

DIREITO LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS E O “ALÉM-ACESSIBILIDADE”

 Vanessa Regina de Oliveira Martins^I

 Maura Corcini Lopes^{II}

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil; vanessamartins@ufscar.br

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; maura@unisinos.br

Resumo

Este artigo problematiza o impacto da lógica da acessibilidade na educação de surdos promovida pela política inclusiva, que reduz a expressividade e visualidade da língua de sinais a um instrumento de acesso ao conhecimento escolarizado. A análise dessa lógica foi realizada através de uma cartografia filosófica de documentos legais, fundamentada nas filosofias da diferença e nos estudos de Nancy Fraser sobre reconhecimento e redistribuição para a justiça social. Os resultados evidenciam a distinção entre acesso e direito linguístico-educacional, sublinhando a necessidade de uma política linguística que tenha impacto na educação, no sentido de reconhecer a dispersão territorial da comunidade surda e diferenciá-la das comunidades indígenas e de imigrantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA • FILOSOFIA • LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS • DIREITO EDUCACIONAL

LINGUISTIC-EDUCATIONAL RIGHTS FOR DEAF STUDENTS AND THE “BEYOND-ACCESSIBILITY”

Abstract

The present article discusses the impact of the logic of accessibility on the education of deaf students promoted by the inclusion policy, which reduces the expressiveness and visibility of sign language to a mere tool for accessing academic knowledge. The analysis of this logic was conducted through a philosophical cartography of legal documents, grounded in philosophies of difference and Nancy Fraser's studies on recognition and redistribution for social justice. The results highlight the distinction between access and linguistic-educational rights, underscoring the need for a linguistic policy that impacts education, acknowledging the territorial dispersion of the deaf community and differentiating it from indigenous and immigrant communities.

INCLUSIVE EDUCATION • PHILOSOPHY • BRAZILIAN SIGN LANGUAGE • EDUCATIONAL RIGHT

DERECHO LINGÜÍSTICO-EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES SORDOS Y EL “MÁS ALLÁ DE LA ACCESIBILIDAD”

Resumen

Este artículo problematiza el impacto de la lógica de la accesibilidad en la educación de sordos promovida por la política inclusiva, que reduce la expresividad y visualidad de la lengua de señas a un instrumento de acceso al conocimiento escolarizado. El análisis de esa lógica fue realizado a través de una cartografía filosófica de documentos legales, fundamentada en las filosofías de la diferencia y en los estudios de Nancy Fraser sobre reconocimiento y redistribución para la justicia social. Los resultados evidencian la distinción entre acceso y derecho lingüístico-educativo, subrayando la necesidad de una política lingüística que tenga impacto en la educación, en el sentido de reconocer la dispersión territorial de la comunidad sorda y diferenciarla de las comunidades indígenas e de inmigrantes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA • FILOSOFÍA • LENGUA BRASILEÑA DE SEÑAS • DERECHO EDUCATIVO

DROIT LINGUISTIQUE-ÉDUCATIF POUR LES ÉTUDIANTS SOURDS ET “AU-DELÀ DE L’ACCESSIBILITÉ”

Résumé

Cet article problématise l’impact de la logique de l’accessibilité sur l’éducation des sourds promue par la politique inclusive, qui réduit l’expressivité et la visualité du langage des signes à un simple outil d’accès au savoir scolaire. L’analyse de cette logique a été réalisée à travers une cartographie philosophique de documents légaux, fondée sur les philosophies de la différence et les études de Nancy Fraser sur la reconnaissance et la redistribution pour la justice sociale. Les résultats mettent en évidence la distinction entre accès et droit linguistique-éducatif, soulignant la nécessité d’une politique linguistique qui impacte l’éducation, et reconnaisse la dispersion territoriale de la communauté sourde et en la distinguant des communautés autochtones et immigrantes.

ÉDUCATION INCLUSIVE • PHILOSOPHIE • LANGAGE BRÉSILIENNE DES SIGNES • DROIT ÉDUCATIF

Recebido em: 10 NOVEMBRO 2023 | **Aprovado para publicação em:** 24 JULHO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Contextualização do estudo, questões teórico-metodológicas e problematização do tema: Educação de surdos e a política inclusiva na atualidade

A perspectiva da educação de surdos como um campo de práticas pedagógicas linguisticamente diferenciadas é ainda bastante recente. Ela emergiu com um impacto significativo desde a afirmação legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas (Lei n. 10.436, 2002). A *Lei Libras*,¹ regulamentada pelo *Decreto*² n. 5.626 (2005), assegurou a Libras como língua de instrução escolar. O *Decreto* estabeleceu orientações e diretrizes para a execução da educação bilíngue de surdos (EBS), em Libras e língua portuguesa, especialmente ao propor aspectos voltados para a formação de profissionais para atender a essas novas demandas das *comunidades surdas*, como professores de Libras, pedagogos bilíngues, intérpretes educacionais e instrutores surdos (Decreto n. 5.626, 2005).³

Por *comunidade surda*⁴ entendemos o conjunto de pessoas que, articuladas entre si, compartilham bens culturais, princípios e valores coletivos, com pautas, de certo modo, unificadas. O eixo de articulação dessa comunidade é a defesa do direito à vida surda pela visão, evidenciada nas manifestações expressivas através da língua de sinais. Nichols e Martins (2022, p. 14), ao descreverem a *comunidade surda*, mencionam que sua composição se dá pelo agrupamento de sujeitos variados:

. . . surdos e ouvintes, ativistas da causa surda e da luta por direitos das pessoas surdas, como professores, familiares, intérpretes, amigos, entre outros que, percebendo as defesas ainda necessárias a serem dadas quanto à acessibilidade linguístico-social e nelas as pautas caras às pessoas surdas, atuam de modo parceiro nessas frentes. Por comporem esse espaço comum, compartilham de características culturais e visuais que estão imersas no contexto surdo, tendo nas tecnologias e nos modos de funcionamento das relações (discursivas e sociais) com os surdos o aceno para seus marcadores culturais, produzidos socialmente como instrumento de apoio às suas vidas, nas diferenças.

De certo modo, as pautas apoiadas por esse coletivo caracterizam a demanda por acesso informacional e comunicativo das pessoas surdas em ambientes variados na sociedade. No entanto tais princípios educativos, pleiteados pelas *comunidades surdas*, bem como por ativistas da área da educação e, de certo modo, inseridos nas duas leis mencionadas, não são consensos pela política inclusiva. A presença do *ensino em Libras* (sendo a Libras a língua de regência da sala de aula tanto na organização do conteúdo como na gestão e produção das práticas de ensino) nas práticas educativas enfrenta polêmicas e divergências de concepções. Assim, há certo embate/combate ideológico das *comunidades surdas* diante de algumas formas de leitura e interpretação do que se entende por EBS e das práticas educativas produzidas pela educação inclusiva desde 1990 (Fundo das Nações

1 Lei Libras é a expressão comumente usada para referenciar a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

2 Neste artigo usaremos a grafia da *Lei Libras*, em itálico, para fazer referência à Lei n. 10.436 (2002), e *Decreto*, também em itálico, para referenciar o Decreto n. 5.626 (2005).

