

Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas

Inclusive bilingual education of deaf children: An analysis of education and language policies

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

Resumo

O presente trabalho problematiza a polêmica educação de surdos, mais especificamente na educação infantil em escolas inclusivas. Algumas reflexões são tecidas no que tange à política educacional e linguística em escolas inclusivas bilíngues e, ainda, o desafio da manutenção de programas bilíngues que tomam a surdez pela centralidade da língua de sinais, como língua de instrução e de diferença no ensino. O olhar se dará na ação de uma escola polo de um dos municípios no interior do Estado de São Paulo. Evidencia-se a urgência de mudanças para a composição da diferença surda no espaço escolar e, com isso, a necessidade de quebras de paradigmas, travando diálogo entre as Secretarias de Educação e os movimentos surdos. Como método de análise utilizou-se um recorte da pesquisa em uma cena escolar a qual será usada como alegoria da teoria apresentada, promovendo um adensamento nos construtos foucaultianos. Usou-se a perspectiva genealógica de Michel Foucault que toma as relações de poder como efeito de saberes os quais circunscrevem o espaço institucional escolar. O leitor é, assim, convidado a desbravar algumas tensões presentes na perspectiva bilíngue a qual rompe radicalmente com o olhar da surdez a partir da deficiência e convoca a escuta da diferença na mais radical singularidade que a língua de sinais proporciona nos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Educação de surdos. Educação inclusiva. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract

This paper discusses the controversy over education of deaf children, especially in early childhood education in inclusive schools. Education and language policies in bilingual inclusive schools were considered based on an analysis of a school located in an inland city in the state of São Paulo. It was evident the urgent need for changes to support the proper inclusion of deaf students at that school, which include breaking paradigms that prevent a dialogue between the government bodies associated with education, such as City or State Board of Education, and deaf education movements. The analysis was focused on a particular situation at the school that will be used to illustrate the theory presented,

¹ Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Curso de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Rod. Washington Luís, Km 235-SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.R.O. MARTINS. E-mail: <vanymartins@hotmail.com>.

² Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, Brasil. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2015/093574).

emphasizing Foucault's constructs. The genealogical perspective of Michel Foucault was used. The author believes that knowledge can be gained from power or that there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, which determines the school institutional space. Therefore, the reader is presented with new perspectives on bilingual education which dramatically change the perception of deafness as a disability and highlight the uniqueness of sign language and the considerable benefits it brings to deaf people.

Keywords: Bilingual education. Deaf education. Inclusive education. Brazilian Sign Language.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue em escolas inclusivas. As análises deste texto se dão a partir da observação de uma sala de aula de educação infantil de uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo, a qual tem por base a proposta de ser bilíngue, ou seja, nela transitar duas línguas com a mesma proporção de relações de uso, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português (modalidade escrita). Dessa maneira, buscou-se, pela proposta bilíngue, o mesmo *status* de poder no uso das línguas em jogo. Isso ocorre devido à existência de uma estudante surda na sala de aula observada e, ainda, pela escola ter sido escolhida como polo de educação inclusiva de surdos dentro de um programa bilíngue gestado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em 2012/2013, a referida sala tinha um funcionamento multisseriado, a língua de instrução era a Libras e as atividades eram conduzidas por uma professora bilíngue ouvinte, fluente na língua de sinais. Dela participavam, além da professora, crianças surdas e, em algumas oportunidades, uma instrutora surda-modelo linguístico para aquisição da Libras. Como mencionado, a escola foi escolhida como polo de educação bilíngue para surdos na educação infantil e integrava um programa de educação bilíngue no município. Este teve início no ano de 2008, com assessoria permanente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que proporcionava atividades de formação e pesquisa participante aos docentes bilíngues, intérpretes, professores surdos e à gestão escolar da escola e da Secretaria de Educação Especial.

No entanto, ao longo dos anos de 2014 e 2015, o programa sofreu transformações profundas em razão

da nova gestão da educação da cidade considerar que as crianças surdas da educação infantil não precisavam frequentar salas específicas multisseriadas - onde a Libras é a língua de instrução -, podendo, portanto, ser atendidas em salas onde o português era a língua predominante com professor bilíngue em co-docência. Em função dessas transformações, o município não abriu mais espaço para a colaboração da universidade através do programa de assessoramento. A justificativa era de que o programa bilíngue havia seguido outros rumos sob a supervisão da própria prefeitura e que, por causa disso, não existia mais o foco na pesquisa e na formação "em serviço". Necessidades visíveis para os profissionais que compõem as escolas polos, muitos sem formação específica, posto ainda ser incipiente no país graduações para intérpretes educacionais e professores bilíngues - público que compõe as escolas polos bilíngues inclusivas de educação de surdos.

Portanto, a sala de aula observada ganhou uma nova configuração, deixando de ser multisseriada bilíngue e passando a ser sala inclusiva bilíngue com co-docência. Essas distinções serão aprofundadas mais adiante, bem como suas implicações. Vale ressaltar que, nesse novo espaço, contava-se com duas educadoras, uma professora regular ouvinte sem fluência na língua de sinais e uma educadora bilíngue ouvinte, fluente na língua de sinais. As crianças participantes eram, em sua maioria, ouvintes, havendo apenas uma aluna surda (filha de pais surdos) com bom domínio da Libras durante todo o ano de 2014.

Desse modo, neste texto, são trazidas reflexões sobre o cotidiano da escola observada a fim de problematizar o que seria uma educação bilíngue e o porquê da necessidade de uma política educacional e linguística que considere efetivamente a diferença surda desde a educação infantil até os anos finais da

educação básica. Faz-se uma análise dos porquês da alteração do projeto, advindas da nova gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e, mais especificamente, no setor da educação especial. Esses atos configuram-se como ações pautadas por verdades firmadas, numa constante relação de força. Seguindo a trilha foucaultiana, questiona-se: quais representações, ou melhor, quais relações de poder fundamentam a manutenção de um modelo em detrimento de outro, ainda que tenham sido apresentados resultados positivos no decorrer dos anos de vigência e supervisão do programa bilíngue nas escolas polos?

Várias publicações apontam o sucesso dessa experiência de educação bilíngue, dentre elas um artigo que compôs a obra *Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos* (Gomes & Nascimento, 2011) e a realização de apresentações dos resultados do andamento e desenvolvimento do projeto em eventos nacionais e em um internacional. Portanto, se há indícios da positividade da proposta, cabe a seguinte questão: como modificar a política inclusiva fazendo valer a petição surda? Como criar diálogos entre os movimentos surdos e a educação inclusiva, mais especificamente, a educação especial? Há uma necessidade vigente de negociação para que se tenham políticas educacionais articuladas, desmitificando o conceito de sala de aula com língua de instrução Libras como 'sala especial'. Este conceito é carregado de representações negativas construídas historicamente e que pesam sobre os profissionais os quais atuam e defendem a educação especial como ensino transversal da educação inclusiva.

