



Língua Brasileira de Sinais, Transgressão e Regulação: Diálogos Possíveis

*Antônia Barros Gibson Simões¹; Henrique Miguel de Lima Silva²;
Maria José Lopes de Sousa Moraes³; Maria Marilê Rodrigues⁴; Paulo Tadeu Ferreira Teixeira⁵*

Resumo: Partindo do pressuposto de que a língua é espaço de cura para povos oprimidos e marginalizados (HOOKS, 2013), o objetivo do artigo é propor um diálogo entre conceitos e propostas aparentemente antagônicas: a regulação de pedagogias educacionais, nos termos de Maroy (2010, 2013, 2018) e a necessidade da defesa da cultura surda, por meio da língua de sinais, nos termos de Silva (2000), Quadros (2005), Skliar (2006, 2017) e Perlin (2005). Utilizaremos, para este fim, textos dos autores citados, analisando-os criticamente e apontando intersecções a partir das quais possamos produzir novos conhecimentos. Torna-se relevante refletirmos a respeito da regulação como possibilidade de fortalecimento da cultura surda. Observamos a necessidade da defesa da língua brasileira de sinais como língua materna da população surda e da possibilidade de transgressão a partir da regulação. Concluímos que o caráter contraditório e conflituoso da regulação pode ser transformado em uma transgressão criadora de um espaço escolar voltado, também, para criação de uma comunidade de aprendizagem fundamentada na cultura surda.

Palavras-chave: regulação; língua brasileira de sinais; transgressão; cultura surda.

¹ Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. Pesquisadora do LAPROL/UFPB/CNPQ;

² Pós-doutor em Ensino pelo PPGE-UERN. Doutor em Linguística pelo PROLING-UFPB. Docente efetivo do DLPL/UFPB e professor permanente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/UFPB. Membro do VALPBqUFPB/CNPQ; GRENAL/IFPB/CNPQ e vice-líder do PROVALE/UFPB/CNPQ. Coordenador do PIBID Língua Portuguesa da UFPB. Email: henrique.miguel.91@gmail.com;

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Atualmente é Diretora Administrativa da Escola Irmã Iva. Licenciatura em Educação Básica e em Educação Especial Inclusiva. zezelsmz@gmail.com;

⁴ Universidade Vale do Acaraú – UVA, Ceará, Brasil. Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte-CE- FJN, FJN, Brasil. Professor na Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte CE. marile.relva@hotmail.com.

⁵ Graduação em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Mestrado em Teologia Aplicada e Bioenergia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Docente do Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia e horista - Cesupi Faculdade de Ilhéus. paulotteixeira@hotmail.com.

Brazilian Sign Language, Transgression and Regulation: Possible Dialogues

Abstract: Assuming that language is a healing space for oppressed and marginalized peoples (HOOKS, 2013), the objective of the article is to propose a dialogue between apparently antagonistic concepts and proposals: the regulation of educational pedagogies, in Maroy's terms (2010, 2013, 2018) and the need to defend deaf culture through sign language, in the terms of Silva (2000), Quadros (2005), Skliar (2006, 2017) and Perlin (2005). We will use, for this purpose, texts from the cited authors, critically analyzing them and pointing out intersections from which we can produce new knowledge. It becomes relevant to reflect on regulation as a possibility to strengthen the deaf culture. We observed the need to defend the Brazilian sign language as the mother tongue of the deaf population and the possibility of transgression based on regulation. We conclude that the contradictory and conflicting character of the regulation can be transformed into a transgression that creates a school space also aimed at creating a learning community based on the deaf culture.

Keywords: regulation; Brazilian sign language; transgression; deaf culture.

Introdução

Pensemos em um professor/ra que acaba de ser informado/a que, em sua turma, há um/a aluno/a surdo/a. Pensemos que esse professor/professora não teve oportunidade de ampliar seus conhecimentos metodológicos por meio de uma formação voltada para o ensino de pessoa surda.

Analisando a reportagem da Revista Nova Escola, mais especificamente a matéria intitulada *Recebi um aluno surdo. E agora?*, escrita por Cinthia Rodrigues, publicada em 01/04/2009, tratando da situação de muitas escolas no Brasil quando do recebimento de alunos(as) surdos(as), é interessante notar que a autora, com base em informações prestadas pela estudiosa Roseli Baumel, enfatiza a importância da criação de uma rede de apoio formada pela escola/família/entidades/governo para que o/a professor/a consiga realizar uma abordagem que seja satisfatória para o/a estudante surdo/a e, também, para que o/a docente se sinta amparado por uma rede de apoio que conheça melhor os processos de aprendizagem de pessoas surdas³.

Ferdinand Saussure, linguista genebrino, afirmou que “[...] é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p.15), neste sentido, devemos refletir sobre a aflição de

³ <https://novaescola.org.br/conteudo/1878/recebi-um-aluno-surdo-e-agora>

professores/as ouvintes quando são informados de que possuem um/a discente surdo/a na sala de aula. Há que se pensar no ponto de vista de um/a professor/a que não tem ideia do que pode ser feito porque não teve capacitação suficiente para sentir-se confortável e seguro diante de uma situação dessas.

A existência da lei 10.436 de 2002 e do decreto 5.626 de 2005 normatiza, dentre outros, respectivamente, o reconhecimento da Libras “[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002) e regulamenta a lei que dispõe sobre a Libras tornando, por exemplo, obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores voltados para o exercício do magistério.