3 Tendo em vista que a Lei n. 14.191, de 2021, que insere a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996) como uma modalidade de ensino independente – anteriormente incluída como parte da educação especial – ainda é recente, não avaliamos o impacto dessa mudança nas políticas educativas atuais. Acreditamos ser necessário um tempo adicional para compreender plenamente sua repercussão e como será a implementação nas variadas redes de ensino do país.

4 Os itálicos ao longo do texto são utilizados para destacar conceitos e expressões que as autoras desejam enfatizar.

Unidas para a Infância [Unicef], 1990; Ministério da Educação [MEC], 2008, 2014; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994).

Ainda que a *filosofia da inclusão escolar* seja uma pauta de extrema relevância para contornar algumas mazelas históricas, ao enfrentar formas de opressões e preconceitos sociais acometidos às pessoas com deficiência, adotar os mesmos modos de ação educativa para *todos* os sujeitos que compõem seu público,⁵ para as *comunidades surdas*, é uma falácia. Isso porque se alega que tais práticas inviabilizam pautas caras relativas ao ensino bilíngue,⁶ ao buscar, através da adequação escolar, pelo *acesso* igualitário ao ensino comum, ajustar modos educativos que se mantêm com base na língua oral, a língua portuguesa (Soler & Martins, 2022).

Diante disso, o principal ponto de contraposição adotado pelas *comunidades surdas*, e que destacamos aqui, é a defesa da criação de salas bilíngues compostas majoritariamente por pessoas surdas e/ou escolas bilíngues específicas para pessoas surdas. Essa defesa é fundamentada na necessidade de que a língua veicular de ensino seja a Libras, ou seja, que a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução (como prevê o *Decreto*, embora essa prática não seja plenamente implementada nas redes de ensino) e como fonte de produção de conhecimento. Para ressaltar esses princípios educativos defendidos pelas *comunidades surdas*, usaremos a expressão *ensino em Libras*. Esse apelo refere-se à promoção do uso da Libras em ambos os contextos: nas salas e escolas bilíngues.

Em consonância com as reivindicações das *comunidades surdas* sobre a educação de surdos, que pedem uma abordagem baseada na diferença linguística e na instrução em Libras, delineamos os aspectos que pretendemos explorar neste texto ao apresentar seu objetivo: problematizar o impacto da *lógica da acessibilidade* na educação de surdos promovida pela política inclusiva, que reduz a expressividade e visualidade da língua de sinais a um instrumento de *acesso* ao conhecimento escolarizado.

Como primeiro movimento, neste artigo, defendemos a distinção conceitual entre *acesso* e *direito*, para então avançarmos nas tensões da educação de surdos, promovendo uma *cartografia do território político-educacional* por meio da análise de três dispositivos jurídicos que impactam as práticas educativas e os processos de subjetivação dos estudantes surdos.

Os documentos selecionados foram identificados com base em pesquisas que evidenciam sua relevância e impacto na política inclusiva voltada para a educação de surdos (ES) e a educação especial (EE): a *Lei Libras*, o *Decreto* e as *Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)* (Lodi, 2013; Lacerda et al., 2016; Martins, 2020; Bonfim & Martins, 2021).

Analisamos nesses três documentos a presença, o uso e a concepção das palavras-chave “acesso”, “acessibilidade” e “direito”. A distinção entre *acesso* e *direito* é crucial, pois acreditamos que a combinação desses conceitos – isto é, entender o direito educativo das pessoas surdas como *acesso via Libras* e sua consequente instrumentalização – tem sido um obstáculo para avanços significativos na educação de surdos efetivamente *em Libras*.

Propomos, portanto, ao longo do texto, uma *leitura filosófica-cartográfica* baseada nos pressupostos deleuze-guattarianos para analisar os documentos legais que, a nosso ver, embora susten-

5 Pessoas com deficiência, com transtornos do espectro autista e/ou com altas habilidades e superdotação.

6 Por educação bilíngue entendem-se práticas educativas em duas línguas distintas, adotando a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como componente curricular a ser ensinado numa abordagem de segunda língua, ou língua estrangeira – optamos por nomeá-la de língua adicional.

tem a defesa da EBS, apresentam problemas fundamentais em sua concepção, a saber: i. a defesa da educação de surdos, vinculada à prática inclusiva e à educação especial, foca o acesso ao conteúdo escolar, em vez de considerar a educação linguística diferenciada como um direito; ii. a base transversal que sustenta essa abordagem prioriza a adequação curricular à *acessibilidade* da língua portuguesa; e iii. a Libras é utilizada como meio para *acessar* conteúdos metodológica e pedagogicamente formulados na língua portuguesa, em vez de ser reconhecida como um *direito* a um ensino materialmente diferenciado, que leve em conta as especificidades e expressividades próprias desse público, tanto no turno quanto no contraturno.

Nossa análise, além da cartografia, por meio dos dispositivos legais selecionados, baseia-se nos pressupostos sociológicos e filosóficos apresentados por Nancy Fraser (2022) em *Justiça interrompida*, especialmente nos conceitos de reconhecimento e redistribuição social. Além disso, combinamos esses pressupostos com os conceitos das *filosofias da diferença* de Deleuze e Guattari (1997), que nos ajudaram a entender os agenciamentos de forças molares e moleculares que atuam nas práticas escolares voltadas para alunos surdos, impactando seus processos de subjetivação pelas políticas educacionais.

Com Deleuze e Guattari (1997), propomos uma cartografia das dissidências dos movimentos surdos, analisadas no contexto da política inclusiva bilíngue. Identificamos os movimentos molares que visam ao *acesso à racionalidade inclusiva* (Veiga-Neto & Lopes, 2011) e as movimentações moleculares promovidas por diversos sujeitos em prol do *direito linguístico*, agenciando “acontecimentos educativos surdos”, marcados pela singularidade proporcionada pela presença da Libras como um direito extensivo à vida na diferença.

Portanto a *cartografia filosófica* aqui empreendida será utilizada como um dispositivo teórico-metodológico, fundamentada nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari e alinhada à análise sociológica e filosófica proposta por Nancy Fraser (2022). A cartografia nos interessa por ser “uma arte dos encontros”, em que “tudo . . . é conexão, mistura, composição, bricolagem, cruzamento, combinação”, exigindo do pesquisador “a habitação em diferentes territórios, na perspectiva de se transformar para conhecer” (Silva & Paraíso, 2023, p. 2).