Além das questões apresentadas, as quais serão fonte de desdobramentos reflexivos, acrescenta-se ainda outro fator a ser levado em consideração na educação infantil: a quantidade de crianças surdas por sala para que possa haver troca linguística, bem como, a importância do brincar como base de relações cotidianas e de aprendizagem nos anos iniciais de formação da criança. É importante salientar que, todavia, para que a atividade do brincar - principal atividade pedagógica da educação infantil -, ocorra de modo natural em uma escola composta tanto por

crianças surdas quanto por ouvintes é necessário que existam falantes da língua de sinais, ou seja, crianças surdas ou não com um conhecimento linguístico fluente para operacionalizar as funções simbólicas na Libras, necessárias à atividade (Silva, 2002).

Deste modo, as brincadeiras infantis podem e devem ocorrer sem que haja intervenção por processo tradutório de uma língua para outra - o adulto (o professor co-docente, por exemplo) pode interpretar, no entanto, há necessidade de interações sem essa mediação. Quando se atua na proposta de co-docência a atuação do professor bilíngue fica na linha tênue entre ensinar e traduzir. Como as crianças ouvintes da sala de aula não conhecem a Libras, embora tenham contato com a mesma na escola, há dificuldade no estabelecimento do brincar, na configuração de regras e na constituição de trocas pela língua com as crianças surdas e vice-versa. Estes são aspectos os quais serão tensionados no decorrer do presente artigo com o intuito de provocar reflexões sobre a educação de surdos na educação infantil, bem como a respeito da necessidade de consolidação de uma educação bilíngue, a qual pode ser inclusiva, se as particularidades linguísticas das crianças surdas, ainda em fase de aquisição da linguagem, forem levadas em consideração.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento das análises propostas foram feitas algumas escolhas teóricas, as quais permitiram um modo de olhar e de manusear os dados coletados no período de um ano na sala de aula bilíngue. Esses dados falam de uma historicidade específica dentro de uma trama de onde emanam concepções e emergem tipos de subjetividades. Como processo metodológico para as análises e investigações das relações educativas no espaço observado e reflexões posteriores para além deste texto, mas como forma de reflexão do cotidiano, destaca-se que as aulas foram filmadas para este estudo específico, após a alteração do programa, ou seja, em 2014 e 2015. As atividades de entrada, rodas de conversa e brincadeiras na sala de aula e no parque

eram filmadas³. A observação se dava juntamente com a assessoria escolar promovida por uma docente da UFSCar. A docente-pesquisadora (professora bilíngue co-docente na sala observada) filmava as aulas com o intuito de analisar as relações, bem como para estudos posteriores, a fim de proporcionar melhorias em sua atuação docente e na construção de um espaço em que a Língua Brasileira de Sinais ganhasse centralidade em suas ações como professora.

O procedimento metodológico seguiu a análise do discurso francesa baseada nos estudos de Michel Foucault, mais especificamente na construção de uma genealogia sobre as verdades firmadas, as quais implicam no conceito de inclusão como atividade que se dá a partir de e com a garantia da presença de corpos diferentes no mesmo espaço. Essa proposta foi seguida e defendida na nova formação do programa após alterações, bem como as relações de poder que traz sobre a construção de uma escola inclusiva bilíngue e de salas com língua de instrução Libras. Esses jogos de forças resultam de certas relações de saber firmadas e consolidadas socialmente e que impedem a produção de diálogos entre frentes, as quais olham a surdez por vias distintas, não como deficiência, mas como diferença linguística (Thoma & Lopes, 2004; 2006; Martins, 2008).

Nesse sentido, a perspectiva foucaultiana foi interessante por proporcionar reflexão sobre os saberes circulantes no espaço escolar e a necessidade de resistência para mudanças discursivas. Ou seja, para a Libras se fazer presente no interior da sala de aula, na nova configuração em co-docência com

maior presença da língua portuguesa, foram necessários rompimentos, lutas, para a “presença” surda potencializar diferenças na escola. Uma ação interior que pode modificar as estruturas maiores, as quais operam diretrizes educacionais. Pensa-se que o cotidiano e as micro-resistências são potencializadoras no sentido de mostrar que outras verdades querem se firmar para além das já dadas ou mantidas como norteadoras e normalizadoras das práticas. Na irrupção de novos saberes é possível transgredir diferenças (Foucault, 1979). Nesse sentido, Foucault (1979) orienta a olhar a emergência de forças⁴ que operam no cotidiano, nomeando-as de forças que saem dos bastidores:

A emergência é, portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro cada uma com seu vigor e sua própria juventude. [...] a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta [...] ninguém pode se auto-gloriar por ela, ela sempre se produz no interstício (Foucault, 1979, p.24).

As lutas ocorrem nas relações: é porque existe uma verdade do outro que se quer firmar que outras formas de existência saltam para sobreviver. A verdade do surdo em sua narrativa, a de que a língua de sinais é central em sua aprendizagem, quer se firmar entre outras formas de dominar e exercer o saber sobre seu corpo - já conhecido historicamente por meio de movimentos ouvintes para consolidar a melhor forma

³ Como orientação da assessoria, os profissionais das escolas polos de educação de surdos sempre usavam filmadoras para reflexão coletiva da atuação em sala de aula, isso na educação infantil, fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa prática se faz necessária, já que a Libras é uma língua de modalidade visual, não sendo possível capturar em gravador de voz os diálogos para posterior transcrição. Já era, portanto, uma prática instituída. Após o término da assessoria, a professora bilíngue co-docente a manteve para analisar os avanços ou retrocessos das mudanças, apresentando para a Secretaria de Educação Especial os resultados em um grupo de trabalho sobre surdez. No entanto, ressalta-se que todo ano os profissionais emitiam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de legalizarem a utilização de imagens (fotos e filmagens) e melhorar o trabalho, desenvolvendo pesquisas paralelamente. Os pais e responsáveis dos alunos estavam cientes e autorizaram o uso interno das imagens, bem como para divulgação em pesquisas nas quais participavam colaborativamente.

