**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ELAINE ANDRADE PERES FERNANDES

# POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XXI:

## ANÁLISE DE DOCUMENTOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

**CAMPINAS**

**2019**

**ELAINE ANDRADE PERES FERNANDES**

# POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XXI:

## ANÁLISE DE DOCUMENTOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA ELAINE ANDRADE PERES FERNANDES,
E ORIENTADA PELA PROFª. DRA. LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F391p

Fernandes, Elaine Andrade Peres, 1984-
Políticas públicas da educação de surdos no século XXI : análise de documentos federais, estaduais e municipais / Elaine Andrade Peres Fernandes. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Surdos - Educação. 3. Educação bilíngue. 4. Políticas públicas. I. Nascimento, Lilian Cristiane Ribeiro, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Public policies of the deaf education in the 21st century : analysis of federal, state and municipal documents
**Palavras-chave em inglês:**
Deafness
Deaf - Education
Bilingual education
Public policies
**Área de concentração:** Educação
**Titulação:** Mestra em Educação
**Banca examinadora:**
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Aryane Santos Nogueira
Vanessa Regina de Oliveira Martins
**Data de defesa:** 07-06-2019
**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-5752-7044
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/5534371337446043

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

# POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XXI: ANÁLISE DE DOCUMENTOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

**Autora: Elaine Andrade Peres Fernandes**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (orientadora)

Dra. Aryane Santos Nogueira

Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Não foi nada fácil chegar até aqui. Acho que não é para ninguém. Nesse momento, a gratidão e a alegria de vencer um grande desafio na UNICAMP transbordam o meu coração! Nessa caminhada, não foram poucas as mãos que se juntaram às minhas para dar forma a esta dissertação; algumas diretamente e outras pelo fato de estarem ao meu lado partilhando de vários momentos da minha vida. Espero não ter esquecido ninguém...

À minha querida orientadora Dra. Lilian Cristine Ribeiro, por sua condução generosa e competente; por sua disponibilidade e cumplicidade; por sua indispensável contribuição ao meu mestrado como um todo; pelas palavras de incentivo, afeto e compreensão nos momentos mais duros desse percurso; por seu olhar cuidadoso que me ajudou a desnaturalizar tantas certezas; por me auxiliar a encontrar as respostas que vim buscar aqui e, principalmente, pelo enorme prazer que me proporcionou o nosso convívio nesses anos.

À professora Dra. Regina Maria de Souza, por ter se disponibilizado em tempo integral e por estar ao meu lado nos desbravamentos desta pesquisa; por sua cumplicidade e companheirismo e por tudo que me ensinou e inspirou ao longo dos anos que convivemos.

À professora Vanessa Regina Martins de Oliveira, por, além de participar desta banca, toda a contribuição que deu aos meus estudos no exame de qualificação e nas indicações de bibliografia. Certamente os ecos desse feliz encontro reverberam nas páginas desta dissertação.

À professora Dra. Aryane Santos Nogueira, pela sua participação nesta banca e por toda a contribuição que deu ao meu trabalho; seu olhar foi essencial para compor esse mosaico.

Aos demais professores que contribuíram direta e indiretamente com minha formação acadêmica: Sílvio Gallo, Heloísa Mattos, Diléia Martins, Carmem Soares, Teresinha Maher e tantos outros que me abstenho de listar nesta dissertação, mas carrego no meu coração.

Ao meu marido, amigo e companheiro Rogério Vani Jacomini, pelo estímulo e presença constantes; por respeitar minha ausência nos momentos da escrita e por ter acompanhado a minha jornada de estudos nos últimos 16 anos, nos quais vivemos momentos inesquecíveis de nossas vidas.

Aos pais Mauro e Orides, com quem aprendi os valores mais importantes da minha vida, principalmente a amar e ser amada, e pelos inúmeros investimentos que fizeram na minha formação.

Às minhas avós – Alice e Aparecida – irmã, tias e primas por fazerem parte da minha história, ajudando-me a me tornar a mulher que eu me orgulho de ser.

Aos colegas do DIS e outros agregados – Mirian Santos, Lucimara Moriconi, Geilda Fonseca, Danielle Rocha, Guilherme Oliveira, Wilson Queiroz e tantos outros – pelas aprendizagens que me franquearam e pela dialogia que tanto contribuiu para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Às minhas amadas amigas e companheiras de labuta: Ellen de Oliveira, Deny Santos e Thaísa França, por compartilharem comigo dessa paixão pela educação de surdos e pelas suas atuações profissionais, que produziram em mim inquietações sobre minhas certezas, enriquecendo as minhas reflexões.

Às minhas amigas-irmãs - Beatriz Sampaio, Alexandra Mari, Carla Dias, Elisandra Camilo, Emília Rodriguez, Fráya da Cunha, Gisele Leles, Karina Thibault, Magali Santos, Maria Lieci e Naligi Ferreira - que estiveram sempre ao meu lado com palavras amorosas e de incentivo; vocês são meu porto seguro e a certeza de que sempre terei com quem contar.

Às minhas queridas "lulus" – mulheres, guerreiras, professoras da educação básica – nosso convívio tão prazeroso me deu a oportunidade de desfrutar de suas histórias de vida tão fascinantes e tornaram meus dias mais leves e belos. Em especial, agradeço à Lídice por ter me recebido no seu pequeno paraíso em Camaçari-BA, onde eu pude refazer minhas energias na fase de finalização do mestrado, e por todo o estímulo durante essa trajetória.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campi* Boituva e Hortolândia, que prezam por uma educação pública de qualidade e me ensinam todos os dias sobre a docência.

Aos meus ex-alunos surdos, que me fizeram mergulhar de corpo, alma e coração nesse tema fascinante que envolve a educação bilíngue Libras/Português.

Finalizo agradecendo à vida que tem sido tão generosa comigo!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar como os documentos oficiais norteadores das políticas públicas voltadas aos surdos na esfera da Educação Básica no século XXI - especificamente de 2002 a 2018 - apresentam a surdez, como delineiam e constroem modelos e práticas de ensino voltadas aos surdos. Essa investigação é fundamental na compreensão das políticas educacionais voltadas as minorias linguísticas no Brasil. Para tanto, foi realizado um levantamento dos documentos mencionados no âmbito da legislação federal e, de acordo com recorte adotado, das normativas da esfera estadual (Estado de São Paulo) e municipal (Campinas), além de notas técnicas e relatórios dos representantes das comunidades surdas. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou como ferramenta de análise uma abordagem foucaultiana, além de autores que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos, considerando a surdez através do viés da diferença e da singularidade linguística. Como resultado, observou-se que a comunidade surda conquistou leis e decretos que garantem uma educação bilíngue. Entretanto, não há consenso em relação ao bilinguismo e tampouco em relação à educação bilíngue, o que resulta em políticas e práticas de ensino que não contemplam os anseios dos surdos enquanto minoria linguística.



**Palavras-chave**: surdez, movimento surdo, políticas públicas, educação bilíngue de surdos.

**ABSTRACT**

The objective of this research is to discuss how the guiding official documents of public policy in the sphere of basic education, geared to the deaf in the twenty-first century - specifically from 2002 to 2018 - have deafness as outline/build models and teaching practices aimed at the deaf. Therefore, a survey of the documents mentioned in the scope of federal legislation was carried out and, according to the adopted cut, of the regulations of the state sphere (State of São Paulo) and municipal (Campinas), besides technical notes and reports of the representatives of the communities deaf. The qualitative background research, uses as an analysis tool a Foucaultian approach, as well as authors who compose and dialogue with Deaf Studies, considering deafness through the bias of difference and linguistic singularity. As a result, it was noted that the deaf community has conquered laws and decrees that guarantee bilingual education. However, there is no consensus regarding bilingualism and much less bilingual education, which results in policies and teaching practices that do not meet the desires of the deaf as a linguistic and cultural minority.

Key words: deafness, deaf movement, public policies, bilingual education of the deaf.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais selecionados para análise..... 75
Quadro 2 – Documentos das comunidades surdas e seus órgãos representativos..... 76
Quadro 3 – Evolução de matrículas de alunos surdos em Campinas entre 2008-2012.....102
Quadro 4 – Comparativo entre PNE/PME.....102
Quadro 5 – Modalidades de Educação de Surdos identificadas nos documentos..... 106
Quadro 6 – Organização das escolas que atendem alunos surdos em Campinas – SP..... 118

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO 11**

**2 DO ANORMAL AO DEFICIENTE: A CONSTRUÇÃO DO SURDO PELO OLHAR DO OUTRO 17**

**2.1 A norma e o biopoder conduzindo ao racismo de Estado 17**

**2.2 A invenção da normalidade e a produção sócio-histórica da figura do anormal 27**

**2.3 A escola como direito de todos – problematizando a educação inclusiva 41**

**3 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS BILÍNGUES PARA SURDOS NO BRASIL: DE QUE BILINGUISMO MESMO ESTAMOS FALANDO? 56**

**3.1 Bilinguismo – que fenômeno é esse? 57**

**3.2 O bilinguismo na educação de surdos 64**

**4 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA E DELINEAMENTO DA PESQUISA 73**

**5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS SURDOS: ENTRE A ANORMALIDADE E O BILINGUISMO, QUE CAMINHOS ESTAMOS PERCORRENDO? 79**

**5.1 Surdos: deficientes ou minoria linguística? 79**

**5.2 Educação Bilíngue: inclusão ou exclusão? 87**

**5.3 Libras: língua de instrução ou língua instrumental? 108**

**5.4 Português: língua majoritária ou segunda língua? 117**

**5.5 Docência: ensino ou tradução? 121**

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 132**

**REFERÊNCIAS 136**

# 1 INTRODUÇÃO

*Você não sabe o quanto eu caminhei...pra chegar até aqui.*
*Percorri milhas e milhas antes de dormir... eu nem cochilei.*
*Cidade Negra*

A surdez e as discussões em torno desta surgiram na minha vida através do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel da Silva Porto" - CEPRE/UNICAMP, no qual atuei por três anos (2004 – 2006) como bolsista através do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), no programa Linguagem e Surdez, coordenado pela professora Dra. Zilda Maria Gesueli de Oliveira da Paz. O programa atendia crianças de 4 a 7 anos no contra turno escolar com o intento de favorecer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o letramento em Português. Lembro-me claramente do meu primeiro dia com as crianças, em que uma menina de 6 anos se aproximou e perguntou através da língua de sinais "qual é o seu sinal?". A professora responsável na ocasião esclareceu que eu não sabia Libras e estava ali para aprender. Foi uma experiência marcante que me inseriu em uma outra realidade que eu não conhecia: "o mundo dos surdos".