Cartografar, portanto, é traçar, de um saber, as “linhas que o atravessam e constituem. É prestar atenção aos devires e assumir uma posição de abertura e experimentação para não perder de vista os encontros e suas produções”. Isso porque “é entre as linhas de um território que se passam os acontecimentos, as pequenas resistências, as invenções moleculares, os desvios de rota, as demolições e mortes, os devires e a fuga”. É pela cartografia que “nos movemos entre as coisas, no meio, destituindo o fundamento, anulando o começo e o fim. O meio é o lugar dos encontros, das conexões improváveis, dos agenciamentos que possibilitam e afirmam a diferença” (Silva & Paraíso, 2023, p. 2).

Importa-nos neste estudo adentrar, pelo meio, nos territórios educativos, nas linhas produzidas por saberes surdos, para olhar as movimentações trazidas de lá para as políticas educativas inclusivas e de que modo podemos avançar em pautas que alinhem o direito educacional *em* Libras, mais que o *acesso* ao conteúdo escolar *pela* Libras idealizado pela perspectiva de ensino para falantes de uma língua oral.

Inclusão escolar e a “justiça educativa interrompida”⁷ às pessoas surdas

Para problematizarmos a inclusão escolar de surdos, tal qual posta pela atual política inclusiva, temos que delinear alguns apontamentos contextuais para iniciar nossa conversa.

A educação de surdos tem se colocado no âmbito da *educação especial*. Esse campo abarca ações que se estendem às adequações escolares por meio de recursos e serviços voltados para seu público, as quais têm se consolidado nas ações suplementares e complementares à sala de aula regular, sobretudo pelo AEE. Pelo Decreto n. 7.611 (2011), o AEE passa a ser o espaço qualitativo de atendimento específico ao público da EE. O documento aponta que:

Art. 2. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, *recursos de acessibilidade* e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Decreto n. 7.611, 2011, pp. 1-2, grifo nosso).

As diretrizes operacionais da educação especial, para o funcionamento do AEE na educação básica, apontam que a EE é uma área de atendimento educacional, produzida por meio de um conjunto de conhecimentos internos à política, educacional inclusiva (Decreto n. 7.611, 2011). Essas diretrizes regulam a EE como campo disciplinar, sendo:

. . . uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os *recursos e serviços* e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o *acesso e as condições* para uma educação de qualidade. (MEC, 2008, grifo nosso).

Como campo de atendimento pedagógico especializado, a EE vem se organizando por meio da oferta de *recursos e serviços* que viabilizam o *acesso* e as condições para inserção do seu público nas práticas cotidianas por meio de intervenções necessárias para a melhoria das formas de inserir e educar na escola inclusiva. A posição de oferta de espaço extra em salas multifuncionais e o apoio do educador especial em espaços de orientação e auxílio ao educador regente nos permitem caracterizar a perspectiva de base da EE, a saber: o “apoio educativo” por meio da promoção de artefatos e instrumentos de acessibilidade, tanto para o aluno com deficiência quanto para demais públicos atendidos, e de suplemento às práticas pedagógicas do educador regente.

7 O título foi pensado a partir do jogo de palavras produzido após a leitura da obra *Justiça interrompida: Reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*, de Nancy Fraser (2022). Com esse paralelo queremos trazer articulações importantes da leitura para o campo de problematizações que foram traçadas.

Nesse sentido, a racionalidade da *política inclusiva* se coloca na lógica da cultura da *acessibilidade*, promovendo a adequação curricular. Isso posto para o seu público de modo geral promove ações de ingresso na prática educativa. Contudo, para as pessoas surdas, tomar a língua pela *lógica do acesso*, ou seja, *instrumentalizar a língua como objeto de acesso*, é um problema.

No caso da educação de surdos, promove a transposição do ensino da língua-fonte, a língua portuguesa, para a Libras, como língua-alvo. É nítido, portanto, a materialidade da educação em se fazer efetivamente na língua portuguesa. Esse caminho da “adequação de ensino por meio dos tempos e modos de ensino da escola” para a Libras, sobretudo feito com a presença de intérpretes educacionais, a nosso ver, não potencializa elementos iminentes à materialidade educativa que emerge de um ensino *em Libras*, respeitando a visualidade e o modo de organização do saber que se faz efeito dela(nela) e por ela. Tampouco se valorizam as investidas educacionais, a partir da *expressividade surda*.

Por *expressividade surda*, alinhamo-nos aos estudos de Pagni e Martins (2019) ao afirmarem ser ela acoplada à existência de uma *ontologia surda*. Essa ontologia (dimensão do modo de ser) é fundada pelo acontecimento da surdez, ou seja, pelo acometimento orgânico, portanto, biológico da falta de audição e a reinvenção cultural que decorre dessa inscrição biológica e que produz inevitavelmente um *ser diferença* (quando comparado ao modo de vida ouvinte), numa corporeidade que é afetada diretamente pela visão. É o efeito desse encontro/acontecimento da surdez que produz o *ser surdo*. Ele se faz nesse entremeio entre a falta de audição e a potencialidade da visão, articulado a todo um conjunto de linguagem (entre os vários dispositivos de linguagem, está a língua, no caso a Libras) que é efeito desses agenciamentos expressivos de emergência de um *ethos visual*.

Para ampliar a discussão desse *ethos visual* na escola, seguimos com a análise da justiça educativa às pessoas surdas e dos direitos interrompidos a eles no campo da educação inclusiva. Faremos isso a partir das demandas dos movimentos e das *comunidades surdas*, usando o aporte teórico proposto por Nancy Fraser (2022) na obra *Justiça interrompida*.

Fraser (2022) analisa os movimentos de minorias, mais especificamente os de ordem feministas, sobretudo na seleção dos conceitos de reconhecimento cultural, pelas políticas afirmativas, e de redistribuição, pelas políticas econômicas. Faz isso em análise da condição pós-socialista.

A hipótese empreendida neste estudo, com os empréstimos teóricos anunciados, é a de que o fio condutor da política inclusiva se solidifica no *acesso educativo* como dispositivo fundante do *gradiente de inclusão* (Veiga-Neto & Lopes, 2011). Fá-lo para fins de um ensino idealizado sob o aspecto da norma padrão. Essa proposta inviabiliza o *reconhecimento da diferença* (linguística e outras como tempo e modo do aprendizado) como direito constitutivo do ser surdo. Numa análise superficial, a entrada da Libras (por meio da interpretação educacional e tradução de materiais nessa língua) na educação é o que promoveria o reconhecimento da singularidade surda. No entanto, analisando mais a fundo, entendemos ser isso, nessa política inclusiva, um “*tiro no pé*”, ou seja, um *pseudo-reconhecimento afirmativo*.