⁴ Sobre as forças mencionadas ressalta-se a ação (1) do pensamento de inclusão como prática que só ocorre na mistura entre diferentes sujeitos, sejam surdos, ouvintes, cadeirantes, deficientes intelectuais, entre outras especificidades subjetivas; e (2) a afirmação de discursos para a promoção de outra forma de inclusão, aquela que acontece em escolas de surdos ou inclusivas com salas bilíngues e que, em sua maioria, é composta por surdos. Para a vertente (1) a opção (2) seria excludente, pois afunila a presença de apenas sujeitos surdos. Todavia, a resistência a esse modelo se mantém. Isso anuncia que inclusão é potencializar saberes na Libras, os quais empoderarão surdos para entrar em uma universidade, por exemplo, uma vez que a inclusão nos moldes ofertados pela vertente (1) tem deixado pistas de seus problemas e consequências, mantendo o surdo na “exclusão” - como quando o docente não se comunica com o educando por desencontros linguísticos. Portanto, são essas forças que o texto aponta ao usar o conceito de “relações de saber e força” de Michel Foucault e que também aparecem marcadas ao longo do artigo.

de ensino de surdos. Evidencia-se a necessidade de interações e intervenções reais por meio dos discursos e dos saberes circulantes para a própria construção do “eu” que se vê fundamentalmente na relação com outro, uma relação que se dá historicamente. Assim, partir da observação em campo e filmagens de cenas cotidianas, bem como de leituras políticas por meio da composição discursiva do cenário apresentado, parece adequado para melhor conhecer as relações de diálogos reais aqui propostos.

Para observar o cotidiano e suas relações, será utilizado o procedimento metodológico anunciado nos arquivos históricos dentro da vertente foucaultiana: o de análise da contingência política. Este é fundamentado pelo conceito de genealogia em Foucault (1979) ao afirmar que só se conhece parte de um acontecimento histórico quando se mergulha na microfísica dos poderes e das relações que os fizeram emergir como possibilidade prática e de discurso: na instituição, sua emergência enquanto parte de um mecanismo de poder, o qual surge nos emaranhados de saberes circulantes socialmente. Dessa forma, quais saberes se fundam diante de um determinado conhecimento sobre o objeto olhado: a educação de surdos? Escolheu-se, assim, apenas uma cena alegórica aparentemente profícua para as discussões aqui propostas, uma vez que nela é possível anunciar os discursos das crianças e as produções de verdades que fundamentam suas ações - e que estão além do espaço estudado, proliferando verdades firmadas em larga escala em maquinarias maiores, como a instituição escolar e seus programas. Esses discursos não são isolados, mas resultantes de verdades socialmente construídas no universo adulto. Para além disso, deseja-se marcar a necessidade de revisão do conceito de inclusão para a promoção de práticas mais éticas e que desfazem mitos e representações da surdez como falta ou deficiência. Esse deslocamento só é possível através de um encontro com o outro (surdo) pautado na singularidade do mesmo, um encontro que permita a esse outro narrar sua história a partir de sua própria língua e não ser narrado de modo opressivo pelo ouvinte (Thoma & Lopes, 2004; 2006).

Para Foucault (2014) “o conhecimento se baseia numa rede de relações [...]” (p.190) e, dessa rede, emergem práticas das quais derivam certas subjetividades perpassadas por determinados saberes que puderam ou conseguiram sobreviver. A mudança de um saber para outro requer luta política, tensão, resistência. Firmar uma política bilíngue e fazer circular a língua de sinais na escola, com o mesmo *status* que a língua portuguesa, requer uma inversão epistemológica sobre o surdo e sua presença enquanto ser ativo da diferença: isso se faz na resistência e na luta de novos discursos. O desafio, portanto, a partir desse arcabouço teórico, é o de apresentar os saberes que lutam para a consolidação da inclusão de outro modo, o qual contradiz a vertente da inclusão radical consolidada até hoje, para uma inclusão bilíngue, a qual guarda as especificidades desse grupo (surdos). Criar, pois, outro uso para o conceito de inclusão de surdos. Isso se faz com luta e resistências surdas, na (o)posição, ou construção de salas bilíngues. A desarticulação das salas multisseriadas e a sua retirada, enquanto proposta de ensino, só se justifica na composição de outro saber que quer se firmar, seja ele o da inclusão pela socialização com o outro ouvinte e não pela condição linguística do surdo. Nesse saber, apagam-se outras formas de existências já experimentadas e aprovadas pela comunidade escolar (família, docentes e alunos surdos): as experiências do projeto analisado com o ensino pela Libras e das trocas entre pares surdos.

Portanto, em uma perspectiva teórica, todos os envolvidos no processo são importantes como fontes de discursos dos acontecimentos que se quer conhecer: leis, decretos, cotidiano, pessoas. Tudo importa e nada tem maior peso. Uma fala reflete verdades, como um documento legal. Uma ação da criança surda na sala de aula e uma contra-ação marcam saberes e são importantes. Assim, o recorte de uma cena importa como alegoria à teoria aqui defendida. Além disso, o mesmo autor justifica que para conhecer uma instituição e suas articulações deve-se escutar os sujeitos nela inscritos e que dela se produzem como efeito. Em suas obras para narrar a história da loucura nada melhor que escutar o que

“os loucos” disseram sobre a mesma. Na prisão, a mesma lógica.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] **o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história**, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (Foucault, 1979, p.19, grifo nosso).

Assim, iniciou-se a presente pesquisa a partir da observação das ações da criança surda com a ouvinte, especialmente no ato do brincar, verificando quais processos de assujeitamento eram observados. As ações desenvolvidas na sala de aula, das quais uma será aqui narrada, serviram de diálogo para pensar os processos relacionais cotidianos. Esse caminho é, sem dúvida, proposto pelo viés apresentado por meio da abordagem genealógica, como procedimento de investigação. Assim, observar as relações educacionais com surdos, marcando suas especificidades, traçando uma linha que busque as suas constituições por meio da língua de sinais e de suas diferenças, é valorizar a história e as resistências à homogeneização como prática produtora de saber; é, sem dúvida, trazer o surdo como agente da pesquisa, como sujeito que se narra.

Discussão

Problematizando a educação de surdos a partir de uma política linguística bilíngue

A língua dos surdos está no sinal, é por meio dele que o sujeito compreende e interfere no mundo. Se a oralização trazer como

consequência o aprender uma fala ausente de significado e história, então essa “linguagem” não traz sentido para a multifuncionalidade das mãos, na composição do brincar, como característica do funcionamento de crianças surdas, tornando-se, portanto, dispensável e absurdo fazer o surdo falar para que ele consiga, com referencial no universo ouvinte, brincar pela via oral/artificial (Silva, 2002, p.28).

Silva (2002) escreveu o livro *Como brincam as crianças surdas*, resultado de sua pesquisa de mestrado. O ano de publicação é propício, uma vez que marca a concepção da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, reconhecida pela Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), reforçando o *status* linguístico já comprovado anteriormente pelas pesquisas científicas (Stokoe, 1960; 1980). Há uma tensão, uma luta para o reconhecimento da língua de sinais, a qual só foi regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005). Portanto, a dissertação traz dados e análises de pesquisas e afirmações importantes para o momento e que fervilhavam nas lutas políticas entre comunidades surdas e pesquisadores os quais tomam a surdez pela vertente da diferença linguística, contrapondo a visão de ativistas do movimento de inclusão total ou radical, que narram a questão pelo viés da deficiência.