Junto ao estágio remunerado na instituição mencionada acima, iniciaram-se as minhas leituras que culminaram no meu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia[1], intitulado *"As representações da Surdez em 'A Música e o Silêncio': o que o filme tem a nos dizer sobre os Surdos?"* e orientado pelas professoras Dra. Zilda Maria de Oliveira da Paz e Dra. Cristina Bruzzo.

Posteriormente, em fevereiro de 2007, ingressei em um cargo público junto à prefeitura de Vinhedo como Professora de Educação Básica - Anos Iniciais, devido à minha formação. Um aluno surdo foi matriculado na minha sala de aula comum e naquele período a gestão da escola avaliou a minha presença como o bastante para que o aluno fosse considerado de fato incluído na unidade escolar. Um ano depois, em 2008, ingressei em um cargo similar na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passando a realizar dupla jornada.

Em 2010, através de um novo concurso público, ingressei na prefeitura de Hortolândia como professora especialista em Educação Especial - Especialidade Deficiência Auditiva, exonerando-me do cargo no Estado de São Paulo. Passei a atuar como docente

[1] Cursei a licenciatura plena em Pedagogia junto à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no período de 2003 a 2006.

itinerante: minha nova função englobava o deslocamento até as unidades escolares nas quais havia alunos surdos matriculados. Minhas visitas eram esporádicas, sendo o mesmo estudante atendido no máximo duas vezes por semana. Em minha ausência, os alunos permaneciam na escola somente com as professoras regentes, portanto sem nenhum acesso à Libras. Nas minhas visitas e no curto espaço tempo do Atendimento Educacional Especializado[2] cabia a mim "ensinar" a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, os conteúdos escolares, além de orientar os professores regentes para o trabalho na minha ausência.

Ainda neste munícipio, em 2014, após várias reuniões e reivindicações feitas à Secretaria Municipal de Educação, conquistamos a primeira escola-polo para surdos naquela cidade, argumentando sobre a necessidade da interação entre pares. Entretanto, outros profissionais como intérprete de Libras e professor surdo, fundamentais para a concretização de uma educação bilíngue, não foram contratados, permanecendo eu e outra professora que ocupava o mesmo cargo responsáveis pela instrução em Libras dos alunos surdos, sendo que atendíamos também a crianças matriculadas em outras unidades escolares.

No ano de 2011, ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas como Professora de Educação Básica - Anos Iniciais, assumindo uma sala de aula regular. Dessa forma, deixei o mesmo cargo que ocupava em Vinhedo desde 2007.

Em abril de 2016, exonerei-me do cargo de professora de Educação Especial - Especialidade Deficiência Auditiva junto ao munícipio de Hortolândia e assumi um segundo cargo na Prefeitura Municipal de Campinas, como Professora Bilíngue Libras / Português[3]. Função que já exercia há dois anos como professora designada devido à necessidade de profissionais na área, mantendo assim a dupla jornada, com carga horária semanal de 64 horas/aula, o máximo permitido pela lei.

Ao longo de toda essa trajetória profissional, acumulando dois cargos em diferentes esferas do serviço público, atuando com alunos ouvintes e surdos, me questionei sobre o desenho das políticas públicas e as necessidades reais dos educandos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O cenário que encontrei na Educação Básica levou-me a refletir e buscar novos espaços formativos que contribuíssem com a minha prática profissional, aliando teoria e prática. Dessa forma, buscando o meu aprimoramento, frequentei diversos grupos de estudos relacionados à surdez, dentre eles o Grupo de Pesquisa "Surdez e abordagem bilíngue",

[2] Em média cinco horas semanais por aluno.
[3] Cargo criado pela Lei Municipal nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010.

vinculado à UFSCar[4], coordenado pela professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; os grupos na Faculdade de Educação da Unicamp: Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (GESTEC), Grupo Surdo de Estudos (GSE) e Grupo de Estudos Surdos (GES), coordenados respectivamente pelas professoras Dra. Heloísa de Andréia de Matos Lins, Dra. Regina Maria de Souza e Dra. Lilian Cristine do Nascimento. A participação nesses grupos foi fundamental para meu amadurecimento teórico e culminou no meu ingresso junto ao movimento surdo[5] como apoiadora ouvinte da militância surda.

Como professora e apoiadora do movimento surdo, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em relação à teoria e à legislação que rege a educação de surdos, por essa razão decidi cursar o mestrado. Além disso, creio ser fundamental um mapeamento científico e crítico das políticas atuais de educação destinadas aos surdos, visto que, atuando profissionalmente durante dez anos em municípios vizinhos e na própria cidade de Campinas, indaguei-me sobre o possível desajuste entre o desenho das políticas públicas adotadas e a compreensão de educação bilíngue que o movimento surdo brasileiro defende, fruto do protagonismo surdo na luta pelos seus direitos linguísticos, culturais e identitários.

Portanto, minha prática enquanto docente suscitou a minha curiosidade e algumas indagações: como as prerrogativas legais dos direitos linguísticos e culturais dos surdos vêm sendo compreendidas e implementadas pelos estados e munícipios? Como as reinvindicações e discussões do movimento surdo vêm sendo incorporadas pelas políticas públicas nas diferentes esferas do poder público? Estas indagações, associadas à leitura de diversos trabalhos acadêmicos no decorrer do delineamento da pesquisa, me levaram a formular o objetivo geral desta investigação que consiste em descrever e analisar como os documentos oficiais norteadores das políticas públicas voltadas aos surdos na esfera da Educação Básica no século XXI - especificamente de 2002 a 2018[6] - apresentam a surdez, como delineiam e constroem modelos e práticas de ensino voltadas aos surdos.

É importante esclarecer ao leitor que grande parte da fundamentação teórica desta pesquisa parte do campo do conhecimento dos Estudos Surdos que, segundo Skliar (2010) e Rangel (2012), podem ser definidos como um território de pesquisas educacionais e de

[4] Universidade Federal de São Carlos.

[5] O movimento surdo neste trabalho é compreendido de acordo com a teoria de Melucci (1996 *apud* BRITO, 2016, p. 766) "como um sistema composto de relações sociais envolvendo principalmente pessoas surdas, grupos e organizações de surdos".

[6] Optei pelo recorte a partir de 2002, ano em que a Lei Libras (Lei 10.436/2002) foi sancionada. Esta por sua vez, deu origem a uma série de políticas públicas que reconhecem a questão linguística das comunidades surdas e delimitei o período de abrangência até 2018 respeitando o tempo necessário para coleta e análise de dados da pesquisa.

proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, comunitárias, culturais e de identidades, definem os discursos sobre a surdez e as pessoas surdas, partindo não de uma visão clínica, mas do ponto de vista sociocultural e antropológico. Nesse sentido, esses estudos se concentram em inverter a lógica das representações hegemônicas da normalidade. Nas palavras de Lopes (2017), que se dedicou a estudar a emergência dos Estudos Surdos no Brasil:

> A noção de inversão proposta está relacionada aos saberes postulados pela visão clínica sobre a surdez; trata-se de inverter, romper, problematizar as questões referentes aos sujeitos surdos. A utilização da expressão Estudos Surdos nas produções brasileiras, segundo Lopes (2011), é uma tentativa de tradução dos chamados Deaf Studies, que se constituem como um campo interdisciplinar na articulação com diferentes campos de pesquisa (LOPES, 2017, p. 11).

Portanto, compreendo os Estudos Surdos como um campo de conhecimento que dialoga com os estudos foucaultianos. Os Estudos Surdos, aliados ao movimento surdo brasileiro, contribuíram sobretudo para a guinada discursiva que se deu a partir dos anos noventa, pois ao apresentarem pesquisas que se contrapõem a uma visão clínica e patológica da surdez, pautada no saber-poder da medicina, abriram espaço para uma perspectiva social, antropológica e política sobre os surdos e sua educação. Desde então, intensificou-se a organização dos surdos, especialmente através de órgãos representativos, como federações e associações[7], no intento de conquistar e consolidar direitos, sobretudo de serem reconhecidos como uma minoria linguística e cultural.