Com a falta de reconhecimento efetivo das diferenças educativas, postas pelas pessoas surdas, pela expressividade produzida nesse *ethos visual*, temos consequentemente o não *reconhecimento cultural* e as implicações dele no âmbito escolar. E ainda, como consequência, temos a *não redistribuição econômica* a essa população sinalizadora, uma vez que ela se torna excluída do processo do aprender e do ensino, pela falta de adensamento e de qualidade interacional *em Libras*, por não se efetivar o *ensino em Libras* numa materialidade visual, ainda que os sujeitos estejam incluídos fisicamente no sistema de ensino: a (in)exclusão opera por dentro (Veiga-Neto & Lopes, 2011). Esse modo

excludente reflete-se na não inserção desses sujeitos no ensino superior, no mercado de trabalho e em atividades mais elaboradas profissionalmente.⁸

Fraser (2022, p. 88), ao apontar a necessidade de se repensar modelos que unifiquem pautas culturais e econômicas, em sua discussão voltada para questões de gênero, anuncia que:

O Estado de bem-estar do cuidado universal promoveria a equidade de gênero efetivamente desmontando a oposição de gênero das atividades de sustento e cuidado. Esse modelo integraria atividades que hoje são separadas, eliminaria sua codificação por gênero e encorajaria os homens a também realizá-las. Isso, contudo implicaria uma reestruturação completa da instituição de gênero. . . . Desmantelar esses papéis e sua codificação cultural é o mesmo que derrubar essa ordem. Significa subverter a atual divisão do trabalho baseado no gênero e reduzir a importância do gênero como princípio estrutural da organização social.

Emprestando sua análise para dialogar com a minoria que nos interessa aqui, as pessoas surdas e suas relações com o campo da educação, fazemos uma paráfrase da frase final retirada da citação anterior: “subverter a divisão educativa entre surdos e ouvintes, reduzindo a importância do imperialismo da vida ouvinte como princípio estrutural”. O que isso quer dizer? Que devemos tomar a pessoa surda não como o outro do ouvinte. Isso significa compreendê-lo como um *ser diferença* em si mesmo.

Propor um ensino para surdos baseado no princípio da surdez como diferença (Lopes & Thoma, 2013) pressupõe avançar nosso diálogo no *direito educacional*, abrindo mão da estrutura codificada pela EE à pessoa surda como público inserido e categorizado pela deficiência, sempre o comparando pela métrica ouvinte, pautado na lógica da *educação para todos*, promovido pela adequação e não pela criação de formas outras de educar. A EE, a nosso ver, se limita a avançar na discussão do *acesso* porque por ele se chega à norma padrão.

Isso ocorre ao ajustar aquilo que foi pensado para o ouvinte e que pela adequação curricular será versado para o surdo. Esse princípio de tomar a diferença como chave de leitura primordial para novos modelos, que avancem no reconhecimento cultural e na redistribuição econômica para a equidade social, é uma potência na teoria de Nancy Fraser.

Sobre os efeitos da exclusão na inclusão, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125) comentam que lhes interessa:

. . . problematizar o caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão para designar algumas situações, conforme explicaremos a seguir.

Com tais aportes, defendemos que, para o avanço em uma educação equitativa para surdos, precisamos do reconhecimento do *direito linguístico na educação* para além do *direito à educação* (é necessário mais que a defesa e afirmação da presença de pessoas surdas em escolas comuns).

8 Para informações sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas para o acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior, ver esta reportagem: <https://www.uninter.com/noticias/falta-de-acessibilidade-dificulta-ingresso-de-surdos-no-ensino-superior>

Ou seja, mais que entrar na escola, uma educação *com* todos requer que eles – os surdos – se tornem parte da escola.

Entendemos assim que o *reconhecimento* do direito linguístico na educação caminha ao encontro das singularidades. Esse reconhecimento efetivo é o que possibilitará avanços em práticas linguisticamente diferenciadas, por meio da produção de materiais *em* Libras e não originados em português e traduzidos *para* a Libras, de espaço para a contratação de docentes fluentes que ministram aulas diretamente nessa língua e da garantia de ter agrupamentos de surdos para o fortalecimento cultural em escolas e salas bilíngues. Ou seja, o reconhecimento de que a Libras, *mais que instrumento de acesso ao currículo escolar*, constitui o sujeito surdo e o modifica, promovendo diferenças na apreensão do conhecimento, sendo este distinto entre surdos e ouvintes, dada a natureza gestovisual dessa língua. Tal afirmação garantiria uma série de normatizações educativas que seriam de antemão previstas. Isso se daria se a Libras integrasse, como na população indígena, um direito linguístico (ampliariamos inclusive a rede de direitos em outros âmbitos que não apenas na escola, mas em distintos espaços sociais) e não um instrumento para a educação que é produzida e materializada pela língua oral (Lopes & Thoma, 2013; Pagni & Martins, 2019).

Há falta de instrumentos e práticas educativas *em* Libras na educação de surdos, de modo geral. Na educação infantil e anos iniciais isso fica mais evidente, uma vez que o aluno surdo ingressa com atraso na aquisição de linguagem, sem contato anterior com a Libras. Muitas vezes, as redes municipais optam pela oferta da acessibilidade educacional por meio da presença de intérpretes de Libras (Bonfim & Martins, 2021). Além disso, nessas etapas, inicia-se o trabalho sistematizado da apropriação da língua portuguesa pelos processos de alfabetização e letramento como feitos para sujeitos ouvintes. Sem um programa político de direito linguístico para surdos, sem atentar-se às diferenças expressivas do *ser surdo* – dada a visualidade que a Libras potencializa aos modos de apreender o conhecimento –, a proposta metodológica do processo de ensino para a “alfabetização” do aluno surdo se mantém com os mesmos moldes que para alunos ouvintes: com base na apropriação do conceito silabar e da relação grafema-fonema, por exemplo (Ramos, 2017).

Em decorrência, há inúmeras pesquisas que apontam os fracassos relativos a esses modos educativos (Lacerda et al., 2016; Martins, 2020). Há indicativos de que esse fracasso ocorre porque não são considerados os efeitos da aquisição tardia da Libras, o tempo de sua apropriação e os modos de apropriação da leitura e escrita, mantendo-os com base nos modelos de ensino de línguas orais, distintos do proposto para os anos finais do ensino fundamental, num processo de língua adicional (Martins, 2020; Soler & Martins, 2022).

Mesmo em escolas com programas bilíngues, tendo pedagogos bilíngues, notamos a instrumentalização da Libras como suporte para o conteúdo originado pela língua portuguesa. Nota-se que a instrução escolar ainda é feita com foco no acesso à língua portuguesa e não no direito de produção de saber e apreensão do conteúdo *em/pela* Libras (Martins, 2020). Como avançar na defesa de que uma língua produz modos de existências, portanto, que ela age na diferença expressiva dos sujeitos e em sua aprendizagem? Essa é uma pergunta cara para nós.