Estamos, nesse sentido, diante do viés da regulação que, por meio de documentos legais, de certa forma, trata da necessidade de formação de quadro qualificado, no magistério, para o atendimento da população surda em ambiente escolar.

Da mesma forma, percebemos a necessidade de compreensão da cultura surda que vá além dos documentos legais. Passa pela necessidade da comunidade ouvinte aceitar/respeitar a cultura surda em toda sua potencialidade.

No presente artigo propomos uma reflexão fundamentada nos estudos de Perlin (2005), Skliar (2006, 2017) e Quadros (2005), sempre com o apoio conceitual de Silva (2006), Hooks (2013) e Maroy (2010, 2013, 2018).

Começamos travando um diálogo sobre as possibilidades de construção de uma comunidade de aprendizagem, em sala de aula, nos termos de Hooks (2013), percebendo a língua como instrumento de cura, de resistência, de diálogo. Assim como percebemos a importância de regulações, fundamentadas em legislação, para assegurar uma educação que abrace a cultura surda, com toda a sua potencialidade e poder.

Com Quadros (2005) continuamos nosso itinerário reflexivo sobre a questão da língua, mais especificamente sobre políticas linguísticas e suas consequências para a formação cidadã de pessoas surdas.

Continuamos nosso processo reflexivo com Perlin (2005) nos trazendo a fundamentação para a consecução de uma metodologia educacional para discentes surdos/as fundamentada na cultura surda. Seguimos com Skliar (2006, 2017) que trata da inclusão e suas implicações/complicações quando pensamos em questões relacionadas aos processos educacionais da população surda e da necessidade de uma pedagogia da conversação.

Propomos um diálogo entre regulação educacional e defesa da cultura surda por meio da língua de sinais a partir da investigação efetuada por Maroy (2018), quando este propõe uma reflexão sobre o novo papel social da escola, pensando nas fundamentações inclusivas, na coesão social e na prevenção à exclusão. Maroy (2018) trata da necessidade de se pensar sobre os referenciais da escola inclusiva, sendo fundamental a divulgação dos sistemas de referência da escola inclusiva.

A proposta de diálogo entre regulação educacional e defesa da cultura surda percebe a necessidade de se divulgar a fundamentação referencial para uma escola inclusiva que contemple aspectos da cultura surda amplamente investigados por Silva (2000), Quadros (2005), Skliar (2006,2017) e Perlin (2005) .

Por fim, chegamos a uma possível conclusão que, necessariamente, conduz a uma série de outras necessidades principalmente no campo da ampliação das vivências das pessoas responsáveis pela educação a respeito da cultura surda, assim como sobre a necessidade de repensar documentos oficiais relacionados à educação, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), principalmente no trato da Língua Brasileira de Sinais.

Língua, Regulação e Resistência

No livro Ensinando a transgredir, Bell Hooks conta da leitura do poema de Adriene Rich chamado “The burning of paper instead of children”. O trecho do poema que ficou retido em sua memória foi: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (HOOKS, 2013, p.225) . Nesta parte da obra a autora discorre sobre o papel do inglês padrão na sua vida, o fato de esse idioma não refletir a sua essência, não manifestar sua origem negra, a dor causada pelo racismo. Entretanto, uma luz surge quando a Hooks (2013) afirma que não é o inglês padrão que a machuca como ser humano, mas o uso que as pessoas opressoras fazem da língua de dominação. Segundo a autora, aprender o inglês foi uma maneira de os africanos escravizados recuperarem seu poder pessoal. Uma língua comum, o inglês padrão, tornou-se uma ferramenta de construção de uma comunidade solidária, de uma comunidade de resistência.

Neste momento podemos refletir sobre a forma de uso da língua dominante. Porque quando o oprimido usa a língua opressora para criar uma forma de se reinserir na sociedade fundamentada na reinvenção da língua opressora, segundo Hooks, o inglês é transformado “em algo mais que a simples língua do opressor” (HOOKS, 2013, p.227).

A língua é manifestação de identidade, de representatividade, neste sentido observamos o uso transformador da língua de dominação por meio dos povos africanos escravizados que conseguiram criar uma produção cultural alternativa, apesar da dor e de toda violência vivenciada e vivida pela população negra: “[...] como desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras [...]” (HOOKS, p.223, 2013).

Educar para a transgressão permite que outros dialetos se manifestem em sala de aula. Havendo falta de compreensão e reclamação por parte dos possuidores do idioma dominante, Hooks sugere:

“[...] pedagogicamente, estimulo-os a conceber como um espaço para aprender o momento em que não compreender o que alguém diz. Esse espaço proporciona não somente a oportunidade de ouvir sem dominar, sem ter a propriedade de fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas. Essas lições parecem particularmente cruciais numa sociedade multicultural [...]”.

A língua, para Hooks, é espaço de cura para os povos marginalizados e oprimidos, porque há no fazer linguagem um resgate a si mesmo, há libertação do corpo e mente.

Sobre estratégias para lidar com mundos diferentes dentro de sala de aula, Hooks dá dica que pode ser útil para discentes surdos em salas de aula regulares (HOOKS, p.243, 2013):

“[...] Eles (discentes) têm de acreditar-se capazes de habitar confortavelmente em dois mundos diferentes, mas tem de tornar confortável cada um dos dois espaços. Têm de inventar, criativamente, novas maneiras de cruzar fronteiras. Tem de acreditar na sua capacidade de alterar os ambientes [...] onde se inserem”.

Assim, percebemos a necessidade do discente de atuar como protagonista nos espaços em que estão inseridos. Docentes, família, legislação podem ajudar nesse processo.