Ao afirmar que a língua de sinais possibilita ao sujeito surdo reconhecer-se e projetar-se no mundo, narra-se a constituição do sujeito pela linguagem e determina-se, assim, a língua de sinais como parte subjetiva e constitutiva da criança surda (Lodi & Lacerda, 2009). Aparentemente, com o avanço legal, algumas petições surdas já estariam garantidas atualmente, como a língua de sinais com o mesmo *status* das línguas orais, a presença da mesma como língua de instrução escolar e, para isso, a existência de professores formados nesse sentido, bem como o fato da criança surda ter um contato precoce com a Libras garantido (Silva, 2002; Lacerda, 2006; Lodi & Lacerda, 2009) e em espaços favoráveis, de modo que esta circule em um ambiente propício, não de forma sistematizada e artificial, mas com interações significativas em contexto de uso real. Vale ressaltar, o uso

da palavra “aparentemente”, pois não é um processo simples gestar uma política linguística para minorias e fazer disso uma ação educativa. Isso requer mudanças estruturais na escola e, sobretudo, novas concepções que se chocam com paradigmas já consolidados, conforme apontado anteriormente.

Historicamente, o surdo vem sendo narrado como pessoa com deficiência e computado dentro do público alvo da educação especial. Isso não seria problemático se houvesse diálogo entre os gestores da educação especial e os movimentos surdos. Todavia, as comunidades surdas não se posicionam como deficientes, pois a falta da audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta da do ouvinte, acompanhada do uso de uma língua visual-gestual (no caso, a Libras). Essa afirmação parece óbvia, todavia, gera uma tensão radical com as políticas para pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva: não que os surdos não queiram estar junto com ouvintes, mas ao mostrar claramente sua diferença linguística apontam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas - reivindicação que marca a construção de uma escola outra, para além da já existente. Com isso, a escola pode ser inclusiva caso ofereça espaço de aprendizagem e construção na diferença por meio da visualidade que a língua de sinais marca no corpo surdo.

Luz (2013) nomeia a petição surda como forma subjetiva de aparição e aponta que, para ocorrer esse processo subjetivo, há que se pressupor a presença de um idioma comum, de um corpo que pode se manifestar de modo livre, com suas diferenças, e sentir-se acolhido por um outro que partilha de sua língua e efetiva a manifestação desse corpo que aparece.

Aparição é agir não por pragmatismo, nem por fim externo. É viver o gesto que possibilita o acontecimento de si, é viver o fim em si próprio, é ser no mundo de modo desprendido. É viver na experiência horizontal

da igualdade entre Outros que podemos viver como reais os traços que nos caracterizam enquanto seres humanos. [...] aparecer é estar simbolicamente de pé na presença de Outros (Luz, 2013, p.45).

Como a aparição surda pode se dar em uma escola que não acolhe a língua que o constitui? Como ser alguém diante de outros que se relacionam por meio da opressão ou apagamento de uma língua minoritária na lógica de uma língua oral veiculada socialmente de modo comum numa sociedade majoritariamente ouvinte? Lógica esta que narra os discursos da inclusão radical, nomeada aqui como aquela que nivela as diferenças como se todos fossem iguais, descaracterizando-os.

Dessa lógica, da resistência e tentativa de construção da aparição surda na escola nasce o programa de educação bilíngue, apoiado no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). A proposta é de produzir dentro da escola comum inclusiva espaço de entrada e permanência de surdos (Lacerda *et al.*, 2016)⁵. Para isso, mudanças devem ser operadas na escola, desde a contratação de professores bilíngues (fluentes na Libras e no Português), educadores surdos modelos linguísticos para a criança surda, até algo mais profundo que mexe com as bases estruturais e paradigmas arraigados da concepção inclusivista - não se marca, aqui, um erro dessa concepção, mas tensiona-se seu fazer. E, embora haja divergência epistemológica sobre a surdez, há a necessidade de diálogos entre ativistas da inclusão e o movimento surdo. Isso para alargar a questão da necessidade, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), da promoção da sala com língua de instrução Libras com professores bilíngues. Sabe-se que a abertura desse tipo de sala de aula influencia diretamente na escolha e na participação dos sujeitos que as compõem - e aqui tem-se um problema político de entrave para a manutenção do projeto. Conforme a afirmação do Decreto nº 5.626/05:

⁵ Livro organizado pelas autoras com o título *Escola e diferença*. Essa obra conta com artigos de professores, intérpretes e gestores escolares, ou seja, a equipe que atuou no programa inclusivo bilíngue aqui apresentado. A publicação do livro deve acontecer no início de 2016 pela editora EDUFSCar.

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**; II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º **São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo** (Brasil, 2005, grifo nosso).

Ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngües, o decreto afirma a possibilidade tanto de alunos surdos quanto ouvintes frequentarem essas salas, mas reitera que sala bilíngüe é aquela a qual tem a Libras como língua de instrução. Isso quer dizer que os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório. Todavia, ocorre que nesse tipo de sala de aula, como aconteceu no início do programa citado na presente pesquisa, a proposta é que o docente ensine em Libras e, para isso, os alunos deveriam aprender ou dominar esse idioma, como acontece em uma escola bilíngüe de inglês-português, entre outras. Isso implica na decisão familiar de matricular seu filho numa sala em que a língua de instrução não é o português.

Como se sabe, a Libras não é uma língua de prestígio social como outras línguas orais e, por isso, essas salas acabavam sendo compostas, exclusivamente, de alunos surdos. Reitera-se que não havia qualquer impedimento de que indivíduos ouvintes frequentassem a classe, desde que as famílias estivessem cientes de que a língua de instrução

naquele espaço seria a Libras. Outro dado importante é que a baixa quantidade de alunos surdos para promoção de salas por anos específicos e a necessidade de agrupamentos de surdos para a efetivação de trocas lingüística levou à abertura de salas multisseriadas na educação infantil e no ensino fundamental I.

Como o foco desta escrita é a análise da educação infantil com a presença de alunos surdos, pensar em salas multisseriadas nesse contexto não é problemático, visto que nessa etapa o processo se dá por agrupamentos e as diferenças etárias são dadas na composição das salas de aulas regulares. Portanto, o que salta aos olhos como algo negativo na gestão atual é a abertura de uma sala com apenas alunos surdos. A princípio pode parecer excludente, mas a verdadeira exclusão seria não ofertar possibilidade de desenvolvimento dessas crianças. A educação infantil é permeada por musicalidade, cantigas, trava-línguas, parlendas, rimas, atividades que ressaltam o lúdico da linguagem oral como foco na ação pedagógica.