Como a Libras não se coloca enquanto direito linguístico para a educação, não se trata o direito de desenvolvimento educativo por ela, já que o direito educativo à pessoa surda só é resguardado se houver acesso à língua portuguesa. Nesse sentido, a Libras se mantém como meio e não fim educativo, meio que conduz, como uma “rampa educativa”, a promoção do *acesso* da pessoa surda ao direito constitucional de *cidadania à língua portuguesa e consequentemente à educação por ela*.

Tais acenos, a nosso ver, podem ser argumentados na análise e levantamento da palavra “direito” e da concepção que tal uso traz na *Lei Libras* e no *Decreto*. Vemos que ela é usada para referendar a garantia de desenvolvimento apenas quando se trata da língua portuguesa. Em menção à Libras, só há o articulador de ser meio de acesso, acessibilidade, demarcando o caráter instrumental dado a ela, no âmbito da educação, sobretudo. Por isso, a cartografia filosófica desses dispositivos nos interessa aqui.

No *Decreto* há 14 menções da Libras como sendo fonte de acesso, uma menção como promotora de acessibilidade e nenhum uso dela como direito. Isso reitera a constitucionalidade da língua portuguesa como língua nacional e a forte presença dela como língua que materializa o conhecimento escolar. Esses usos discursivos entre *acesso-Libras* e *direito-língua portuguesa* serão mais adensados na proposta cartográfica do próximo tópico.

Contudo, para agora, interessa-nos reiterar a importância dos estudos de Fraser (2022) para se compreender a complexidade de retomada dos direitos sociais às minorias e que aqui alinhamos às pessoas surdas. Reforçamos que esse direito, na educação, tem sido negligenciado pela lógica do acesso. Nessa perspectiva, a da racionalidade inclusiva, afirmamos que muitos dos direitos educativos de pessoas surdas foram interrompidos, embora os corpos surdos estejam inseridos e capturados pela norma nas salas de aulas comuns.

A autora nos convida a adotar a tese de que os movimentos sociais carecem de novas teorias que os auxiliem a olhar os fenômenos socioculturais e políticos de modo articulado – nem na defesa pura da solução dos problemas, ou seja, que há remédio para as pautas demandadas na luta e busca apenas no âmbito do reconhecimento identitário e dos direitos culturais e coletivos de grupos minoritários; nem no outro extremo, com solução exclusiva pela redistribuição de riquezas, apostando na pauta de ajustes meramente econômicos (Fraser, 2022) –, mas na articulação dessas duas formas por meio de ações que demandam reorganizar a sociedade de modo que não se mantenha a estrutura dominante como centro de produção de saber e de formas de vida.

Caminhar na interlocução e intersecção do reconhecimento cultural e da redistribuição econômica para a pessoa surda, na nossa perspectiva, só se efetiva com o olhar atento aos movimentos plurais de formas de existir que eles nos convocam e que podem promover políticas educativas *com* surdos que assegurem o direito educativo deles *em* Libras.

Cartografias da educação de surdos pela legislação: Direito linguístico em Libras ou acessibilidade para Libras?

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (Unesco, 1996).

O direito de escolha pelo uso de uma língua veicular ou objeto de estudo, nos variados níveis de ensino, confere certa garantia às comunidades linguisticamente minoritárias. Isso só é possível, como efeito, quando assegurado pelas políticas linguísticas. Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) (Unesco, 1996) não encontramos menções da Libras. Também é relevante salientar que as línguas por ela asseguradas às comunidades linguísticas minoritárias não são referenciadas como instrumento de acesso (meio para), mas sim como direito de uso (com finalidade em si mesma) nos mais variados espaços sociais.

Assim, essa lente reflexiva pautada na citação que abre este tópico será chave de leitura para nossas críticas às políticas educacionais para as pessoas surdas, enraizadas na instrumentalidade de sua língua e conseqüentemente do *ser surdo*.

Adotamos como princípios filosóficos para esta parte do texto alguns conceitos cunhados por Deleuze e Guattari (1997): o de *aparelho de Estado* e seus agenciamentos que acoplam *linhas molares*, mais duras, em contraposição às ações de *máquinas de guerra*, com seus *agenciamentos moleculares*, em linhas mais flexíveis; e, por vezes, a aparição de *linhas de fuga* que escapam ao controle do Estado.

Pensamos ser profícuo o uso dos conceitos apreendidos das *filosofias da diferença* e propostos por esses dois autores, pois eles “apresentam toda uma potência capaz de movimentar a educação, produzindo abalos perceptíveis nos sistemas educacionais vigentes” (Costa & Brito, 2018, p. 26).

Para Deleuze e Guattari (1997), o que solidifica e mantém a força do *aparelho de Estado* é a dureza com que ele estratifica o saber, hierarquiza e o organiza num território com verdades duras, difíceis de serem atravessadas e modificadas. É essa “liga” que agarra e acopla em si (aparelho de Estado) uma série de outras máquinas institucionais, que se articulam de modo coextensivo, alinhadas ao *modus operandi* que governa seu funcionamento. Por assim ser, “o Estado não se define pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 19), por meio dessa rede de máquinas ligadas e capturadas pelos agenciamentos do poder.

No âmbito do aparelho escolar, tais órgãos de controle são consolidados por normatizações produzidas em gabinetes, ministérios e secretarias. Os direcionamentos elaborados por esses órgãos gestam normas e diretrizes de funcionamento de uma política escolar cotidiana que espraia modos de ação dentro das instituições escolares (Gallo, 2002, 2007). Tais práticas fazem movimentar constantes articulações com outras máquinas educativas, como as máquinas pedagógicas e as disciplinares. Por elas se materializam as práticas discursivas, bem como a lógica e o saber que se quer consolidar em determinados planos de governo e de educação.

Em contrapartida às ações de força articuladas pelas máquinas acopladas ao *aparelho de Estado*, temos a aparição de *máquinas de guerra*. Elas sempre surgirão, ainda que possam ser capturadas pelos agentes maquínicos a serviço do Estado. Elas são produzidas internamente à ação do *aparelho de Estado* e agem na quebra ou no contrafluxo, produzindo linhas moleculares e linhas de fuga. Os autores afirmam que as:

. . . máquinas de guerra se constituem contra os aparelhos que se apropriam da máquina, e que fazem da guerra sua ocupação e seu objeto: elas exaltam conexões em face da grande conjunção dos aparelhos de captura ou de dominação. (Deleuze & Guattari, 1997, p. 110).

