo de escolarização dos surdos passa a ser debatido no âmbito da Educação Especial, de forma distinta daquela desejada pelos surdos já na década de 90. “Reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais” (LODI, 2013, p.49).

Visualiza-se um possível reducionismo do seu processo de escolarização, já que a organização educacional para todos os alunos atingidos pela Política parece ser o mesmo e, ainda, parece haver uma restrição do processo de inclusão à escola, sem apresentar uma

ampliação às demais esferas sociais, conforme é defendido no Decreto/05 (LODI, 2013). Isso parece justificar os embates e enfrentamentos com as comunidades surdas, visíveis tanto em suas produções culturais como em documentos não legais⁴⁰.

A literatura “Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras” parece enfatizar a importância e necessidade do contato e interação com outros surdos. No caso da referida literatura, a menina Ana não teve tal acesso na escola comum inclusiva e, assim, seu processo de escolarização e mesmo das relações sociais se via comprometido, fragilizado. A escola como um lugar que não possibilitou a percepção do devir surdo, o contato com outros surdos, tampouco espaços de valorização linguística e cultural do mesmo. Espaço incapaz de reconhecer e trabalhar com as diferenças surdas, pois estas, talvez, estivessem na peça que faltava no quebra-cabeça.

Ana confusa. E, não sendo no espaço escolar, mas em uma grande festa ocorrida na pequena cidade “Ana viu um homem e uma mulher que não mexiam tanto a boca, mas, sim, as mãos e pareciam se entender” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.17). Este homem contou a Ana que era surdo, que sua esposa era surda e que Ana, do mesmo modo, também era surda. O homem lhe explicou que seus pais, professora e colegas eram ouvintes. Explicou-lhe, ainda, que ouvintes “eram as pessoas que ouviam com os ouvidos e falavam com a boca” e que eles, pessoas surdas, “viam com os olhos e falavam com as mãos” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.18). Eis que o mistério estava resolvido!

⁴⁰ Cita-se aqui a *Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)* e o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014), os quais serão tratados nos subtítulos 4.2 e 4.3.



FIGURA 21: Páginas do livro de Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008
 Fonte: Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008

A expressão facial de Ana, visível nas ilustrações acima (Figura 21), faz ver a sensação de alívio e felicidade. A menina Ana parece desvendar o mistério que a perturbava há alguns anos e, de algum modo, fragilizava/impossibilitava sua inclusão no grupo familiar e escolar. A menina parece agora descobrir-se a si mesma. Entender e conhecer suas especificidades, suas diferenças. A menina Ana agora, sorri, pula e levanta as mãos para o alto em um gesto de contentamento.

A descoberta do devir surda a faz sentir no coração uma grande alegria. Seu quebra-cabeça já não está mais incompleto e tampouco sua caixinha sem chave. Aquilo que se sente e se deseja agora é entendido pelos outros, não pelo mexer de sua boca, mas pelo uso de suas mãos. Eis que Ana descobre o mundo das mãos.

Em seguida (e como providência do homem surdo que Ana conhecera na festa), a menina agora tem um professor de Língua de Sinais. Ana descobre a Libras. Ana não está mais em um lugar de isolamento e tristeza. Ana, agora, consegue se comunicar. “Papai e mamãe também estavam aprendendo esta língua maravilhosa, e agora Ana já podia entender o que eles queriam que ela fizesse”. E aí, a página final do livro se dá com a comunicação entre pais e filha e a frase “Nós amamos você!” (OLIVEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.24).

A literatura marca, então, o lugar da Língua de Sinais na constituição do surdo. Faz pensar a Política Inclusiva e suas fragilidades. Dá a ver os discursos e reivindicações das comunidades surdas, bem como ilustra seus argumentos nas páginas do livro, “colocando sob

suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais”. De algum modo parece apontar para “outras possibilidades para se pensar a surdez – uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos que necessitam de correção, recuperação, reabilitação para se tornarem parecidos com a normalidade ouvinte o mais possível” (GIORDANI, 2010, p.78).

A literatura nos faz pensar sobre a importância do contato e convivência com outros surdos. No caso da referida literatura, a escola não possibilitou o aprendizado da Língua de Sinais e tampouco a convivência com outros surdos. Do lado de fora da escola Ana encontrou outros surdos e descobriu a Língua de Sinais. Descoberta que se deu ao acaso? Seria o processo de aquisição linguística e desenvolvimento do surdo algo que pode ser deixado ao acaso? E aquilo que compete à escola comum inclusiva não trata deste ensino/aprendizado e da convivência com outros estudantes surdos? Como caracterizar tais práticas escolares como inclusivas se o mínimo necessário à inclusão e desenvolvimento do estudante surdo não é possibilitado?

Diante de tais fragilidades e pensando sobre esta imposição de uma educação inclusiva e para todos, Capovilla (2010) define-a como “vã, irresponsável e falaciosa” já que a alfabetização de surdos é “melhor em escolas bilíngues especiais do que em escolas comuns” (CAPOVILLA, 2010, p.90). Assim, “as crianças surdas de escola pública só devem ser alocadas em turno principal de escolas comuns depois que elas tenham tido a chance de adquirir competência de leitura e escrita em turno principal na escola bilíngue” (CAPOVILLA, 2010, p.91). Àqueles que possuem deficiência auditiva a Política seria uma boa alternativa, dando conta das particularidades do seu processo de ensino/aprendizagem.

Os escritos e afirmações de Capovilla (2010) marcam o princípio de diferenciação no processo de escolarização de estudantes surdos e deficientes auditivos, posicionando-os em lugares distintos. O uso ou não da Língua de Sinais parece um fator importante em tal diferenciação, demonstrando vias subjetivas diferentes que demandam práticas escolares também específicas e que não podem ser igualadas ou substituídas.

As práticas sugeridas (ou impostas) pela referida Política podem ser caracterizadas com inúmeras falhas e fragilidades, caso estas diferenças (de surdos e deficientes auditivos) não sejam atendidas. Assim, escola comum inclusiva e escola bilíngue de surdos, ocupam-se de lugares distintos no processo de escolarização de estudantes surdos, apresentando funções diferentes no seu processo de desenvolvimento, aquisição da linguagem e aprendizagens escolares. Seus enunciados devem ser pensados de forma conjunta com as diferenças surdas,

sem desconsiderar os resultados obtidos com estudos e pesquisas e mesmo com os posicionamentos dos surdos visíveis em suas produções culturais.

Assim, a concepção de diferença é marcada nos discursos das comunidades surdas e põe em questionamento a Política e seus argumentos. Os escritos de Capovilla (2010), junto à literatura surda (produção cultural) apresentada, surgem como documentos de diferentes ordens, mas, ambas, ordens de resistência. Ordens que permitem resistir e dar visibilidade aos desejos, sensações e experiências dos surdos nas escolas comuns inclusivas, bem como as consequências deste processo verificadas por meio de pesquisas e estudos.

Finalmente, os discursos presentes na Política também se fazem ver na literatura “Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras”, emergente no mesmo ano da Política. Parece, então, que a referida produção cultural entra em cena com o intuito de nos fazer pensar sobre tal assunto: a inclusão dos surdos nas escolas comuns inclusivas. Aí, os discursos de uma educação para todos e de educação bilíngue são emergentes nesta discussão, aparecendo, no entanto, com diferentes interpretações (se considerarmos o que se defende pelas comunidades surdas e o que se defende pela Política), fato que gera tencionamentos e embates discursivos.

As comunidades surdas reagem à ideia de uma educação inclusiva e para todos. Contam suas histórias, dificuldades, relações e enfatizam o lugar da Língua de Sinais no seu desenvolvimento e processo de escolarização. Fazem-nos pensar que este processo inclusivo e para todos não é algo simples, rápido e que tem belas histórias a contar. Produzem enfrentamentos com discursos visuais e que circulam livremente na sociedade. Subjetivam-se nestas negociações e a cada reação e movimento. Dão a ver as inúmeras possibilidades de constituir-se, de devir surdo, e sobre o perigo de redução de suas diferenças.

4.2 Movimentos de resistência em prol das especificidades linguísticas dos surdos

A proposta de educação inclusiva no Brasil, pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ocasiona questionamentos em relação ao processo de escolarização dos surdos nas escolas comuns inclusivas. Tais questionamentos parecem se basear nas lacunas e fragilidades visíveis na Política (já discutidas nesta tese no subtítulo 4.1), ou mesmo nas diferenças com a proposta e concepções das comunidades surdas.

Com base nisso, este subtítulo tem por objetivo compreender o cenário brasileiro pós Política Inclusiva (2008), bem como seus principais acontecimentos relacionados ao processo de escolarização dos surdos. Para isso, após uma breve retomada de marcos históricos

importantes, o subtítulo 4.2.1, utiliza-se da *Carta aberta ao ministro da educação* (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, de 08 de junho de 2012) como material de análise e problematização. Junto a tal material, são trazidas ilustrações do cartunista surdo Fabio Sellani, as quais são tratadas aqui como produções culturais surdas. A intenção é que possamos compreender a emergência e circunstâncias históricas deste Documento e destas produções culturais como acontecimentos que nos permitem entender o cenário pós Política Inclusiva.

Conforme Campello e Rezende (2014), um acontecimento histórico importante neste período foi a realização da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, entre 28 de março e 1º de abril de 2010, a qual traria como resultado a base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, nesta ocasião não foi atendida a proposta dos delegados surdos que estavam presentes, sob a alegação das escolas de surdos serem segregadas.

Na sequência, em 16 de fevereiro, a diretora do INES, Solange Rocha, foi informada de que a oferta da educação básica na escola deveria ser encerrada até dezembro do referido ano (2011). Em seguida, Martinha Claret (diretora de Políticas de Educação Especial do MEC) argumenta a inexistência do ensino básico no INES e no Instituto Benjamin Constant, para cegos, justificando que a proposta de tais institutos vai de encontro à perspectiva inclusiva defendida no país (FENEIS, 2011).

Em 17 de março de 2011, em visita ao INES, Martinha Claret comunica que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011 e os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns. Como reação a tal pronunciamento, “em todo o país, lideranças se articularam para defender a continuidade do ensino básico no INES” (FENEIS, 2011, p.21) e suas articulações deram origem a diferentes e importantes movimentos na história dos surdos e da Língua de Sinais.

Nelson Pimenta (líder surdo e atual professor efetivo do INES), gravou um vídeo de alerta à comunidade surda brasileira e mundial sobre tal ameaça⁴¹ e a FENEIS fez vários alertas sobre a política de educação inclusiva, já que a mesma provocou o fechamento de várias escolas de surdos pelo país (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Junto a isso, as comunidades surdas organizaram um abaixo-assinado intitulado “Em defesa da Educação de Surdos no INES” (CAMPELLO; REZENDE, 2014) e um grupo na rede social *Facebook*, o qual serviria para facilitar a comunicação e organização da grande manifestação.

⁴¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bs4wZYYgcSQ>

“Em audiência realizada no dia 5 de abril com as diretoras do INES e do IBC, o ministro desautorizou o anúncio feito anteriormente pela representante do MEC e disse que houve um erro de interpretação” (FENEIS, 2011, p.21). Seus argumentos disseram do desejo de estabelecer parcerias entre instituições, as quais sejam adicionais/complementares e não substitutivas.

Apesar de tal pronunciamento, a preocupação se manteve, bem como os movimentos das comunidades surdas. E, também, como emergência do vídeo de Nelson Pimenta, organizaram-se em uma passeata em *prol* das escolas bilíngues de surdos (ocorrida nos dias 19 e 20 de maio, em Brasília).

Para tal movimento, lideranças surdas de todos os estados do país participaram e auxiliaram. As combinações e definições se deram por meio do grupo criado na rede social *Facebook* (2011), desde a confecção das camisetas padronizadas até as faixas (FENEIS, 2011). A produção cultural abaixo nos permite compreender e discutir mais algumas questões sobre isso:



FIGURA 22: Ilustração “Cartaz” do cartunista surdo Fabio Sellani postada em 16 de maio de 2011
 Fonte: http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_05_16_archive.html

A produção cultural acima permite visualizarmos as reivindicações das comunidades surdas, bem como as motivações da mesma. Visualizamos, ainda, a ilustração como uma forma de convite e registro dos acontecimentos que marcaram a história dos surdos e das línguas de sinais.

A caracterização como “movimento surdo em favor da educação e da cultura surda” junto ao pedido de “participação democrática nos processos inclusivos e culturais” compõe o referido cartaz junto às ilustrações dos surdos (com expressões faciais felizes), sinalizando e levantando as bandeiras do Brasil, do “movimento surdo em favor da educação e da cultura surda” e a faixa que anuncia o nome e/ou motivo da passeata.

Os surdos aqui constituem o lugar de desejo de participação e demonstração de suas concepções. Encontram na passeata (visibilizada no cartaz) uma possibilidade de se ocupar de um lugar de visibilidade marcada por um princípio de diferenciação cultural e linguística. Seus discursos coexistem associados com enunciados que fogem da lógica da Educação Especial ou de concepções terapêuticas, de reabilitação e da surdez como uma deficiência. Discursos que se fazem em uma perspectiva cultural, marcada pela Língua de Sinais, pelas culturas surdas e pelo desejo de participação nas decisões sobre o seu processo de escolarização.

Ainda como um movimento de resistência e questionamento às imposições e dificuldades de diálogo, visualizamos na figura abaixo uma ilustração do mesmo cartunista surdo (Fabio Sellani), a partir da qual conseguimos perceber “uma analogia entre o anúncio do Congresso de Milão e o anúncio do MEC” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p.77).



FIGURA 23: Ilustração “Milão 1880 x Rio 2011” do cartunista surdo Fabio Sellani postada em 16 de maio de 2011

Fonte: http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_05_16_archive.html

A produção cultural visualizada na Figura 23, conforme Rezende e Campello (2014, p.78), “foi uma resposta ao comunicado do MEC ao fechamento do Colégio de Aplicação do

INES, bem como às palavras ditas por Martinha Claret”. Com base nisso, é interessante observar que o ano da ilustração acima é o mesmo do pronunciamento da diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, fator que nos leva a considerar esta produção cultural como meio de visibilizar as angústias e percepções das comunidades surdas provenientes de tal pronunciamento ou mesmo como uma produção cultural que é fator de emergência do mesmo.

Nos dois períodos históricos ilustrados na Figura 23 (1880 e 2011) os surdos se ocupam da mesma posição, estando do lado de fora das discussões sobre seu processo de escolarização. Em 1880 a marcação se faz pela não participação dos surdos na votação e, conseqüentemente, a proibição da Língua de Sinais anunciada por Alexander Graham Bell e marcada pelas correntes nos pulsos dos surdos; em 2011, a ameaça de fechamento do INES anunciada por Martinha Claret posiciona novamente os surdos do lado de fora.

O princípio de diferenciação das duas partes que compõem a ilustração parece se dar nos diferentes tempos históricos em que acontecem. Os discursos e práticas, no entanto, parecem querer se repetir, e as posições ocupadas pelos surdos também parecem similares. Assim, aquilo que a ilustração nos permite pensar, situados neste contexto histórico, indica uma associação destes enunciados com aqueles da Política de Educação Inclusiva, pois o pronunciamento de Martinha Claret não surge isoladamente, mas emerge como consequência ou mesmo continuidade de um discurso inclusivo e de uma escola para todos. Seu pronunciamento dá materialidade aos discursos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Outro movimento de resistência que pode ser somado ao vídeo de Nelson Pimenta, aos alertas da FENEIS, à passeata e ao abaixo-assinado, é a carta do professor doutor Fernando César Capovilla, da Universidade de São Paulo (USP) também no ano de 2011. O referido professor elaborou e encaminhou, ao então ministro da educação Fernando Haddad, uma carta tratando sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. Na referida carta apresenta os resultados de um estudo realizado durante quinze anos com “9.200 alunos surdos oriundos de 15 Estados de todas as regiões geográficas brasileiras, e provenientes de todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até a conclusão do ensino superior” (CAPOVILLA, 2011, p.293).

Tendo examinado durante 26 horas cada um dos 9.200 alunos participantes, “a pesquisa revelou que, na educação infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas especiais para surdos” (CAPOVILLA, 2011, p.294). Isso porque nestas escolas sua instrução é dada em Libras, por professores usuários e fluentes na Língua de Sinais, além da convivência com outros colegas

surdos. Aqueles que possuem deficiência auditiva, por sua vez, “se desenvolvem mais e melhor em escolas comuns em regime de inclusão” (CAPOVILLA, 2011, p.294).

Estes resultados fazem parte de sua carta e surgem como argumentos pela manutenção e não fechamento das escolas bilíngues para surdos. Solicita e explica sobre a necessidade das políticas públicas em educação considerarem os resultados das pesquisas científicas na área, descrevendo, com detalhes, as diferenças existentes no processo de construção das aprendizagens de crianças surdas e deficientes auditivas.

Capovilla (2011) alerta também que a relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, do Conselho Nacional da Educação, ao emitir parecer CNE 13-2009 estabelecendo que alunos com deficiências sejam obrigatoriamente matriculados em escolas comuns não considerou este estudo (mesmo que este ainda estivesse em andamento). Este fato justifica o pedido de reconsideração e análise das evidências científicas obtidas com o mesmo.

Capovilla (2011) conclui os escritos chamando a medida do parecer do CNE de precipitada, caso desconsidere as evidências apresentadas na Carta. Salienta que, caso estas evidências sejam desconsideradas, “estaria não apenas substituindo o sábio e nobre conselho da Ciência pelo volúvel conselho da Ideologia como também, o que é pior, atirando no lixo o patrimônio precioso da educação especial e, junto com ele, as vidas de milhões de crianças com quadros severos e múltiplos” (CAPOVILLA, 2011, p.295).

Apesar dos argumentos presentes na carta de Capovilla (2011), e mesmo que somado às demais reações das comunidades surdas, a mesma parece não ter tido o sucesso esperado e os movimentos em busca de um diálogo permaneceram. Após inúmeras tentativas de reunião com o Deputado Federal Ângelo Vanhoni, ambas sem retorno, no dia 24 de abril de 2012, conseguiram uma audiência com o mesmo, ocasião em que acontecia uma passeata em comemoração aos dez anos de reconhecimento da Libras, em Brasília, e, na Câmara dos Deputados, uma audiência pública sobre o PNE. Neste momento, foram expostas as justificativas para a inclusão de escolas bilíngues de surdos no PNE. Após isso, tal inclusão foi realizada e o ensino especial e as escolas bilíngues de surdos foram incluídas em metas do PNE (REZENDE, CAMPHELLO, 2014).

“Nessa ocasião, o então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, emitiu uma declaração para a imprensa, a qual mobilizou os pesquisadores e doutores surdos (até então, sete profissionais), para elaborar uma carta aberta ao Ministro da Educação” (REZENDE; CAMPHELLO, 2014, p. 82). Esta carta surge aqui como objeto de análise e problematização nesta pesquisa, já que a carta elaborada por Capovilla (2011) aparece, de algum modo, no subtítulo *41. Educação Inclusiva é para todos?*, visto que parte de seus resultados foram

publicados em um artigo no ano de 2010, o qual foi trazido para estes escritos e surgiram como possibilidade de análise da Política Inclusiva (2008).