A lei, portanto, pode servir como desencadeador na transformação da noção de grupos serem considerados “corpos estranhos” e “intrusos”, nos termos de Hooks (2013). Desta forma, abre-se a possibilidade de refletir sobre as perspectivas epistemológicas⁴ que fundamentam a educação voltada à população surda. Por isso, voltemos à questão da possibilidade de reconhecimento da cultura surda por meio da regulação⁵.

⁴ “[...] pontos de vista a partir dos quais a informação é partilhada” (HOOKS, p., 2013)

⁵ O bilinguismo, segundo Perlin (p.29, 2005), é fundamental para “[...] a aceitação dos surdos como sujeitos com uma língua própria e também como sujeitos culturais” . Neste sentido, a lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 transformaram-se em um marco na luta da comunidade surda.

Ao tratarmos da importância regulatória da educação voltada para a população surda torna-se necessário que nos arvoremos em questões terminológicas referentes à regulação dos/nos processos educacionais. Maroy et.al. (2013) tratam da regulação da seguinte forma:

“La régulation institutionnelle dans un système éducatif (Maroy, 2006 ; 2008) renvoie aux arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l’État (tels que les règles et lois édictées par différents niveaux d’autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le quasi-marché, l’évaluation, etc.) qui contribuent à coordonner et orienter l’action des établissements, des professionnels, des familles dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes. Elle renvoie donc aux modes d’orientation, de coordination et de contrôle des acteurs qui sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs matériels, légaux, techniques qui dérivent d’une action publique et étatique (en ce compris les dispositifs de « marché »). [...]”⁶.

Percebemos o viés de orientação, coordenação e controle da regulação nos processos educacionais. Notamos, também, o caráter transformacional da regulação. Neste sentido, a regulação é, segundo Maroy (2010, p.3), “[...], um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, pela pluralidade dos atores que a constroem (nos níveis transnacional, nacional e local). Na prática, ela é uma multirregulação complexa, conflituosa e potencialmente contraditória”.

Perlin (2005) reflete sobre a regulação nas práticas metodológicas direcionadas aos/às discentes surdos (as). Neste sentido, o ouvicentrismo, como manifestação da cultura ouvinte, retirou do/a surdo/a a apropriação e reconhecimento da sua própria cultura. Além disso, a preponderância da identidade linguística da população ouvinte, por muito tempo, tirou da Libras seu status de língua materna da população surda: “[...] os surdos tiveram de seguir a identidade linguística nacional. Esta identidade [...] atingiu não somente os surdos mas também os ouvintes dos países colonizados ou em independência, em vista de uma língua única”. (PERLIN, p.16, 2005).

⁶ “A regulação institucional em um sistema educacional (Maroy, 2006; 2008) refere-se a arranjos institucionais definidos, promovidas ou autorizadas pelo Estado (como regras e leis promulgadas por diferentes níveis de autoridade pública, poder de discricionariedade das autarquias locais ou das hierarquias dos estabelecimentos de ensino, mecanismos de consulta, de coordenação ou controle, como o quase-mercado, avaliação, etc.) que ajudam a coordenar e dirigir a ação de estabelecimentos, profissionais, famílias no sistema educativo através da distribuição de recursos e restrições. Ela, portanto, refere-se aos modos de orientação, coordenação e controle dos atores que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais e técnicos que derivam da ação pública e estatal (incluindo os dispositivos de "Marlet") [...]”. (tradução nossa)

Essa colonização, dos corpos e mentes da população surda, oficializada pela regulação da educação com fundamentação na cultura ouvinte, teve um resultado nefasto (PERLIN, p.16, 2005):

“[...] a regulação utilizada nestes métodos, foi responsável pelo que se experimenta hoje em um certo tipo de comportamento. A docilidade dos corpos que, devido à regulação, aceitaram ser esculpidos pela normalidade, mostram uma curiosa construção de identidades na mesmidade com do ouvinte. Identidades não próprias ao surdo, identidades corrigidas, acrescentadas, colonizadas. Identidades em crise.”

Perlin (2005) vê com perplexidade as tentativas de cristalização de uma língua nacional. Há, para a autora, uma movimentação direcionada ao controle, à obediência de regras e, portanto, à colonização linguística. Entretanto, notemos o caráter múltiplo das fontes da regulação e da necessidade da língua, das línguas, de resistir e se manifestar, mesmo em meio à opressão.

Sigamos com Quadros (2005), pois precisamos refletir sobre a imposição de uma cultura monolíngue mesmo que saibamos da existência de diversas línguas em um mesmo território.

A Questão do Multilinguismo

Quadros (2005) propõe uma reflexão sobre políticas linguísticas, principalmente da necessidade de caracterização de nações como territórios monolíngues. Para a autora, a necessidade de caracterização do Brasil como um país multilíngue é urgente (QUADROS, 2005, n.p.):

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e que temos, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras, caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Apesar da característica do nosso país ser multilíngue, a educação inclusiva no Brasil, segundo Quadros (2005), se dá nesses termos do modelo de assimilação linguística/cultural que decorre da imposição de capacidade do/a discente vinculada à assimilação de um currículo em

português. Entretanto, para Quadros (2005,n.p.), existem vantagens cognitivas para quem conhece mais e uma língua:

Conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas sim abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos. Vale mencionar ainda de mais caso: uma criança ouvinte de pais surdos com uma babá ouvinte, além de outros familiares ouvintes. Esta criança já produzia algumas combinações de sinais da língua de sinais brasileira, bem como algumas combinações de palavras do português. Como tínhamos interesse em ver a sua produção em sinais, fizemos algumas perguntas em sinais para ver suas respostas, embora fossemos ouvintes sinalizantes da língua de sinais. Ela prontamente respondeu, mas em português. Em seguida, fez alguns sinais ao se dirigir ao seu pai sinalizante da língua de sinais brasileira. Neste caso, a criança é bilíngue e faz a mudança do código (codeswitching) de acordo com o interlocutor ouvinte ou interlocutor surdo de forma apropriada. Vemos aqui que as línguas tornam-se opções que são ativadas pelos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem fala, das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas.