Tais conceitos e seus usos nos conduzirão a uma análise cartográfica da política inclusiva na gestão da educação de surdos, no levantamento dos saberes dispersos em instrumentos legais voltados para a educação inclusiva. Interessa-nos traçar as linhas molares e moleculares que as sustentam, ou seja, a partir da base legal que forma o campo da EE, verificar a base de afirmação e os saberes dela derivados, postos à ES.⁹

As ações moleculares na ES vinculam-se às pautas relativas aos aspectos delineados nos tópicos anteriores: acerca das posições contrárias das *comunidades surdas* à forma de condução da

9 Já apresentamos anteriormente a sigla EE para educação especial e ES para educação de surdos. Daqui em diante, essas siglas serão mais usadas.

política inclusiva, no campo da EE. No entanto entendemos que é pela racionalidade inclusiva, pelo imperativo da inclusão, que a ES tem sido implementada nas redes municipais (Martins, 2020). Ainda que baseada nos princípios legais da educação bilíngue (Lei n. 10.436, 2002; Decreto n. 5.626, 2005) e nas leis que mencionam a Libras como língua de instrução, a ES está alinhada ao campo da EE, o que insere a Libras como instrumento de acesso à educação comum.¹⁰

Recentemente os movimentos surdos conseguiram avançar em uma nova construção legal, com alterações jurídicas internas às diretrizes educacionais. Em 2021, a Lei n. 14.191 alterou a LDB inserindo o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas como uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Essa alteração principia certo rompimento com a EE, anunciado há muito tempo pelos movimentos surdos.

Mas, para além da cisão com a EE, as políticas maiores que regem a educação de surdos, ou seja, as bases da governamentalidade da política molar na ES, precisam radicalmente de uma mudança epistemológica. São necessários movimentos que rompem também com o conceito de bilinguismo e da Libras adotada como recurso e acesso para práticas educativas conduzidas para o aluno surdo e não materializadas nas práticas educativas *com* alunos surdos (Bonfim & Martins, 2021).

Com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), na gestão do ex-presidente Bolsonaro, mantida na atual administração de Lula (2023), há vistas da criação de uma educação maior bilíngue para surdos, na medida em que, por essa diretoria, objetivam-se práticas para se regular os modos de desenvolvimento da modalidade bilíngue de surdos. As resistências a qualquer modelo, por meio de linhas moleculares projetadas por máquinas de guerra, sempre existirão. Isso certamente acontecerá quando se instituir efetivamente a modalidade bilíngue e suas diretrizes formativas. No entanto, é pela educação maior, com seus dispositivos e saberes selecionados, que os estudantes ingressam em níveis de ensinos que lhes permitam selecionar uma profissão, por exemplo, e adentrar ao mercado de trabalho no âmbito da disputa meritocrática. Os surdos almejam fazer parte dessa inclusão educativa fora das malhas perversas operacionalizadas da (in)exclusão. Para isso, o ensino *em* Libras é fundamental.

As linhas molares na educação são produzidas pelo *aparelho de Estado educativo*, por meio das políticas públicas educacionais que garantem regras formativas e padronizam direitos aos estudantes e educadores.

Para Gallo (2002, 2007, 2008), as linhas molares são as que fundamentam e estruturam uma *educação maior*, enquanto as moleculares potencializam a aparição de uma *educação menor*, pelas resistências às formas unificadas de poder. Nas palavras de Gallo (2002, p. 173):

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro

10 Retomamos aqui que não inserimos a Lei n. 14.191 (2021) por ser uma política mais recente.

alguém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Para abordar as linhas molares desse aparelho educativo, adota-se a análise dos movimentos da ES diante da política inclusiva, a partir dos documentos legais que a regulam atualmente. Para isso, selecionamos nos documentos o uso e concepção de três palavras-chave: “acesso”, “acessibilidade” e “direito”.

Nosso objetivo com a seleção dessas palavras, após a descrição da relevância da distinção de *acesso* e *direito*, nas políticas educativas, é analisar como esses termos aparecem na *Lei Libras* (Lei n. 10.436, 2002), no *Decreto* n. 5.626 (2005) e nas *Diretrizes* do AEE (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009). Tais documentos, conforme Lodi (2013) nos apontou, foram fundamentais para a consolidação das políticas públicas de ensino de surdos e os contrastes apontados entre as concepções vigentes da educação inclusiva e as demandas das pessoas surdas para o *ensino em Libras*.

Assim, na análise cartográfica das linhas molares desse território investigado, optamos pela seleção desses três documentos que orientam as políticas educativas da ES e da EE. De modo mais detalhado, a relevância da escolha desses dispositivos se baseia nos estudos de Lodi (2013), Lacerda et al. (2016), Martins (2020) e Bonfim e Martins (2021), que destacam tanto a implicação da *Lei Libras* e do *Decreto* nas propostas educacionais para surdos em redes municipais de ensino quanto a dificuldade de implementação da política inclusiva bilíngue em Libras, almejada pelas *comunidades surdas*, mesmo com tais documentos, devido à adoção de normativas vinculadas à política inclusiva e à perspectiva da EE, conforme regulamentado pelas *Diretrizes do AEE*. Portanto entendemos que esses documentos nos permitem analisar a repercussão da *lógica inclusiva* e da *instrumentalização da Libras* como meio de acesso na política educacional de surdos, sendo relevantes arquivos para tal problematização.

Desses três documentos, iniciamos pela análise da *Lei Libras*, conforme ordem de aparição na Figura 1, em que há a triangulação dos três documentos analisados pelos discursos que eles proliferam a partir das três palavras-chave mencionadas anteriormente.

Figura 1

Triangulação legal da perspectiva linguística da Libras e seus usos na educação de surdos



Fonte: Elaboração das autoras.

Na *Lei Libras* não há nenhuma menção às palavras “acesso”, “acessibilidade” e “direito”. Mas existe o indicativo de a Libras ser um recurso comunicativo quando unida à garantia de seu uso e de “outros recursos de expressão a ela associados” por pessoas surdas (Lei n. 10.436, 2002, p. 1, grifo nosso).

Pelo enunciado afirma-se a Libras como um recurso comunicativo, na ressalva de que pode haver outras formas de expressão que permitam o acesso do surdo a algo. Além disso, há implícita indicação do *direito* de cidadania da pessoa surda à língua portuguesa, já que, em seu parágrafo único, temos a seguinte asserção: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da *língua portuguesa*” (Lei n. 10.436, 2002, p. 1, grifo nosso). Sem substituição por outras línguas, a língua portuguesa é garantia de direito constitucional de apropriação por brasileiros, sobretudo para seu uso nos sistemas educativos.

Quanto ao *Decreto n. 5.626, de 2005*, referido aqui apenas como *Decreto*, ele é responsável pela regulamentação da Lei Libras e, por assim ser, propõe prazos e modos de adequação dos apontamentos que essa lei traz: ensino da Libras nos cursos de formação em licenciatura; educação bilíngue por meio de docentes com conhecimentos das especificidades surdas; domínio da Libras e propostas metodológicas de ensino de português como segunda língua; atuação de tradutores e intérpretes de Libras, na educação e saúde; e presença de educadores surdos, nomeados por instrutores. No *Decreto* há 14 menções à palavra “acesso” relativas ao contato do estudante surdo, pela Libras, à comunicação com pessoas ouvintes, com apoio de intérpretes, para compreensão pela Libras de conteúdos literários, como suporte por meio de janela de intérpretes; ou seja, o *Decreto* toma a Libras como ferramenta para acessar a comunicação, a informação e a educação.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o *acesso à comunicação, à informação e à educação*. (*Decreto n. 5.626, 2005, p. 5, grifo nosso*).