Como ofertar, então, uma educação bilíngüe para crianças surdas quando as bases são pensadas para o ensino de quem ouve e fala por meio da língua oral? Esse é o grande desafio posto para as novas salas em co-docência: promover a docência específica para surdos quando as propostas se voltam para uma maioria ouvinte. A diferença entre crianças surdas e ouvintes só é problema quando há superposição de umas sobre as outras e de seus modos culturais, os quais apresentam singularidades.

Na experiência de salas com língua de instrução Libras, em muitos momentos e por projetos interligados com as salas de ouvintes, aconteciam trocas entre as crianças (surdas e ouvintes) e um respeito, sobretudo, pelas diferenças lingüísticas de cada uma delas. O ambiente escolar vai, dessa forma, ganhando contornos bilíngües na medida em que se tem respeito pela aparição (Luz, 2013) surda e por sua língua como mais uma entre as que compõem o cenário escolar. Ocorre, por choques teóricos, que a nova gestão pública da educação especial no município não mais permitiu esse tipo de sala de

aula, afirmando serem a mais radical amostra de exclusão e segregação - aqui aparecem as filiações e paradigmas distintos sobre a surdez anteriormente apontados. Foi então que a proposta de salas bilíngues em co-docência, compostas por um professor regular e um com conhecimento da língua de sinais, surgiu.

A sala multisseriada, língua de instrução Libras, tinha a presença de pares surdos para trocas linguísticas. Nessa nova configuração a quantidade de crianças surdas foi significativamente reduzida. Isso se deu por vários fatores, entre eles a falta de divulgação e de uma política que articulasse mais crianças surdas numa mesma escola (escola polo). Em 2015, havia apenas uma criança surda de cinco anos na sala de aula observada, filha de pais surdos, fluente na Libras. Nesse caso, a co-docência acabou se dando mais como atividade tradutória. Isso porque a aula operacionalizada pela língua portuguesa é pensada para ouvintes e isso não pode ser negado. A professora regente fazia rodas na entrada e várias músicas eram escolhidas pelas crianças ouvintes. A co-docente

criava outras formas de negociação e diálogo com a criança surda e, não poucas vezes, a aluna surda sinalizava que a professora regente era "doidinha", pois, no meio das músicas, esta sinalizada alguns sinais desconexos os quais a aluna T.⁶, com todo seu conhecimento da língua de sinais, recusava-se a aceitar. Esse tipo de situação fazia com que, muitas vezes, T. se sentisse excluída, apesar de partilhar o mesmo espaço de aprendizagem das demais crianças.

Muitas foram as vezes em que se tentou negociar a mudança dessa forma de educação, prezando pelo retorno da proposta anterior, a qual tinha demonstrado bons resultados. Todavia, o diálogo não aconteceu. A partir disso, optamos pela disseminação das discussões através da produção textual, como forma de resistência, um grito escrito que pede uma escuta para que cresçam programas bilíngues valorizando a Libras na escola. Tal ação é extrema importância para repensar a educação de surdos e a entrada da língua de sinais, de fato, na instituição (Quadro 1).

Quadro 1. Cena escolar do brincar: diálogos sobre o cotidiano.

Quando o brincar se efetiva apenas por meio da animalização do outro

Professora bilíngue (sinalizando): *Sim, mas veja na sala quantas crianças tem, você não quer brincar com elas?*

T. (aluna surda sinalizando): *Não dá! Essa brincadeira não dá. Elas não entendem. Se brincar na balança dá, no parque também, mas aqui na sala não dá. Elas mudam de ideia e eu explico, explico como devemos brincar, mas não dá certo. Melhor com você que sabe brincar desse jeito.*

Aluna ouvinte se aproxima da professora bilíngue e da T.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Tia Vanessa, fala para a T. que queremos brincar com ela.*

Professora bilíngue (responde em português): *Vou sinalizar para ela.*

Faz a tradução para T.

T. (aluna surda sinaliza). *Do que vamos brincar?*

Professora bilíngue faz a tradução para E.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *De casinha. Pode ser?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza). *Sim, pode sim.*

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Então ela a T. pode ser o nosso cachorro? Porque eu sou a mamãe e ela o papai e assim conseguimos brincar com ela junto?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza): *sim.*

Iniciam a brincadeira, nesse momento paira um sentimento imenso de dor, constrangimento e tristeza ao vermos os limites do brincar pela barreira linguística, bem como a animalização atribuída a T.

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil no Interior do Estado de São Paulo, 2015.

⁶ Será utilizada a inicial do nome da aluna para preservar o sigilo das informações da participante.

Após anunciar esta cena-episódio vivenciada no processo de experiência docente e de pesquisa, muitas coisas emergem simultaneamente e mobilizam a escrita. Primeiramente, a importância do brincar fundamentado nas linhas teóricas as quais discutem a proposta da educação infantil como espaço de construção cultural e simbólica por meio do uso da língua e da linguagem na efetivação de papéis sociais vivenciados no ato imaginário do brincar (Vygotsky, 1991). Baseado em Vygotsky (1991), os espaços de formação de educadores agenciam saberes sobre a educação infantil afirmando a necessidade da mediação da brincadeira como formadora da criança⁷. E para a criança surda não é diferente; todavia, a ação da brincadeira se dá por intermédio de uma língua em comum.

Que tipo de representação a cena acima remete? Retorna-se rapidamente à antiguidade e à forma de concepção do surdo como ser sem "alma", um animal o qual, desprovido das faculdades da linguagem, não abstrai, não pensa, não se comunica (Soares, 1999). Evidente que, na ingenuidade das crianças ouvintes, essa não era a intenção, mas não se pode negar que a sustentação de um espaço onde a Libras não se fundamenta como língua de instrução e, ao mesmo tempo, a língua oral tem maior poder de circulação, os limites da interação são dados e as representações do e sobre o outro são marcados nas ações e práticas que nascem desse contexto e dessa possibilidade. Outro fator reside no fato das representações sobre a surdez serem efetivadas também pelo saber que circula socialmente: a gestualidade do surdo como não língua ainda é disseminada socialmente, mesmo com leis regulamentadoras da língua de sinais (Gesser, 2009).

Uma língua só ganha esse *status* social quando são criadas políticas linguísticas que a favoreçam e, nesse sentido, ainda há um longo caminho a ser trilhado, principalmente quando se trata de línguas minoritárias. Além disso, existe um imaginário monolíngue, a partir do qual se acredita que a única

língua utilizada no país é a portuguesa - ou que esta é, pelo menos, a única língua de instrução necessária (Rodrigues, 2012).