Além disso, no que tange a educação, o movimento surdo juntamente com os pesquisadores que compõem ou se alinham aos Estudos Surdos, têm reivindicado participar diretamente das decisões governamentais e das políticas públicas destinadas às suas comunidades[8]. No seio dessa discussão está o direito de terem uma educação bilíngue, com instrução em Libras / Língua Portuguesa na modalidade escrita, durante todo o processo educativo. Isso só é possível em escolas e classes bilíngues que respeitem a sua condição linguística e cultural. Dito de outro modo, o movimento surdo pleiteia, dentre outras coisas, o

[7] Como exemplos importantes desses órgãos representativos vale ressaltar a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a Associação dos Surdos de Campinas – SP (ASSUCAMP).

[8] De acordo com Skliar (1999) "'O ser surdo' não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de traços comuns e universais [...] Neste sentido, é necessário compreender a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural" (p. 11, aspas do autor). Considerando essa pluralidade da qual nos fala o pesquisador, opto pela utilização neste texto do termo "comunidades surdas" ao invés de "comunidade surda", salvo nas citações diretas e indiretas em que os autores usam a terminologia "comunidade surda".

direito de aprender em Libras em espaços adequados para tal, onde sejam capazes de se desenvolver plenamente como sujeitos usuários de uma língua.

Nesta dissertação, no capítulo dois, teço um debate sobre a construção histórica e social das noções de normalidade e anormalidade, que deram origem a uma perspectiva discursiva patológica sobre a surdez, sob o viés do déficit orgânico, da falta. Temos, portanto, a invenção da surdez, que culminou em uma pedagogia corretiva, visando à normalização. Essa construção da surdez vinculou-se à educação especial, hoje traduzida nas propostas atuais de educação inclusiva, que determinam leis e práticas educativas para o público surdo, localizados no contingente dos deficientes ou "anormais". Embora o termo deficiência ainda seja amplamente encontrado nos documentos normativos e em diversos textos acadêmicos, considerando a ampla discussão de autores como Foucault (2010), Canguilhem (2017) e Skliar (2013), concordo que a separação entre normais e anormais é meramente uma invenção. Portanto, para uma sociedade que se propõe dialogar com as diferenças, o termo "deficiente", tão associado ao discurso médico da patologia, não é adequado para nenhuma singularidade humana, uma vez que somos todos diferentes. Todavia, como ele é constante nas normas, será utilizado nesta investigação mediante essa ressalva.

Pretendeu-se, portanto, no capítulo dois, problematizar algumas das "verdades" naturalizadas pelo discurso da normalidade. Busquei, também, contestar o modelo hegemônico de inclusão escolar, que apregoa a inserção de todos os alunos em salas de aula comuns, independentemente das suas singularidades.

Posteriormente, no terceiro capítulo, visando discutir as propostas educacionais bilíngues para surdos no Brasil, trouxe alguns autores que contribuem para a reflexão acerca do bilinguismo de modo geral e, sabendo que não há consenso no que tange à definição de educação bilíngue, do que diz respeito ao bilinguismo específico do surdo. Neste estudo, busco apresentar as considerações sobre educação bilíngue em consonância com o movimento surdo brasileiro, através de pesquisadores reconhecidos e aclamados pelo mesmo. Vale ressaltar mais uma vez que esses autores dialogam e/ou compõem os Estudos Surdos. Os teóricos que contribuíram diretamente para essa investigação foram apresentados ao longo dos dois primeiros capítulos e assim como optei por fazer com as ferramentas conceituais, discorro sobre eles de modo mais adensado no capítulo metodológico.

No quarto capítulo, portanto, descrevo o percurso metodológico dessa investigação, oportunizando ao leitor compreender os caminhos da pesquisa que culminaram na emergência e análise de dados apresentadas no quinto capítulo. Com base nos capítulos anteriores, no quinto proponho uma análise das políticas públicas educacionais voltadas aos surdos, através da

análise dos documentos oficiais elencados. Destaco a compreensão que estas normativas apresentam em relação à surdez, ao sujeito surdo, à educação bilíngue, à Libras, à Língua Portuguesa e ao papel do docente. A compreensão em torno desses eixos apresentados é fundamental pois eles delineiam, destroem e constroem modelos de ensino e práticas pedagógicas voltadas aos surdos.

Com o desenvolvimento do trabalho, almejei demonstrar como se estabelecem as tensões entre a noção de anormalidade / deficiência e a noção de minoria linguística e cultural, considerando a inclusão como um imperativo de Estado que pode gerar situações de exclusão. Nesse sentido, faço uma análise das políticas nacionais, do estado de São Paulo e do munícipio de Campinas, no período estabelecido (2002-2018), visando apontar quais os caminhos que essas normativas estão percorrendo. Espero que com essa produção possa contribuir para uma reflexão sobre a educação bilíngue e a inclusão escolar dos surdos de modo mais ético, respeitando os sujeitos envolvidos no processo educativo.

# 2 DO ANORMAL AO DEFICIENTE: A CONSTRUÇÃO DO SURDO PELO OLHAR DO OUTRO

A ciência é impulsionada por desejos, portanto não é possível separar a paixão do objeto de estudo na ciência. Todavia, para fazer uma narrativa sensível sobre um problema de pesquisa tão amplo e complexo (na medida em que envolve a educação do outro), respeitando meu lugar de fala como apoiadora ouvinte[9], faz-se necessária uma abordagem investigativa que compreenda a educação de surdos na sua constituição histórica e social, o que culmina nas políticas públicas atuais. Dessa forma, a reflexão acerca da educação de surdos requer abordar determinados conceitos produzidos e disseminados através de discursos. Assim, opto por iniciar essa trajetória com a discussão acerca da questão normalidade / anormalidade.

Apesar de contarmos hoje com diversos estudos e um ativismo político de pessoas surdas reiterando a sua condição linguística e cultural em relação aos ouvintes, o surdo, por não ouvir, é considerado sobretudo um deficiente. Portanto, precisaria ser corrigido ou ter a sua "deficiência" amenizada. Desse modo, no anseio de compreender como se constituíram as noções de normalidade e deficiência, o presente capítulo visa percorrer pressupostos teóricos, fatos históricos e narrativas surdas que evidenciam: a invenção e perpetuação dos ditos anormais; a inclusão dos surdos nessa categoria e como esses fenômenos se refletem na produção das propostas educacionais voltadas a esses sujeitos.

## 2.1 A norma e o biopoder conduzindo ao racismo de Estado

Foucault (2009b) afirma que nos séculos XVII e XVIII emergiram as técnicas do poder centradas no corpo individual. O corpo passou a ser compreendido como máquina, o que envolvia o seu adestramento, a ampliação das suas capacidades, a extração máxima das suas forças, juntamente com o crescimento análogo de sua docilidade e utilidade, integrando-os em sistemas de controle econômicos e eficazes; esse procedimento de poder ficou conhecido como *poder disciplinar* (FOUCAULT, 2009b).

A partir da segunda metade do século XVIII e principalmente no século XIX, nos deparamos com uma outra técnica de poder, que não exclui a técnica disciplinar, mas a complementa, utilizando-se de instrumentos diferentes (FOUCAULT, 2005). Michel Foucault

[9] De acordo com Souza e Gallo: "As pessoas ouvintes são denominadas ´apoiadoras´ do movimento surdo nacional. A palavra ´apoiador´, aquele que apoia, que incentiva e que oferece suporte, traz consigo a delimitação de uma fronteira explicitamente estabelecida pelas lideranças surdas: aquele que apoia não pertence ao mesmo grupo daqueles a quem oferece suporte**"** (SOUZA; GALLO, 2013, p. 326-327, aspas dos autores)**.**

(2005), em sua aula de 17 de março de 1976, nos apresentou essa outra forma de poder, que demonstra claramente uma inclinação para uma estatização do biológico. Em outras palavras, um poder que se manifesta pela assunção da vida e do ser vivo. A essa nova forma de controle o filósofo denominou *biopoder*, no qual o poder se manifesta a partir do controle biológico da população como um todo, com técnicas e procedimentos que visam a manutenção da vida, sobretudo no poder de fazer viver e de deixar morrer. O que está em jogo nesse momento não é mais o homem-corpo, mas o homem-espécie. Essa nova tomada de poder passa do indivíduo à massa, à população, levando a uma nova maneira de se fazer política, o que Foucault (2005) denominou de *biopolítica* da espécie humana. Nas palavras do autor:

> De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. [...]. Nessa biopolítica, não se trata simplesmente do problema da fecundidade. Trata-se também do problema da morbidade, não mais simplesmente, como justamente fora o caso até então, no nível daquelas famosas epidemias cujo perigo havia atormentado tanto os poderes políticos desde as profundezas da Idade Média (aquelas famosas epidemias que eram dramas temporários da morte multiplicada, da morte tornada iminente para todos). Não é de epidemias que se trata naquele momento, mas de algo diferente, no final do século XVIII: grosso modo, aquilo que se poderia chamar de endemias, ou seja, a forma, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população (FOUCAULT, 2005, p. 289-290).

Na esteira de Foucault, Skliar (2003) defende que a biopolítica torna visível a representação de que para governar a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. A população, que envolve questões do âmbito científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder), passa a ser compreendida como um novo tipo de corpo, sobre o qual se fazem necessários novos saberes, atualmente conhecidos como demografia, medicina social, saúde pública, estatística, dentre outros (FOUCAULT, 2005; VEIGA-NETO, 2011).