Parte-se da compreensão inicial de que estes dois documentos, motivados pela insatisfação da comunidade surda e na luta pela participação na elaboração das políticas públicas para surdos, apresentam argumentos que justificam o lugar das escolas bilíngues de surdos no processo de ensino/aprendizagem de estudantes surdos, bem como colocam em questionamento o papel assumido pelas escolas comuns inclusivas. Passamos então a visualizar e compreender melhor os discursos que compõem a *Carta aberta ao ministro da educação* e elaborada pelos sete doutores surdos.

4.2.1 A militância surda em prol de uma educação bilíngue para surdos

Tendo visualizado, minimamente, alguns acontecimentos históricos pós política inclusiva (2008), este subtítulo tem por objetivo analisar trechos da *Carta aberta ao ministro da educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística)*. Tal análise pretende auxiliar na compreensão das práticas escolares para os surdos, neste período histórico, após a Política Inclusiva e, em meio às reivindicações e resistências das comunidades surdas.

A Carta é distribuída em cinco páginas, datada de 08 de junho de 2012, destinada ao Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante e assinada por: Dra. Ana Regina e Souza Campello (Professora Adjunta da UFRJ), Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin (Professora Adjunta da UFSC), Dra. Karin Lilian Strobel (Professora Adjunta da UFSC), Dra. Marianne Rossi Stumpf (Professora Adjunta da UFSC), Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Professora Adjunta da UFSC), Dr. Rodrigo Rosso Marques (Professor Adjunto da UFSC) e Dr. Wilson de Oliveira Miranda (Professor Adjunto da UFSM). Os nomes que assinam a referida Carta são dos sete primeiros doutores surdos brasileiros, os quais atuam nas áreas de educação e linguística e são considerados militantes das causas relacionadas aos surdos.

A Carta (2012) inicia questionando, e mesmo afirmando, que a escola regular inclusiva não é o único e nem o melhor espaço para todos. Também ressalta que o processo de escolarização na escola comum não pode se basear simplesmente na convivência entre todos, mas na qualidade do ensino que é oferecida aos estudantes.

O argumento que se apresenta é o fato de que nas escolas comuns as aulas não são ministradas diretamente em Língua de Sinais e a segunda língua (Língua Portuguesa escrita) é

ensinada em uma modalidade na qual os surdos não possuem pleno acesso. Além disso, destacam a falta de fundamento ou base científica para tal medida (CAMPELLO et al., 2012).

Tal argumento é reafirmado no trecho abaixo:

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CAMPELLO et al., 2012, p.1).

No trecho em destaque, o processo de inclusão escolar aparece associado às escolas bilíngues, posicionando-as como espaço de inclusão. Espaço que se caracteriza pelo uso da Libras como língua de convívio e instrução, capaz de possibilitar a aquisição linguística e as competências para o uso da segunda língua. O princípio afirmado e defendido se sustenta na afirmativa de haver um número “grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior” que defendem a mesma tese. A partir de tal associação, o princípio ganha posição de valor estando associado a campos de saberes já legitimados no mundo acadêmico.

Com isso, os argumentos apresentados se tornam legítimos a partir de regimes de verdade e relações de saberes que se firmam nos espaços acadêmicos. E a tese se torna válida, ou, ao menos, motivo de ser considerada e reavaliada, visto as bases nas quais se fundamenta.

O argumento das comunidades surdas que, ao basear-se em dados e resultados de ordem mais acadêmica e científica parece “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1979, p.171). Seria, portanto, “uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência”, pois, deste modo, seus argumentos (neste caso, os presentes na Carta) os tornam “capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1979, p.172).

Estes saberes, estes diferentes regimes de saber se inscrevem nos corpos surdos e, assim, “permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que

ele está inserido” (LOPES, 2011, p.16). A partir de tais significações ele elabora diferentes modos de subjetivação, bem como as diferenças surdas. Diferenças que agregam, geram e alimentam tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio corpo (LOPES, 2011).

E os surdos estão sempre em vias de se fazer. Em devires surdos, em um inacabamento que tem continuidade porque questiona, pensa, propõe e tenciona. Faz-se pelos documentos que emergem dos outros e daqueles que emergem de si próprio, como esta Carta, por exemplo. A Carta relata também que no Brasil existem em torno de cinquenta escolas bilíngues. Valor baixo se considerada a demanda de alunos existente e se for comparado aos Estados Unidos. Caracteriza estas escolas como espaços de convivência nos quais os alunos surdos são aceitos como minoria linguística (CAMPELLO et al., 2012).

O fato de ser uma minoria pode posicionar o surdo em um lugar de estrangeiro ou de aceitação. A análise da Política Inclusiva (2008) parece visualizar recortes de histórias de surdos em escolas comuns como estrangeiros em uma escola para todos (argumento que se repete nas narrativas de surdos sobre suas experiências escolares em escolas comuns); o argumento da Carta (2012), por sua vez, reconhece o surdo como alguém que faz parte de uma minoria linguística e encontra na escola para surdos um espaço onde isso é reconhecido e não se torna motivo para um estrangeirismo ou exclusão.

O argumento segue ao convidar o ministro para visitar algumas escolas bilíngues para surdos a fim de conhecer o trabalho que é desenvolvido pelas mesmas. Justifica tal visita com o intuito de desmistificar a ideia de que tais escolas são segregadoras ou mesmo complementares ao ensino das escolas comuns. Ratifica a importância de se conhecer tal trabalho, já que o mesmo tem favorecido para um ensino efetivo e eficaz (CAMPELLO et al., 2012).

Percebe-se o intuito de validar o argumento no convite em conhecer as escolas bilíngues de surdos, bem como o trabalho que estas realizam associado à tentativa de desmistificar concepções em torno das mesmas. Uma tentativa de convencer que tais escolas são espaços de inclusão. Visualiza-se, então, as diferentes concepções sobre educação e escola bilíngue: a visão de uma Política Inclusiva e a visão dos surdos. E a Carta surge como documento de resistência a um discurso político que parece não considerar resultados de pesquisas e estudos bem como os desejos dos próprios surdos.

Conforme outro trecho, ainda inicial, da referida Carta:

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a Língua de Sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na Língua de Sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CAMPELLO et al., 2012, p.1-2).

A intenção de diferenciação dos surdos usuários da Língua de Sinais como sujeitos que a possuem como uma primeira língua junto ao questionamento da concepção de deficiência e o reconhecimento da Libras como Língua de Sinais dos surdos brasileiros. O desejo de uma diferenciação de uma concepção clínica, que compreende a surdez como uma perda ou deficiência. A marcação e defesa de uma visão cultural, que não sente falta da audição, já que sua primeira língua é uma Língua de Sinais. Esta, por sua vez, é marcada como via de acesso à comunicação e ao aprendizado repetindo o discurso de sua legitimação. E os surdos se constituem em um desejo de ocupação de um lugar cultural e legítimo linguisticamente.

A negação de uma postura segregadora (que parece ser associada às escolas bilíngues para surdos) e a associação da mesma com aqueles que não aceitam as especificidades e necessidades dos surdos. O discurso de um referente de diferença associado à concepção da Língua de Sinais como via de acessibilidade e aprendizado possível a todos que tem a visão como via de acesso à comunicação.

Com base nos argumentos apresentados, as reivindicações das comunidades surdas pedem que as Escolas Bilíngues sejam contempladas no PNE, visto que as mesmas priorizam a instrução em Libras e em português escrito (CAMPELLO et al., 2012). Seguem, pedindo que sejam escutados, que tomem conhecimento de seus anseios, necessidades e argumentos, pois “a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação” (CAMPELLO et al., 2012, p.2).

Referindo-se a SECADI, a Carta afirma que “nos últimos anos vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política ‘inclusiva plena’, com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos”. No entanto, estes discursos estão alicerçados “em

uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da Língua de Sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos” (CAMPELLO et al., 2012, p.2).

Novamente visualizamos as diferentes concepções sobre uma educação bilíngue para surdos. Pois, enquanto as comunidades surdas a associam às escolas específicas para surdos e a instrução escolar em Libras, com cuidados para não reduzi-la à Língua de Sinais, a política inclusiva e os discursos da SECADI elaboram medidas que aliam educação bilíngue para surdos à uma política de educação para todos e às práticas das escolas comuns inclusivas.

A Carta também apresenta dados disponíveis na página do MEC, analisando o aumento e diminuição das matrículas de alunos surdos nas escolas específicas e em classes comuns. Soma-se a isso, o número de fechamento de vagas para alunos surdos e deficientes auditivos em escolas específicas e uma diminuição geral das matrículas (tanto nas escolas específicas como nas escolas comuns), entre 2006 e 2009, que indica uma exclusão destes alunos do sistema escolar. Dentre os trechos mais relevantes, destaca-se:

*Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira [...];

*Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica [...];

*Depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo.

* A atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

* Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular[...] (CAMPELLO et al., 2012, p.3)

Os referidos dados são apresentados na Carta e também são complementados por meio da tabela abaixo:

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas: específicas e classes comuns:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

FIGURA 24: Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MÊS

Fonte: CAMPELLO et al. (2012)

Os trechos acima, bem como os dados visualizados na tabela da Figura 24, permitem visualizar os surdos como sujeitos que não mais se ocupam das escolas que aceitam as línguas de sinais da forma como o faziam antes de 2002. Assim, a diminuição de suas matrículas em tais escolas se associa aos discursos da Política Inclusiva que ao mesmo tempo que fomenta as suas matrículas na educação básica, direciona-as às escolas comuns, construindo linhas de fragilidade e enfraquecimento das escolas específicas para surdos.

É interessante observar que mesmo com o reconhecimento linguístico da Libras por meio da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, os períodos que seguem mostram uma diminuição de matrículas de alunos surdos nas escolas específicas. E, mais interessante ainda, que após 2006 “começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo” (CAMPELLO et al., 2012, p.3).

É como se víssemos um documento legal capaz de mover e deslocar os surdos das escolas específicas para as escolas comuns inclusivas e, em seguida, para escola alguma (um não-lugar?). E os surdos vão sendo reposicionados, se ocupando de diferentes escolas e posições. Vão se constituindo por meio destes discursos e atravessamentos que se fazem e o fazem questionar sobre algum lugar ou escola ao/a qual sinta certo pertencimento.

A Política Inclusiva parece então ser questionada pelos próprios surdos por deixá-los órfãos de escola. São reposicionados de um lugar onde há comunicação, interação, aprendizado e pertencimento a outro carregado de dúvidas e fragilidades. Neste emaranhado de decisões e documentos, há de se questionar: que lugar ocupam seus desejos e sensações? Onde aparecem as histórias e experiências de surdos nas escolas específicas para surdos? Que posição estas histórias e experiências ocupam? O que é feito dos resultados dos estudos e pesquisas realizadas na área? Seriam as bases de tal Política pontos que justificam suas ações e podem ser estendidos a todos os alunos? Estariam todos dispostos a ser alcançados e guiados pelas medidas inclusivas? Estariam os surdos dispostos a colaborar para que tal Política obtenha o sucesso almejado? A produção cultural abaixo, talvez, nos permita elaborar mais algumas análises e questionamentos sobre isso:



FIGURA 25: Ilustração “Inclusão Escola X Educação Bilíngue para surdos” postada em 28 de março de 2012
 Fonte: http://fabiosellani.blogspot.com.br/2012_03_28_archive.html

Tradução parte superior: Na escola inclusiva, alunos surdos e ouvintes é confuso, aprender nada.

Tradução parte inferior: Na escola bilíngue, alunos surdos se desenvolvem e aprendem melhor.

Visibilizar a ilustração acima, permite marcar o princípio de diferenciação da escola inclusiva e da escola bilíngue de surdos na perspectiva das comunidades surdas, estando ambas associadas a concepções distintas: enquanto a escola inclusiva aparece vinculada aos sinais de confusão e nenhum aprendizado, a escola bilíngue de surdos é vinculada aos sinais de desenvolvimento e melhor aprendizado. Além disso, o canto inferior direito de cada uma das partes é marcado pelo desenho e escrita de reprovação (na escola inclusiva) e aprovação (na escola bilíngue) demonstrando o posicionamento diante das duas possibilidades de escolarização.

Interessante observar a forma de registro utilizada (ilustração), pois marca o uso de uma modalidade visual, com expressões faciais e corporais, o uso da Língua de Sinais e de cores diferentes para demarcar os espaços da escola inclusiva e da escola bilíngue de surdos: a escola inclusiva sob contorno de cor vermelha e sinalização de reprovação, possível associação com algo proibido, perigoso ou negativo; a escola bilíngue sob contorno de cor verde e sinalização de aprovação, possível associação com algo permitido, seguro e positivo.

Junto ao uso das cores (ou como forma de reforçá-los), verifica-se que os surdos se ocupam de posições distintas nos dois espaços escolares indicados, o que é marcado, especialmente, e também, pelas suas expressões faciais (parâmetro importante na Língua de Sinais): na ilustração superior, da escola inclusiva, expressões de desgosto e confusão marcando

certa negatividade; na ilustração inferior, da escola bilíngue de surdos, expressões de tranquilidade e felicidade, marcando o contentamento com tal escola.

As duas partes que compõem a ilustração coexistem e se associam com os enunciados e práticas resultantes da Política Inclusiva e, também, das reivindicações das comunidades surdas, aqui compreendidas e discutidas por meio da Carta (2012). Tal associação, posicionamento e opinião das comunidades surdas, apresenta uma materialidade específica ao ser corporificada/o na referida ilustração.

A produção cultural surge, então, como “um recurso de reivindicação da diferença e de práticas significativas na educação dos surdos” (MÜLLER, 2012, p.11). Um espaço de visibilidade discursiva, desejo de participação e resistência nas discussões referentes ao processo de escolarização dos surdos que extrapola documentos formais. Permite reivindicar, participar, dialogar, elaborar modos de subjetivação e construção das diferenças surdas por meio das relações sociais estabelecidas.

Com isso, a produção cultural assume um lugar onde é possível firmar um posicionamento e mesmo análise das práticas ocorridas nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues para surdos. A ilustração como uma possibilidade de construir “significados sociais em territórios de produção cultural”. Uma via na qual é possível “narrar e fazer circular suas histórias, suas formas de ver, entender e agir no mundo, que, mesmo não representando concepções da maioria dos surdos, podem subjetivar coletividades” (MÜLLER, 2012, p.124).

Tratamos, então, de “processos de subjetivação quando se consideram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos”. E, aqui, as produções culturais surdas são posicionadas e também caracterizam estas diversas maneiras e possibilidades de constituição. No entanto, “tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes” (DELEUZE, 2013, p.221-222).

Suas produções culturais surgem como possibilidade de escapar, de fugir, de elaborar outros saberes que não aqueles já instituídos pela Política Inclusiva. A produção cultural como recurso que permite escapar e elaborar outros pensamentos, outras relações e outros sujeitos. Produções que dão a ver o desejo pelo fortalecimento e visibilidade de suas diferenças surdas e não pelo seu apagamento.

E, “no interior mesmo dos jogos de poder criados para produzir identidades, pode brotar a diferença” e “por mais que insistamos em criar identidades, as diferenças nos escapam e brincam nesse espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado”

(GALLO, 2011, p.221-222). Relações de saberes e poderes como molas propulsoras e produtoras da diferença. Relações ativas, inquietas, horizontais, de desejo.

Estas análises temporárias e provisórias considerações nos permitem perceber que a falta de diálogo ou atenção às reivindicações das comunidades surdas parece ter firmado os discursos de uma escola para todos. Esta, por sua vez, e segundo as informações que constam na Carta, representou a exclusão de alunos surdos e com deficiência auditiva do sistema escolar como um todo, servindo como justificativa para a elaboração dos argumentos que compõem esta Carta.

As vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva são diminuídas, consideravelmente, marcando um desejo de invisibilidade por meio de uma substituição já determinada e sem grandes brechas para questionamentos, já que suas bases parecem ser a inclusão e os direitos humanos. Com tal argumento, a Política parece apostar na invenção de sujeitos “capazes de suportar um tipo de liberdade controlada” (MILLER; ROSE, 2012, p.71). Aposta na invenção de estratégias de convencimento, aqui baseadas na inclusão de todos, como possibilidade dos surdos colaborarem para o seu sucesso, exercendo uma função colaborativa, a partir do convencimento produzido por discursos baseados nos direitos humanos.

No entanto, os movimentos das comunidades surdas nos permitem entender que esta relação não é passiva e tampouco vertical. A Carta, por exemplo, aparece como forma de resistência, ou mesmo como “uma ação sobre ações”, a qual estabelece relações de poder, opera individualizações e modos de subjetivação (VEIGA-NETO, 2011, p.62). Os movimentos produzidos pelas comunidades surdas, sejam eles através de documentos ou de produções culturais, horizontalizam as relações de saberes e poderes amargando a docilidade desejada para seus corpos.

Corpos surdos que se dobram e redobram o próprio exterior. Pois, não há um interior essencial, mas uma contaminação e duplicação do externo. Dobras que “incorporam sem totalizar, internalizam sem unificar; de maneira descontínua, tecem-se na forma de pregas, produzindo superfícies, espaços, fluxos e relações”, pois “aquilo que é dobrado é qualquer coisa que pode adquirir autoridade” (ROSE, 2011, p.61).

Seus modos de subjetivação se dão junto às dobras, aos desejos pelas dobras, à incorporação de certa inquietação capaz de produzir resistência e relações de saberes e poderes, à descontinuidade que apresenta, constantemente, algo a ser pensado e pensado de novo. Desta forma, em uma rede e/ou rizoma de relações, a superfície produzida não é estável ou permanente, pois está sempre em vias de se fazer.

Os surdos, por sua vez, fazem-se em movimentos de devir e vão se tornando sujeitos “derivados desses discursos”. Seus nomes vão sendo “alojados em histórias” (VEIGA-NETO, 2011, p.91) e tais práticas discursivas são capazes de moldar suas maneiras de se constituir no mundo e/ou mesmo de falar sobre ele (VEIGA-NETO, 2011). Neste lugar, as diferenças surdas se produzem e dão movimento a esta rede discursiva que é tensa, heterogênea e inconstante.

Finalmente, a Carta se encerra com o seguinte trecho:

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor (CAMPELLO et al., 2012, p.5).

As linhas finais que compõem a Carta marcam a concepção defendida e desejada de uma educação bilíngue de surdos buscando ocupar um lugar de reconhecimento e legitimação por meio de sua inclusão no PNE. Assim, seus discursos se associam àqueles previstos no PNE, não coexistindo isoladamente e tendo uma via de materialidade por meio de sua inclusão no mesmo.