Rodrigues (2012), discutindo as políticas educacionais para a implantação da língua espanhola na grade disciplinar da escola comum, percebe e aponta a distância entre as leis e sua aplicação na prática educativa. Essa análise reverbera diálogos com as línguas de sinais ao marcá-las como minoritárias, postas e configuradas por meio de arquivos de leis, sendo esse processo emaranhado nas relações de poder que se seguem e criam políticas vigentes (Foucault, 1969; 1999). As línguas de sinais não possuem prestígio econômico e, ainda, é pelo imaginário de unidade linguística no Brasil que a língua portuguesa ganha centralidade na sala de aula, operando um apagamento das demais línguas que circulam nas escolas:

O imaginário de unidade linguística a partir do tronco tupi, expresso por meio da *língua geral*, serviu de base para criação do mito colonial Ilha-Brasil e a fundação de uma identidade brasileira em relação às identidades dos povos que estavam sob dominação espanhola nesse período. Assim, a 'ilha da língua geral' foi sucedida pela 'ilha da língua portuguesa' num gesto de política linguística que determinou um imaginário nacional [...] (Rodrigues, 2012, p.282, grifos da autora).

A base teórica aqui utilizada ajudou a pensar a dificuldade de mudança discursiva a respeito da educação de surdos nas escolas inclusivas e a manutenção do ideário monolíngue. Para isso, conceitos e pensamentos de Foucault (2014), ao proferir sua aula sobre a "vontade de saber" no *Collège de France*, são trazidos. Aponta como, no Ocidente, alguns conhecimentos tomados como verdade absoluta ganharam força em detrimento de outros firmando-se como saberes propulsores de práticas e

⁷ Não serão aprofundadas as análises do brincar pela concepção vygotskyana, mas é importante salientar que as formações pedagógicas sobre o brincar perpassam esses saberes, os quais são significativos para os processos do "faz-de-conta". As relações subjetivas e constitutivas entre sujeito, língua e linguagem serão marcadas pelos construtos bakhtinianos.

da construção de modos de existências. Há uma predominância da filosofia aristotélica no Ocidente, oprimindo outras verdades possíveis para se pensar o homem e o conhecimento, como o pensamento sofisticado. Dessa relação, Foucault (2014) apresenta a presença de jogos de poder os quais possibilitam a aparição de verdades consonantes com os discursos ou com as formações discursivas, que se alimentam de um modo de conceber o sujeito, a verdade e sua relação com seu corpo dentro das práticas institucionais. Saberes interligados a verdades. Se o saber disciplinar operou nas sociedades a partir do século XVII, predominando fortemente no século XIX, não é de se estranhar que essas práticas funcionem nas engrenagens escolares. No que diz respeito à educação de surdos, é bem conhecida a opressão linguística disseminada em 1880 e as práticas ortopédicas advindas de um modelo corretor e disciplinar do corpo surdo: a língua de sinais vista como ameaça ao momento em que se consolidam os Estados Nações, ficando banido o seu uso. Além disso, acreditava-se que o corpo deficiente poderia ganhar "normalidade" se a fala oral fosse aprendida por esses sujeitos animais os quais gesticulavam ao invés de articular a boca, órgão transmissor da fala (Martins, 2008).

A partir desse complexo e rápido panorama, traça-se uma breve genealogia e é possível, assim, visualizar quais as filiações históricas que marcam a disciplina no corpo surdo e o processo de normalização pela língua. Evidente que a história é travada por saltos e lutas e as resistências surdas fazem uma reviravolta epistemológica dando abertura para novos saberes. Segundo Foucault (2014), novos conhecimentos só surgem como verdades se conseguirem conquistar e ocupar um espaço político para isso. É assim que se tem a tensão em construir uma escola para surdos dentro das escolas inclusivas, pervertendo a inclusão do modo originário para não mais trabalhar na vertente homogeneizadora e circular saberes surdos nesse novo cenário. Nada é fácil e mudança de paradigma exige mudança subjetiva, novas interiorizações e outras verdades firmadas.

Em outras palavras, consistiria em saber se a vontade de verdade não é tão profundamente

histórica quanto qualquer outro sistema de exclusão; se na raiz não é arbitrária como eles; se não é modificável como eles no decurso da história; se, como eles, não se apoia e, como eles, não é incessantemente reativada por toda uma rede institucional; se não forma um sistema de coerção que se exerce não só sobre outros discursos mas sobre toda uma série de outras práticas. Em resumo, consiste em saber quais lutas reais e quais relações de dominação são mobilizadas na vontade de verdade (Foucault, 2014, p.4).

Sobretudo, para outra vontade de verdade se instaurar, há que se travar constantes embates. Vê-se surgir a necessidade de mudança escolar para a entrada da diferença na educação infantil. Isso é afirmado dentro da vertente bilíngue - outra modalidade de construção de conhecimento e afirmação de novas formas de saber -, para que a criança surda possa fazer parte, na escola, de um espaço de trocas e que o brincar seja feito pela língua de sinais, de modo natural, e não por processo tradutório.

Na continuidade das análises empreendidas, ressalta-se a identificação da aluna T. nas atividades lúdicas do brincar com a professora bilíngue, ao marcar a necessidade de interação pela língua de sinais, comum às duas. A língua se mostra como elo de interação e possibilidade de relação afetiva. Pela lente dialógica da linguagem, compreende-se que estudar o humano e suas relações, mediadas pela linguagem, é especializar-se em ciências humanas, articulando o conhecimento da sociologia, psicologia, linguística, entre outras, e não olhar a língua de modo isolado das demais relações sociais que a configuram. Bakhtin (1999) propõe olhá-la pelas interações sociais, diferente das duas perspectivas as quais refutou, da língua como objeto abstrato e como algo de uso individual, proposto nas teorias psicológicas.

Distanciando-se, de igual modo, de uma perspectiva de língua como algo abstrato ou transparente, e da preocupação com a forma gramatical simplesmente, aprecia-se a concepção de que a mesma só existe em seu efetivo uso, na interação

viva entre sujeitos (Bakhtin, 1999), e que nessa interação novas significações são possíveis. Fica evidente o porquê das crianças ouvintes, no limite de sua interação, convidarem a aluna T. para exercer um papel na brincadeira o qual não necessitasse de interação discursiva, a de ser o cachorro, uma vez que não tinham recursos linguísticos para avançar nas interações simbólicas necessárias e viabilizadas pela língua partilhada.

Sabe-se que a sala de aula é feita pela interação entre professores, alunos e colegas, sendo um espaço especial para estudar a essência da linguagem, o enunciado em ação e a construção da *contrapalavra*⁸, também nomeada como *compreensão responsiva*. Para a presença da contra-argumentação e da ação responsiva e ativa do outro é necessário que haja a interação entre os interlocutores postos no jogo discursivo e enunciativo. O enunciado humano é produto da interação entre a língua e o contexto de enunciação - contexto histórico e social. Logo, segundo Bakhtin (1999), enunciação e interação são ações sinônimas. O ponto fundamental do enunciado, nessa vertente, é o dialogismo, que requer uma visão interligada dos enunciados. Cada um destes é um diálogo com outros enunciados. As vozes se entrecruzam. Dessa forma, os sujeitos em interação na sala de aula estão essencialmente se constituindo do discurso do outro e, assim, irão compor o próprio discurso, sendo nada unicamente próprio, seu, mas fundamentalmente embebido no outro (Martins *et al.*, 2015).