Para Quadros o bilinguismo pode garantir acesso e permanência da pessoa surda na escola⁷. Existem aspectos a serem considerados no processo de bilinguismo da população surda com relação à língua portuguesa, tais como: “[...] Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.”, apesar de “[...] as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português”. A ressignificação da língua portuguesa, a partir da perspectiva de uso da população surda, é um passo relevante no processo de resistência cultural da população surda. Há que se pensar no espaço de negociação que pode ser alavancado a partir dos direitos à educação das pessoas surdas (QUADROS, 2005, p.n.):

que o espaço de negociação é um espaço possível. Entre algumas lideranças surdas, há movimentos de resistência buscando um bilinguismo aditivo considerando o português como um instrumento essencial de poder. Nesse sentido, no caso dos surdos, se é bilíngue, porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue.

A aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda será significativa se acontecer, a partir da sua perspectiva de pessoa surda, usuária de língua de sinais. O significado social da sua própria língua, por meio da leitura e escrita de sinais, pode gerar significado social para a

⁷ Nos termos da autora (QUADROS, 2005, n.p), o bilinguismo é “[...] o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”.

aprendizagem da leitura e escrita do português brasileiro. Há, neste sentido, potencialização do letramento. Acontece, portanto, a mudança de paradigma em que a autora aponta para a reconstrução de perguntas, passando da pergunta: “Como a linguística se aplica às línguas de sinais ou dá conta das línguas de sinais?” para a pergunta: “Como as línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?” (QUADROS, 2005, n.p.). Observe que nesta pergunta a Libras alcança status de língua, com toda pompa e glória que este termo carrega.

Respeitando a forma de organização do pensamento e a linguagem como fundamentalmente visuais, no espaço da cultura surda as fronteiras são delimitadas pelas pessoas surdas. A educação da pessoa surda, mais especificamente o currículo, precisa ter uma perspectiva visual-espacial. Isso garante o acesso da criança surda ao conteúdo a ser ampliado/desenvolvido por ela, por meio da sua língua materna, que é a Libras. O currículo deve manifestar as intenções e relações da instituição de ensino para com o discente surdo. Isso requer “a participação dos surdos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das políticas educacionais” (QUADROS, 2005, n.p.).

Continuando nosso itinerário que se fundamenta no reconhecimento da língua brasileira de sinais, nos níveis linguístico, cultural, social e político, a partir de Perlin (2005), refletiremos sobre a defesa cultural nos termos da metodologia da diferença e da mediação cultural.

A Defesa da Cultura Surda

A defesa cultural, segundo Perlin (2005), acontece por meio da metodologia da diferença e mediação cultural. A pedagogia se dá a partir da identidade da pessoa surda. Perceber a população surda como uma população com uma cultura diferente da dos ouvintes é importante porque retira a imagem de deficiência relacionada à surdez.

Na construção para a diferença há o comprometimento dos docentes com um projeto pedagógico voltado para a diferença. Para Perlin (2005) há que se “[...] produzir significado e representar a diferença surda nos projetos pedagógicos” (2005, p.30).

O objetivo é a construção de uma subjetividade cultural, nas palavras de Perlin (2005). Neste sentido, por meio da diferença cultural há a construção sociológica fundamentada na defesa da liberdade social. E o que é um ambiente de liberdade social? Para Perlin (2005, p. 31) é um ambiente em que “[...] o sujeito surdo está presente [...] e torna-se capaz de desvencilhar-se das diversas pressões sociais durante a interação cultural, como no caso em que a sociedade lhe impõe o papel de deficiente”.

Os princípios que definem o método educacional fundamentado nas diferenças culturais são os seguintes (PERLIN, 2005, p.31):

1. usa a língua de sinais como meio de ensino ao surdo;
2. atende aos processos de subjetivação e de construção das identidades surdas;
3. possibilita a presença insubstituível do professor surdo como presença da diferença cultural e como possibilidade de identificação;
4. usa e ensina a língua portuguesa como segunda língua e diferenciada da língua de sinais;
5. propõe aos alunos atividades diferenciadas no sentido de interpretar os conhecimentos a seu modo;
5. propõe interação constante com ouvintes, salvaguardando a diferença;
6. redige o currículo, em vista da identidade e da diferença cultural.

A língua de sinais é o meio geral de comunicação para a população surda, entretanto, há que se ter um trabalho de conscientização dos discentes surdos/as para a aprendizagem da língua portuguesa como “[...] outra língua de uso no ambiente diário” (PERLIN, 2005, p.31). É interessante percebermos a visão da língua portuguesa como “outra” língua. É possível que, para Perlin (2005), essa caracterização manifeste a concepção de construção identitária da população surda a partir da sua língua materna, Libras.

Para Perlin (2005, p. 32) há que se “[...] celebrar o fato de ser surdo”, a diferença é vista como uma celebração, uma oportunidade para novas aprendizagens. A metodologia da cultura, portanto, não é escravizada por construções identitárias fundamentadas na colonização.