O princípio de diferenciação que marca as escolas específicas de surdos refere a um lugar de respeito às suas especificidades linguísticas e culturais, bem como o convívio com seus pares. Por conta disso, são definidas como linguisticamente adequadas estando construídas sob bases e ações inclusivas, visto que, além do convívio social, garantem, também, “o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos, efetivamente, na sociedade” (CAMPELLO et al., 2012, p.5).

Visualiza-se que a Política Inclusiva (2008) e as comunidades surdas, aqui visibilizadas por meio da Carta (2012), além de possuírem uma concepção diferente do que seja educação bilíngue de surdos, também diferem em sua concepção de inclusão. Enquanto a Política acredita que a inclusão subentende todos no mesmo espaço e sob as mesmas condições, a Carta defende a inclusão baseada no respeito às especificidades linguísticas dos surdos, considerando a importância daquilo que acontece e se aprende (ou não) no espaço escolar. A Carta entende

que, além de (ou antes de) estarem todos juntos em convívio social, os surdos têm direito ao aprendizado pleno e por meio de sua língua materna, o que é proporcionado pelas escolas específicas de surdos.

A concepção de inclusão defendida na Carta é aquela que associa aos direitos humanos a igualdade de condições para que todos possam ser verdadeiramente incluídos e, tais condições, são oferecidas aos estudantes surdos, em ambientes escolares linguisticamente respeitosos e capazes de proporcionar a aquisição da L1, utilizando a mesma como língua de instrução. Tal associação não se mantém nas estruturas das escolas comuns ditas inclusivas, haja vista as incompreensões e fragilidades ainda presentes nas mesmas.

Sobre a perspectiva defendida pela Política, a professora Tanya Felipe, em entrevista à revista da FENEIS (2011a, p.11) afirma que “mesmo sabendo que a escola não está pedagogicamente preparada, esta política determina que os surdos, ainda que se sintam em desvantagem no atendimento escolar no ensino regular, estejam nesse sistema”. Isso, segundo ela, demonstra os equívocos de tal proposta, já que “ao mesmo tempo que coloca os surdos na sala comum, admite que eles não conseguem aprender nesse espaço devido à barreira linguística”.

As diferenças que caracterizam a Política (2008) e a Carta (2012) nos permitem “analisar a multiplicidade e a variabilidade das maneiras de formação do sujeito (MILLER; ROSE, 2012, p.12), neste caso, mais especificamente, dos sujeitos surdos. Assim, tanto um documento quanto o outro, e mesmo as produções culturais emergentes, possuem um “importante papel regularizador” capaz de administrar a existência de cada um e produzir diferentes modos de subjetivação (MILLER; ROSE, 2012, p.13).

Neste ponto, importa aquilo que diz de seus devires, de seus processos e pensamentos sobre si mesmo e sobre o outro. Sob a forma como tem julgado a si mesmo e tem sido julgado pelos outros. Pelas ações que produzem sobre si mesmo e aquelas que são produzidas pelos outros. E, ainda, com as maneiras encontradas para produzir sentido e dar visibilidade às suas (in) compreensões e questionamentos em meio às tentativas de controle e regulação.

Trata-se de examinar, segundo Miller e Rose (2012, p.17), “não subjetividades, mas tecnologias de subjetividades”, visto que o movimento é aquele que olha para “as metas, os métodos, os alvos, as técnicas e os critérios que estavam em jogo quando os indivíduos julgavam e avaliavam a si mesmos e suas vidas, buscando dominar, guiar, controlar, salvar ou aprimorar a si mesmos”. O sujeito que vai se fazendo e se desenhando em meio às ações e rabiscos dos outros, deixando-se contaminar e constituir por aquilo que lhe produz sentido.

Mas seria tal Política uma tentativa de dominação e controle sobre as comunidades surdas? Seria Ela uma via de salvação dos estudantes surdos, reposicionando-os nas escolas comuns junto aos demais? Seria Ela, talvez, uma forma de conduzir as condutas dos estudantes surdos de forma colaborativa à concepção apresentada pelo Ministério da Educação?

Sem intenção de aprofundar tais discussões e tampouco recair nas análises sobre a governamentalidade⁴², mas na expectativa de que tais questionamentos podem nos fazer pensar sobre o que fez a Política emergir e, conseqüentemente, a Carta elaborada pelos sete doutores surdos. O que mobilizou as comunidades surdas ao escreverem tal Carta? O que compreenderam destes discursos ao questioná-los? Sua compreensão coincide com as intencionalidades da Política? Como os surdos vão se subjetivando em meio a estas negociações? Que outras diferenças surdas são produzidas? E como os próprios discursos legais vão se alterando a partir destes tencionamentos?

4.3 Por uma política linguística de educação bilíngue

E as histórias de surdos e das línguas de sinais vão se fazendo e refazendo sob discursos que oscilam, se diferem e se fazem sob concepções distintas e em tempos históricos também diferentes. Nestes diferentes tempos e contextos parece haver uma tentativa constante das comunidades surdas de participação e, por vezes, de contestação, de documentos que dizem das línguas de sinais e orientam seu processo de escolarização.

A participação das comunidades surdas no delineamento destes discursos é, absolutamente, inegável. Se em períodos históricos passados sua participação se deu do lado de fora, com indignação, sofrimento e sob tentativas de invisibilizar seus discursos, em outros períodos os surdos parecem ir se reposicionando, ocupando outros lugares, construindo e reivindicando por espaços de escuta e participação, que não mais ao lado de fora, mas entre, entre aquilo que acontece e produz outros sentidos.

Aí, em meio aos discursos de uma escola inclusiva e para todos (2008) e dos movimentos que buscam manter, visualizar e dar legitimidade às escolas de surdos (2011), as comunidades surdas seguem alimentando esta luta pelo direito à participação e o desejo de

⁴² “O conceito de ‘governamentalidade’ de Michel Foucault pode ser utilmente desenvolvido para analisar os complexos e heterogêneos meios pelos quais as autoridades sociais contemporâneas buscaram modelar e regular as atividades econômicas, sociais e pessoais” (MILLER; ROSE, 2012, p.67-68). Refere-se “a mecanismos que prometem modelar a conduta de diversos atores sem danificar seu caráter formalmente autônomo” (MILLER; ROSE, 2012, p.54).

expor e legitimizar práticas de escolarização para surdos pensadas pelos surdos e com base em pesquisas e estudos já realizados. Neste sentido, e como seguimento e emergência dos movimentos ocorridos após a Política Inclusiva, o ano de 2014 é marcado pela elaboração de um *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, o qual é aqui objeto de análise e problematização.

Tendo tal documento como *corpus* de análise, juntamente com uma ilustração do cartunista surdo Fabio Sellani, mais pinturas da artista surda Nancy Rourke⁴³ (produções culturais escolhidas) este subtítulo tem por objetivo maior compreender este cenário de luta por uma política linguística de educação bilíngue, compreendendo seus argumentos e entrelaçamentos com documentos anteriores. Além disso, parte-se do pressuposto que tal Relatório visibiliza os discursos das comunidades surdas, bem como suas reivindicações e concepções sobre a Língua de Sinais e o processo de escolarização dos surdos, sendo tratado aqui como monumento de diálogo e enfrentamento. Assim, a compreensão e análise deste Relatório, subsidia-nos a atribuir outros sentidos às discussões e movimentos que têm ocorrido atualmente, justamente por olharmos, também, aquilo que ainda não é documento legal, mas se faz em um espaço de busca de legitimidade e ressignificação discursiva.

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, datado de 2014 e constituído de 24 laudas, foi elaborado por um grupo de trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, sendo eles: Adriana da Silva Thoma, Ana Regina e Souza Campello, Carolina Ferreira Pêgo, Enilde Leite de Jesus Faulstich, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Janaína Thaines Moreira, José Nilton de Souza Filho, Marianne Rossi Stumpf, Marlene de Oliveira Gotti, Nídia Regina Limeira de Sá, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Regina Maria de Souza, Ronice Muller de Quadros, Rosana Cipriano, Shirley Vilhalva, Solange Rocha e Vera Lúcia Gomes Carbonari. Além deles, um grupo de colaboradores: Cynthia Braga Silva, Letícia Regiane da Silva Tobal, Maria Cristina Viana Laguna, Paulo André Martins, Sandra Patrícia F. do Nascimento, Valdo Ribeiro da Nóbrega e Wilma Favorito.

O Relatório está organizado em sete itens maiores, sendo eles: 1 Introdução (distribui-se em 1.1 Marcos legais relativos ao direito à educação, 1.2 Educação bilíngue e seus objetivos e 1.3 Educação Bilíngue Libras – Português e seu reposicionamento nas ações do MEC); 2 Concepção de Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos; 3 Os estatutos das

⁴³ Apesar de não ser brasileira, suas obras foram trazidas para compor esta tese visto a pertinência, grande produção, atualidade e concordância com as reivindicações das comunidades surdas ocorridas no Brasil. Maiores informações sobre a biografia e obras da artista disponíveis em: <http://www.nancyourke.com/biography.htm>.

línguas: Libras e Língua Portuguesa (distribui-se em 3.1 O reconhecimento da Libras enquanto língua da comunidade Surda Brasileira, 3.1.1 Aquisição da Libras, 3.1.2 Ensino da Libras como primeira língua, 3.2 O estatuto da Língua Portuguesa na educação bilíngue e 3.2.1 O Português como Segunda Língua na Educação Linguística de Surdos Brasileiros); 4 A cultura surda no espaço da educação bilíngue; 5 Avaliação (distribui-se em 5.1 Avaliação educacional e 5.2 Exames institucionais); 6 Formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras; e, 7 Metas operacionais (distribui-se em 7.1 Metas gerais, 7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue e 7.3 Recomendações).

Interessante destacar que o período histórico ao qual pertence o referido Relatório é marcado por intensas produções culturais das comunidades surdas, especialmente se compararmos com anos anteriores, nos quais as produções ainda eram mais tímidas. Assim, do ano de 2014 em diante, além deste crescimento nas produções culturais (já visível a partir de 2005, com o Decreto nº 5.626/05), é possível perceber algumas alterações nas suas características e motivações: se as primeiras produções culturais localizadas (no caso desta tese, a partir de 1999) preocupavam-se com discussões da descoberta da língua de sinais, das relações familiares, do processo de escolarização e do contato com as comunidades surdas, as produções que aparecem neste cenário mais atual se fazem por vias e motivações diferentes: as literaturas surdas, em geral, trazem alguns marcadores culturais e identitários (marcados pela presença da Língua de Sinais em versões bilíngues das obras), mas não apresentam como preocupação maior as discussões sobre a descoberta da surdez, da Língua de Sinais e/ou do processo de escolarização dos surdos. Assim, sua característica mais presente parece ser aquela relacionada aos aspectos culturais e identitários dos surdos, por vezes associados a questões da atualidade (visível, especialmente, nas ilustrações e piadas).

Com base nesta percepção, as produções culturais escolhidas para compor a análise e discussão do Relatório não foram produções literárias, mas sim, uma ilustração e pinturas das comunidades surdas. Justifica-se tal escolha na compreensão de que estas têm sido utilizadas como formas de diálogo e resistência atuais e parecem apontar um desejo de luta e tencionamento (da mesma forma que as literaturas surdas, mas, neste momento histórico específico, de forma mais intensa e marcada). As literaturas surdas mais atuais, por sua vez, parecem apresentar uma preocupação em construir um repertório cultural literário para os surdos, produzindo e se preocupando com sua acessibilidade em Língua de Sinais (também necessária e ainda fragilizada).

Sobre as ilustrações encontradas no *blog* de Fabio Sellani (caricaturista surdo), ainda não apresenta produções referentes ao ano de 2016⁴⁴; Datadas de 2015 suas produções são, em sua maioria, caricaturas de personalidades famosas sem apresentar, necessariamente, uma relação com a Língua de Sinais; Datadas de 2014, localizam-se caricaturas (sem vinculação direta com a Língua de Sinais), cartão de Natal e Ano Novo bilíngue e algumas ilustrações que fazem alusão a debates atuais (copa do mundo ocorrida no referido ano, preconceito racial nos campos de futebol), ilustração referente ao dia nacional do surdo em versão bilíngue. Verifica-se, então, que, do mesmo modo como acontece em relação às literaturas, no referido *blog* as ilustrações relacionadas às lutas surdas ou mesmo caracterizadas como produções culturais surdas com alguma vinculação às suas reivindicações, mantêm o foco nas questões culturais marcadas pelo uso da Língua de Sinais, estabelecendo aproximações (e, por vezes, comparações) com debates atuais.

As pinturas da artista surda Nancy Rourke, por sua vez, se apresentam em maior quantidade. Tratam de marcar e contar questões históricas vividas pelos surdos e, também, questões atuais e culturais. Segundo a descrição do *site* da artista, o tema de suas obras trata de resistência, afirmação e arte libertação. Isso, de algum modo, justifica sua escolha para a composição das análises deste Documento e período histórico.

Alicerçada no *corpus* de análise deste período aqui determinado e marcado pelo Relatório (2014) e com a finalidade de facilitar a visualização deste Documento, bem como os discursos que o caracterizam, a análise do mesmo se dá em dois momentos: o primeiro visível no subitem 4.3.1 e nomeado de *Concepções de uma educação bilíngue de surdos: a busca pela legitimação das diferenças da Política Inclusiva* apresenta e analisa os seis primeiros subtítulos do Relatório, os quais tratam de apresentar e justificar suas concepções sobre educação bilíngue de surdos; e, o segundo, visível no subitem 4.3.2 e nomeado de *Sugestões para a implementação de uma educação bilíngue de surdos: as concepções das comunidades surdas* apresenta “sugestões relativas às metas operacionais que devem nortear a implementação da educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa” (THOMA et al., 2014, p.18) apontando alternativas e possibilidades à implementação daquilo que é apresentado.

⁴⁴ Pesquisa realizada em abril de 2016.

4.3.1 Concepções de uma educação bilíngue de surdos: a busca pela legitimação das diferenças da Política Inclusiva

A elaboração de algumas compreensões e análises sobre o processo de escolarização de surdos em escolas bilíngues de surdos (luta das comunidades surdas) exige-nos o esforço de compreender suas concepções defendidas, bem como as diferenças em relação àquelas apresentadas pela Política Inclusiva (2008). Em tal perspectiva, as comunidades surdas ao resistirem às práticas escolares inclusivas e lutarem pela manutenção das escolas bilíngues de surdos (movimento mais intenso em 2011 e discutido no subtítulo 4.2), estão fundamentadas em concepções que podem (ou buscam) legitimar seus argumentos.

Nesta direção, o Relatório (THOMA et al., 2014) parece se configurar como um documento que apresenta, descreve e justifica a luta pela manutenção das escolas bilíngues de surdos, bem como apresenta considerações importantes sobre o processo de escolarização de surdos e as funções da escola neste contexto. Para isso, caracteriza seis das suas sete partes com explicações sobre concepções, especificidades e argumentos sobre o que reivindica e deseja. Tal caracterização surge no intuito principal de nos fazer perceber a interpretação do que é educação bilíngue de surdos a partir do olhar e desejo das comunidades surdas, a qual se difere daquela apresentada e implementada pela Política Inclusiva.

Junto ao entendimento das concepções defendidas pelas comunidades surdas (construído na leitura e análise do Relatório) vamos firmando estacas históricas, em tempos e contextos diferentes. Colocamo-nos no movimento de compreender parte do contexto de emergência de cada acontecimento, bem como fragmentos das histórias, documentos e produções que compõem este cenário e explicam sua atual configuração.

Pensamos naquilo que diz da “constituição de uma superfície de inscrição”. Diferentes superfícies nas quais se inscrevem diferentes acontecimentos. Desejamos olhar e experimentar as sensações que podem ser produzidas por eles. Acontecimentos inscritos em superfícies históricas e compreendidos como “dobras e redobras” cujo contato e aproximação produzem sentidos (DELEUZE, 2013, p.114). Sentidos, estes, que não nos remetem necessariamente ao passado, mas, também, ao presente (DELEUZE, 2005).

Envolvemo-nos na tarefa de “descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 1979, p.21). Existem, talvez, “pequenas verdades inaparentes” que nos encantam e chamam ao movimento de olhar suas evidências (FOUCAULT, 1979, p.16).

Encharcada por este desejo que passo então, à análise das seis primeiras partes do Relatório a fim de visualizar e analisar seus discursos sobre a educação bilíngue de surdos.

O item número 1 do Relatório apresenta informações sobre o número de pessoas surdas e deficientes auditivas no Brasil, além de informações do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, também relativas às pessoas surdas e com deficiência auditiva. Com base nisso, solicita uma revisão da política de base da escolarização dos surdos, pois compreende que “a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram”, entre estas as escolas inclusivas com AEE. Ratifica que “em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão” e, assim “a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante”. O Relatório busca, com base nisso, defender a Educação Bilíngue de Surdos (THOMA et al., 2014, p.3).

No subitem 1.1 cita alguns marcos legais da última década, dentre eles a Lei da Libras (Lei nº 10.436/02) e o Decreto nº 5.626/05, bem como as conquistas trazidas pelos mesmos para as comunidades surdas. Com base em trechos de documentos já legitimados ressalta que os surdos constituem uma comunidade linguística e têm o direito de decidir a forma de participação de sua língua em todos os níveis de ensino. Por isso, e se a escolha dos surdos aponta para uma educação bilíngue, questiona “quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? ” (THOMA et al., 2014, p.4).

Os argumentos legais apresentados para sustentar tal questionamento referenciam o artigo 24 da Convenção das Pessoas com Deficiência, no qual se explicita a “promoção da identidade linguística da comunidade surda” e a garantia de educação em ambientes que favoreçam ao máximo o seu desenvolvimento acadêmico e social. No artigo 30 desta Convenção aponta para o reconhecimento e apoio de sua identidade cultural e linguística específica, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (THOMA et al., 2014, p.4).

Em seguida aos termos citados, traz a caracterização/definição de escolas bilíngues apresentadas pela FENEIS (2013):

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado.

As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (FENEIS, 2013 *apud* THOMA et al., 2014, p.4).

A caracterização/definição de escolas bilíngues apresentada pela FENEIS marca um princípio de diferenciação da definição da Política Inclusiva, especialmente ao destacar a atuação de professores bilíngues e a não mediação de intérpretes na relação professor-aluno e, tampouco, a não utilização do português sinalizado (algo não muito incomum, se considerarmos a falta de profissionais na área e a fragilidade de alguns cursos de formação). Em tal concepção, a posição ocupada pelo estudante surdo é diferente daquela ocupada nas escolas comuns inclusivas, visto sua relação direta e não mediada com o professor, o que tende a caracterizar um ambiente linguisticamente mais estimulante e enriquecedor, além de se associar com a marcação dos diferentes lugares ocupados pela Língua de Sinais e pela Língua Portuguesa no espaço escolar (Língua de Sinais como base para o aprendizado da Língua Portuguesa). Esta definição também parece considerar os resultados da pesquisa realizada por Capovilla (2011) em relação à especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais.