Há ainda no *Decreto* uma menção à palavra *acessibilidade* para a promoção de apoio às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, pelo atendimento educacional especializado, viabilizando recursos para que o surdo possa ter *acesso* à instrução escolar. Quanto à palavra *direito*, ela aparece quatro vezes, sempre relativa à educação, quando se refere ao *uso e resguardo da apropriação da língua portuguesa*. Inclusive aponta-se que há proteção ao “direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (*Decreto n. 5.626, 2005, p. 4*), a língua portuguesa. No *Decreto*, destacamos que não há nenhuma menção que defina a língua portuguesa como um meio instrumental de acesso ao conhecimento escolar, mas sim como um direito fundamental de existência. Desde a Constituição de 1988, a língua portuguesa é reconhecida como patrimônio cultural de uso irrestrito pelos cidadãos brasileiros. Para as pessoas surdas, a língua portuguesa é sempre tratada como um direito, enquanto a língua de sinais, tanto nesse quanto em outros documentos analisados, é predominantemente referida como meio de “acesso”. Assim, observa-se que a língua portuguesa é constantemente associada ao conceito de direito, enquanto o termo “acesso” é reservado à Libras, visando à preservação e à compreensão do ensino ministrado em língua portuguesa.

No *Decreto*, a palavra *direito* é associada à educação, uma vez que esta é um dever do Estado garantido pela Constituição de 1988, ou seja, o direito à educação pública. Assim, as quatro menções referem-se ao direito da família em escolher a modalidade linguística e o uso da língua portuguesa; direito ao atendimento educacional especializado, que justifica o desenvolvimento de programas de ensino de Libras no AEE como suporte à educação de surdos, com menor prática da língua no turno educacional, como apontado em pesquisas (Bonfim & Martins, 2021); direito ao turno diferenciado para o atendimento educacional especializado, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação; e, por fim, direito à saúde das pessoas surdas.

Embora o *Decreto* evidencie o conceito de bilinguismo e traga a língua de sinais em destaque ao ensino de surdos, há tensões que precisam ser problematizadas nele. O uso das palavras *direito* e *acesso*, tal qual demonstrado, nos faz compreender que, mesmo sendo um documento de grande relevância e conquista para as lutas das *comunidades surdas*, ele ainda permite que a Libras seja adotada como um *instrumento de acessibilidade* para a educação. Isso ocorre quando essas palavras são usadas para promover políticas inclusivas para surdos, garantindo o direito educativo por meio de serviços complementares em contraturno, para acesso aos conteúdos escolares, como descrito no parágrafo anterior acerca das proposições que nele se agenciam.

Nesse documento, ainda, a única aparição da palavra *acessibilidade* está associada ao AEE, permitindo, portanto, a compreensão de que esse espaço promove adequações importantes ao ensino de surdos. Assim, é relevante examinar as diretrizes desse espaço. Argumentamos que isso decorre da lógica aplicada nos serviços da EE e no atendimento a pessoas com deficiência pelo AEE. Dessa forma, é crucial analisar as *Diretrizes do AEE*, no último documento considerado, para observar como essas três palavras são utilizadas.

Sobre o AEE, nas *Diretrizes*, há descrição de modos operacionais de seu funcionamento, viabilizado pelo Ministério da Educação (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009, p. 1):

O atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Sobre a palavra *acesso*, ela aparece três vezes no documento referente à inserção de seu público ao currículo escolar por meio de recursos. A palavra *acessibilidade* aparece nas *Diretrizes do AEE* nove vezes como assistência pedagógica para se eliminar barreiras educativas, por meio de equipamentos e recursos, aos meios e sistemas de comunicação. Em relação aos sistemas de comunicação, há paralelismo entre Braille, Libras e pranchas de comunicação alternativa. Nota-se novamente a instrumentação dessa língua como recurso de acessibilidade. Já a palavra *direito* aparece duas vezes, sempre para referendar a educação como direito constitucional de todos.

Por que a desvinculação da EE ainda é necessária à comunidade surda no âmbito da educação, tal qual efetivado pela nova modalidade bilíngue (Lei n. 14.191, 2021)? Para deixar de olhar para os aspectos do direito da pessoa surda perpassado exclusivamente pela acessibilidade, uma vez que, tomada a língua como instrumento-ponte e não como promotora de formas de vida, se despotencializa a expressividade dela e em decorrência o *ethos surdo na diferença*. A acessibilidade como meio pode minimizar a condição existencial que opera mudanças estruturais, ético-estéticas significativas na sociedade e na educação.

Considerações finais

Abrimos este tópico final com algumas considerações temporárias tramadas neste artigo, retornando o diálogo profícuo produzido mais acima com Nancy Fraser, sobretudo a sua defesa, na obra *Justiça interrompida*, à adoção de uma *democracia radical*.

Para ela isso só se dá com certas rupturas cristalizadas de determinados discursos que engressam, de forma segmentada, o reconhecimento e a redistribuição. Sua defesa se dá pela afirmativa da articulação entre reconhecimento cultural e redistribuição social, no emblema: “nenhum reconhecimento sem redistribuição” (Fraser, 2022, p. 222). A base da democracia radical, portanto, se fundamenta pelas críticas da exaltação cultural, sem a preocupação com a redistribuição econômica *de/para todos*, e, ao mesmo tempo, do olhar social economicista, sem adotar princípios caros às lutas identitárias.

Tais inquietações provocadas por Fraser (2022), pela lente de teorias feministas, ajudam-nos a olhar o movimento surdo aqui tematizado. Fizemos o movimento de trazer alguns dos feitos, por suas defesas culturais, e, ao mesmo tempo, as mazelas e capturas dele na lógica imperialista ouvinte, na racionalidade inclusiva atual que agencia modos de fazer sua educação.

As forças produzidas pelo *aparelho de Estado escolar* permitem agregar os discursos culturais dos movimentos surdos em defesa da exaltação da Libras, mas o faz pela sagacidade e perversidade de sua instrumentalização e, com isso, pela opacidade do sujeito que se faz por e nela. Há implícita a adequação normativa do surdo e de sua trajetividade ao padrão construído de saber, estudado, analisado e pesquisado cientificamente, para vidas ouvintes. Aqui só cabe ao surdo *estar* e não *ser*. Ele está na escola, mas não vive nela. Inclusive, muitas vezes, não se apropria do que ela produz. E aqui fazemos a ressalva da escola enquanto aparelho de produção de conhecimentos aceitos científica e sistematicamente dispersos socialmente, como os conhecimentos culturais produzidos pelo currículo, por exemplo. Então sim, há exclusão do surdo à *educação maior* e isso tem um custo importante, uma vez que tais conhecimentos são base para a sua “inclusão” nas demandas sociais, sobretudo as de materialidade econômica, como no ingresso em universidades, no mercado de trabalho, no mundo competitivo e corporativista. Ficar na escola e não se apropriar da “regra de três”, “da distribuição iônica”, “da Revolução Francesa” e de tantos outros conhecimentos que lá circulam inviabiliza a redistribuição econômica dos surdos, tornando-os frágeis às disputas futuras de mercado.