A metodologia de educação fundamentada na interculturalidade dá um passo a mais no avanço pelo reconhecimento da cultura surda, pois, segundo Perlin (2005, p.35)⁸:

Investe no sentido da potencialização das identidades culturais surdas de cada sujeito. Trabalha, inclusive, no sentido de certa desconstrução relativizando algumas construções colonialistas sobre os surdos, mas, de modo mais amplo, tende a ênfase na relação das mediações entre culturas, ampliando e dando nome a esta metodologia

Há na metodologia intercultural uma pedagogia voltada para construção de cidadania de pessoas críticas e autônomas (PERLIN, 2005, p.36):

Nas trocas culturais, a despeito das significações, nós surdos, nos deparamos com situações em que não raro nos são fornecidos espaços de determinação, com efeitos

⁸ A complementaridade entre o método da diferença cultural e o método das intermediações culturais se dá pela construção de uma abordagem que signifique a cultura surda como um todo: “[...] Se o método da diferença cultural é para a constituição das identidades culturais, o método das mediações interculturais trabalha com identidades constituídas sociolinguisticamente, trabalha com produções daqueles que “residem na cultura”, trabalha com espaços intersticiais”. (PERLIN, 2005, p. 35)

significativamente culturais. A comunidade intercultural nos convida a refletir sobre nós mesmos, nossos modos desiguais, assimétricos, a buscar significações que existem em outras partes. Convida-nos a nos propor como o outro e, de modo amplo, a uma visão radical das situações de posse, de rejeição e de exclusão, com uma posição ética, com um senso de solidariedade.

Há o empoderamento da cultura surda, sendo esta criação humana capaz de representar a população surda. Há celebração: da pessoa surda, do sucesso das pessoas surdas, das línguas de sinais, ao mesmo tempo em que denuncia “[...] o passado dos campos de regulação, [...] propõe a cultura como lugar de afirmação do sujeito” (PERLIN, 2005, p. 41).

Sobre a construção identitária das pessoas surdas Skliar (2006, 2017) nos traz relevante contribuição a respeito da construção terminológica de diferenças.

Cultura Surda: Vamos Refletir sobre Diferenças⁹?

Skliar (2006) propõe a questão dos argumentos em educação. Para isso reflete sobre os princípios pedagógicos irreduzíveis: “[...]educação como a completude (do outro), a educação como o futuro (do outro), a educação como o texto curricular, a educação como a lógica da compreensão (do professor) e da explicação (do aluno) e, a educação como formadora de uma identidade específica (a identidade cidadã)” (2006, p.16).

O autor põe à baila a possibilidade de se refletir sobre os argumentos em educação de modo a se posicionar dentro de uma perspectiva mais do mesmo, e neste sentido, continuar preso à oposição formada pela exclusão e inclusão; ou então, posicionar-se sob a perspectiva de, em frente aos argumentos de tolerância, respeito, aceitação, reconhecimento, preocupação com o outro, como um novo argumento educativo.

Há disputas sobre as questões relacionadas aos paradigmas educacionais. Como estamos tratando de uma reflexão sobre a educação especial, para Skliar (2006), há representações acadêmicas obsessivas pela questão da normalidade e seus desvios. Como consequência, há um processo de anormalização, fundamentada em conceitos questionáveis sobre o que é considerado normal, em um processo de vigilâncias, suspeitas, de detalhamento patológico.

⁹ A intenção é questionar para não cairmos na naturalização da crítica disciplinadora, nos termos de Diniz. (DINIZ, Débora. post do instagram https://www.instagram.com/p/CaNoGPrFU45/?utm_source=ig_web_copy_link)

Há, também, outro viés, ou o outro olhar que trata da normalidade como um problema a ser vencido. Há, neste caso, quebra de parâmetros, desmistificação da normalidade¹⁰.

Segundo Skliar (2006), precisamos pensar sobre a necessidade de normalização: “[...] “normalizar” significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade verdadeira” (SKLIAR, 2006, p.19). Entendemos arbitrar no sentido de sentenciar, há, portanto, um sentenciamento identitário.

A educação especial “não-tradicional” está mais relacionada a estudos como os da filosofia da diferença, estudos de gênero, culturais, havendo questionamentos sobre: “[...] a ideia do “normal corporal”; do “normal “ da língua; do “normal” na aprendizagem; do “normal” da sexualidade; do “normal” do comportamento; do “normal” da escrita e da leitura; ; do “normal” da atenção, do “normal” escolar [...]” (SKLIAR, 2006, p.19).

Skliar (2006), a partir de Jaques Derrida, trata sobre a questão da política das diferenças, neste sentido, reflete sobre o papel das escolas na discussão sobre o outro e na obsessão pelo outro. A obsessão pelo outro trata da transformação/representação do outro em um outro específico, material, portador de um traço, ou de uma marca identitária particular. Para Skliar (2006), a educação especial, assim como a educação em geral, tem um comportamento obsessivo com relação ao outro .

Há, para Skliar (2006), necessidade de refletir sobre os termos diferença e diferente. As diferenças não são melhores ou piores, são, nos termos do autor, diferenças. Os diferentes são resultado de um processo do que o autor chama de “diferencialismo” , de categorização, separação, diminuição, de marcação. Há, neste caso, uma criação do que seria correto e normal e o que desvia disso seria o diferente.

Os diferentes seriam considerados um problema no estado das coisas normais. O viés dos diferentes banaliza as diferenças. Para Skliar, a grande questão é “[...] como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” (2006, p. 24).