Visualiza-se, também, a diferenciação de escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues nas classes comuns, pela possibilidade de oferta da segunda no caso de impossibilidade da primeira. Estes casos surgem, especialmente, em municípios menores nos quais, por vezes, a demanda de estudantes surdos é insuficiente para justificar a abertura ou manutenção de uma escola bilíngue de surdos. Além disso, considera, também, as dificuldades enfrentadas para manter tais escolas em funcionamento (movimentos ocasionados pós Política Inclusiva).

A partir da referida concepção de escolas bilíngues (FENEIS, 2013) afirma que a proposta “é retirá-la da educação especial, deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC” (THOMA et al., 2014, p.5). Argumenta que a vinculação à educação especial se dá sob a concepção de surdez como falta sensorial, anomalia, reabilitação e correção e as escolas bilíngues de surdos, por sua vez, utilizam como critério a especificidade linguístico cultural e não a deficiência (THOMA et al., 2014).

O Relatório (2014) explica que a educação bilíngue é regular, não fazendo parte do AEE. É entendida como uma forma de respeito à condição da pessoa surda demandando “uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda” (THOMA et al., 2014, p.6).

A Libras é uma língua viso-espacial e é utilizada de forma usual nas comunidades surdas do Brasil, já que permite a expressão de sentimentos, a realização de diálogos, conversas, debates, estudos, ideias e qualquer ação que é realizada pelas comunidades ouvintes de forma

sonora. Assim, permite a interação e, conseqüentemente, a constituição dos modos de subjetivação e das diferenças surdas, sendo, por conta disso, extremamente importante para o seu desenvolvimento. No espaço escolar, e também fora dele, a Libras permite a compreensão e apropriação de conceitos e significados àquilo que acontece e faz parte de sua rede de interações e aprendizados. É ela, a Libras, um marcador de suas diferenças e característica presente nas suas produções culturais.

Neste sentido, é concebida como uma via de constituição subjetiva do surdo, mas que ainda é posicionada em um lugar de lutas e reivindicações pelo seu reconhecimento, legitimidade, espaço e respeito, pontos que não são atendidos unicamente por meio do AEE e, conseqüentemente, pela proposta da Política Inclusiva. Em relação a isso, e como produção cultural que nos faz pensar, Fabio Sellani (cartunista surdo) nos permite elaborar algumas questões a partir de uma de suas ilustrações datada neste mesmo período, 2014, conforme visualizamos na figura abaixo:



FIGURA 26: Ilustração “O mundo sem preconceito” postada no dia 09 de junho de 2014.
Fonte: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-09-04T07:08:00-07:00>

A ilustração visualizada na Figura 26 chama a pensar sobre a situação de preconceito vivida por ouvintes e surdos no contexto atual. Relaciona e compara a situação de preconceito vivida pelos surdos àquela vivida por pessoas negras (preconceito racial). As duas imagens que compõem a figura caracterizam o espaço de um campo de futebol, sendo marcadas pelo gramado, pela bola de futsal e pelo uniforme dos jogadores.

No caso da imagem da esquerda, a situação é retratada com a identificação “ouvinte” no canto esquerdo da figura, a imagem de um jogador negro e a aproximação de uma banana,

possivelmente atirada por alguém da torcida para dentro do campo e em direção ao mesmo. A fruta banana aparece como uma associação ao animal macaco, comumente usado preconceituosamente na comparação com seres humanos negros. Tal discurso é reafirmado na legenda que fica na parte inferior da figura e diz “negro sofre com preconceito”.

A imagem da direita retrata um sujeito surdo com a identificação no lado superior esquerdo que diz “surdo” e a marca da Língua de Sinais no lado esquerdo da sua camiseta. Neste caso visualizamos a aproximação de um aparelho que representa o implante coclear (IC) (confirmado por meio da escrita logo abaixo do mesmo), possivelmente também atirado por alguém da torcida em direção ao jogador. O aparelho aparece vinculado a um discurso de medicalização e reabilitação do sujeito surdo, uma ideia de cura e não aceitação da identidade surda, visão clínica e de deficiência que marca o preconceito em relação ao surdo e parece desejar a invisibilidade da Língua de Sinais, já que esta é, também, um marcador das diferenças surdas. A situação é reafirmada na legenda que fica na parte inferior da figura e diz “surdo sofre com preconceito”.

Interessante observar a expressão facial dos dois jogadores (espanto, chateação) bem como que as imagens nos permitem pensar e entender que os surdos (sem generalizações) desejam e lutam pelo respeito às diferenças surdas. A ilustração parece afirmar que os discursos clínicos vinculados ao IC são uma demonstração de preconceito e não aceitação destas diferenças, e, também, da Língua de Sinais, reivindicada pelo próprio Relatório (repetição discursiva marcada de diferentes modos, em um documento e em uma produção cultural).

Nesta mesma perspectiva, o Relatório explica sobre a vinculação histórica à Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a atual vinculação com a Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal mudança é compreendida no Documento como um importante avanço para a comunidade surda, haja vista os argumentos já apresentados anteriormente. Além disso, salienta que o AEE deve ser destinado àqueles sujeitos que possuem outros comprometimentos e a necessidade de uma desvinculação da Educação Especial, bem como “uma reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos” (THOMA et al., 2014, p.7).

Visualiza-se o desejo de diferenciação da proposta e prática vinculada à Educação Especial, acenando para o desejo de pertencimento a uma diretoria (ou setor) “que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC”. Tal desejo se justifica no entendimento que a vinculação à Educação Especial compreende os surdos como sujeitos com alguma falta, em uma lógica de deficiência, concepção esta que se difere daquela apresentada pelas comunidades surdas e, conseqüentemente, pelas escolas bilíngues de surdos. Assim, na

concepção do Relatório, escola comum inclusiva e escola bilíngue de surdos posicionam os surdos em lugares completamente diferentes, estando associadas a enunciados que parecem entrar em choque, em um confronto de ideias e práticas que têm motivado/justificado diálogos e resistências.

Ainda na intencionalidade de fazer tal diferenciação e esclarecimento sobre a concepção apresentada e desejada de escola bilíngue de surdos, o item 2 do Relatório apresenta a concepção de política linguística para a educação bilíngue de surdos, explicando, inicialmente, que a “política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade [...] e, com isso, vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística”. Assim, um planejamento linguístico, por ser dirigido por decisões políticas, “implica questões éticas da perspectiva das comunidades envolvidas” (THOMA et al., 2014, p.7).

“Nesse sentido, a política linguística instaurada por meio do Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a Lei 10.436/2002 tem como consequência um planejamento linguístico de status”, o qual “refere intervenções no status social da língua e na sua relação com as demais línguas” (THOMA et al., 2014, p.7). Por conta disso, há de se pensar sobre tal reconhecimento no âmbito educacional, já que a promoção da Libras parece se dar por meio da educação.

Eis que os documentos sobre o reconhecimento linguístico da Libras se entrecruzam e fundamentam, também, nos discursos educacionais. A Lei da Libras, o Decreto/05 e a Política Inclusiva são retomados na intenção de marcar as consequências advindas dos mesmos e justificar as ações e modificações solicitadas no Relatório. O texto que o configura parece fazer estas costuras e aproximações documentais e históricas, dando a ver as implicações dos textos da Lei da Libras e do Decreto no âmbito educacional. Por conta disso, as discussões que permeiam o reconhecimento linguístico da Libras estão diretamente implicadas naquelas que tratam do seu processo de escolarização, posicionando a escola como um espaço privilegiado para o reconhecimento e promoção da Libras.

Vale lembrar, então, que historicamente as discussões em torno da escolarização do surdo estiveram relacionadas à sua forma de comunicação, à sua língua. Com isso, a língua utilizada, permitida e legitimada ocupou-se tanto de atrasar seu processo de desenvolvimento (oralismo) quanto de potencializar sua inserção e significação daquilo que acontece e lhe constitui (bilinguismo). Compreendem-se, com isso, as aproximações entre língua, escolarização e subjetivação: são os devires surdos, produtores de outros e diferentes modos de subjetivação, que se fazem em meio aquilo que é possível e que é permitido (língua-

comunicação-interação) e que configuram seu (s) lugar (es) no espaço escolar atribuindo sentido, ou não, aquilo que ali acontece.

O item 3 refere-se ao estatuto da Libras e ao seu reconhecimento como língua da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05. Trata, também, do caráter de risco das línguas de sinais, especialmente pelo fato das pessoas que dela dependem terem este acesso tardiamente. Tal constatação, segundo o Relatório, “exige um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente” (THOMA et al., 2014, p.9).

Menciona os estereótipos e concepções equivocadas sobre a natureza das línguas de sinais e o estatuto social das pessoas surdas. Atrela a educação bilíngue de surdos como garantia de “acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente” (THOMA et al., 2014, p.9).

Nos escritos do item 3 há destaque ao princípio de diferenciação que posiciona os surdos como sujeitos dependentes de uma língua em caráter de risco e sua associação ao fato de tal acesso ocorrer tardiamente. Tal fato compromete o desenvolvimento do sujeito surdo e faz pensar sobre o papel da escola neste processo. Torna-se interessante lembrar e associar com as narrativas de surdos sobre suas experiências nas escolas comuns inclusivas, as fragilidades destas instituições escolares e suas práticas e concepções pedagógicas em relação ao desenvolvimento e escolarização dos surdos.

Infelizmente, as narrativas de surdos sobre experiências em escolas comuns (em uma perspectiva inclusiva ou mesmo antes de tal proposta) trazem recortes semelhantes, com marcas negativas e produção de sentidos que não eram desejados e tampouco atribuíam à escola um lugar de desejo, inclusão e aprendizagem. Suas narrativas se assemelham e aproximam pela repetição e no desejo de ruptura. Algumas, ainda, corporificam-se e circulam por meio de suas produções culturais, conforme visualizamos na pintura abaixo:

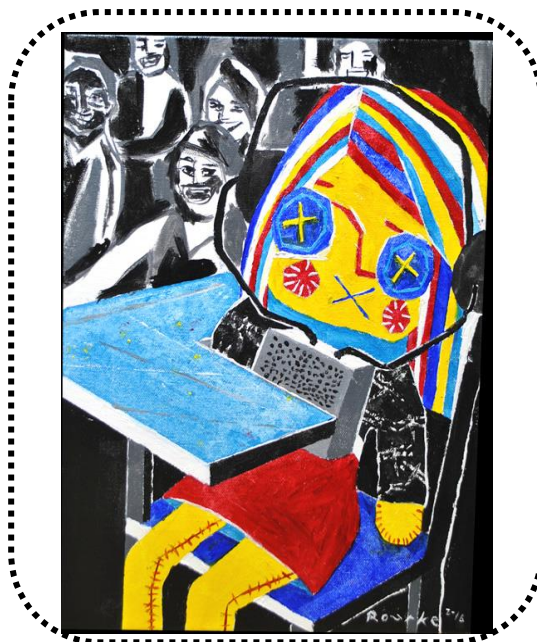


FIGURA 27: Pintura “Experiência quinta série” (tradução de Fifth Grade Experience), de Nancy Rourke
 Fonte: <http://www.nancyrourke.com/fifthgradeexperience.htm>

A menina surda e suas experiências escolares são retratadas na tela da Figura 27. Um auto-retrato, conforme a tela é definida pela própria artista, Nancy Rourke, no endereço eletrônico no qual a mesma está disponível para acesso. Retrato de uma experiência escolar vivida na quinta série, conforme indica o nome da tela. A menina surda pintada como se fosse uma boneca de pano, com costuras e botões nos olhos, sentada na carteira de uma sala de aula.

Segundo a descrição presente no *site* e abaixo da tela, a artista explica que nesta situação usava um dispositivo GIANT FM (enrolado no peito) com um fone de ouvido. Ao fundo, e também descrito pela artista, os colegas com olhares curiosos e risos diante da situação. Os olhares e risos dos demais demarcam seu lugar, ou não lugar, no espaço escolar. Demarcam um lugar de exclusão construído sobre concepções da surdez enquanto uma deficiência que pode ser apagada por meio do dispositivo que é oferecido à aluna e, agora, passa a constituí-la. Menina que era surda. Menina que pode deixar de ser surda? Menina com um sistema que indica o desaparecimento da surdez? Ou indicaria maior visibilidade deste marcador de diferença? E quem deseja esta correção?

Na tela, a centralidade é dada à aluna surda, pelo uso das cores e também pela aproximação, visto a área da tela ocupada com a pintura de sua imagem. Ao fundo, em menor destaque, mas não menos importante, os demais sujeitos que constituem este lugar (escola), estas relações e os modos de subjetivação da menina. O uso das cores diferentes, bem como os planos que se diferem (ao fundo e a frente, com tamanhos distintos) demarcam, também, a não inclusão da menina no grupo. Demarcam uma diferença capaz de excluir e não permitir a

inserção, a aproximação, o fazer parte do todo. E de forma similar à história de Ana no mundo das bocas mexedeiras (análise no subtítulo 4.2), a marca da surdez na escola comum inclusiva, é a justificativa para não se fazer parte do todo. O sujeito que por ser surdo é excluído na escola inclusiva.

A pintura como um espaço de criação e representação de experiências vividas na escola comum. Uma produção cultural constituída por discursos e carregada de significados. E mesmo em um tempo de educação inclusiva e para todos, a artista surda se lembra e sente necessidade de registrar e divulgar sua experiência. Pois a experiência vivida ainda produz sensações e permite pensar o processo de escolarização dos surdos. Trataríamos, talvez, de compreender que estas práticas não mais caracterizam o espaço escolar, ao menos não deste modo impositivo e oralista (considerando também a existência de casos que seguem esta prática ainda hoje). No entanto, parecem e podem estar presentes em discursos naturalizados e disseminados, mas sob outra base argumentativa. Uma base de convencimento para a concordância, participação e colaboração (ideia de governamentalidade).

Na ciência destas histórias e daquilo que, talvez, fundamenta os discursos da Política Inclusiva, o Relatório segue e também apresenta a preocupação e cobrança de um programa que atinja a educação infantil, com objetivo de expor tais estudantes (ainda crianças) a interações na Libras. Deste modo, a percepção de tal especificidade linguística se materializa na luta pelas escolas bilíngues de surdos, estando associada com a concepção de educação bilíngue apresentada no Relatório e não na Política Inclusiva.

Ainda sobre a aquisição de Libras, o Relatório refere que:

Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. [...]

A Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda.

No caso das crianças surdocegas e surdas com outros comprometimentos, é necessário prever profissionais com formação específica, prioritariamente surdos, além de serem fluentes na Libras.

A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças.

Para os estudantes com aquisição tardia, a escola deve garantir a interação em Libras com o objetivo de estabelecer a aquisição da linguagem.

Além da aquisição da Libras, essa língua precisa ser ensinada inserida no currículo escolar. (THOMA et al., 2014, p.10).

Há uma referência às especificidades do ambiente familiar da maioria das crianças surdas como argumento à garantia dos espaços para aquisição da Língua de Sinais, além de sua associação com os objetivos da escola e mesmo da educação infantil para estes estudantes (os quais não são os mesmos daqueles sugeridos para crianças ouvintes). A Educação Infantil é caracterizada como espaço de aquisição da linguagem, a qual se dá por meio de profissionais fluentes em Libras. Aqui há de se considerar que a Política Inclusiva ao instituir intérpretes como estratégia suficiente ao processo de escolarização de crianças surdas, desconsidera a importância e necessidade de uma referência de língua e mesmo da comunidade surda, pontos estes que são salientados no Relatório.

Junto à marcação das posições a serem ocupadas pela escola, pelo/a professor/a e pelo/a aluno/a, o Relatório também se preocupa em tratar das especificidades daqueles estudantes com surdocegueira ou algum outro comprometimento associado à surdez. A fluência em Libras, novamente, é mencionada na caracterização do profissional indicado para tais casos.

A escola, por sua vez, além de se caracterizar como ambiente estimulante linguisticamente, também é chamada a “promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar”. Para isso, as comunidades surdas são entendidas como parceiras e a interação com a mesma torna-se fundamental. Neste ponto, percebe-se a diferenciação da Política Inclusiva, a qual, apesar de mencionar a necessidade de contato e interação com outros surdos no espaço escolar, não menciona as comunidades surdas e tampouco explicita como este contato e interação seria promovido.

A promoção deste contato e interação em Libras também é mencionada para aqueles estudantes com aquisição tardia da língua, fato este que novamente caracteriza a escola bilíngue de surdos, bem como suas atribuições em relação à escolarização destes sujeitos. Junto a tais atribuições e também como via de caracterização bilíngue, o Relatório indica a inserção curricular da Libras, fato já sugerido pelo Decreto/05. A repetição que busca, talvez, sair de uma sugestão não aderida e praticamente invisibilizada a uma sugestão assumida por todas as escolas a partir de seu lugar de importância no desenvolvimento e escolarização de surdos.

Sobre tal ensino, o Relatório destaca que o mesmo envolve três aspectos, sendo eles: linguísticos, socioculturais e históricos. Além disso, tal ensino precisa iniciar-se “na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação” e “a leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar” (THOMA et al., 2014, p.10).

Ao tratar do estatuto da Língua Portuguesa na educação bilíngue apresenta a diferenciação em relação à Libras, já que a primeira é uma língua majoritária no país. Neste sentido, os surdos dependerão do ensino formal para o aprendizado da Língua Portuguesa

escrita, sendo esta sua segunda língua e demandando o uso de metodologias específicas para seu ensino. Para isso, traça algumas considerações sobre o ensino do Português como L2 para surdos e, em seguida, aponta “alguns caminhos para o avanço da proposta bilíngue” (THOMA et al., 2014, p.12):

- a) Fortalecer o ensino da Libras científica e técnica, com vistas a prover essa Língua de conhecimentos avançados que possibilitem o desempenho de competências e habilidades no plano nacional.
- b) Criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva Libras (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – Libras (L1), com base em dados científicos e empíricos em vista da elaboração da **Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos**, que sirva de diretriz e parâmetro para a produção escrita dos surdos.
- c) Proporcionar condições de intercâmbio “**Língua de Sinais sem Fronteira**”, de modo a possibilitar que os estudantes surdos brasileiros desenvolvam a competência comunicativa em Línguas de Sinais Estrangeiras e, assim, ampliem os conceitos de línguas em contato na imersão e fora dela (no estrangeiro).
- d) Criar cursos de formação de Formadores em Português L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras. Nenhum método deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional. (THOMA et al., 2014, p.12).

Os caminhos apontados partem do reconhecimento linguístico da Libras (ocorrido por meio da Lei nº 10.436/02), consideram as fragilidades existentes e, a partir disso, traçam possibilidades e alternativas para o seu fortalecimento. Assim, tal enunciado se associa a fatos históricos e documentos já existentes em uma tentativa de continuidade e diálogo. Pois cada acontecimento “é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.18). Estas linhas acontecimentais, em aproximação e diálogo, formam o rizoma. Um rizoma sempre aberto, sempre em movimento. O movimento daquilo que não pára de emergir e sempre faz surgir uma nova linha.