Sendo assim, a nova forma de poder, o *biopoder* (FOUCAULT, 2005, 2009b), permite a introdução de uma medicina com funções de higiene e medicalização da população. A biopolítica, por sua vez, vai inserir através de procedimentos diversos uma regulamentação no homem-espécie, tendo como seus primeiros territórios de saber e de poder, concomitantemente: a natalidade, a morbidade, os efeitos do meio e as incapacidades biológicas

diversas (FOUCAULT, 2005). É a partir disso que a biopolítica vai arrebatar seus saberes e definir a área de intervenção do seu poder. Essa regulamentação da biopolítica permite afirmar que "o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causa*r a vida ou *devolver* à morte" (FOUCAULT, 2009b, p.150, grifos do autor). Nos dizeres do filósofo:

> Ora, agora que o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no "como" da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. (FOUCAULT, 2005, p. 295-296, aspas do autor).

Dessa maneira, Foucault (2009b) afirma que a morte, que outrora se pautava no direito do soberano de se defender ou solicitar defesa, agora se fundamenta no direito do corpo social de manter a própria vida ou aprimorá-la. Entretanto, adverte o filósofo, em nenhum outro momento os conflitos foram tão sangrentos como a partir do século XIX e da mesma forma, dadas as devidas proporções, os regimes nunca haviam cometido holocaustos no seio das suas próprias populações. "As guerras já não se tratavam em nome de um soberano a ser defendido; trava-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver" (FOUCAULT, 2009b, p. 149).

Para o autor, o poder político, com o biopoder, assumiu a tarefa de gerir a vida, partindo de dois polos que se complementam: o primeiro que concebe o corpo individual como máquina, buscando extrair dele o máximo de sua utilidade e ao mesmo tempo torná-lo dócil aos sistemas de controle, através de procedimentos diversos que definem as "*disciplinas: anátomo-política do corpo humano"* e um segundo que manteve a sua atenção no corpo-espécie, adotando uma série de intervenções e "*controles reguladores: uma biopolítica da população"* (FOUCAULT, 2009b, p.151-152, grifos do autor).

Dito de outro modo, segundo Foucault (2009b) a nova forma de poder (biopoder) passou a governar não apenas os sujeitos, através de uma série de técnicas disciplinares, mas passou a atuar sobre o conjunto de indivíduos constituídos em populações, exercendo-se ao nível da vida, da raça, da espécie; ocupando-se de coisas que eram consideradas até então fora da esfera do político como a alimentação, a higiene e a natalidade.

> A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão

> calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas - escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um "biopoder" (FOUCAULT, 2009b, p. 152, aspas do autor).

De forma sucinta, pode-se afirmar, em consonância com o filósofo, a coexistência de duas séries no âmbito do biopoder: corpo - organismo - disciplina - instituições; e população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores - Estado. Temos, portanto, agindo sobre as massas os mecanismos disciplinares do corpo e os regulamentadores da população. Vale ressaltar que tais mecanismos não agem de forma independente, e sim de maneira articulada. Em outras palavras, o poder se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, do biológico ao orgânico, do corpo à população, o que permitiu o controle, ao mesmo tempo, da ordem disciplinar do corpo e dos acontecimentos arbitrários de uma multiplicidade biológica. Isso mediante a atuação de duas tecnologias: de disciplina e de regulamentação (FOUCAULT, 2005).

Ainda no escopo das reflexões foucaultianas (2005, 2009b), em relação ao biopoder, destaca-se pela primeira vez na história o biológico refletindo no campo político: a vida cai, ainda que em parte, nos domínios do campo de controle do saber e do poder:

> Se pudéssemos chamar "bio-história" as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de "bio-política" para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana (FOUCAULT, 2009, p. 155, aspas do autor).

Nesse contexto, segundo Foucault (2005), a medicina pode ser compreendida como um saber-poder, que atua sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e os processos biológicos, obtendo efeitos disciplinares e regulamentadores. O autor nos apresenta ainda a norma como elemento que circula entre o corpo e a população, entre disciplina e a regulamentação. Nesse sentido, um poder que tem como tarefa gerir a vida necessita de mecanismos constantes, reguladores e corretivos; precisa avaliar, qualificar, medir e hierarquizar operando distribuições em torno da norma (FOUCAULT, 2009b).

Na perspectiva foucaultiana, a norma apresenta um caráter polivalente, podendo ser compreendida de modos distintos: “como regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; à norma se opõe à irregularidade, à desordem, ao bizarro, à excentricidade,

aos afastamentos, à desnivelação"(FOUCAULT, 2001, p. 204); e também, como "regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado; eis a norma em que se oporá o patológico, o mórbido, o desalinhado, o sem função"( FOUCAULT, 2001, p. 204). Em linhas gerais, pode-se entender a norma tanto como regra de conduta quanto como regularidade funcional, no primeiro caso a norma se contrapõe à desordem e à irregularidade e no segundo é contrária ao mórbido ou patológico (FOUCAULT, 2001).

> É essa dupla realidade da norma — de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença — que faz dela um operador tão útil para o biopoder. Ela coloca-se, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido (VEIGA-NETO, 2011, p. 115).

Estou alinhada ao posicionamento de Veiga-Neto (2011) no que tange à importância e à utilidade da norma para o biopoder. Nas sociedades ocidentais modernas, esse novo poder se exerce cada vez mais em um controle que não é da lei, mas da norma, visto que a norma ganha um destaque crescente às custas da lei, o que não significa que a lei deixe de existir ou que as instituições de justiça se apaguem (FOUCAULT, 2009b). No entanto, a lei opera como norma e a instituição judiciária se incorpora em aparelhos (médicos, administrativos...), cujas atividades são acima de tudo reguladoras (FOUCAULT, 2009b).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), a norma, ao agir tanto como uma medida quanto como um princípio de comparabilidade, opera na direção de incluir a todos, de acordo com critérios estabelecidos no centro e no alicerce dos grupos sociais. Segundo os autores, assim como para Lopes e Fabris (2013), a norma opera ou promovendo ações que homogeneizem os indivíduos ou promovendo ações que ressaltem as diferenças com base nos referenciais coletivos. Portanto, a ação da norma se dá tanto no delineamento de um modelo adotado quanto na congeminação dos modelos a serem adotados como parâmetros para que todos tenham a oportunidade de se situar no interior das fronteiras locais e uns no tocante aos outros. As duas formas de ação da norma – através de dispositivos disciplinares e dispositivos de seguridade – são distintas, mas não se excluem entre si, ambas são imprescindíveis à arte de governar. (FOUCAULT, 2008; VEIGA-NETO; LOPES, 2007; LOPES; FABRIS, 2013). Nos dizeres de Foucault:

> A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de

> normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço - essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Considerando essa articulação ortogonal da norma da disciplina e da norma da regulamentação em uma sociedade de normalização (FOUCAULT, 2005), vale a pena elucidar a ação da norma, através dos conceitos de *normação* (peculiar de uma sociedade disciplinar) e de *normalização* - característico de uma sociedade de controle ou seguridade (FOUCAULT, 2006).

De acordo com Carvalho (2012), a normação ocorre através de todos os processos disciplinares que pautados pela norma estabelecem para seus objetos o status de normal. Dessa forma, é inegável que a disciplina normaliza por razões resumidas por Foucault (2006):

> A disciplina, é claro, analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro. É isso, esse célebre quadriculamento disciplinar que procura estabelecer os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação. Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. Quais são os melhores gestos a fazer para obter determinado resultado? Qual é o melhor gesto a fazer para carregar o fuzil, qual a melhor posição a tomar? Quais são os operários mais aptos para determinada tarefa, as crianças mais aptas para obter determinado resultado? Em terceiro lugar, a disciplina estabelece as sequências ou as coordenações ótimas: como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações? Em quarto lugar, a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros (FOUCAULT, 2006, p. 74-75).

Portanto, o filósofo defende que a normalização da disciplina advém diretamente da norma, é partir dela que se diferencia o normal do anormal. A norma estabelece um modelo, um padrão, uma referência ótima e nesse contexto a operação da normalização da disciplina, configura-se em buscar tornar as pessoas, os atos, os gestos consoantes a essa referência. Essa particularidade primeira da norma no tocante ao normal, aliada à circunstância de que a normalização disciplinar caminha da norma para delimitar o normal e o anormal, leva Foucault à adoção do termo *normação* para se referir a essa normalização disciplinar, de modo a "melhor salientar o caráter primeiro e fundamental da norma" (FOUCAULT, 2006, p. 76). Dessa forma,

alinho-me com o filósofo e prefiro dizer que na sociedade disciplinar encontramos técnicas de *normação* que visam aproximar o sujeito ao modelo prévio estabelecido no próprio grupo social a que este pertence. Nas palavras de Lopes (2011):

> Nos dispositivos disciplinares a norma opera na população por normação. Ela é constituída a partir de um normal universal, ou seja, primeiro se define a norma para depois de distinguirem os indivíduos de uma população (em normais e anormais). Nas sociedades disciplinares, a norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam o normal e o anormal, o incluído e o excluído (LOPES, 2011, p. 288).

Nesta perspectiva, Veiga-Neto e Lopes (2007) destacam a importância da distinção entre *normação* e *normalização*, não somente pelo fato de ambas apresentarem inferências políticas e educacionais interessantíssimas, "mas também em decorrência da articulação que se deu entre a normalização da norma e o poder" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956-957). Segundo os mesmos autores, pode-se afirmar que:

> [...] à noção de disciplina como ortopedia corporal, que gera individualidades e que, por moldar o corpo, molda a alma, institui um sujeito (moderno) – uma noção que se estabeleceu na Europa a partir do século XVII –, mais tarde somou-se a noção de "disciplina como técnica de normação". E aí, a partir da segunda metade do século XVIII, o poder disciplinar já não estava mais sozinho, senão que articulado com o biopoder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957, aspas dos autores).