Há que se pensar na linguagem de designação como algo a ser vencido (SKLIAR, 2006, p. 24):

A linguagem da designação não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros, e assim seguir sendo, nós mesmo impunes nessa designação e imunes em relação à alteridade.

¹⁰ Para Skliar (2006), a educação especial “[...] é um campo pedagógico caracterizado pelas flutuações de representações, uma espécie de vaivém permanente entre [...] modelos conceituais” (2006, p.18).

Para Skliar (2006) a mudança educativa causada pela obediência à lei conduz a uma burocratização do “outro”. Para não cair na proposta de inclusão como adição de seres humanos não "normais" ao ensino regular, Skliar (2006) propõe pensar no problema pedagógico como “[...]um problema de todos, em todos os níveis da comunidade educacional” (2006, p.27)¹¹.

Skliar propõe uma pedagogia a partir da reformulação das relações com o outro: encarando as diferenças (de corpo, de sexualidade, de aprendizagem, de língua, de movimento...), percebendo as diferenças como “[...]possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas” (2006, p. 27), entendendo a educação como “[...] uma experiência de conversação com os outros e dos outros” (SKLIAR, 2006, p. 29), enxergando o ser humano como feito de diferenças, sem pretensão de domesticação/tolerância sobre certos tipos de diferenças.

Aqui percebemos a conexão língua e cultura, pois a pedagogia da conversação é fundamentada em uma formação voltada para a vivência sobre/com/dos/para outros. Seguimos, portanto, com Skliar (2017) em um diálogo com os outros autores referendados no presente artigo.

Língua, Cultura e Educação: A Importância da Aquisição da Libras como Língua Materna

Acompanhando Hooks (2013), Perlin (2005) e Quadros (2005), Skliar (2017) afirma sobre a necessidade de se respeitar e referendar as línguas “[...] porque nenhuma educação pode desejar ou implicar na negação da língua do outro.” (SKLIAR, 2017, p.18,).

Silva (2000, p.92) caracteriza a polifonia relacionada à liberdade. O autor, por meio da análise de Mikhail Bakhtin, caracteriza a polifonia na “[...] liberdade e independência concedidas às diferentes vozes e personagens, formando uma harmonia constituída pela interação de uma pluralidade de perspectivas e pontos de vista diferentes e divergentes” . É preciso estimular a polifonia na educação.

Há que se questionar, segundo Skliar (2017), sobre a necessidade de construção de sujeitos abstratos e universais. Devemos refletir sobre a possibilidade de uma educação voltada a sujeitos concretos. Há que lutar contra a postergação da aquisição da língua materna por parte da população surda, pois a postergação pode significar anestesia existencial, “[...] anestesia a existência pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posse

¹¹ A inclusão é vista como “[...] uma relação de colonialidade com a alteridade” (SKLIAR, 2006, p. 28)

da linguagem, porém para tudo aquilo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção, a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão -, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que torna humano ao humano” (SKLIAR, 2017, p.22).

A Libras permite à população surda narrar a sua própria história “[...] com suas singularidades, sem a necessidade de serem narrados pelos especialistas, nem de identificar a si mesmas como incapazes, doentes, débeis, deficientes.” (SKLIAR, 2017, p.23). O autor percebe a importância da educação bilíngue. Na escola de surdos, “[...] A educação bilíngue [...] estendeu as pontes necessárias para que a situação fosse revertida: nesse sentido, na formação de professoras e professores foi compreendida como pré-requisito a aprendizagem da língua de sinais; criaram-se programas de formação para intérpretes nas salas de aula e a presença de adultos surdos aumentou consideravelmente, às vezes como meros auxiliares e, outras vezes, como figuras educativas de fato.” (SKLIAR, 2017, p.24).

O presente artigo propõe um diálogo entre regulação educacional e defesa da cultura surda por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada em investigações de pesquisadores da cultura surda, quais sejam: Silva (2000), Quadros (2005), Skliar (2006,2017) e Perlin (2005). Tentamos mostrar que é possível, a partir da regulação, fortalecer a cultura surda, a partir da concepção de uma nova normatividade, nos temos de Maroy (2018).

A Nova Normatividade na Educação: Repensar Conceitos, Ressignificar Discursos

Pensando na regulação, Maroy (2018) trata de uma nova normatividade em que há combinação de discursos: entre uma nova gestão pública e a escola inclusiva. É interessante notar que o autor citado afirma sobre o caráter aberto e incerto contido na combinação desses dois discursos. O autor chama de novo sistema de referência:

Pour nourrir la compréhension de cette nouvelle normativité, il est instructif de lier le discours de la nouvelle gestion publique (en matière de gouvernance et régulation des organisations scolaires) avec le discours sur l'école « inclusive », qui a débordé la question de l'intégration des élèves ditshandicapés. La combinaison des deux discours tend à redéfinir les missions de l'école (ou plutôt des écoles) en matière de cohésion sociale, s'agissant de former et d'inclure les jeunes dans des sociétés d'individus, de plus en plus ouvertes et soumises à l'incertitude¹²

¹² “Para nutrir a compreensão dessa nova normatividade, é instrutivo relacionar o discurso da nova gestão pública (em termos de governança e regulação das organizações escolares) com o discurso sobre a escola "inclusiva", que foi além da questão da integração alunos com deficiência. A combinação dos dois discursos tende a redefinir as

O tema da inclusão, segundo Maroy (2018), tem, com o passar do tempo, substituído os termos referenciais relacionados à deficiência (modelo pré-existente) pelos termos referenciais relacionados a modelos sociais de deficiência (deficiência como uma construção social).