A menção feita ao fortalecimento do ensino da Libras científica e técnica está, talvez, fundamentada na compreensão de que a Libras é, ainda, uma língua razoavelmente jovem, especialmente se comparada às línguas orais e se considerar as pesquisas linguísticas realizadas e documentadas a seu respeito. Por conta disso, há um constante processo de pesquisa e estudos acerca de sinais técnicos e científicos na Língua de Sinais, a fim de instrumentalizar os surdos no processo de estudo e compreensão de áreas e assuntos com vocabulário técnico/científico específico. Tal tentativa parece ser reafirmada no item “b” (criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva Libras (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – Libras (L1)).

O item “c” parece se basear na compreensão de que muitos surdos desconhecem as línguas de sinais de outros países, visto que ainda estão em processo de estudo e assimilação das variações e estudo de sinais técnicos/científicos da sua L1, além da pouca (quase inexistente) oferta de cursos neste sentido (fator que se difere das línguas orais utilizadas nos países). Assim, sua relação/interação com surdos de outros países, ou mesmo um possível processo de intercâmbio ou viagem qualquer pode se ver comprometido pelas dificuldades na comunicação. Além disso, o número de surdos ingressantes nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) parece estar sendo crescente nos últimos tempos (também como consequência dos documentos emergentes), mais um fator que deve corroborar para o processo de intercâmbios, caso haja compreensão linguística entre os sujeitos destes países.

Junto à/além da preocupação com o aprendizado de outras línguas de sinais, o item “d” se refere à Língua Portuguesa como L2, mantendo seu lugar de importância para os surdos que residem no Brasil. Explica e destaca a importância e necessidade de conhecimento e uso de abordagens, métodos e técnicas favoráveis à tal aprendizado, já que este processo de ensino para surdos se difere do ensino para ouvintes e, no caso dos surdos, deverá considerar e respeitar o lugar da Língua de Sinais na sua constituição e aprendizado da L2.

O item 4 trata das questões referentes à cultura surda no espaço da educação bilíngue. Traça uma breve diferenciação da cultura surda, explicando que a constituição da identidade surda se dá de forma distinta em relação aos ouvintes (ocorrendo de forma visual). Trata, também, da importância da cultura surda no ambiente educacional, já que “a inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades” (THOMA et al., 2014, p.13).

Refere-se à “invenção de artefatos culturais que usam a visão”, os quais “são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer” (THOMA et al., 2014, p.13). Atrelada a essa ideia, destaca a Pedagogia Visual, por meio do jeito surdo de ser e ensinar.

A referência feita às questões culturais surge como um princípio de diferenciação da Política Inclusiva (questionada pelo Relatório), visto que a Política não menciona tais questões em seus textos legais. Esta diferenciação parece justificar a associação da Política Inclusiva com discursos de deficiência e do Relatório com discursos de uma diferença linguística e cultural. Tal diferenciação se fortalece na afirmação e proximidade com o conceito de identidade (constituição de identidades surdas por meio das culturas surdas e do contato com outros surdos), o qual também não é tratado pela Política Inclusiva. Neste sentido, a proposta

do Relatório parece apresentar uma via de “constituir outras possibilidades de significação, outras possibilidades de ser surdo e de viver a experiência visual” (GUEDES, 2011, p.47).

Como afirmação da importância de considerar tais conceitos (cultura e identidade) no espaço escolar, refere-se a artefatos culturais e à Pedagogia Visual, os quais estão atrelados aos referidos conceitos e podem criar um espaço de aprendizagem favorável ao desenvolvimento do estudante surdo. De algum modo, e ao fazer tais relações, o Relatório parece apresentar pontos importantes à escolarização do surdo, desmistificando o possível equívoco de que a presença de um tradutor/intérprete é suficiente para caracterizar tal processo como bilíngue, ou mesmo como inclusivo.

O discurso que caracteriza o Relatório indica o desejo de uma não essencialização da surdez baseada, unicamente, na presença do tradutor/intérprete e/ou da Língua de Sinais, “em detrimento de todos os outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda”. Chama a atenção ao perigo da “essencialização linguística” que parece mascarar “a nova forma de homogeneização à qual os surdos podem estar submetidos, ainda que de forma um tanto sutil” (GUEDES, 2011, p.39).

O Relatório também menciona a “história cultural”, a qual é percebida aqui nesta tese no decorrer de todos os documentos apresentados, visto que os mesmos vão se dando em contextos históricos específicos, constituindo memórias e significados diferentes e interligados, os quais elaboram memórias e histórias culturais dos surdos e das línguas de sinais. Afirma que a mesma “une surdos e ouvintes na resistência contra a dependência dos ouvintes, à obrigação de narrar-se como deficiente, às lutas pela língua de sinais, pela educação, por leis, por identificação cultural”. Explica sobre a necessidade de tal história cultural, visto que a mesma possibilita “apreensão do sistema de significação, cultura da lembrança, que ajuda compor uma identidade no que ela significa, suas resistências, escolhas, conquistas do passado surdo e o processo de constituição do futuro” (THOMA et al., 2014, p.13). Com isso, as produções culturais surdas são entendidas como um importante espaço de registro e disseminação de histórias do passado, do presente e das reivindicações e desejos futuros, contando e corporificando suas memórias culturais. Além disso, o Relatório também localiza a literatura surda como algo positivo para a/na educação bilíngue, além do contato com lideranças surdas, referências surdas e organizações políticas como meio de fornecer e construir significados sobre a diferença histórico-cultural e que deve estar presente nos espaços da educação de surdos (THOMA et al., 2014, p.14).

O item 5 refere-se à avaliação e é detalhista e preciso em relação a isso. Refere que “a avaliação em língua de sinais faz parte do cotidiano educacional, desde seu ingresso na

educação fundamental, em que os instrumentos de avaliação estão apresentados na Libras, até as atividades desenvolvidas em sala de aula”. Para tanto, “os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita” (THOMA et al., 2014, p.14). Nesta perspectiva, cita as provas gravadas em vídeo (em Língua de Sinais) como uma forma apropriada para tal.

Em relação ao texto do item 5, torna-se relevante destacar o cuidado do texto com os detalhes, as justificativas e explanações sobre as especificidades dos surdos. Tal cuidado se faz no lugar de ciência das diferenças surdas, de processos de aprendizagem que se dão de forma diferente dos ouvintes e fogem à lógica seguida por boa parte das escolas inclusivas. O texto faz pensar, e pensar de novo nos detalhes que permeiam a escolarização de surdos perpassando por questões históricas, linguísticas, culturais, identitárias, curriculares, de avaliação. Trata-se aqui de uma “ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural” que não pode ser essencializada sob o risco de se perder e fragilizar/simplificar as políticas de educação de surdos, visto que “possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social” (RANGEL; STUMPF, 2012, p.114).

Ao se referir às produções e traduções dos instrumentos de avaliação em Libras, o Relatório é bastante preciso, explicando, inclusive, alguns passos que devem ser seguidos. Junto a estes menciona a necessidade e importância da reapresentação da prova em Libras; que “os estudantes devem ter acesso individual às provas por meio de computadores individuais” e, caso isso não seja possível, poderá ser projetada para todos, desde que cada questão seja repassada algumas vezes e de acordo com as necessidades dos estudantes (THOMA et al., 2014, p.15).

Sobre “as provas de medição, de seleção para concursos, mestrado e doutorado, devem ser pré filmadas e editadas, com um menu inicial apresentando um ícone para a introdução e os demais ícones para cada questão da prova”. Neste caso, será importante a disponibilização de câmeras e as instruções ao candidato em Língua de Sinais. Além disso, segundo o Relatório, “para a tradução prévia das provas é muito importante contar com tradutores surdos na equipe de tradutores, pois os surdos detêm a Norma Surda” (THOMA et al., 2014, p.15).

“O conteúdo dos instrumentos de avaliação deve ser pensado na Libras para candidatos/estudantes surdos”. Além disso, “os professores devem [...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas” (THOMA et al., 2014, p.15). Quanto às provas da Língua Portuguesa, “devem ser elaboradas por professores de português que conhecem profundamente o ensino da Língua Portuguesa

como segunda língua para surdos, em uma perspectiva de segunda língua” (THOMA et al., 2014, p.15-16).

O subitem 5.2, ao referir-se aos exames institucionais, cita a recomendação nº 37 na qual a “Comissão de Especialistas do Inep considera a necessidade de adequar os instrumentos de avaliação da Educação Básica, no tocante às condições linguísticas dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva”. Na sequência, ao referir-se à recomendação nº 38 (sobre a avaliação do ENEM), recomenda a acessibilidade por meio de instrumentos de comunicação, de produção de materiais, das informações em formatos acessíveis, de campanhas junto aos sistemas de ensino no intuito de incentivar a participação do público alvo do Atendimento Diferenciado, do Edital em versões acessíveis e da providência de outros materiais de orientação e da garantia de ensalamento de, no máximo, 4 (quatro) participantes deficientes auditivos (oralizados) ou surdos (sinalizadores) (THOMA et al., 2014, p.16-17).

Ainda, em relação ao Exame, refere-se às garantias de contratação de letores, transcritores, tradutores-intérpretes e guias-intérpretes, todos devidamente certificados. Apresenta, em detalhes, as providências e encaminhamentos necessários em relação a isso usando como referência, também, o texto do Decreto nº 5.626/05.

O item 6 se refere à formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras, ratificando a garantia da mesma “em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior” (THOMA et al., 2014, p.17). Nesta perspectiva, explicita algumas informações acerca do curso de Pedagogia Bilíngue, de Letras Libras e de Língua Portuguesa como L2. Tal assunto já é tratado, de algum modo, no Decreto/05 (Capítulo III - Da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras) e aqui é reafirmado/repetido em um sentido de marcação, importância e cuidado.

Diante das concepções apresentadas nos textos que compõem o Relatório nos seus seis primeiros itens, pode-se compreender e concluir que tal Documento, além de aparecer como forma de afirmação e seguimento da Lei da Libras e do Decreto/05 (além da Carta de 2011), surge, também como um efeito da Política Inclusiva. Um documento não legal, mas que busca a constituição de um lugar de força, participação, saber e poder. Busca constituir um lugar de resistência.

Deste modo, após firmar suas estacas, o Relatório se configura, na parte final, com sugestões para a implementação de uma educação bilíngue de surdos. Tais sugestões são aqui entendidas como meio de visualizar o atual contexto de escolarização dos surdos no país, por

ser este um dos últimos documentos publicados e que busca, de algum modo, legitimação. Passo a apresentação e análise destas sugestões, aqui presentes no subitem 4.3.2.

4.3.2 Sugestões para a implementação de uma educação bilíngue de surdos: as concepções das comunidades surdas

Tendo apresentado concepções sobre educação bilíngue de surdos, argumentações e mesmo alguns princípios de diferenciação da Política Inclusiva, o Relatório (2014) caracteriza-se, na parte final, por apresentar “sugestões relativas às metas operacionais que devem nortear a implementação da educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa”, as quais estão dispostas no item 7 do referido Documento. Estas sugestões estão subdivididas em três eixos: 7.1 Metas Gerais; 7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue; e, 7.3 Recomendações.

Pretende-se aqui apresentar e analisar estes três eixos que compõem o item 7, a fim de compreender as sugestões das comunidades surdas na realidade escolar atual e em relação à escolarização de surdos. Parte-se do pressuposto que tal análise permite a visualização das atuais negociações existentes no cenário de escolarização dos surdos no país (considerando que tal Relatório não é um documento legal, mas uma emergência da Política Inclusiva), bem como uma percepção das lutas que ainda se conservam e das novas que surgem como emergência de outras, marcadores históricos de tempos passados que permitem entender o presente e mesmo elaborar algumas hipóteses sobre o futuro.

Considerando a pertinência daquilo que compõe os três eixos do subtítulo 7 e a dificuldade em elaborar uma síntese dos mesmos, sob o risco de deixar de fora algum detalhe pertinente, passo a apresentá-los na íntegra para, em seguida, analisá-los. Para isso, e como forma de organização visual, os mesmos foram organizados em forma de tabelas, as quais são seguidas do movimento de discussão e análise. Abaixo visualizamos o primeiro eixo:

7.1 Metas Gerais
1) Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais. 2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 3) Implementar escolas bilíngues de surdos em tempo integral e escolas polo multimunicipais, com a garantia de transporte escolar acessível e merenda escolar. 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. 5) Articular-se com o CNE e membros do GT Política Nacional de Educação Bilíngue, com vistas a elaborar uma Resolução que regulamente a criação de escolas bilíngues em tempo integral, classes bilíngues e atendimento especializado bilíngue. 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.

7) Cadastrar nas Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal as escolas bilíngues de surdos com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante, as escolas polo, ou escolas multimunicipais. 8) Constituir comissões científica e técnica para subsidiar a implantação formal da Educação Bilíngue de Surdos, com a representação de profissionais surdos. 9) Constituir comissões científica e técnica para subsidiar a produção de materiais didáticos, informativos e instrucionais voltados à Educação Bilíngue de Surdos, com a representação de profissionais surdos. 10) Articular os bancos de dados das secretarias da saúde, secretarias da assistência social com as secretarias da educação para o encaminhamento precoce das crianças surdas à educação infantil bilíngue. 11) Introduzir disciplina sobre a Libras e a condição bilíngue da pessoa surda no currículo das áreas da saúde. 12) Garantir o acesso aos surdos nas instituições de Educação Superior por meio de provas de seleção previamente traduzidas para a Libras, gravada em meio eletrônico, prova de Língua Portuguesa como L2, redação na escrita de sinais ou filmada em Libras, além de tradutores e intérpretes de Libras, nos vestibulares, exames institucionais e demais processos seletivos. 13) Incluir como item de avaliação dos cursos de nível superior as condições de acessibilidade dos surdos no espaço universitário: presença de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa e disponibilização de materiais, referências bibliográficas e tecnologias, acessíveis em Libras. 14) Inserir nos cadastros do INEP e nos formulários do Censo Escolar, a opção de matrícula em escolas bilíngues de surdos em tempo integral, sejam escolas bilíngues específicas (com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante), escolas-polo, ou escolas multimunicipais, para que estas tenham as mesmas condições de receber recursos, como as escolas indígenas. 15) Fazer mapeamento de surdos nos municípios, para justificar a criação de escolas bilíngues de surdos em tempo integral. 16) Orientar as escolas especiais que atendem surdos a se tornarem escolas bilíngues de surdos em tempo integral. 17) Equipar escolas bilíngues de surdos em tempo integral com tecnologias multimídia em sala de aula e com laboratórios de vídeo para produção de materiais em Libras. 18) Formar uma rede entre as escolas bilíngues de surdos em tempo integral por meio de plataforma nacional para suporte pedagógico entre as escolas, interação entre gestores, professores e alunos surdos, e constituição de bancos de dados. 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal. 21) Inserir a disciplina de Libras nas escolas regulares, para a difusão da Libras no Brasil.

FIGURA 28: Metas Gerais do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa

Fonte: THOMA et al., 2014

A primeira meta (número 1), ao mencionar a implementação da educação bilíngue, marca o princípio de diferenciação, especialmente, ao apontar as escolas rurais, haja vista sua quase inexistência no contexto atual (aqui há de se considerarem as dificuldades enfrentadas pelas escolas urbanas, o que pode, talvez, justificar a não existência (ou pouca) das escolas rurais). Neste sentido, parece haver uma tentativa em alcançar os surdos moradores das zonas rurais que, por vezes, pelo difícil acesso às escolas da zona urbana optam por não frequentar escolas bilíngues de surdos e, ainda, alguns que optam pela não escolarização, seja ela em escola bilíngue de surdos ou mesmo em escola comum inclusiva (famílias que consideram a surdez como algo que impossibilita o sujeito de frequentar a escola e/ou conviver socialmente e, por vezes, o ingresso escolar se dá de forma tardia e/ou como uma obrigatoriedade). Assim, o texto do primeiro item indica a percepção de uma das fragilidades existentes atualmente (o difícil

acesso às escolas bilíngues de surdos visto sua pequena abrangência), apontando a primeira meta como uma alternativa para tal.

Considera-se, então, que a ideia de diferença carrega sentidos também diferentes em determinados contextos e em meio a grupos sociais específicos, dependendo de quem a olha, sob que referências e pretensões. Suas vias de interpretação não são as mesmas, tampouco homogêneas, iguais e constantes. As linhas que permitem entender e interpretar a diferença são híbridas, inconstantes, heterogêneas e nunca iguais. Assim, aquilo ou aquele que para alguns é concebido como sujeito diferente nas suas especificidades, para outros é concebido como sujeito diferente nas suas faltas, incapacidades e impossibilidades em uma lógica do normal *versus* o anormal que busca comparar, igualar e padronizar a partir de um modelo pré-determinado como ideal. Na impossibilidade de tal normalização, alguns permanecem longe das escolas, em uma repetição de histórias, discursos e práticas.

Podemos conceber que o surdo é então “objeto de produção de saberes, na medida em que seu corpo se oferece e, ao mesmo tempo, resiste à normalização”. Corpo elástico que permite ser “classificado, julgado, exercitado, comparado, diferenciado, hierarquizado, homogeneizado, excluído – em uma palavra, normalizado” (FISCHER, 2012, p.60). Corpo surdo inventor de outras e diferentes formas de subjetivar-se. Corpo que se deixa afetar ao mesmo tempo que afeta os demais. Corpo produtor de relações de saber e poder em uma busca constante pela afirmação ou apagamento de suas diferenças.

Esta discussão parece se aproximar e seguir na meta número 15, onde o Relatório aponta o mapeamento de surdos nos municípios como justificativa para criação de escolas bilíngues de surdos em tempo integral. Isso se explica por considerarmos que, atualmente, ainda existem surdos que não frequentam a escola e vivem escondidos em suas casas, já que as concepções que atrelam os surdos à incapacidade, deficiência e justificativa para não escolarização ainda caracterizam alguns espaços e fazem parte das concepções de algumas pessoas. Além disso, o número pequeno de surdos identificados e matriculados nas escolas bilíngues de surdos também pode surgir como uma justificativa para sua não manutenção e ou inclusão dos mesmos no sistema comum de ensino.

A meta número 1 também parece se aproximar da de número 3, ao marcar novamente o tempo integral e, ainda, a garantia ao transporte escolar, visto o difícil acesso de alguns alunos pela localização de sua moradia e mesmo pela pouca existência de escolas bilíngues de surdos, o que ocasiona para alguns/muitos um tempo maior de deslocamento até a escola e para outros quase que uma inviabilidade em frequentar tal instituição (o que também pode justificar a matrícula nas escolas comuns inclusivas). Junto a isso, a meta número 3 aponta a

implementação de escolas polo multimunicipais, o que também permitiria um maior acesso aos surdos moradores de cidades menores, interioranas e, por vezes, distantes dos municípios que possuem escolas bilíngues de surdos.