Na esteira dessa reflexão, Lopes e Fabris (2013), corroboram os pressupostos de Foucault (2006), reafirmando que as técnicas disciplinares agem na população por *normação* e as técnicas de seguridade agem por *normalização*. A *normalização*, peculiar a uma sociedade de controle, é um processo inverso ao da *normação*: parte-se do estabelecimento do normal e o anormal, com base nas distintas curvas de normalidade, e a partir deles se distingue a norma. Dito de outro modo, nesse mecanismo "o movimento não parte da norma, mas ao contrário, faz dela um *gradiente* ou melhor, uma possibilidade de expandir a norma e torná-la flexível para outros enquadramentos que fogem a dicotomia normal/anormal" (RECH, 2010, p. 75). Dessa maneira, o caráter arbitrário e inventado da norma cai no esquecimento, dando a impressão de que aquele que está ali e tudo que deriva dele é o natural (VEIGA-NETO, 2007). Nas palavras de Foucault:

> Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal,

> vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a **operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras** e [em] fazer de sorte que **as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis**. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras (FOUCAULT, 2006, p. 82-83, grifos meus).

Dessa forma, as operações de normalização implicam tanto em deslocar os desviantes para as zonas de normalidade (cada vez mais amplas e plurais) quanto naturalizar a "presença de todos no contexto social mais amplo" (LOPES, 2011, p. 289). Para isso, nas operações de normalização devem ser reduzidas certas dificuldades e traços, assim como deve ser evitado ou ao menos minimizado o "impedimento da participação de todos em toda e qualquer instâncias e espaços sociais, políticos, de consumo e culturais" (LOPES, 2011, p. 289). Para atingir tais objetivos, observa-se, por parte do Estado, a criação de estratégias políticas que tendem à normalização dos desvios presentes na população. Dentre essas estratégias, localiza-se a feitura de políticas de assistência e de inclusão tanto social como educacional (LOPES, 2009, 2011).

Nas obras da normalização, portanto, estão alocadas as diversas ações biopolíticas que, ao operar sobre os sujeitos da população, objetivam trazer para a área de normalidade aqueles que estão sob risco (LOPES; FABRIS, 2013).

Lopes e Fabris (2013) defendem, ainda, alinhadas com Foucault (2006), que na era da normalização, o poder opera tanto sobre o domínio da norma disciplinar (tendo como foco o corpo individual), quanto sobre o domínio da norma de seguridade (tendo como foco a população); nesse sentido "normalizar significa uma ação de dobradiça onde se articulam as práticas disciplinares e as de regulação" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 44). A normalização ou a norma de seguridade é construída a *priori* pelo normal, estabelecido no seio dos grupos sociais. Ou seja, a normalidade se constitui a partir do normal e do apontamento do anormal dentro de uma determinada comunidade, o que evidencia que a normalidade, no contexto da sociedade de controle, normalização ou seguridade pode ser compreendida como "situação que se movimenta em um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45). Em outras palavras, a normalidade[10] não pode ser entendida, na sociedade de controle, como algo dado ou uma condição permanente, tal como era compreendida na sociedade disciplinar.

[10] Discorrerei com maior profundidade sobre a construção da noção de normalidade no tópico a seguir.

Por conseguinte, pode-se afirmar, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007) que a *normatização* diz respeito a todo processo que estabelece, designa e sistematiza as normas. Os dispositivos normatizadores, portanto, envolvem o estabelecimento de normas, enquanto os normalizadores visam enquadrar a todos em uma norma já definida e, na baliza, sob a linha de normalidade já estabelecida por essa norma (VEIGA-NETO, 2006).

Vale ressaltar que, no âmbito do biopoder, o mesmo poder que objetiva o prolongamento da vida, eliminando certos acidentes, sobretudo biológicos, que poderiam comprometê-la ou diminuir a sua qualidade, também é capaz de matar, através do que o Foucault (2005) denominou *racismo de Estado.* Nos dizeres do filósofo:

> Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2005, p. 304).

Dessa forma, de acordo com o autor, é pelo racismo que o Estado legitima seu direito de deixar morrer em uma sociedade biopolítica, instituída na afirmação da vida. É o Estado que define aquele que vai “fazer viver” e “deixar morrer”. O que deve viver é mais sadio, o mais puro, o mais dotado, o superior; o outro, o impuro deve ser eliminado. Neste sentido, o racismo se consolida como uma estratégia de Estado, um artifício que a sociedade opera sobre si mesma no tocante à purificação perene e à normalização social (FOUCAULT, 2005).

O racismo de Estado se ocupa primeiramente em fragmentar a espécie, através da divisão entre raças; posteriormente, dissemina o ódio entre elas, propagando a ideia de que para viver cada indivíduo precisa aniquilar o inimigo, o degenerado, o anormal, garantindo assim a própria evolução, como esclarece Foucault (2005):

> De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu - não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar". A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do

> anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 2005, p. 305, aspas do autor).

Embora o filósofo reconheça que o racismo não é um fato novo, argumenta que o racismo moderno adquire uma outra configuração. Na tecnologia da biopolítica, o racismo de Estado visa à eliminação do perigo biológico, dos inferiores, fortalecendo assim a purificação da espécie ou da raça superior. Nesse sentido, o Estado tem licença para matar não mais adversários políticos ou ideológicos, mas aqueles que representam um perigo para a população:

> Vocês compreendem, em consequência, a importância - eu ia dizer a importância vital - do racismo no exercício de um poder assim: é a condição para que se possa exercer o direito de matar. Se o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem de passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 306).

De acordo com Gallo (2014), o racismo de Estado é a figura moderna do evolucionismo e do darwinismo social novecentista. A luta agora concerne ao biológico: seleção do mais forte, diferenciação das espécies, manutenção das raças melhor adaptadas (FOUCAULT, 2005). Entretanto, a morte da qual nos fala Foucault não engloba somente a finitude da vida, mas também a morte política, a rejeição e a expulsão. Souza (2003) aborda a morte simbólica utilizando como exemplo as tentativas de assimilação do "anormal" nas escolas regulares, observando que a partir da mescla desses sujeitos com os ditos normais, os mesmos perdem a visibilidade das suas diferenças, sendo apagados no conjunto a partir do momento que nossos olhos se acostumam a eles e ignoram as suas singularidades.

Carvalho e Martins (2016) destacam que, em um aprofundamento relativo ao biopoder e a biopolítica, Foucault (2005, 2009b) realiza uma análise das possíveis consequências do exercício do que ele chamou de racismo de Estado. Em linhas gerais, para o filósofo, racismo de Estado abrange a preservação do que deve se conservar e destituição dos saberes que devem ser depostos. Dito de outro modo, a gestão da vida sob a guarida do racismo de Estado tem o "poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte" (FOUCAULT, 2009b, p. 150, grifos do autor). Esse poder sublinha o caráter de controle "das condições pelas quais o poder de governamento de um Estado qualquer opta por causar a vida" (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 408). Nas palavras do pesquisador:

> O racismo se forma nesse ponto (racismo em sua forma moderna, estatal, biologizante): toda uma política de povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes ao nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida quotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue fazer triunfar a raça (FOUCAULT, 2009b, p. 162)

Ainda de acordo com Foucault (2009b), há de se considerar que um dos maiores exemplos do funcionamento do racismo de Estado foi o nazismo, que combinou os "fantasmas do sangue com os paroxismos de um poder disciplinar" (p. 163). Esse massacre representou, naquela população, a "ordenação eugênica da sociedade, com o que ela podia comportar de extensão e intensificação dos micropoderes, a pretexto de estatização ilimitada, era acompanhada pela exaltação onírica de um sangue superior" (p.163). Isso acarretava, concomitantemente, o genocídio do outro e o risco da exposição de si mesmo à morte (FOUCAULT, 2009b).

Dialogando com as ideias de Foucault (2005, 2009), as palavras de Souza e Gallo (2002) resumem a intrínseca relação entre biopoder e racismo de Estado:

> O biopoder dá amparo à bio-regulamentação pelo Estado moderno – cujas ações se voltam não por fazer morrer (caso da soberania medieval), mas em fazer viver, em encompridar o ciclo produtivo do que se chama vida humana coletiva. E aí intervém o racismo de Estado – como meio de definir o que deve viver e o que deve morrer; ou as características genéticas a serem buscadas para uma maior otimização e alongamento da vida, em oposição a outras a serem emudecidas ou feitas morrer (os genes da surdez, por exemplo). É, também, o meio de justificar o genocídio de um Estado que deveria agora, paradoxalmente, fazer viver (SOUZA; GALLO, 2002, p. 57).

No próximo item apresentarei um debate sobre a produção do conceito de anormal, no qual os surdos foram circunscritos, e como se estabeleceram os discursos acerca desse outro que configura uma ameaça à raça pura, ao corpo ideal e à afirmação da vida na sociedade do biopoder. Dessa maneira, busquei trazer os caminhos da construção da normalidade/ anormalidade, assim como trazer as técnicas e procedimentos adotados pela pedagogia em relação aos ditos anormais.

## 2.2 A invenção da normalidade e a produção sócio-histórica da figura do anormal

Skliar (2003b), ressalta que a palavra normal é, sem sombras de dúvidas, uma invenção da modernidade, visto que no sentido de tipo comum, padrão e não-desviante só aparece na língua inglesa em meados de 1840. Na literatura, encontramos a primeira menção sobre a norma no que tange ao indivíduo de uma mesma população em 1850, durante a difusão da noção de corpo normal. Canguilhem (2017), ao debater os limites entre o normal e o patológico, ressalta que:

> Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores — quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida — às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes — no mesmo meio — ou superiores — em outro meio —, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (CANGUILHEM, 2017, p. 96).