O modelo de proteção social que sustenta a inclusão (ou o novo modelo de inclusão emergente) trata da relação intrínseca entre esta e a acessibilidade de todos, “[...] quaisquer que sejam suas origens ou habilidades” (MAROY, 2018, p.5). Temos, portanto, uma coesão social fundamentada em um sistema de cooperação. Neste sentido, a coesão e a coerência social exigem o envolvimento/participação de todos para a consecução de bem estar econômico e social.

O sistema educativo contribui no desenvolvimento do capital humano, fundamento do bem estar coletivo (MAROY, 2018). O sistema educativo deve oferecer, aos indivíduos, recursos cognitivos, culturais, sociais, econômicos e identitários (EBERSOLD, 2010).

Maroy (2018, p.6) faz questão de afirmar a importância da escola, fundamental no processo de coesão social: [...] Les établissements, par leur performance éducative et pédagogique, par leur accessibilité et leur adaptation aux besoins de tous, par leur capacité d’innovation, deviennent des vecteurs clés de la cohésion sociale et de l’inclusion de tous.”¹³

Podemos pensar na defesa da cultura surda, por meio da Libras como um referencial para a regulação e inclusão em políticas educacionais, observando a nova concepção de escola, assim como a concepção de homem cidadão:

Avec la nouvelle conception de l’homme-citoyen, la capacité – plutôt que d’être conçue comme inhérente à l’individu et quasi objective- devient une qualité dynamique et fluctuante, qui peut se développer ou se rétrécir, se travailler ou s’étier, être sujette donc à des variations liées à l’environnement et aux soutiens qui en émanent ou non, ¹⁴

O homem cidadão não está pronto e acabado, formatado de determinada maneira, mas sim é um ser em (trans)formação contínua. Um ser de aprendizagens. A nova

missões da escola (ou melhor, das escolas) em termos de coesão social, no que diz respeito à formação e inclusão dos jovens em sociedades de indivíduos, cada vez mais abertas e sujeitas à incerteza”. (tradução nossa).

¹³ “As instituições, pelo seu desempenho educativo e pedagógico, pela sua acessibilidade e pela sua adaptação às necessidades de todos, pela sua capacidade de inovação, tornam-se vetores fundamentais da coesão social e da inclusão de todos.” (tradução nossa).

¹⁴ “[...] Com a nova concepção do homem-cidadão, a capacidade – ao invés de ser concebida como inerente ao indivíduo e quase-objetivo – torna-se uma qualidade dinâmica e flutuante, que pode se desenvolver ou encolher, trabalhar ou murchar, portanto, estar sujeita a variações ligadas ao meio ambiente e aos suportes que dele emanam ou não [...]” (tradução nossa)

normatividade projeta um cidadão aberto a mudanças, a transformações. As regulações educacionais são influenciadas por movimentos teóricos que, por sua vez, tornam-se referenciais às práticas públicas educacionais.

A regulação, por meio de autorização do Estado, manifesta regras e leis orientadoras das atividades escolares. Percebemos, neste sentido, seu viés normatizador. Ao mesmo tempo, segundo Maroy (2010), a regulação é um processo dinâmico e, também, contraditório. A multiplicidade de suas fontes e a pluralidade de atores envolvidos, por exemplo, fundamentam seu caráter contraditório.

A regulação, como sistema normativo, contém, em si, a semente da contradição, da transformação:

Se não formos capazes de encontrar as frestas em sistemas fechados e entrar por elas (independentemente do catalisador dessa abertura), nós nos condenamos, reforçando a crença de que esses sistemas educacionais não podem se transformar. (HOOKS, n.p., 2021)

A pluralidade de atores em processos regulatórios educacionais traz consigo o compartilhamento de diferentes perspectivas de vida e, conseqüentemente, uma pluralidade de fontes referenciais. Para Hooks (2021, n.p.), uma abordagem pluralista de aprendizado permite “[...] explorar diferentes perspectivas e mudar a mente conforme novas ideias são apresentadas”.

Rememorar, com Perlin (2005), os impactos de uma regulação fundamentada no ouvi centrismo, por exemplo, nos fundamentam para a defesa de uma perspectiva voltada para e pela cultura surda e, neste sentido, pela descolonização de corpos e mentes que possuem sua própria cultura.

Os referenciais regulatórios educacionais precisam manifestar explicitamente políticas linguísticas que afastem a ideia de monolinguismo. Assim, segundo Quadros (2005), a defesa do bilinguismo, como uma faceta da ampliação de competências linguístico-discursivas, inclui a Libras como uma possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua na vida de estudantes que falam português do Brasil.

Libras é o idioma natural da pessoa surda, no Brasil. Defender sua utilização nas escolas é fundamental, também, na reconstrução de identidades nomeadas deficientes. Para Perlin (2005), o conceito de deficiência deve ser questionado como um papel de identificação que oprime, coloniza e não permite o pleno desenvolvimento das pessoas surdas. A aprendizagem

da língua portuguesa, como segunda língua, deve ser apoiada por uma metodologia pedagógica que se fundamente na Libras como língua materna da população surda.

Parte-se de uma construção pedagógica fundamentada na identidade surda, neste sentido, segundo Perlin (2005), há defesa cultural por meio da metodologia da diferença e da mediação cultural. A descolonização do pensamento sobre a cultura surda se dá, em parte, pelo uso da língua de sinais como meio de ensino para a população surda. Este é o primeiro princípio do método educacional fundamentado nas diferenças culturais.