A família e a escola possuem um papel social importante na constituição dos sujeitos. Particularmente, para crianças surdas, diante da condição de novidade da língua de sinais por parte dos familiares, a escola torna-se em espaço principal para a aquisição de linguagem que deve ser levado em consideração. Se a criança é significada e constituída pela linguagem que a cerca, sendo interpretada pelo outro, evidencia-se a necessidade de consolidação de salas com língua de instrução

Libras com sujeitos surdos para a efetivação de trocas linguísticas e professores os quais instruem pela língua de acolhimento dessas crianças: a língua de sinais. Reafirma-se a urgência de políticas linguísticas na educação infantil, uma vez que as crianças surdas as quais frequentam esse nível de ensino não possuem conhecimentos prévios da Libras para serem colocadas em situação de tradução da língua portuguesa para a de sinais, como nas salas em co-docência.

Assim, os sujeitos se constituem na e pela linguagem, construindo suas múltiplas identidades nas relações com os outros, dentro de uma maquinaria social que engendra saberes postos em funcionamento. Segundo Souza (1994), ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. "Logo, é na prática social que as escolhas linguísticas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro, pelo grupo social e pela situação histórica vivenciada" (Martins *et al.*, 2015, p.108). Não se pode desconsiderar o número significativo de surdos que nascem em famílias de pessoas ouvintes, as quais os significam como deficientes e desconhecem a língua de sinais como meio de interação social. Todavia, alega-se que a concepção da surdez e da língua de sinais de forma positiva é fundante para se construir uma educação de surdos.

Evidencia-se, nessa perspectiva, o processo de vivenciar a enunciação como ação significada coletivamente. É por meio da relação com os outros que a criança vai internalizando a linguagem, se apropriando do seu papel mediador, construindo conceitos e organizando seu pensamento crítico e criativo. "A criança passa da condição de ser interpretada e significada para a condição particular de construir significados sobre o mundo, sobre as coisas e as relações que vivencia" (Martins *et al.*, 2015, p.108). Isso se houver um ambiente favorável com interlocutores potenciais:

⁸ Para o autor, a contrapalavra é sempre uma ação responsiva e dependente do outro. É a essência advinda do processo de interação entre interlocutores distintos. Seria, portanto, a resposta de um sujeito como interlocutor que responde ativamente num processo de resignificação da palavra do outro. "Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (Bakhtin, 1999, p.131).

[...] da dependência da forma dialogal para, a partir da diferenciação dos papéis enunciativos, uma certa "autonomia discursiva"; de uma espécie de consciência dialógica para uma consciência monológica (que, no desenvolvimento linguístico-cognitivo, resultará na dialogia interna característica do discurso interior, cf. Bakhtin, 1981); da dependência do extra-textual para um progressivo apagamento da necessidade do contexto como indispensável fonte interpretativa - processos estes de objetivação da linguagem (Morato, 2000, p.160).

Portanto, esse processo enunciativo se configura como um processo entre eu e outro. Ao mesmo tempo em que compreende o significado da enunciação do outro, adota uma ação em direção a ele, concorda ou discorda (no todo ou em parte). Isso só ocorre na medida em que interlocutores usam um idioma comum para a negociação de sentidos e, portanto, a escola, nessa vertente, deve se colocar como espaço dialógico e polifônico, no qual as múltiplas vozes presentes configuram e constituem os presentes.

Dessa forma, concebe-se a criança como um ser que significa e se constitui nas relações concretas de vida. No espaço da escola, principalmente do espaço/atividade do brincar, as crianças se apropriam da cultura e vivenciam o simbólico significando o mundo. Novamente se afirma que o brincar só ocorre em sua potência simbólica quando há partilha entre os falantes do mesmo idioma; ou seja, há uma construção coletiva do sentido posto aos signos em funcionamento (Souza, 1994; Morato, 2000). E aqui ressalta-se os problemas advindos da composição de salas com uma única criança surda e, ainda, a necessidade de haver uma política linguística bilíngue para essas pessoas na educação infantil, momento profícuo para o desenvolvimento linguístico, ampliação lexical e constituição identitária. Se isso não ocorrer o brincar continuará se efetivando por meio da "animalização" do outro, descaracterizando as diferenças ou, ainda, impondo os modos de ser e se fazer sujeito ao apontar qual língua deve ter centralidade nas práticas escolares.

Resultados

O cotidiano como lugar de constituição de saber

Diante das observações realizadas sobre o processo de inclusão bilíngue, as mudanças postas no decorrer dos anos apontados do projeto de escolas polo no município estudado, bem como as ações do cotidiano escolar da educação infantil, puderam ser tecidos alguns resultados, os quais são discorridos a seguir. Como premissa, a educação infantil inclusiva para surdos em uma vertente bilíngue só é possível com a configuração de salas com língua de instrução Libras e com a centralidade da mesma nas ações escolares. Outro ponto, é que para essa mudança escolar ser efetivada é necessário criar diálogos com a educação especial na promoção de mudanças de paradigmas, os quais modificam o modo de conceber a surdez dando lugar à emergência da diferença linguística como eixo central para as discussões. Sabe-se que esses embates são difíceis de serem travados por se tratarem de uma nova forma de verdade a se firmar, a da diferença, e, com isso, fazer ver a petição surda como dado fulcral para a efetivação de uma escola para surdos - quem mais se não eles mesmos para mostrar quais modelos de escola querem para si?

Em relação ao brincar na educação infantil como atividade dialógica e enunciativa perpassada pela língua em comum, afirma-se ser assunto importante e, ainda, que a atividade simbólica não ocorre naturalmente entre crianças surdas e ouvintes, pois é preciso conhecer o código linguístico para que haja a interação efetiva. Quando se mantém apenas a inclusão de corpos, evitando a inclusão pela especificidade, ou quando não se cria uma política linguística desde a educação infantil, acontece a essencialização da criança como representação de "pureza" emblemática neste discurso: "crianças não trazem preconceitos e são mais fáceis de se relacionar", por isso "a inclusão ali se daria de modo mais tranquilo", "ela acontece". Esse modo de pensar pouco ajuda na politização de um espaço no qual se constrói com o outro ouvinte as diferenças surdas. Essas

representações sobre o brincar e sua naturalização ocasionam prejuízos linguísticos e pedagógicos para as crianças surdas.