Em outras palavras, é na relação do ser vivo com o meio que se determina o normal. Havendo modificações no meio, também haverá modificações no que é compreendido como normal, pois condições diferentes levariam a normas diferentes. Por isso, é bastante relevante a reflexão sobre a adoção e o uso do termo "normal". "O homem normal é o homem normativo, o ser capaz de instituir novas normas, mesmo orgânicas. Uma norma única de vida é sentida privativamente e não positivamente" (CANGUILHEM, 2017, p. 92).

Dessa forma, quando falamos da norma, do ser deficiente ou do anormal, faz-se necessário colocar sob suspeita a concepção de corpo normal. "Normalidade e corpo normal, esse é o problema" (SKLIAR, 2003, p. 169). Para Skliar (2003), é imprescindível questionar os padrões e as representações estabelecidas pela norma e pela ideia de normalidade, uma vez que se compreende que estamos tratando de concepções históricas e invenções humanas. Portanto, na tentativa de inverter epistemologicamente a noção de deficiência[11] (SKLIAR, 2003, 2010) aliada ao desejo de produzir novas discursividades, corroboro as ideias do autor e compreendo que não existe deficiente ou deficiência como um mero fator biológico natural ou um déficit orgânico, e sim um poder e um saber imposto por uma norma, portanto, a produção de uma deficiência.

[11] Pautado nos estudos de Lennard Davis (1997), Skliar (2003) defende essa proposta da inversão.

Veiga-Neto (2011) debate sobre as diferentes facetas da exclusão e apagamento das diferenças, inclusive nos discursos das políticas de inclusão dos ditos anormais[12], sendo que "não é difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação" (*idem,* p. 107). A própria concepção moderna de normalidade, incorporada e subjacente ao que está posto nas políticas de educação especial / educação inclusiva, dita como devemos conceber e tratar os anormais propriamente, exercendo assim o domínio da normalidade (VEIGA-NETO, 2011).

Para Foucault (2001), esse conjunto denominado atualmente de "anormais" se constituiu a partir de três elementos fundamentais: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Nas palavras do filósofo:

> O grupo dos anormais formou-se a partir de três elementos cuja constituição não foi exatamente sincrônica. 1. O monstro humano. Velha noção cujo quadro de referência é a lei. Noção jurídica, portanto, mas no sentido lato, pois não se trata apenas das leis da sociedade, mas também das leis da natureza; o campo de aparecimento do monstro é um domínio jurídico-biológico. (p. 413) [...] 2. O indivíduo a corrigir. É um personagem mais recente que o monstro. É menos o correlato dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza do que das técnicas de disciplinamento com suas exigências próprias. (p. 415) [...] 3. O onanista. Figura totalmente nova no século XVIII. Aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde (p. 416).

É evidente que esses três grupos já existiam há muito tempo. Porém, no início do século XIX, a novidade é a junção destes numa categoria maior e o fato de passarem a ser vistos não como objetos de curiosidade, mas sobretudo como um problema. E por que um problema? Como vimos, na nova forma de poder, denominado biopoder, tudo aquilo que se assemelha a um desvio biológico e se afasta da norma representa um risco não somente ao indivíduo, mas também à população de um modo geral, ao homem-espécie. O que antes era compreendido como um conjunto de condutas que tinham um estatuto moral por ser parte da natureza passa a ser compreendido como um obstáculo na modernidade.

Benvenuto (2006) defende que a invenção da surdez ou do surdo como figura de anormalidade deve levar em conta que:

[12] É importante ressaltar que Veiga-Neto utiliza o termo "anormais" pautado nos dizeres de Foucault sobre a invenção da modernidade de vários grupos distintos, dentre eles: os deficientes, os surdos, os rebeldes, os estranhos, dentre outros.

> Dentre as ideias que circulam em torno do objeto e o objeto mesmo, os limites desvanecem até confundir-se. Quais são, então, os fios que vêm sendo tecidos entre a anormalidade e os surdos para constituir um modelo cujas consequências, ainda hoje são nefastas na vida cotidiana dos surdos? (BENVENUTO, 2006, p. 228).

Levando em consideração que as ideias que circulam em torno da surdez não raramente são confundidas com a surdez em si, vale a pena ressaltar, de acordo com a autora supramencionada, o caráter relacional das concepções que cercam os surdos. Dito de outra forma, o surdo sozinho não existe, para dizer sobre os surdos não podemos deixar de considerar a relação com os outros. Nas palavras da autora[13]:

> É a presença do outro que escuta ou que não quer ouvir que começa definir o "ser surdo" [...] As memórias de um surdo norte-americano começam dizendo que ele conhece apenas metade da surdez e que, para conhecer a outra, há que interrogar a sua mulher ou outros ouvintes que [...] se relacionam com pessoas surdas (BENVENUTO, 2006, p. 228, aspas do original).

Portanto, para a pesquisadora, a ausência da audição não é nada mais que um simples pretexto para fazer agir as relações de saber-poder entre ouvintes e surdos. Em linhas gerais, trata-se muito mais de uma questão de olhar do que de ouvido. Desbravar a construção da figura do surdo como figura de anormalidade permite denunciar o jogo de relações que se estabelecem em um determinado contexto histórico de modo a difundir ideias e conceitos sobre o outro como anormal e, consequentemente, inferior. Entretanto, no seio dessas relações, surge uma outra figura do surdo, na contramão do conceito de anormalidade, como sujeito linguístico e cultural, membro de uma comunidade. Essa nova figura, que se constituiu no século XX, mas que já iniciou a sua formação no século XIX, é resultado de uma outra relação de saber-poder entre surdos e ouvintes, na qual "uma nova verdade começou a circular nos limites de seu próprio pensamento" (BENVENUTO, 2006, p. 229).

Entretanto, retornando ao campo da anormalidade, Benvenuto (2006) destaca que a figura do "surdo-mudo" no século XIX, representa os três eixos que, de acordo com Foucault (2001), fundam o campo da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o masturbador. Portanto, o surdo encarna o protótipo do "perfeito anormal" (BENVENUTO, 2006, p. 229). Veremos a seguir, de maneira breve, as referências que confirmam essa tese.

[13] Benvenuto (2006) destaca os estudos de Bernard Mottez (1992), como fonte de inspiração para essas considerações.

No que tange ao monstro humano, Foucault (2001) defende que este encarna ao mesmo tempo a infração das leis da natureza e das leis jurídicas/sociais, o que permitiu o estabelecimento de um campo "jurídico-biológico" do monstro. Nesse contexto, segundo Benvenuto (2006), o surdo foi incorporado ao conjunto dos monstros, como um infrator da lei natural, portador de uma deficiência de corpo e de língua, semelhante ao animal por seus gritos, gestos e mímicas. Associado ao macaco, além do selvagem, do louco e do imbecil, o sujeito surdo foi utilizado até o século XIX para interrogar os limites entre o homem e a besta. Antes que a filosofia e a ciência reconhecessem outra modalidade de língua além da oral, os surdos eram concebidos como mudos, sem linguagem, correlacionados a uma animalidade bestial que violava a ordem estabelecida (BENVENUTO, 2006).

Os surdos então, considerados seres bestiais, desprovidos de linguagem, incorrigíveis e, portanto, ineducáveis, foram submetidos, no século XIX, a técnicas ortopédicas de correção que se instalavam como meio de prevenir e reparar as deformidades do corpo, de modo a aproximá-los da norma. Sobre o caráter incorrigível do sujeito a corrigir, Foucault (2001) esclarece:

> [...] no fundo, quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação as técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Dessa maneira, observa-se a inserção dos surdos no segundo eixo que compõe os anormais, de acordo com Foucault (2001): o indivíduo a corrigir. Entretanto, é importante destacar que:

> A inclusão de surdos no círculo dos humanos não se inscreve num movimento linear. O século das luzes dispôs as bases de uma nova exclusão. Os estabelecimentos educativos para surdos do século XIX são, por um lado, o resultado de uma ideia de que os surdos são seres educáveis e que, portanto, entram plenamente na ordem natural do humano. E por outro, são espaços de clausura e de invenção de técnicas de sujeição do corpo nas quais se buscava – como mostra Foucault- corrigir o incorrigível (BENVENUTO, 2006, p. 236)

Dito de outro modo, a ideia de que as pessoas surdas são seres educáveis, pressupõe a existência de um potencial de humanidade que merece um esforço pedagógico e,

consequentemente, investimento do Estado. Então, cabe à Pedagogia apropriar-se dos meios mais adequados para fazer emergir a humanidade oculta em cada criança. Portanto, o "esforço pedagógico centrado no ineducável, isto é, ensinar a língua oral como primeira língua as crianças surdas, justificará a presença do pedagogo ouvinte, num programa de 'desmutização' do sujeito surdo [...]" (BENVENUTO, 2006, p. 236, aspas do original). Diante desse cenário, os corpos surdos passaram a ser objetos de estratégias ortopédicas[14] e técnicas disciplinares como a higiene e a instrução física, assim como a prevenção de doenças atribuídas à surdez (BENVENUTO, 2006).