Ainda sobre princípios educacionais irreduzíveis, Skliar (2006) cita educação como completude do outro. Desta maneira, a normalidade é vista como um problema, mais especificamente como um problema a ser vencido. A escolha arbitrária de identidades homogêneas está relacionada a uma abordagem tradicional da educação. A abordagem não tradicional apoia-se nas diferenças e percebe a linguagem de designação como um problema a ser vencido, o que corrobora a ideia de cidadão em transformação de Marroy (2018).

Se o problema pedagógico é um problema de todos, por meio de uma abordagem do diálogo é possível construir uma educação inclusiva que escute e compreenda diferentes vozes para a fundamentação de um arcabouço referencial plural. Desta forma, para Skliar (2017), a língua de um povo não pode ser negada, não pode ser ignorada. Pois, pela língua, mais especificamente, por meio do bilinguismo, pontes podem ser construídas por uma educação significativa.

A regulação é um processo normativo que contém em si aspectos contraditórios porque, de certa forma, prezando por aspectos relacionados aos movimentos da sociedade, acaba por englobar, por exemplo, a nova normatividade (MAROY, 2018), cujo conceito centrado na constituição de um cidadão em processo, não formatado, dialoga de maneira harmônica com os estudos de Silva (2000), Skliar (2006), Quadros (2005) e Perlin (2005), fundamentados na defesa da cultura surda.

Considerações Finais

Refletirmos a respeito da regulação como possibilidade de fortalecimento/resistência da cultura surda. Observamos, também, a necessidade da defesa da língua brasileira de sinais como língua materna da população surda e da possibilidade de transgressão a partir da regulação.

Há, na regulação, aspectos a serem vencidos e repensados. Como a necessidade de se começar o decreto 5.626 de 2005 com a caracterização da pessoa surda como uma pessoa deficiente. O termo deficiente precisa ser questionado, refletido.

As implicações terminológicas fundamentam construções identitárias prejudiciais. Quando pensamos no termo corpos, de Silva (2000,p.31), como “[...] um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação”, notamos que estes construtos podem ser transformados, reconfigurados. Encarando a cultura “[...] como campo de luta, em torno da produção de significados.” (SILVA, 2000, p.99) percebemos que podemos ressignificar nossa práxis, pondo-nos ao lado de uma educação voltada para o todo, sem medo das diferenças, ressignificando as diferenças como ampliação de conceitos de mundo, de vivências de mundo.

Há que se pensar nas possibilidades de consecução da justiça curricular a partir de marcos regulatórios e das possibilidades que podem ser alcançadas a partir da celebração das diferenças, notar a justiça curricular como “[...] uma justiça social, uma “justiça curricular”, isto é, uma situação na qual se tem não apenas um acesso igualitário das crianças e jovens das classes subalternas ao conhecimento dominante, mas, também e principalmente, a inclusão do conhecimento próprio das culturas subalternas no currículo oficial” (SILVA, 2000,p.73).

A existência da lei 10.436 de 2002 e do decreto 5.626 de 2005 é uma vitória para a população surda, entretanto, há que se lutar pela aquisição da linguagem de sinais por crianças surdas, desde a educação infantil, por isso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular precisam reconhecer essa necessidade afirmando, assegurando isso nesse documento oficial da educação brasileira.

Reconhecer a cultura surda a partir da perspectiva da população surda é uma necessidade emancipatória de todos nós. Esperamos que este artigo complemente todos os importantes trabalhos já existentes a respeito da educação e que incentive uma prática cultural voltada para o diálogo como, nos termos de Paulo Freire, “[...]uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42).

Referências

BRASIL, **Decreto No 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, **Lei No 10.436, de 24 de abril DE 2002**. Regulamento dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Bhuvi Libanio. Editora Elefante, 2021.

MAROY, C.; MATHOU, C.; VAILLANCOURT, S.; VOISIN, A. **La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec: Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative**. 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjrpqCF9pD2AhW2rJUCHTYLCIYQFnoECAQQAQ&url=http%3A%2F%2Fcrepe.umontreal.ca%2Fpublications%2Fdocuments%2FRapportNew-AGE_Axe1_FINAL.pdf&usg=AOvVaw3w-4WDbjjX4LFoci-cy-PV Acesso em 21/02/2022.

MAROY, C. **Regulação dos sistemas educativos**. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjT8u-795D2AhWGppUCHUpFC2cQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fgestrado.net.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F08%2F166-1.pdf&usg=AOvVaw3aW-rIFxQIPhhp3DPsVHZR> Acesso em 21/02/2022.

MAROY, C. Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. **Raisons éducatives** 2018/1 (N° 22), p. 277-294.

PERLIN, G. T.T. Alternativas metodológicas para o aluno surdo. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

QUADROS, R. M. de. **O bi do bilingüismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SILVA, T.T.da. **Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. (p. 15-34). São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006). **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix.

SKLIAR, C. As diferenças e as pessoas surdas. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 35,p. 17-24, 2017.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

SIMÕES, Antônia Barros Gibson; SILVA, Henrique Miguel de Lima ; MORAIS, Maria José Lopes de Sousa; RODRIGUES, Maria Marilê; TEIXEIRA, Paulo Tadeu Ferreira. Língua Brasileira de Sinais, Transgressão e Regulação: Diálogos Possíveis. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 97-115, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 17/08/2022;

Aceito 28/09/2022;

Publicado em: 30/10/2022.