No período analisado, notou-se que a sala de aula construída a partir da perspectiva da co-docência pouco favoreceu a aquisição de linguagem de crianças surdas quando comparada às salas de Libras como língua de instrução. Observou-se, também, que na sala com co-docência o professor bilíngue atua mais como intérprete educacional do que como corresponsável docente, uma vez que a língua portuguesa circula com maior poder nas relações pedagógicas e as atividades são pensadas na perspectiva do ouvinte, enfatizando o sonoro. Por fim, a consolidação de escola bilíngue para surdos, tão almejada nas políticas públicas, só se efetiva com mudança política e linguística, em consonância com novas práticas consolidadas num espaço institucional que requer estudo, envolvimento e abertura para flexibilizar valores os quais parecem imutáveis. Carece, portanto, de acompanhamento por parte de uma equipe parceira: universidade e escola, caminhando lado a lado.

Considerações Finais

Aberturas de novos começos

Os surdos não podem ter medo de perder o emprego. Eu poderia dizer que era a favor da inclusão para trabalhar num Atendimento Educacional Especializado, mas o meu amor é por essas crianças e pela língua de sinais. E o pequeno Jackson, de quatro anos, deixou seu recado, que emocionou a todos. "Eu não quero inclusão, eu quero ter o direito de estudar com surdos (Manifesto do Professor Cristian Alexandre Strak e de crianças surdas presentes no Dante Barone) (Cristiana Viana Amaral, 2012)⁹.

Trazer essa epígrafe como elemento de fechamento deste texto é mostrar o quanto a escrita representa a abertura de novas possibilidades e novos olhares. A partir do discurso: "Eu não quero inclusão, eu quero ter o direito de estudar com surdos" aponta-se para marcas e saberes formados dentro da experiência possível (destes sujeitos) vivenciada no conceito de inclusão - a partir do saber discutido da inclusão radical como espaço comum para as diferenças. É evidente, no discurso, certa resistência à prática disseminada e advinda dessa palavra, preferindo um outro lugar, o de estar com e entre pessoas surdas para a troca linguística. Ao que parece, na perspectiva do enunciador, a inclusão promoveu mais práticas de exclusão numa ação paradoxal, incluir X excluir, do que sentimentos positivos sobre esse feito. Experiências que marcam saberes e anunciam práticas.

Assim sendo, ao anunciar um projeto de educação bilíngue inclusiva para surdos arrisca-se (e atreve-se) mostrar para a comunidade surda e para a escolar em geral que inclusão, como ação política, pode ganhar outros contornos, dependendo das práticas internas produzidas na escola. Há uma necessidade de afirmar a manutenção de escolas de surdos, uma vez que, nesses espaços, a surdez é mobilizadora de diferenças, potencializando os saberes surdos como forma de ação prática educativa. Todavia, há que se pensar em mudanças para a tão discutida escola inclusiva, a qual se afirma como política educacional pública. A proposta do texto e da pesquisa realizada em escolas inclusivas pretendeu produzir um modo de perversão ou de rompimentos e modificações, evidenciando, por dentro de sua própria estrutura, outras formas de ensinar surdos, baseadas na legislação que toma como eixo a educação bilíngue para surdos.

Pode-se afirmar, a partir de uma experiência de seis anos de trabalho no programa bilíngue no referido município do interior do Estado de São Paulo, que dados revelam a conquista de uma inclusão

⁹ Para verificar a entrevista completa com tema "Surdos querem escola em que a Libras seja a primeira Língua" acessar ao *link* referenciado: <<http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/IdMateria/274586/default.aspx>> (acesso em: 20 jun. 2016).

bilíngue com a participação de surdos. No entanto, como movimento menor, o qual precisa sempre estar alerta para não ser estrangulado por outra forma de verdade, a base do programa se perdeu: as salas com língua de instrução Libras na educação infantil foram fechadas, mantendo-se apenas uma no ensino fundamental I, com ações claras para seu fechamento em curto espaço de tempo. Vale ressaltar que não há mais a presença de educadores surdos nessas escolas. Como apontado no decorrer do texto, uma série de complicações são efeitos dessa mudança: a falta de pares surdos, a falta de modelo surdo na escola, a aula traduzida para a Libras e não dada na língua de sinais, entre outras, visto que nos anos iniciais esse processo não é tranquilo, eficiente e tão pouco fácil para crianças em processo de aquisição de linguagem (Lodi & Luciano, 2009). Além disso, a falta de interlocutores promove uma dificuldade nas ações do brincar, as quais trazem a atividade simbólica como eixo de interação. Evidente que este texto retrata um olhar sobre essa realidade, carecendo de mais pesquisas para aprofundar a temática.

Destaca-se que há a possibilidade de criar uma escola onde a diferença surda esteja presente e que a inclusão bilíngue se faz possível quando se tem vontade política para mudar, quebrar paradigmas e alçar outros contornos, talvez nunca experimentados anteriormente. O fato de se ter vivenciado experiências positivas durante vários anos de vigência do programa, mesmo com as mudanças advindas nos anos de 2014 e 2015, deixa a esperança da potência transformadora e o germe da resistência para criar novas experiências e, quem sabe, travar diálogos com as secretarias de educação, em particular, com a educação especial, colocando o movimento surdo e a petição de uma criança surda, como na epígrafe aqui apresentada, pela manutenção de sua diferença e não pelo apagamento por meio de uma política que formata a igualdade através da aniquilação das especificidades.

Colaboradores

V.R.O. Martins e C.B.F. Lacerda colaboraram na concepção, na coleta e análise dos dados e na redação do artigo.

Referências

- Bakhtin, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- Brasil. Presidência da República. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- Brasil. Presidência da República *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- Foucault, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- Foucault, M. *Aulas sobre a vontade de saber*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- Gesser, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Gomes, G.N.C; Nascimento, J.B.M.do (Org.). *Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos*. Secretaria de educação. Fortaleza: Seduc, 2011.
- Lacerda, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, v.26, n.69, p.163-184, 2006.
- Lacerda, C.B.F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- Lacerda, C.B.F.; Santos, L.F.; Martins, V.R.O. (Org.). *Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.
- Lodi, A.C.B.; Lacerda, C.B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- Lodi, A.C.B.; Luciano, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: Lodi, A.C.B.; Lacerda, C.B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.33-50.
- Luz, R.D. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.
- Martins, V.R.O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito*. 2008. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Martins, V.R.O.; Albres, N.A.; Sousa, W.P.A. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, v.26, n.3, p.103-124, 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507805>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

Morato, E.M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, v.21, n.71, p.149-165, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2015.

Rodrigues, F.C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

Silva, D.N.H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

Soares, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Souza, S.J. *Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.

Stokoe, W. *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Nova York: University of Buffalo Press, 1960.

Stokoe, W. *Sign and culture: a reader for students of American sign language*. Maryland: Linstok Press, 1980.

Thoma, A.S.; Lopes, M.C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

Thoma, A.S.; Lopes, M.C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 27/10/2015, reapresentado em 14/1/2016 e aprovado em 15/2/2016.