Nesse sentido, a inclusão normativa aos surdos oferece a passagem pela escola, pela defesa multicultural de trocas sociais com muitos outros (isso é importante), mas potencializa experiências educativas pelas margens, sem a presença de sua língua e de tudo o que incorpora e significa *ser surdo*. Certamente muitas produções menores e cotidianas, entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, ocorrem nesse espaço. Mas, por mais que pareça contraditório, pela teoria usada neste artigo, estamos aqui apontando as novas demandas surdas e suas petições: a produção de uma *educação maior em Libras*, com diretrizes, indicadores de avaliação, instrumentos pedagógicos para seu ensino, formação de professores e tudo mais que um sistema educativo “bilíngue” precisa. Tudo o que povos e culturas oficialmente reconhecidos conquistaram no âmbito educacional.

Essa parece ser a grande conquista para os surdos da dupla articulação proposta por Fraser (2022), do reconhecimento e da redistribuição. O reconhecimento da língua e da pauta cultural, de certo modo, avançou, mas na educação não se tem isso como *direito de vida de um ser diferença*, e sim direito de acessibilidade para acesso ao currículo e uma educação que não concebe o *ser visual*. Por isso, os resultados negativos de avanços na redistribuição social dessas pessoas são alarmantes. Os surdos ficam limitados aos trabalhos menos elaborados e à inserção em espaços sempre colados pelas “políticas afirmativas”, como cursos em nível superior “pensados para eles”, os cursos voltados para a área da surdez, etc.

A discussão proposta por nós, na inquietação a partir do levantamento dos problemas de práticas discursivas afirmadas no jogo entre *direito/aceso* e suas leituras na educação de surdos pela educação especial, nos indica rupturas ainda necessárias.

A defesa da *educação maior bilíngue*, pelos movimentos surdos, para a possibilidade de equidade nos espaços sociais, pós-formados, se sustenta na defesa de criação e permanência de uma diretoria bilíngue no Ministério da Educação, separada da pasta da EE.

De todo modo, o que notamos é a necessidade de construção de um sistema aparelhado de educação de surdos, que garanta o básico para si. Só então, poderemos ampliar nossas defesas na *educação menor de surdos*, a cotidiana que é produzida por máquinas de guerra, em sistemas consolidados. Hoje a vida surda, em muitas escolas inclusivas, movimenta-se pela resistência e pela ação de máquinas de guerra contra essa educação instituída – a inclusiva –, mas pelas margens, nas franjas da (in)exclusão.

Para outras posições surdas e equidade de jogo na política neoliberal, a mudança nas políticas linguísticas deve pautar a condução de políticas educacionais. A nosso ver isso começa pela inserção da população surda na compreensão de ser “povo”, assegurando a essas pessoas o direito de ter sua política linguística construída. Ressignificar juridicamente a ideia de povo, para além daquela referente a grupos unificados por práticas culturais em um território, mas para uma concepção que considere a condição orgânica que faz emergir um modo de vida. Essa lente deve ser régua e base para pensar os modos de fazer a educação de surdos.

De fato, “*ter direito à educação*” é mais que acessar os espaços físicos comuns da escola. Significa fazer efetivamente parte da educação, tendo garantido para si a possibilidade de participar das mesmas regras do jogo que os demais. Para isso, é necessário ter a garantia do direito democrático através da inserção no sentido de também ter argumentações e dispositivos jurídicos para assegurar e fiscalizar a base, ou seja, o mínimo necessário para a manutenção da sobrevivência educacional daqueles que estão à margem, ou nas franjas, da política inclusiva.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento do projeto de pesquisa (Processo n. 101801/2022-0).

Referências

- Bonfim, T. C., & Martins, V. R. de O. (2021). Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: Contra-ações educativas de/com surdos. *Revista Educação em Questão*, 59(61), Artigo e-25905. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25905>
- Costa, D. W. S., & Brito, M. dos R. de. (2018). Nomadismo e educação. *RevistAleph*, 15(30), 26-41. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39250>
- Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5, P. P. Pelbart, & J. Caiafa, Trads.). Editora 34.
- Fraser, N. (2022). *Justiça interrompida: Reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*. Boitempo.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). *Unicef*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 169-178. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>
- Gallo, S. (2007). Acontecimento e resistência: Educação menor no cotidiano da escola. In A. M. F. Camargo, & M. Mariguela (Orgs.), *Cotidiano escolar: Emergência e invenção*. Jacintha.
- Gallo, S. (2008). *Deleuze & a educação*. Autêntica.
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F., & Martins, V. R. de O. (2016). (Orgs.). *Escola e diferença: Caminhos para educação bilíngue de surdos*. EdUFSCar.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 134(248), 27833.
- Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. (2021). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>
- Lopes, M. C., & Thoma, A. da S. (2013). Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: Politiques publiques et paradoxes contemporains. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (64), 105-116. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm>
- Martins, V. R. de O. (2020). *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental* (Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [Fapesp] com processo n. 2018/08930-0).
- Ministério da Educação (MEC). (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/CNE. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ministério da Educação (MEC). (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei n. 13.005/2014. *PNE em Movimento*. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Nichols, G., & Martins, V. R. de O. (2022). *Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Edesp-UFSCar. <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/introducao-a-libras.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Unesco. https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-fa25f209-bef6-4edb-bfcc-ab6e6fd957ad>

- Pagni, P. A., & Martins, V. R. de O. (2019). Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial*, 32, 1-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>
- Ramos, A. S. (2017). *Alfabetização e letramento e as interfaces da educação bilíngue de surdos* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Federal de São Carlos.
- Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 17.
- Silva, P. L. S., & Paraíso, M. A. (2023). Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: Um exercício experimental de invenção. *Acta Scientiarum. Education*, 45, Artigo e65889. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65889>
- Soler, P. S., & Martins, V. R. de O. (2022). Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. *Revista Educação Especial*, 35, 1-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, (20), 121-135. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

Nota sobre autoria

Vanessa Regina de Oliveira Martins – conceitualização, metodologia, pesquisa, redação do manuscrito original, administração do projeto, recebimento de financiamento.

Maura Corcini Lopes – supervisão do estudo, conceitualização, revisão crítica e edição do manuscrito, validação de dados e experimentos.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no artigo.

Como citar este artigo

Martins, V. R. de O., & Lopes, M. C. (2024). Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e10710. <https://doi.org/10.1590/1980531410710>