A meta número 4 aponta para uma percepção da necessidade de profissionais habilitados para a educação de surdos, outro ponto ainda fragilizado atualmente, pois a implantação de uma política de educação bilíngue escolar exige a existência e atuação/participação de tais profissionais, os quais ainda não existem na quantidade necessária e suficiente para tal implantação. Aqui há de se considerar que somente em 2005, com o Decreto nº 5.626/05 e a criação dos cursos de Letras Libras, que se percebe um impulso maior para a formação de tais profissionais, já que antes disso as possibilidades para tal capacitação eram bastante reduzidas. Além disso, mesmo com a criação dos cursos de Letras Libras entre outros também emergentes do Decreto/05, os profissionais formados ainda são poucos, já que consideramos o curto intervalo de tempo entre o Decreto, suas emergências e o Relatório/2014 e, também, o tempo necessário para a formação de tais profissionais (a graduação em Letras Libras tem a duração de 8 semestres).

A articulação com o CNE é trazida como uma via de regulamentação das metas aqui apresentadas (meta número 5). Tal movimento, de regulamentação, parece ser reforçado na meta 6, pois com a elaboração e implantação das DCN dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa tais reivindicações e desejos se ocupariam de um lugar de maior legitimidade. A busca por esta legitimação se repete na meta de número 7.

Aquilo que compõe as metas que buscam a ocupação de espaços de legitimidade pelas políticas de educação bilíngue de surdos, fazem-se juntamente com um desejo de participação dos surdos, o que é mencionado na meta de número 8. Aqui, uma reivindicação que se repete há anos, que marca e retrata as histórias de surdos, ainda prevalece e deseja ser atendida: o desejo pela participação dos surdos na elaboração das políticas de educação de surdos. Uma tentativa de resistência a normatividade estabelecida.

A meta de número 9 se refere à produção de materiais didáticos, informativos e instrucionais, já que o que existe é em número ainda reduzido, visto o recente reconhecimento linguístico da Libras e mesmo das conquistas e avanços em relação ao processo de escolarização dos surdos no país. A participação dos surdos é mencionada novamente nesta meta, estabelecendo-se um princípio de diferenciação que os posiciona em um lugar de conhecimento e compreensão dos processos de construção das aprendizagens dos sujeitos surdos.

A meta 10 trata do encaminhamento precoce de crianças surdas à educação infantil bilíngue, propondo uma articulação setorial (saúde, assistência social e educação). Tal medida se baseia na compreensão da importância de uma aquisição precoce da Língua de Sinais e na realidade de muitos surdos que adquirem tal língua tardiamente, o que pode ocasionar tanto dificuldades com o aprendizado da L2 quanto outras referentes aos conteúdos escolares. Além disso, há de se considerar aqui que os encaminhamentos dados pela saúde por ocasião da descoberta da surdez, em geral, referem-se à protetização do surdo, tratamentos fonoaudiológicos e mesmo a realização do implante coclear⁴⁵.

Ainda como possível seguimento da meta 10, a meta 11 indica uma preocupação com a formação dos profissionais da área da saúde (concepções clínicas e de reabilitação em relação ao surdo), indicando a disciplina sobre a Libras e a condição bilíngue da pessoa surda no currículo de tais cursos. Aqui vale mencionar que já em 2005 no Decreto 5.626/05 a disciplina de Libras aparece como tendo de ser optativa nos cursos superiores que não aqueles da formação de professores e fonoaudiologia (nos quais deve ser disciplina obrigatória), mas, neste momento, o Relatório reformula tal texto apontando tal medida não como opção, mas sim como meta a ser atingida. Um texto que se repete e se refaz em uma tentativa de mudança e reposicionamento dos surdos na sociedade e na escola também por meio das práticas dos profissionais da área da saúde.

A meta 12 se refere, de forma mais específica, ao acesso às instituições de educação superior, apontando a Libras como meio para tal. Tal meta tem seguimento na de número 13, ao tratar da acessibilidade dos surdos nas avaliações nos cursos de nível superior por meio do tradutor/intérprete, de materiais, referenciais e tecnologias acessíveis em Língua de Sinais. Assim, o Relatório não se limita a tratar do acesso a tal nível de ensino, mas busca detalhar questões referentes às especificidades dos surdos, às diferenças surdas, às “descontinuidades, que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões” que aqui precisam ser atendidas e consideradas no sistema de avaliação (FISCHER, 2012, p.94). Em tal perspectiva “educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo”. A reivindicação que embasa as

⁴⁵ Ver: PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

metas do Relatório se faz na busca pela “diferença produzindo a diferença” (GALLO, 2011, p.223).

Com base em tal compreensão, a meta 14 parece buscar um desejo de legitimidade e fortalecimento das escolas bilíngues de surdos por meio da inserção no cadastro do INEP como via de recebimento de recursos, da mesma forma que as escolas indígenas. Aqui os enunciados das escolas bilíngues de surdos se associam com aqueles no campo da educação indígena, por meio de aproximações de enunciados e reivindicações.

A meta 16 parece dar seguimento à Carta (2012) e aos questionamentos em relação à Política inclusiva (2008), ao reivindicar uma desvinculação da educação de surdos da Educação Especial. Tal proposta é percebida quando esta meta (número 16) orienta “as escolas especiais que atendem surdos a se tornarem escolas bilíngues de surdos em tempo integral”. Visualiza-se o reposicionamento desejado às escolas de surdos, já tratado em documentos anteriores e aqui repetidos, além da menção feita à escola em tempo integral (ponto que aparece oito vezes nas metas apresentadas).

A reivindicação que é justificada em uma possível legitimidade junto ao desejo repetido caracteriza a meta 16, além de outras nas quais tal movimento também parece ocorrer. As comunidades surdas, por meio do Relatório e das metas apresentadas na sua parte final, apontam a intenção de “recolocar as perguntas, reencontrar dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 2013, p.8), pois nada do que está dado está de fato aceito, e as dúvidas seguem produzindo movimentos e rizomas.

Os discursos das comunidades surdas indicam-nos que “não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é” (LARROSA, 2013, p.9). Seus discursos apontam para o desejo da mudança de rota, para a entrada dos questionamentos, das dúvidas e da inventividade de novas práticas, ou mesmo do retorno àquelas que a seu ver foram bem-sucedidas.

Aí, nesta participação produzida pela criação e invenção de perguntas e novas proposições, a meta 17 faz referência às tecnologias e à produção de materiais em Libras, questões que apesar de todo o avanço e crescimento nos últimos anos, ainda apresenta grandes demandas, especialmente quando tratamos de materiais pedagógicos bilíngues. Tal meta segue no texto da meta 18, ao propor a criação de redes entre escolas, a fim de constituir e consolidar um banco de dados. Aqui a importância e necessidade do diálogo e participação das comunidades surdas dos diferentes lugares do país, bem como o cuidado e respeito necessário com os regionalismos da Língua de Sinais.

Metas 17 e 18 se aproximam nas intencionalidades apresentadas, pois a primeira, ao tratar da produção de materiais, também considera, além do número ainda insuficiente, que boa parte do que é produzido atualmente tem origem em grandes capitais do país, especialmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Tal fato, por vezes, limita a utilização destes materiais nos estados mais afastados ou do interior do país, visto os regionalismos linguísticos da Libras (claro que há de se destacar a importância do surdo conhecer e ter contato com as variações regionais da sua primeira língua, mas, talvez, isso seja mais pertinente quando o mesmo possui ao menos um nível razoável de proficiência).

As metas 19 e 20 tratam da formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos neste processo educacional, apontando a criação de cursos como uma via que potencializa tal processo. E, a meta 21, finalmente, repete uma sugestão apontada no Decreto 5.626/05, de inserção da disciplina de Libras nas escolas regulares, agora, no entanto, não como sugestão, mas como uma meta que possibilitaria a difusão da Libras no país. Na sequência visualizamos o segundo eixo do subtítulo 7:

7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue:

1) Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional. 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos. 3) Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde. 4) Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança. 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas. 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos. 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos; 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita. 9) Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade). 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos. 11) Garantir a presença de tradutores de Libras e Português para traduzirem materiais literários, didáticos e paradidáticos para a Libras durante toda a escolarização das pessoas surdas. 12) Garantir a presença de intérpretes de Libras e Português para mediar eventos interacionais que envolvam pessoas que desconhecem a Libras. 13) Propiciar a presença da comunidade surda na educação de surdos. 14) Garantir que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita). 15) Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito. 16) Garantir as avaliações da Língua Portuguesa como L2 e M2. 17) Constituir um corpus da Libras representativo dos usos da Libras em todo território nacional. 18) Criar uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos normalizados da Libras e do português. Essa base de dados deverá contemplar também em campos específicos os sinais termos variantes (sinais regionais) e as variantes do português. É uma base para o registro de vocabulários científicos e técnicos em Libras - PSL. Diminuem-se, assim, os aspectos ideológicos do monolinguismo

comandados pela língua majoritária do país (o Português), frequentemente executado pela datilologia, que é uma simples transliteração português-Libras. 19) Criar uma base de dados textual que forneça *corpora* reais para o conhecimento de português como segunda língua, em textos, efetivamente, produzidos, por sinalizantes de Libras. Esse material servirá para análise linguística criteriosa e minuciosa de fatos de língua e de linguagem. Dessa forma, diminui-se o impressionismo acerca do português L2 de surdos e cria-se a Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos.

FIGURA 29: Metas referentes às línguas na educação bilíngue do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
Fonte: THOMA et al., 2014

A primeira meta referente às línguas na educação bilíngue trata da criação do ambiente linguístico bilíngue no espaço educacional estabelecendo, de certo modo, as posições ocupadas pelas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) no espaço escolar. Assim, associa a concepção de educação bilíngue a tal posicionamento e enunciado que estabelece lugares distintos às duas línguas.

Língua de Sinais e Língua Portuguesa produzem sentidos, pontos, lugares e funções que se diferem. Produzem regimes de saber que se diferem em seus enunciados e visibilidades e aí “o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado” (DELEUZE, 2005, p.64). Por isso, os surdos não são os mesmos, não se ocupam dos mesmos lugares, não se constituem subjetivamente do mesmo modo. O Relatório parece reconhecer isso e desejar um reposicionamento e uma via de constituição de outros modos de subjetivação baseados em uma lógica da diferença (desejo de rompimento com os discursos da Política Inclusiva ou mesmo de um apagamento e/ou reducionismo das diferenças surdas).

Na mesma perspectiva, a meta 2 trata da criação de “programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos”. Tal meta aponta, novamente, para uma preocupação com a aquisição linguística da Língua de Sinais, ponto este causador de preocupações e cuidados visto que muitos surdos chegam à escola na educação infantil (por volta dos 4 anos de idade) sem tal aquisição.

Novamente, o lugar de diferenciação ocupado/desejado para as escolas bilíngues de surdos. A meta 2 reforça e traça a caracterização destas escolas, localizando suas funções na aquisição linguística do surdo, o que pode/deve considerar, também, o contato com outros surdos e o papel do professor surdo neste processo (questão de constituição das diferenças surdas, aquisição linguística e de elementos culturais das comunidades surdas).

A meta 3 configura-se como um seguimento da 2 e, de certo modo, uma repetição da meta 10 do primeiro eixo (7.1 Metas Gerais), ao apresentar a articulação entre saúde, assistência social e educação. Aqui, a justificativa de tal articulação se entrecruza com a meta 2 ao entender

que a mesma pode possibilitar “o encaminhamento precoce das crianças surdas à educação infantil bilíngue”.

Na mesma preocupação (aquisição linguística da Libras), a meta 4 faz referência aos familiares da criança surda como sujeitos que precisam/podem/devem participar de cursos de Libras como L2, visto que tal conhecimento, além de facilitar a estimulação precoce da aquisição linguística, modifica as relações familiares e ressignifica o lugar do filho surdo na família. Junto com isso, a comunidade surda é mencionada e as orientações que se fazem necessárias aos familiares dos surdos (considera-se aqui que a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes e, por conta disso, muitos desconhecem as especificidades do desenvolvimento linguístico do surdo, além daqueles que ficam atrelados às orientações e práticas de cunho mais clínico). A meta 13 volta a se referir à participação da comunidade surda no processo de educação de surdos reafirmando tais pressupostos e o lugar ocupado pelos surdos no seu desenvolvimento e processo de aquisição linguística.

Ainda em relação às famílias de surdos, a meta 5 trata da responsabilidade familiar de oportunizar “à criança surda o acesso à cultura surda” além dos programas de estimulação linguística precoce e de sua inserção (da família) nesses programas. Assim, tal meta parece se efetivar por meio do proposto na meta 6 que trata da criação de centros de atendimento bilíngue a pais e a bebês surdos. Desse modo, a meta 5 parece lançar um objetivo e a meta 6 uma via de concretização do mesmo.

Dando seguimento à estimulação precoce, a meta 7 refere-se ao período da educação infantil, apontando as interações na Libras, o contato com a escrita da mesma e da Língua Portuguesa (de forma lúdica e criativa), dando prioridade aos professores surdos. Novamente, a marcação da importância do contato entre surdos, especialmente entre crianças e adultos, em uma linha de percepção e elaboração das diferenças surdas, além da afirmação dos lugares desejados e reivindicados para os próprios surdos no seu processo de escolarização.

A escrita da Língua de Sinais (a qual não é mencionada de forma frequente e repetida nos documentos que tratam da Língua de Sinais e da escolarização do surdo) aparece na meta 8, “como forma de consolidar a relação com a escrita”. Aqui é interessante pensar que nem todas as escolas de surdos utilizam e ensinam a escrita da Língua de Sinais e nas escolas comuns inclusivas, orientadas pela Política Inclusiva (2008), tal sistema também não é mencionado (ao menos de forma direta), o que indica a possibilidade de não pertencer ao currículo escolar. Apesar disso, vem surgindo e sendo utilizado especialmente nas literaturas surdas (conforme

visualizamos em algumas usadas nesta tese) e, segundo pesquisas⁴⁶, tem indicado importantes contribuições ao desenvolvimento e construção das aprendizagens de estudantes surdos, pois além de auxiliar na organização do pensamento em Língua de Sinais, é uma forma de registro da língua, carregado de outros sentidos que permitem alcançar as produções escritas na L2.

Por meio do sistema *SignWriting* a criança surda qualifica seu grau de participação na cultura e na sociedade, do mesmo modo que uma criança ouvinte faz com suas aprendizagens da língua oral. Tal construção permite alcançar os níveis mais elevados de conhecimento, pois, além disso, suas produções são mais sofisticadas quando utilizam editores de texto para o *SignWriting* em relação à utilização de editores de texto em Português (STUMPF, 2005).

A escrita da Língua de Sinais também é uma marca que vem aparecendo nas produções culturais discursivas das comunidades surdas. É uma marca das diferenças linguísticas e culturais, além de uma forma de registro da própria língua. Assim, os registros em *SignWriting* permitem circulação de fácil manuseio, visto sua forma impressa, além de apontar para um maior cuidado com aquilo que é sinalizado, já que registra todos os parâmetros fonológicos da Língua de Sinais (Configuração de Mão, Movimento, Localização, Orientação e Expressão Facial e Corporal). Pode surgir como registro das suas produções culturais discursivas capaz de ser inserido em diferentes contextos culturais, sejam eles regionais ou nacionais. Deste modo, o Relatório ao mencionar a escrita da Língua de Sinais parece apresentar tal conhecimento, bem como a valorização e reconhecimento de tal marcador cultural na constituição dos surdos.

Para além da Língua de Sinais, a meta 9 trata do ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, considerando que o mesmo deve se dar a partir de metodologias de ensino de L2 e M2 (segunda modalidade). Tal meta marca o surdo como referente em um princípio de diferenciação que justifica o uso de metodologias de L2 e M2 associando-se com os discursos culturais e de diferença defendidos pelas comunidades surdas.

Nesta linha de reconhecimento e valorização cultural dos surdos, a garantia da Libras como língua de instrução dos estudantes surdos surge na meta 10, localizando os professores bilíngues fluentes na Libras (prioritariamente surdos) como os profissionais indicados para tal função. Além disso, a presença de tradutores de Libras e Português surge como garantia para a tradução de “materiais literários, didáticos e paradidáticos para a Libras durante toda a

⁴⁶ Ver: STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese [Doutorado em Informática na Educação], Programa de Pós-Graduação em informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

escolarização das pessoas surdas” (meta 11), além de sua presença durante “eventos internacionais que envolvam pessoas que desconhecem a Libras” (meta 12).

As metas 14, 15 e 16 tratam das avaliações, buscando garantir que as mesmas “sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita)” e “disponibilizadas em português escrito”, além da Língua Portuguesa ser compreendida e tratada como L2 e M2. Estas solicitações já aparecem, de algum modo, no Decreto/05, estando agora, no entanto, de forma mais detalhada, já que tal consideração leva em conta as especificidades linguísticas do surdo e, desse modo, interfere diretamente em todo seu processo de escolarização, relações sociais e posição ocupada no espaço escolar.

As metas 17 e 18 apresentam ideias complementares referindo-se à constituição de “um corpus da Libras representativo dos usos da Libras em todo território nacional” e a criação de “uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos normalizados da Libras e do português”. Desse modo, seria possível contemplar as questões referentes aos regionalismos da Libras, bem como as variantes do Português; o registro de sinais de ordem mais científica ou técnica; e diminuir as vias de um reducionismo da Libras à Língua Portuguesa (o que ocorre, por vezes, por meio da datilologia).

Finalmente, a meta 19 demonstra que tal preocupação também se estende à L2 objetivando a criação de “uma base de dados textual” como possibilidade “para análise linguística criteriosa e minuciosa de fatos de língua e de linguagem”. Desse modo, aponta para a diminuição do “impressionismo acerca do português L2 de surdos e cria-se a Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos”.