No que tange ao eixo da sexualidade - o onanista, acreditava-se que a origem de todas as anomalias estaria vinculada às práticas de uso sexual do corpo (FOUCAULT, 2001). Considerando a hipótese da época de que quase todos se masturbavam, essa seria, então, a possível causa de diversos distúrbios físicos e psíquicos, inclusive da surdez. Nas palavras do filósofo:

> A masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo o mundo, mas que ninguém comunica a ninguém. [...]. Esse segredo, que ao mesmo tempo todo o mundo compartilha e que ninguém comunica, é colocado em sua quase-universalidade como a raiz possível, ou mesmo a raiz real, de quase todos os males possíveis. Ele é a espécie de causalidade polivalente à qual se pode vincular, e à qual os médicos do século XVIII vão vincular imediatamente, toda a parafernália, todo o arsenal das doenças corporais, das doenças nervosas das doenças psíquicas. No fim das contas, não haveria na patologia de fim do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual (FOUCAULT, 2001, p. 73-74).

Segundo Benvenuto (2006), no projeto ortopédico aplicado à educação de surdos nas instituições educativas do século XIX a ginástica exerceu um papel fundamental no sufocamento dos instintos excessivos dos jovens surdos, de modo a coibir a sexualidade e, obviamente, a masturbação. Para a autora:

> A luta contra o onanismo, através da ginástica nas instituições para surdos, persiste na intensificação da sujeição do corpo. Três objetivos claros se destacam: enquadrar a sexualidade sob uma norma moral, fazer falar os surdos – daí os exercícios de respiração, a utilização da piscina, as marchas, os exercícios – e, por último, reforçar a proibição total da língua de sinais (BENVENUTO, 2006, p. 242).

[14] Compreende-se aqui estratégia ortopédica como um meio de corrigir e/ou prevenir nos infantes as possíveis deformidades do corpo. Esse sentido da expressão "foi dado por Nicolas Andru desde 1741" (BENVENUTO, 2006, p. 238).

Nesse sentido, vale ressaltar que a condição do surdo merece atenção especial, uma vez que as práticas eugênicas destacavam a importância da proibição de casamentos entre surdos, como uma forma de prevenir o nascimento de outros surdos. De acordo com Silva (2015), Alexandre Bell (1883) afirmou, com base na análise dos registros de instituições americanas destinadas a surdos e mudos, no período de 1833 a 1883, que as mesmas estariam influenciando na frequência de matrimônios entre surdos, o que ocasionava um aumento significativo no nascimento de outros surdos, o que poderia caracterizar a aparição de uma variedade da raça humana. Essa preocupação com o surgimento de uma variedade da raça humana exemplifica os dizeres de Foucault (2005) no que tange ao controle da população e o risco que os chamados corpos anormais representam não apenas para o indivíduo, mas para a população como um todo.

Ainda de acordo com Benvenuto (2006), o Instituto Nacional de Educação de surdos-mudos em Paris, desde 1800 tornou-se uma espécie de laboratório clínico-terapêutico, que objetivava corrigir o incorrigível, levando o surdo a escutar e a falar. Desse modo, inaugurou uma série de experimentos que marcou o início da *patologização* da surdez, buscando a sua cura. Nesse contexto, durante o século XIX foram inventadas uma série de próteses auditivas e métodos / procedimentos pedagógicos orientados para a oralização. É o encontro entre a medicina e a educação no campo da surdez, tendo a norma ouvinte como parâmetro: quanto mais o sujeito se distancia desta, mais é compreendido como anormal e fracassado (BENVENUTO, 2006).

O desejo de perpetuar a oralidade na educação de surdos se torna tão forte que o famoso Congresso de Milão, em 1880, veio coroar a proibição da língua de sinais nas escolas, proibição esta que irá perdurar um século e deixará fortes marcas de opressão e disciplinamento sobre os corpos surdos. Conclui-se então que as unidades educativas destinadas aos surdos no século XIX são resultado da ideia de que os surdos, apesar de sua condição física, são seres educáveis e, portanto, podem ser elevados à condição humana e são também, espaços de obrigações e de criação de técnicas de sujeição do corpo, como vimos, na busca da correção do ser "incorrigível".

As instituições para surdos do século XIX, portanto, se constituíram em mecanismos de exclusão, mas ao mesmo tempo houve resistência, à medida que o agrupamento de surdos permitiu a promoção da língua de sinais. Bernartz Mottez (1992, apud BENVENUTO, 2006), no artigo intitulado *"Os banquetes de surdos-mudos e o nascimento do movimento surdo"*, situa em 1834 o nascimento do movimento surdo, através dos banquetes em homenagem ao abade de L´Epéé e ao seu projeto precursor de educação bilíngue, além da

constituição da primeira associação de surdos quatro anos mais tarde. Os surdos passaram então a se opor ao poder médico, reivindicando espaço para intervir no campo político. No rastro dessa reflexão, vale a pena enfatizar que:

> Dois grandes discursos têm se organizado deste modo o saber que concerne aos surdos e ainda o organizam. Por um lado, o discurso da deficiência, de natureza médico-pedagógica, constituído no século XIX, centrado na falha da orelha e o ensino da palavra oral. Por outro, o discurso socio-antropológico da diferença, centrado na língua de sinais e da cultura surda, que começou a se constituir no século XIX e conheceu um novo impulso na segunda metade do século XX (BENVENUTO, 2006, p. 244)

Considerando a existência desses dois discursos em torno dos surdos, Lopes (2004) reitera que a surdez atualmente tem sido compreendida como uma fronteira que dificulta o acesso ao meio.

> [...]Significada na cultura, a surdez é um traço que coloca quem a possui no limite entre aquele que é inválido e aquele que pode ser reabilitado se "tratado" ou "educado" adequadamente. Habitando uma margem frágil entre a possibilidade de estar entre os incorrigíveis e, anormais e a possibilidade de estar entre aqueles indivíduos a corrigir, os surdos, alienados aos desejos científicos, religiosos e clínicos, enredam-se em pedagogias e na fonoaudiologia que os colocam na ordem dos discursos clínico-terapêuticos e educativos-reabilitadores-reabilitadores-especiais (LOPES, 2004, p. 38-39, aspas da autora).

Dessa maneira, os ditos anormais continuam a ser delineados pelo Estado em consonância com os padrões normativos, sendo suscetíveis de serem objetivamente mensurados, quantificados, registrados em prontuários a partir daquilo que os falta para que se constituam como sujeitos plenos (SOUZA, 2003). Para exemplificar esse poder de regulamentação do Estado em âmbito nacional, vale recordar o Decreto nº 3298/1999, homologado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso:

> Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
> I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999, n.p.).

A discursividade e o olhar sobre a deficiência como um fator puramente biológico e com características universais precisa ser revisto e problematizado. De acordo com Skliar (2003b), na construção do discurso produzido sobre a deficiência, nota-se que o objeto não é a

pessoa cega, surda, cadeirante ou aquela que não é capaz de seguir o ritmo imposto pela norma, e sim os processos históricos, sociais, culturais e econômicos que operam e ordenam a forma pela qual são pensados e criados os corpos, a mente, a sexualidade e a linguagem dos outros.

> [...] a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes, e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia de normalidade e à sua historicidade (SKLIAR, 2003b, p. 158).

Para o autor as pessoas com deficiência, atualmente público alvo da educação especial, foram narrados, pensados, julgados e inventados exclusivamente como objetos de estudo em um discurso de controle, sob a ótica obstinada da medicalização, voltada aos cuidados e tratamento das mentes e dos corpos incompletos, ineficientes, desajustados. Dessa forma, de acordo com Skliar (2003b), a educação especial ainda carrega um viés iluminista em relação à identidade da alteridade deficiente, utilizando-se das oposições completude / incompletude, inclusão / exclusão, normalidade / anormalidade, racionalidade / irracionalidade como conceitos chaves para a elaboração de discursos e práticas pedagógicas. Assim, os indivíduos são homogeneizados, infantilizados e naturalizados a partir das representações sobre o que está ausente em suas mentes e em seus corpos (SKLIAR, 2003b).

Se as técnicas de disciplinamento sobre os corpos anormais foram todas desenvolvidas no intento de aproximar esses sujeitos desviantes da norma estabelecida, observa-se na modernidade, de acordo com Veiga-Neto (2011), uma aproximação para o (re) conhecimento, uma inclusão que visa construir saberes sobre o outro, sem contudo romper com a lógica da exclusão, conforme as palavras do autor:

> A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, "é aquele que fica com a melhor parte" (VEIGA-NETO, 2001, p.113, aspas do original).

Identifica-se, portanto, um certo colonialismo e neocolonialismo nos fundamentos da educação especial, através de discursos e práticas normativas no que se refere aos sujeitos anormais, caracterizados pela ausência de linguagem, imaturidade emocional e cognitiva, com comportamentos agressivos, inábeis etc. Descrições semelhantes podem ser encontradas nos

textos dos colonizadores europeus no que tange a essência dos indígenas ou africanos (LANE, 1992).

Estou alinhada ao posicionamento de Skliar (2003b, p. 160) quando este afirma que, embora seja inegável que atualmente a ciência em torno da educação especial tenha cedido espaço para um olhar sobre a deficiência sob a perspectiva da diferença, em contraposição à abordagem exclusivamente médica, a mesma ainda preserva em termos de totalidade os discursos de grupos homogêneos, estáveis, aglutinando e caracterizando os sujeitos a partir das faltas biológicas: deficiente auditivo, deficiente visual, deficiente intelectual. Dessa forma, há um contrassenso, na medida em que, em nome de uma suposta igualdade entre todos os alunos, apagam-se as diferenças individuais e culturais dos sujeitos, negando as suas origens e um possível funcionamento singular (SKLIAR, 2003b).