Destaca-se, então, que as Metas referentes às línguas na educação bilíngue visíveis na Figura 29 apontam para a preocupação em estabelecer um princípio de diferenciação da Língua de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa (L2) na escolarização dos surdos, posicionando-as em lugares distintos, sob outros sentidos e associadas a outros enunciados. Se a Língua de Sinais é aqui tratada como língua materna das pessoas surdas, a língua pela qual elas se constituem, se subjetivam e atribuem (ou não) sentido àquilo que lhes acontece, a Língua Portuguesa surge como uma via de acesso à sociedade majoritariamente ouvinte, bem como uma forma de participação na mesma. Ambas necessárias no processo de escolarização dos surdos, mas claramente posicionadas em lugares distintos. E, ainda nesta intencionalidade, o terceiro eixo do item 7 é apresentado na Figura abaixo, estando composto por Recomendações, as quais se afinam com os textos que a antecedem, sejam eles no item 7 ou mesmo nos anteriores, conforme visualizamos abaixo:

7.3 Recomendações:

1. Criar uma diretoria para a educação bilíngue, articulada com as demais diretorias que compõem a SECADI/MEC, sob a qual serão criadas, de acordo com a necessidade e demanda, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, de Surdos, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Indígenas, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Imigrantes e de Fronteira, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Português e Línguas Estrangeiras. 2. Garantir a educação bilíngue de surdos em classes bilíngues em escolas inclusivas (que não são escolas bilíngues de surdos) de ensino comum em municípios de baixa demanda de surdos, quando não houver escolas polos multimunicipais na região. 3. Garantir o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como L2 M2 na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2, quando não houver como agrupar surdos. 4. Garantir que, além do previsto na Lei 9394/96, o Currículo da Educação Básica na Educação Bilíngue de Surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas. Esse currículo é componente pedagógico dinâmico, flexível, adaptado ao contexto socioculturais e linguísticos da educação de Surdos. O trabalho com a língua portuguesa escrita como segunda língua seja planejado de forma que todas as escolas tenham conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos. O ensino de Libras como segunda língua é oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura. 5. As escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de surdos) devem inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. Dessa forma, a diversidade dos estudantes matriculados na escola fica contemplada com a oportunidade de aprender essa língua. Esse componente curricular deve ser ministrado por professores prioritariamente surdos, necessita de metodologia apropriada ao ensino de segunda língua, e conteúdos organizados e oferecidos aos estudantes, nos níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades da educação básica e superior. 6. Não permitir que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos.

FIGURA 30: Recomendações do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
Fonte: THOMA et al., 2014

Diante das metas apresentadas nos eixos 7.1 e 7.2, o eixo 7.3 se responsabiliza pela apresentação do que nomeia de Recomendações. O primeiro item deste terceiro eixo aponta para a criação de uma diretoria para a educação bilíngue de forma articulada com as demais que compõem a SECADI/MEC. Neste mesmo item, a marcação das especificidades existentes nas necessidades e demandas observadas, as quais mencionam e especificam os indígenas, os imigrantes e de fronteira. Junto a isso, o item 2 menciona também aqueles que vivem em regiões com baixa demanda de surdos e sem escolas polos multimunicipais na região, fator que justificaria a aceitação de classes bilíngues em escolas inclusivas de ensino comum.

O primeiro e segundo item, além de tratarem de tais especificidades, demonstrando cuidado e atenção para uma não homogeneização das práticas de escolarização de surdos, apontam a prioridade para que tal processo ocorra em escolas bilíngues de surdos, localizando as escolas comuns inclusivas como opção nos casos de impossibilidade/inexistência das escolas bilíngues de surdos. O Relatório também é enfático ao demarcar que ambas se diferem e a classe de educação bilíngue é recomendada somente na inviabilidade da escola bilíngue, em casos

pontuais e específicos. Mesmo assim, nesta opção (classe de educação bilíngue), as recomendações trazem a importância da “presença de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2” (item 3). Tais medidas seriam utilizadas naqueles casos onde não houvesse a possibilidade de “agrupar surdos” (item 3), estando assim localizada como uma segunda opção, que não a ideal reivindicada.

Aqui considera-se que este agrupamento de surdos diz de suas aproximações, relações e contaminações. O devir surdo que se faz em meio a outros surdos, como parte do grupo, em uma lógica de rede, de rizoma, de contato por meio da identificação, do reconhecimento. A elaboração de concepções sobre o outro e sobre si mesmo vai se formando neste rizoma que enaltece as diferenças surdas, visibiliza e faz circular por meio de suas produções culturais discursivas. O modelo tratado é aquele que diz da “realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore)” (DELEUZE, 2011, p.10), o rizoma que nunca termina e tampouco se fecha, mas segue se fazendo constantemente.

O espaço da escola bilíngue de surdos, ou mesmo os espaços de encontros reivindicados no Relatório são tomados como construções rizomáticas. As aproximações entre surdos são entendidas como a conexão entre os pontos do rizoma, onde qualquer um pode ser conectado a qualquer outro e suas multiplicidades são rizomáticas (DELEUZE, 2011). E o encantamento e singularidade do rizoma se dá pela multiplicidade dos pontos, dos devires surdos e de suas diferenças, pois cada uma de suas linhas se apresenta, toca e movimenta de uma forma muito particular. Aí, seus modos de subjetivação e suas diferenças justificam a impossibilidade e/ou não desejo de homogeneizar, normalizar e igualar, pois nesta perspectiva não haveria contato, movimento, encontro, continuidade, não haveria rizoma e somente linhas paralelas distantes e aparentemente iguais, normalizadas.

A aposta, no entanto, é na multiplicidade, na criação e na possibilidade de romper, quebrar e retomar a qualquer momento. Tal movimento é capaz de produzir rupturas e, por isso, faz-se no encontro, no grupo, nas aproximações, nas diferenças surdas produtoras de rizomas. Nos devires surdos que remetem a outros devires surdos e, assim, apontam outros modos de subjetivação.

Nesta linha de intenção que busca marcar a diferenciação da escola bilíngue de surdos, bem como sua importância na constituição das diferenças surdas, a produção cultural abaixo permite seguir pensando e, também, agregar outros entendimentos sobre as concepções das comunidades surdas, conforme visualizamos na Figura abaixo:



FIGURA 31: Pintura “Solo Sagrado” (tradução de Hallowed Ground), de Nancy Rourke
 Fonte: <http://www.nancyrourke.com/hallowedground.htm>

A pintura da artista Nancy Rourke, já em seu nome sugere seu entendimento acerca da escola bilíngue de surdos. O “Solo Sagrado” ilustra uma escola de surdos em uma linha de generalização que representa todas as escolas de surdos, conforme explicação da própria artista abaixo da obra e disponível no *link* indicado. Aí, a ideia de sagrado remete a questões bíblicas, sugerindo ser este um lugar abençoado, bento e/ou mesmo santificado. Lugar capaz de produzir sensações, outras sensações aos devires surdos. Ali eles se pensam, se dizem, se constituem, se subjetivam.

Neste lugar, cercado de arame farpado por todo seu entorno, constitui-se uma linha divisória entre o dentro e o fora. Seria esta a intencionalidade da artista? O arame farpado que marca uma divisão, um possível afastamento, territórios da visão e da audição que sugerem que alguns fiquem do lado de dentro e outros permaneçam do lado de fora. O arame que, ao mesmo tempo, pode impedir a entrada de alguém, também pode impedir a saída, a fuga, o desvio, a mudança de rota. O arame que, no caso da pintura, parece indicar a existência de dois lugares distintos marcados por regimes de verdade também diferentes.

Do lado de dentro, a escola de surdos, com seus prédios, suas paredes e janelas, de uma forma muito similar à representação de qualquer outra escola, pois suas diferenças escapam e vão muito além de estruturas físicas e/ou bens materiais. Aí, no caso da referida pintura, a mesma é identificada como tal por pertencer a um contexto específico (considera-se aqui o *site* da artista, os temas de suas pinturas, o nome da obra e os comentários abaixo da mesma que estão disponíveis no *site*), pois, caso contrário, tal identificação não seria tão evidente.

Do lado de fora, as bocas e orelhas representam o sistema oral e auditivo em um possível distanciamento das práticas oralistas. Neste caso, o arame farpado parece indicar a função de separar e colocar para fora tais sistemas, visto sua representação negativa para os surdos.

Compreendendo o desejo de afastamento daquilo que se refere ao oralismo no processo de escolarização de surdos, o que representa o lado de dentro fica mais evidente. Em uma linha contrária às práticas oralistas, a valorização e reconhecimento das práticas escolares que valorizam as línguas de sinais passam a ocupar o lado de dentro, sendo assim nomeadas de “solo sagrado”.

O solo sagrado é aqui entendido como a escola bilíngue de surdos. O espaço “abençoado” no qual os estudantes surdos podem conviver com outros surdos, vivenciar a cultura surda, reconhecer-se como surdo e deste modo constituir-se. O lugar “bento” e “santificado” é aquele reivindicado pelos surdos, o motivo de seus sofrimentos, lutas e desejos. O ponto que mobiliza enfrentamentos e se corporifica em produções culturais discursivas.

Percebe-se, então, que o que define a escola bilíngue de surdos na concepção dos próprios surdos, não se restringe a documentos, sejam eles cartas, leis, decretos ou relatórios. As concepções das comunidades surdas que justificam suas lutas se ocupam e corporificam nas produções culturais discursivas, dando a ver questões da ordem da sensação, das histórias de vida, daquilo que produziu e produz sentido aos surdos. Suas produções vêm ao encontro dos documentos, mas tratam, também, de pontos que neles parecem não caber, pois são de uma ordem subjetiva, do desejo, dos seus devires.

Tendo tal produção como um dispositivo que nos ajuda a pensar o Relatório, o item 4, ao referir-se à LDB/96, recomenda uma especificação mais cuidadosa no que tange ao currículo da educação básica na educação bilíngue, indicando uma perspectiva intercultural, visual e digital a partir dos valores e interesses das comunidades surdas como base para fundamentar os discursos curriculares. Percebe-se, com isso, um cuidado maior e uma escrita e reivindicação não tão abrangente e totalizante, mas atenta àquilo que caracterizaria o currículo na educação bilíngue de forma a alcançar, de fato, os estudantes surdos, visto que o mesmo é aqui apresentado/recomendado como sendo dinâmico, flexível e adaptado ao contexto sociocultural e linguístico da educação de surdos (item 4).

Ainda no item 4, a posição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e a recomendação de “que **todas** as escolas tenham conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos” (item 4, grifo meu). A palavra em destaque (todas) permite compreender a possível intenção apresentada neste trecho do Relatório: provocar e localizar todas as escolas como sendo lugares de saber sobre as singularidades linguísticas dos

surdos, não deixando tal conhecimento e compreensão restrito às escolas bilíngues de surdos. Isso, possivelmente, esteja embasado na consideração de que os surdos realizam seu processo de escolarização nas mais diversas escolas, o que ocasiona, conseqüentemente, uma preocupação mais abrangente com o sistema de ensino como um todo.

E, na parte mais final do item 4, visualizamos a recomendação do ensino de Libras como segunda língua (oferecido como componente curricular) nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura (item 4). Tal recomendação é vista aqui como uma continuidade de algo presente no Decreto/05 e indica o desejo de marcar o lugar desejado para a Língua de Sinais na Educação Básica e no Ensino Superior, de forma a perpassar todos os níveis de ensino e mesmo como uma via de difusão da língua.

Esta recomendação final que compõe o item 4 parece ter continuidade no item 5, ao mencionar as escolas inclusivas e o seu dever de “inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras”. Tal recomendação é justificada pela diversidade de estudantes poderem aprender a Língua de Sinais, a qual, segundo este item do Relatório, deve ser ensinada por professores prioritariamente surdos (ponto que também se repete desde o Decreto/05), apresentar um cuidado com as questões metodológicas e de conteúdo e, também, organizar-se de maneira a atender os “níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades da educação básica e superior” (item 5).

Visualiza-se aqui uma mudança discursiva, a qual marca a Libras como componente curricular nas escolas comuns inclusivas como um dever e não mais como uma possibilidade ou recomendação. Parece, então, que o Relatório compreende que a escola comum inclusiva, a fim de assim, de fato, caracterizar-se no que se refere à escolarização do estudante surdo, deve ter presente no conjunto de componentes curriculares a disciplina de Libras. Mais uma vez, o Relatório, ao se ater aos detalhes, ou mesmo às especificidades dos surdos, movimenta um alargamento da concepção de educação inclusiva em uma perspectiva bilíngue de surdos, chamando a atenção sobre a impossibilidade e risco do reducionismo de algumas práticas apresentadas e realizadas.

Finalmente, o último item deste terceiro eixo é enfático e objetivo ao recomendar a não permissão da Língua Portuguesa como fator de exclusão dos estudantes surdos (item 6). E, sem maiores necessidades de justificativas e complementações, este item reafirma aquilo que compõe todas as recomendações do Relatório, aparecendo como um fechamento que possui em

sua base argumentativa o reconhecimento das diferenças surdas, as quais se constituem, em um primeiro momento, pelo uso, difusão e respeito à Língua de Sinais como primeira língua dos estudantes surdos, não devendo ser substituída, reduzida ou invisibilizada pela Língua Portuguesa ou mesmo por práticas que a priorizem em detrimento da Língua de Sinais.

A partir da análise realizada, juntamente com as produções culturais emergentes neste período, o Relatório é então percebido como importante documento de manifestação das comunidades surdas, uma emergência dos discursos que compõem a Política Inclusiva (2008) e que busca negociar, pondo em questionamento os discursos por ela apresentados. De algum modo, o Relatório visibiliza as motivações das atuais lutas das comunidades surdas em relação ao processo de escolarização de surdos, repetindo discursos já pronunciados e apresentando outros ainda não legitimados. Visibiliza seus descontentamentos, questionamentos e regimes de verdade sobre a Língua de Sinais, os surdos e seu processo de escolarização. Soma-se à rede de tessituras que não permite que este território pare, amorteça, naturalize-se, torne-se igual, linear e sem linhas de fuga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EIS QUE É CHEGADA A HORA DE ABANDONAR

Em um momento chamado por muitos de “final”, a exaustão parece tomar conta das possibilidades de análise, de outras elaborações e/ou mesmo amarrações entre tudo o que, de algum modo, constituiu a tese. O envolvimento contínuo e quase que ininterrupto durante meses e, até, anos, com uma temática escolhida, se faz sentir a todo instante. Uma escolha que se presentificou durante algum tempo e, agora, parece em vias de uma despedida.

Aí, como todo momento de se despedir e abandonar (algo ou alguém), as memórias, lamentos e lembranças caracterizam tudo o que é da ordem da sensação e do desejo. As releituras parecem encontrar lacunas, brechas e/ou mesmo deslizes que poderiam ser preenchidos ou modificados em outros escritos, mas agora não tem mais tempo para se fazer e, talvez, se os fizesse, o abandono (necessário) jamais aconteceria.

O pensar sobre o construído se deleita sobre as sensações de dever cumprido e de algo inacabado, carregado de imperfeições e com muitos pontos a serem corrigidos, novamente escritos ou feitos por outros caminhos, de outros modos. E é tomada por tais sensações que me coloco no movimento já proposto e esperado pelo leitor: retomar, amarrar, articular ideias e conceitos lançados ainda nas páginas iniciais. Coloco-me no exercício de pensar sobre os escritos que constituem esta tese e como eles conseguiram, ou não, produzir outros pensamentos sobre a Língua de Sinais, os surdos, sua escolarização e seus modos de subjetivação.

Volto à pergunta anunciada já na página 19 e vejo o quão pretensiosa ela me parece. O quão pretensiosa eu mesma fui ao acreditar em uma pesquisa que pudesse, de alguma maneira, fazer pensar sobre questões tão complexas, subjetivas e inacabadas. “Como tem se dado as negociações entre alguns documentos (de 1999 a 2014) e produções culturais discursivas dos surdos em relação à Língua de Sinais, ao seu processo de escolarização e na constituição de seus modos de subjetivação?” não é uma pergunta simplista ou facilmente discutível, mas, foi em torno dela que construí esta tese e é em torno dela que, agora, organizo suas linhas finais.

Ela aponta como centralidade da tese três grandes questões: a Língua de Sinais, a escolarização de surdos e seus modos de subjetivação. Considera a dificuldade de uma essencialização ou movimento de análise somente de um deles, já que parte do pressuposto que este cenário é inconstante, irregular, feito de contaminações e se apresenta como um rizoma. A aposta se dá, então, em uma centralidade no rizoma produzido deste entrecruzamento entre a Língua de Sinais, a escolarização dos surdos e seus modos de subjetivação.

Este rizoma, que aqui ocupou lugar central nas análises e pensamentos, não se elabora ou tem sentido isoladamente, sem uma posição ou lugar discursivo marcado para sua emergência. Sendo ele a centralidade da tese, o mesmo se faz a partir daquilo que é da ordem do tencionamento e das negociações entre documentos e produções culturais discursivas. Estes dois pontos (documentos e produções culturais discursivas) que atribuem sentido à tal centralidade, bem como potencializam suas aproximações, cruzamentos e movimentos.

Com base nisso, e tendo elencado alguns documentos e produções culturais para a composição do *corpus* analítico, volto meus olhares às análises produzidas, amarrando e destacando considerações que parecem ir ao encontro da problemática lançada. Considero que este retorno não tem a pretensão de se fazer resposta fechada, pronta, definitiva, certa. O retorno aqui vem na intenção de voltar e olhar de novo o já visto apontando para o leitor algumas percepções possíveis ocasionadas pelo que foi proposto.

Aí, a primeira linha de acontecimento (“A invisibilidade da Língua de Sinais e a imposição do oralismo: por monumentos de resistência”) elaborada com base no documento *Que educação nós surdos queremos* (1999) faz ver que o mesmo acena para um cenário de invisibilidades e não legitimações. Os estudantes surdos ainda compreendidos como sujeitos deficientes, incapazes e não ouvintes, em uma perspectiva de falta e normalização. Isso se explica, talvez, pelo contexto de não reconhecimento da Língua de Sinais, a não legitimação do ensino de surdos e, conseqüentemente, o posicionamento dos mesmos em um espaço de não ouvinte, de não oralizado, de desviante e estrangeiro em seu próprio país, o que produz o desejo de reconhecimento das diferenças surdas.

A lógica predominante e que fundamenta as reivindicações de tal Documento está pautada na desconsideração das especificidades linguísticas, culturais e identitárias das pessoas surdas, baseada em uma lógica ouvintista. Aqui, os recortes históricos dos surdos e das línguas de sinais são perceptíveis, pois se percebe o desejo de participação dos surdos na elaboração das políticas surdas, ainda inexistentes neste período.

Também é visível o desejo de um rompimento da vinculação dos discursos clínicos com os discursos culturais, apontando a intenção de conseguir maior visibilidade e consideração de práticas que considerem o surdo como sujeito culturalmente diferente. E a cultura surda é vinculada a um outro modo de ver, entender e sentir, construindo um outro mundo: o mundo surdo, em uma diferenciação do mundo ouvinte, também marcada na produção literária Tibi e Joca: uma história de dois mundos.

A segunda linha de acontecimento (“O reconhecimento e a escolarização da Libras: a elaboração de outros modos de subjetivação”), baseada na Lei nº 10.436/02 e no Decreto nº

5.626/05, já anuncia um recorte histórico marcado pelo reconhecimento da Libras no território brasileiro, bem como sua aproximação com discussões de ordem cultural das comunidades surdas, também discutidas e disseminadas por meio de suas produções literárias. As reivindicações que compõem o Documento em 1999 ganham legitimação em 2002, por meio da Lei da Libras e, em seguida (2005), alargam as concepções apontando medidas relacionadas à escolarização de surdos, mesmo que não de forma predominante.

O alargamento visível nos documentos de 2002 e 2005 já aponta para a elaboração de outros modos de subjetivação dos surdos, que não somente aqueles baseados em uma lógica ouvintista. As subjetivações se dão em meio ao rizoma discursivo que rodeia e afeta o sujeito, e suas especificidades são produtoras de outros e diferentes modos de se perceber, entender, sentir e posicionar diante daquilo que lhe afeta e produz movimento.

Neste recorte histórico e temporal, suas movimentações anteriores ganham outro espaço e se fazem sob outros regimes, pois os discursos vão se modificando e neles, as línguas de sinais, os surdos e sua escolarização vão sendo pensados e tratados de um outro modo. As conquistas e lutas “vencidas” tomam formas de produções culturais, como uma brecha, ou mesmo um rasgão que abre outras vias de entendimento e exprime emoções e sentidos.

Na terceira linha de acontecimento (“Escolarização dos surdos e redes discursivas: na arena de negociações entre inclusão e bilinguismo”) os três documentos analisados produzem descontinuidades históricas por meio de diferenciações discursivas. Neste contexto, já embasado na legitimação da Língua de Sinais e em algumas providências para a escolarização de surdos, as comunidades surdas firmam e documentam aquilo que justifica suas lutas: a educação bilíngue de surdos.

Seus ideais sobre a Língua de Sinais, as diferenças surdas e a escolarização dos mesmos se corporificam nas suas produções culturais e em documentos escritos e formulados com base em suas experiências e também em resultados de pesquisas realizadas. Uma tentativa de estabelecer regimes de saber baseados nas diferenças linguísticas e culturais dos surdos e que põe em dúvida os pressupostos da inclusão, já documentados, legitimados e disseminados nos espaços escolares.

O que é documento legal é posto em questionamento. O ideal de inclusão não é de desejo e concordância de todos e suas lacunas são trazidas como justificativas para outras propostas de escolarização. Concepções que parecem pequenas, reduzidas e facilmente executáveis, são colocadas à prova por meio das narrativas de surdos e dos registros nas suas produções culturais. A insatisfação e desejo de participação busca romper os regimes estabelecidos, substituindo-os por outros ainda localizados no lado de fora das vias legais.

As comunidades surdas parecem apresentar um modo de ver e entender a escolarização de surdos que não é tão simplista e tampouco atingível por medidas genéricas que dizem atender a todos, em um mesmo espaço e de modo muito similar. A bandeira das diferenças surdas é hasteada com orgulho de ser surdo e desejo de práticas escolares coerentes e capazes de atingir suas especificidades.

As concepções de Língua de Sinais, inclusão, bilinguismo, diferença e cultura são apresentadas de um outro modo, distinto daquele já legitimado. Apresentam o pedido e espaço para elaboração de regimes de saber distintos dos já instituídos pela Política Inclusiva. Nos diferentes tempos e contextos, os surdos elaboram modos de participar, dialogar, questionar e tencionar documentos e discursos (sendo os primeiros também de uma ordem discursiva) de ordem ouvintista e, por vezes, travestidos de discursos que se dizem inclusivos. Elaboram outra versão e compreensão da mesma história. Complexificam acontecimentos e chamam a olhar de novo sob um outro referencial.

Produzem seus espaços de respiração. Produzem movimento e descontinuidade no rizoma que constitui esta temática. São eles, talvez, os produtores do próprio rizoma, a causa e explicação para tal definição e dificuldade nos recortes históricos precisos, determinados, visivelmente marcados e contínuos.

Por meio de suas produções culturais discursivas fazem esta maquinaria se mover, o rizoma ser produzido e as discussões recaírem na ordem da diferença. São eles próprios, os surdos, que criam vias de constituição de diferentes modos de subjetivação, de estabelecimento de outros regimes de saber e poder, de instituição de uma lógica educacional para surdos com base nas diferenças. São eles que atribuem a especificidade deste cenário de tencionamentos e negociações. Eles que o colocam em movimento de visibilidade e capacidade de produzir outros e diferentes regimes de saber e de poder.

Em meio a isso tudo fui compreendendo e conhecendo melhor as diferentes e possíveis leituras de uma mesma história. As histórias de surdos e das línguas de sinais se mostraram com diferentes faces e representações, dependendo do lugar que escolhia para olhá-las. Por isso, a opção pela mistura e encharcamento entre documentos e produções culturais discursivas, como uma tentativa de não me prender a uma história única, a uma única versão dos acontecimentos, a uma única concepção de Língua de Sinais, de surdo e de sua escolarização. Uma aposta em uma pesquisa rizomática e dos acontecimentos, que não se faz e/ou acredita no ponto solitário e na unicidade de uma história.

Munida de minha caixa de ferramentas, de leituras, vivências e inúmeros questionamentos (atrelados ao problema maior) me permiti contaminar e experimentar cada

recorte histórico aqui discutido. Produzi esforços desejosos da mistura e da não essencialização. Desejosos de ver e entender os diferentes movimentos e discursos que constituem cada recorte histórico aqui apresentado.

Minhas experiências, envolvimentos e sensações com o assunto me acompanharam, auxiliaram e, também, se resignificaram com o construir da pesquisa. Pois, cada novo documento fez emergir a necessidade de olhar para o outro lado, de buscar uma outra versão da mesma história, de procurar e localizar as produções culturais das comunidades surdas emergentes em um mesmo recorte temporal.

De fato, um aprendizado de olhar com calma, olhar de novo e olhar para o outro lado, ao redor. O aprendizado de descentralizar regimes de saber e poder instituídos naquilo que produz os seus contornos e, por vezes, parece pouco visível, de menor potência.

Assim, posso dizer que as vésperas deste abandono, continuo inquieta, pensativa, curiosa e desconfiada daquilo que emerge, circula, e é facilmente naturalizado. O pesquisar parece ter produzido o desejo pela continuidade da pesquisa, de outras pesquisas, de um movimento diário que impulsiona os olhos para os diferentes lados, em busca dos outros sujeitos que constituem as histórias, de suas versões e implicações naquilo que acontece.

Sigo em meio às comunidades surdas, convivendo, pesquisando, estudando, entendendo e desentendendo acontecimentos. Sigo acompanhada de minha caixa de ferramentas que agora já não tem mais o mesmo peso e tampouco o mesmo sentido, pois do mesmo modo que as comunidades surdas produziram alargamentos nas concepções e práticas em relação à Língua de Sinais, aos surdos e ao seu processo de escolarização, também produzi alargamentos conceituais, dessencializações que pareciam estar presentes nas primeiras linhas que compunham esta tese. Sigo contente porque sei que o pesar desta caixa de ferramentas não desacelera o caminhar pelo seu peso, mas impulsiona e dá condições de reestabelecimento nas possíveis paradas.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Inclusão: (im) possibilidades para a educação (p.177-193). In: LOPES, Maura; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Participação Especial de Tibiriçá Maineri e Ilustrações de Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BOSSE, Renata O.H. **Pedagogia Cultural em poemas da língua brasileira de sinais**. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Lei Estadual nº 11.405**, de 31 de Dezembro de 1999. Oficializa a Libras no Estado do Rio Grande do Sul.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, de 25 de abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação/SECAD. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 4.782, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Curitiba/Brasil, Editora UFPR: Educar em Revista, Edição Especial n.2/2014, p.71-92.

CAMPELLO, Ana Regina; et al.. **Carta aberta ao ministro da educação** (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). 08 de junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000160&pid=S1517-9702201300010000500005&lng=pt. Acesso em 05/fev/2016.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: Pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. Conferência proferida na Academia Brasileira de Ciências, Meeting on Early Childhood Education, Brazilian Public Policy Roundtable, Public Policies in Literacy Acquisition for Hearing and Deaf Children, inverno de 2010. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para a pesquisa em educação. In: **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, nº 8, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 04/junho/2014.

COUTO, Cleber. **Casal Feliz.** Belém Pará: sem editora, 2010.

_____, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** - 1ª edição. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____, Gilles. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume.** São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____, Gilles. **Conversações** - 3ª edição. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____, Gilles. **Diferença e Repetição** - 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____, Gilles. **Foucault.** Tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão e tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 2.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.v. 3.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012^a. v. 4.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b. v. 5.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

_____ – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Revista da FENEIS nº 44**, junho-agosto de 2011.

_____ – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Revista da FENEIS nº45**, setembro-novembro de 2011a.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, nº 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 29/ago/2014.

_____, Rosa Maria Bueno **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graaal, 1979.

_____, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault (p.177-189). In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade (p.213 – 223). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2 ed. Canoas, Ed. da ULBRA: 2011.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIORDANI, Liliane. Educação Inclusiva na Educação de Surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? (p.68-80). In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda (p.33-49). In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica: 2011.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Adão e Eva**. 2 ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

_____, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Patinho surdo**. 2 ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011a.

KARNOPP, Lodenir. Literatura Surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p. 98-109, jun. 2006.

_____, Lodenir. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fabio/ojs/index.php/fale/article/view/12616>. Acesso em: 03/jun/2014.

_____, Lodenir. Produções Culturais de Surdos: análise da literatura surda. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____, Lodenir. Produções culturais em diferentes comunidades curdas. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação: Contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2015.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. **Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4836--Int.pdf>. Acesso em 08 de jan. de 2014.

KUCHENBECKER, Liége Gemelli. **O feijãozinho surdo**. Tradução para a escrita da língua de sinais: Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MÜLLER, Janete Inês. **Marcadores Culturais na Literatura Surda: Constituição de significados em produções editoriais surdas**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre/UFRGS, 2012.

OLIVEIRA, Carmem E.; BOLDO, Jaqueline. **A cigarra surda e as formigas**. Erechim: Corag, s.d.

OLIVEIRA, Maria A. Amin de; CARVALHO, Ozana Vera Giorgini de; OLIVEIRA, Maria Lúcia Mansur Bomfim de. **Um mistério a resolver: o mistério das bocas mexedeiras**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. **Sujeito e Laço Social: a produção da subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PINHEIRO, Daiane. **Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda**. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2012.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

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

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo (p.113-124). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre, Editora Mediação: 2012.

RECIHERT, André; PERLIN; Gladis. **Disciplina: fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina/Licenciatura em Letras: Língua Brasileira de Sinais: Florianópolis, 2014.

_____, Ronice Müller de (Org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____, Judith. O pensamento vertical: Uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Coordenação e tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARTURI, Cláudia de Arruda. Surdez!!!O que se “perde” e o que se “ganha”: um olhar sobre conceitos e discursos. In: GOMES, Anie Pereira Goularte; HEINZELMANN, Renata Ohlson (Orgs.). **Cadernos Conecta Libras 1**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da, CORAZZA, Sandra, ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Carolina Hessel, KARNOPP, Lodenir Becker, ROSA, Fabiano Souto. **Cinderela Surda**. 3 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

_____, Carolina Hessel, KARNOPP, Lodenir Becker, ROSA, Fabiano Souto. **Rapunzel Surda**. 2 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011a.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Contanto histórias sobre surdos (as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

STOKOE, William. **Sign language structure**. Silver Pring: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Santa Catarina: UFSC, 2008. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese [Doutorado em Informática na Educação], Programa de Pós-Graduação em informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

THOMA; Adriana da Silva; et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF MEC/SECADI, 2014.

UNESCO. 24ª **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

VEIGA-NETO. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

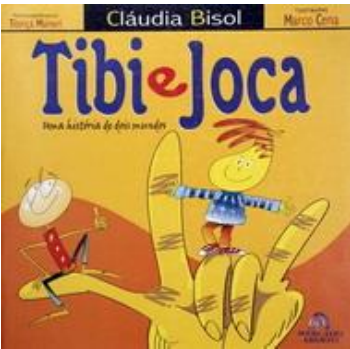
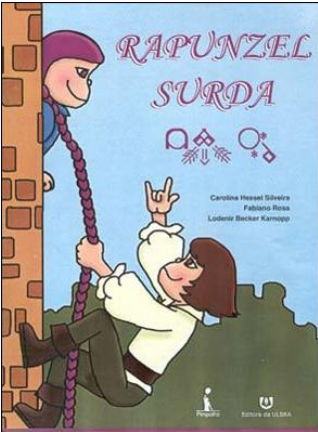
_____, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

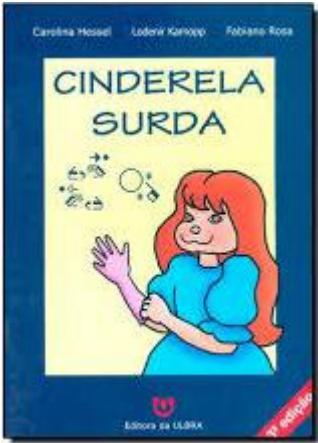
_____, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.



VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.


ANEXOS

Anexo 1 – Sinopse das literaturas utilizadas no corpus da pesquisa

Obra/Literatura	Sinopse
	<p>A literatura infantil <i>Tibi e Joca: uma história de dois mundos</i> não possui numeração nas páginas, possui pouco texto escrito, sendo a maior parte do livro contada por meio de imagens, algumas palavras em língua portuguesa e um boneco-tradutor que sinaliza as palavras-chave. As ilustrações são coloridas e permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história de um menino surdo, uma família ouvinte e a descoberta da surdez. Os sentimentos de culpa, tristeza e solidão marcam a história, até que o menino conhece a Língua de Sinais, fato que marca as diferenças entre o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos, mas que aproxima pais e filho, mostrando as possibilidades de aproximação e o amor familiar. O livro conta com a participação especial de Tibiriçá Maineri (surdo).</p>
	<p>A literatura infantil <i>Rapunzel Surda</i> é composta por 36 páginas, possui escrita em língua portuguesa e em <i>sign writing</i>, além de ilustrações coloridas que permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história de Rapunzel que é surda e foi criada pela bruxa. Após alguns anos a bruxa percebe que Rapunzel é surda e, conforme o tempo vai passando e a menina vai ficando bonita, a bruxa resolve trancá-la em uma torre. As duas possuem uma forma de comunicação gestual, a qual vai se modificando conforme Rapunzel conhece o príncipe, também surdo e</p>

	<p>usuário de Língua de Sinais. Assim, a bruxa desconfia que algo está errado, pois Rapunzel passa a utilizar muitos sinais. Impedindo o encontro entre os dois, ao cortar as tranças de Rapunzel, a história termina quando, ao final, Rapunzel encontra o príncipe nas ruas da cidade caminhando com sua trança. Ao final do livro, há um glossário onde é possível visualizar a escrita em <i>sign writing</i> dos sinais dos personagens e de alguns outros elementos importantes na história. Dos três autores da obra, dois deles são surdos (Carolina Hessel da Silveira e Fabiano Souto Rosa), a ilustradora também é surda (Carolina Hessel da Silveira) e a revisão da escrita de sinais é realizada por Marianne Stumpf (surda).</p>
	<p>A literatura infantil <i>Cinderela Surda</i> é composta por 35 páginas, possui escrita em língua portuguesa e em <i>sign writing</i>, além de ilustrações coloridas que permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história da jovem Cinderela que vive com a madrasta e as irmãs, as quais sabem pouco da Língua de Sinais. Conhece o príncipe, também surdo, durante o baile, o qual é marcado pela saída apressada de Cinderela e a perda da luva, a qual serve de pista para que o príncipe a encontre novamente. Após muito procurar, o príncipe encontra Cinderela, com a qual se casa e vivem felizes para sempre. Ao final do livro, há um glossário onde é possível visualizar a escrita em <i>sign writing</i> dos sinais dos personagens e de alguns outros elementos importantes na história. Dos três autores da obra, dois deles são surdos (Carolina Hessel da Silveira e Fabiano Souto Rosa), a ilustradora também é surda (Carolina Hessel da Silveira) e a revisão da escrita de sinais é realizada por Marianne Stumpf (surda), da mesma forma que na obra <i>Rapunzel Surda</i>.</p>

	<p>A literatura infantil <i>Patinho Surdo</i> não possui numeração nas páginas e sua escrita é somente em língua portuguesa, a capa apresenta ilustração colorida e seu interior ilustrações em preto e branco que permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história de um patinho surdo que nasceu em um ninho de cisnes ouvintes. Após sustos e desconfianças por parte dos pais cisnes e da tristeza do patinho, o mesmo descobre sua família verdadeira por meio da Língua de Sinais. O encontro é marcado pela comunicação em sinais e muita felicidade. Ao final do livro, há um glossário onde é possível visualizar a o desenho dos sinais dos personagens e de alguns outros elementos importantes na história. Dos dois autores da obra, um deles é surdo (Fabiano Rosa) e a ilustradora também é surda (Maristela Alano).</p>
	<p>A literatura infantil <i>Adão e Eva</i> não possui numeração nas páginas e sua escrita é somente em língua portuguesa, a capa apresenta ilustração colorida e seu interior ilustrações em preto e branco que permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história de Adão e Eva e da origem das línguas de sinais. Após criar Adão, Deus criou Eva, já que o mesmo sentia-se triste e solitário por não ter com quem conversar. A história não deixa claro se eles eram surdos, mas o fato é que se comunicavam por meio de sinais, já que aí surge a Língua de Sinais do Paraíso (LSP). Após provarem o fruto proibido, os dois percebem que estão nus e passam a se esconder um do outro (sensação de vergonha), fato que os impede de usar as mãos para se comunicar. Do mesmo modo que na obra <i>Patinho Surdo</i>, ao final do livro, há um glossário onde é possível visualizar a o desenho dos sinais dos personagens e de alguns outros</p>

	<p>elementos importantes na história. Dos dois autores da obra, um deles é surdo (Fabiano Rosa) e a ilustradora também é surda (Maristela Alano).</p>
	<p>A literatura infantil <i>Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras</i> possui 24 páginas e sua escrita é somente em língua portuguesa, com exceção da última página e frase que também é escrita em sign writing. A capa e todo o interior do livro apresenta ilustrações coloridas que permitem visualizar as expressões faciais e corporais dos personagens. Relata a história da menina Ana que se vê confusa diante dos demais. Seu mistério se refere às bocas que se mexem, que parecem ser compreendidas e se fazem compreender. Ana, por sua vez, não obtém tal resultado, mesmo com o esforço em mexer a boca e imitar os demais. A história apresenta suas dificuldades e sensações no ambiente escolar e familiar antes da descoberta da surdez e da língua de sinais. Ela estuda em uma escola comum inclusiva onde parece ser a única estudante surda. Ao conhecer duas pessoas surdas e a língua de sinais Ana resolve o mistério que a perturbava, tornando-se uma menina mais alegre e compreendida. Finalmente, a história termina quando a prefeitura providencia um professor de Libras para a cidade e, a partir do aprendizado da Língua de Sinais, Ana consegue se comunicar com os demais, inclusive com seus pais. A obra é escrita por três autoras ouvintes (Maria A. Amin de Oliveira, Maria Lúcia Mansur Bomfim de Oliveira e Ozana Vera Giorgini de Carvalho) sendo as duas últimas também as ilustradoras.</p>