Em outras palavras, para o autor, a educação especial, embora em alguns momentos desvie o olhar dos sujeitos deficientes para suas famílias e contextos educativos, perpetua e reproduz a hipótese de que há algo de errado com eles, que precisa ser analisado. Nesse contexto, a trajetória que vai desde o olhar normativo da medicina até o interesse etnográfico em educação especial, não leva a uma ruptura da hegemonia do normal, perpetuando uma mesma lógica e um mesmo território representacional. A medicalização não é apenas fruto do desenvolvimento da medicina, ela se impregnou, de maneira ríspida e ao mesmo tempo sutil, nos discursos de outras disciplinas do conhecimento, exercendo sobre elas um governo, descaracterizando e debilitando as mesmas, até fabricar sua autojustificação (SKLIAR, 2003b).

Na esteira de Skliar (2003b), pode-se afirmar que o vínculo oportuno entre a medicalização e pedagogia corretiva perdura até a atualidade, envolvendo um predomínio da ideia de deficiência e anormalidade na educação especial. Observa-se o desejo de cura dessas ditas anomalias- o mesmo desejo de cura que observamos nas instituições do século XIX, ainda que agora de forma mais sutil. A problemática implícita nessa concepção é que quando acabam as deficiências, as diferenças se apagam. Nesse contexto, olhar para a "deficiência" a partir de um outro lugar que não o da reabilitação e seus saberes corretivos é um desafio, um desafio que envolve sobretudo a desnaturalização da ideia de normalidade (CLIMACO, 2010).

A prática de medicalização destinada ao corpo deficiente~~,~~ é inegável, mas é importante enfatizar que existe também, "uma medicalização da sua vida cotidiana, da pedagogia, da escolarização, de sua sexualidade e da vida e de morte do outro deficiente" (SKLIAR, 2003b, p. 161). Dessa maneira, segundo Skliar (2003b) a medicalização, como ideologia dominante, criou alianças fora do seu campo específico, levando a Pedagogia a uma compulsão pela correção dos corpos anormais, com uma promessa de solução. Aliada também

à caridade e à beneficência, a medicalização produziu processos complexos e multifacetados, conferindo legitimidade moral às atividades missionárias e caridosas, muito bem recebidas em educação especial, com o intento de naturalizar, humanizar e normalizar a alteridade deficiente. Nas palavras do autor:

> As normas e os valores sobre os corpos e mentes completos, autossuficientes, disciplinados e belos constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições de educação especial. De maneira geral, a norma tende a ser implícita, quase invisível e é esse o caráter de invisibilidade que a faz questionável (SKLIAR, 2003b, p. 162).

Ainda de acordo com Skliar (2003b), apenas uma inversão epistemológica da questão da deficiência levaria à aproximação da alteridade deficiente com a complexidade teórica de minorias, tais como etnia, religião, sexualidade e raça. Entretanto, a problemática não se circunscreve apenas a incluir essa alteridade como mais uma minoria e sim, na compreensão de que o outro deficiente é resultado de uma produção da normalidade que levou a confundir o outro propriamente dito com a invenção fabricada sobre ele (SKLIAR, 2003b). Segundo Clímaco (2010), os deficientes são construídos socialmente, como outros da normalidade, entretanto são necessários a essa normalidade, pensados como seres humanos incompletos que necessitam de cuidados e tutela, portanto, são objetos de construções discursivas que partem da premissa de que não são - e não poderiam ser - tão humanos quanto nós. Portanto, suas existências ficam reduzidas aos corpos tortos, desviados, disfuncionais e a sua "deficiência" compreendida como um mero dado biológico, desprendida de toda a produção sócio histórica (CLIMACO, 2010).

De forma similar, Lopes (2004) enfatiza que, na contemporaneidade, encontram-se na sociedade muitos indivíduos "estranhos" a serem corrigidos, no sentido de enquadrá-los, discipliná-los e aproximá-los da norma instituída. Com o avanço da ciência, criam-se clínicas especializadas, serviços de apoio pedagógico, presídios, asilos e outras instituições de confiscos dos sujeitos. A atuação da escola, nesse cenário, advém da necessidade de manutenção de uma classificação dos sujeitos e de uma ordem social: circunscrevemos seres humanos em anormais ou normais, deficientes ou não deficientes, de acordo com a norma inventada (LOPES, 2004).

Para Gesser (2008), é indubitável que a língua de sinais na comunidade surda configura uma desvinculação da noção exclusivamente patológica, pois permite um desvio da ideia de surdez como uma deficiência, relacionada com falhas na linguagem, na cognição e no pensamento, para uma concepção de minoria linguística e cultural. Todavia, vale ressaltar que conceber a língua de sinais como um símbolo fundamental de identidade cultural não exclui a

compreensão de que o surdo pode construir outras culturas e identidades, inclusive na Língua Portuguesa. Entretanto, o português escrito ou oral (no caso dos surdos oralizados) é também desqualificado, quando não atinge o patamar imposto e almejado pela maioria dos ouvintes (GESSER, 2008).

Gesser (2008) e Lopes (2004), ressaltam que não é possível negar que a visibilidade surda na sociedade majoritariamente ouvinte é ainda uma visibilidade anormal. Portanto, é comum que as famílias e os próprios surdos muitas vezes oscilem na definição da surdez como doença e como grupo minoritário. Muitos não romperam com o discurso da anormalidade e alguns ocupam outras narrativas e espaços. Encontramos pessoas com diferentes graus de perdas auditivas que optam pela oralização e recorrem à medicina em busca de aparelhos auditivos e implantes cocleares que possam restaurar a sua audição, aproximando-os dos ouvintes. Essas pessoas muitas vezes se definem como deficientes auditivos e recusam o discurso político em torno da surdez.

Portanto, para Gesser (2008), a discussão no que tange à surdez não pode ser circunscrita na dicotomia entre o modelo clínico e sócio-antropológico[15] são muitas as variáveis que devem ser consideradas. Essa polarização, se levada ao extremo, caracterizaria mais uma forma reducionista de olhar para o surdo, pois pode levar à falsa ideia de rompimento de um modelo para o outro, no âmbito das narrativas e propostas pedagógicas, mascarando a realidade e impedindo-nos de compreender os indivíduos em toda sua complexidade, ambivalências, multiplicidade, contradições, tensões e irregularidades. Em outros termos, ao assumir essa postura corremos o risco de recriarmos mecanismos de controle e apagamento das minorias culturais (GESSER, 2008). Como exemplo desse risco, poderíamos atribuir o apelido destinado a alguns surdos oralizados como "surdos do Paraguai", categorizando-os como falsos surdos ou surdos incompletos, o que é uma forma de estigmatizar o outro de forma inversa, sem levar em consideração todo o processo de medicalização e práticas de assujeitamento[16] às quais esses indivíduos foram submetidos ao longo de sua constituição enquanto sujeitos.

A surdez como uma experiência visual (SÁ, 2002; LOPES, 2004; BENVENUTO, 2006; SKLIAR, 2010), como uma singularidade e uma diferença, levou a um movimento de pessoas surdas que buscam ser reconhecidas como sujeitos linguísticos e culturais. Esse

[15] No modelo clínico a surdez é entendida como um fenômeno físico, caracterizando-se essencialmente pelo déficit orgânico, ou seja, é dita como uma deficiência. Por outro lado, na concepção sócio-antropológica a surdez é compreendida enquanto construção social, localizando-se no âmbito das diferenças, envolvendo um grupo de seres humanos que compartilha uma experiência visual e, principalmente, uma língua própria (SKLIAR, 2000).

[16] Para Foucault (2009a) a subjetivação acontece pelos caminhos do assujeitamento: eu me assujeito a uma determinada doutrina e esse assujeitamento permite que eu seja um sujeito dentro daquela realidade.

pertencimento a uma comunidade que se autodenomina surda é uma conquista de vários sujeitos no Brasil e no mundo.

Podemos considerar que desde então o movimento surdo vem buscando estabelecer ações que reiterem seus direitos linguísticos; assim como o de serem protagonistas de suas próprias narrativas, compondo enunciados surdos que os distanciem da ideia de um grupo anormal, patologizado ou deficiente. Para tal, os surdos reiteram constantemente a prerrogativa de decidir pela educação que desejam. No Brasil, desde a década de noventa apregoa-se que o "especial" em relação à educação de surdos se dá unicamente pela diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999). Porém, a educação de surdos permanece sob os domínios da educação especial, o que denota uma antiga tensão entre os pesquisadores que compreendem a surdez e, por consequência, a educação de surdos como campo de conhecimento[17] e aqueles que a consideram responsabilidade da educação especial (LODI, 2013a).

Para Lodi (2013a), essa polarização descrita anteriormente é decorrente das diferenças de definição no que concerne aos conceitos de inclusão e educação bilíngue para surdos, temas que serão discutidos de densamente mais adiante.

Skliar (1999, 2010), Souza e Gallo (2013), Campello e Rezende (2014), além das publicações da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (2011; 2013), sendo que esse último representa o movimento surdo brasileiro, enfatizam a importância da desvinculação da educação de surdos da educação especial, de modo a propiciar com esse deslocamento a inserção da alteridade surda em outros contextos discursivos, teóricos e representacionais da educação que não estejam associados à patologia e sim-ao reconhecimento político da surdez como diferença. Esse deslocamento oportunizaria uma construção de novas narrativas da surdez e do ser surdo, possibilitando-nos enxergar melhor as múltiplas possibilidades identitárias desse grupo, levando a mudanças na nossa maneira de nos relacionarmos com o outro. As palavras de Campello e Rezende (2014) ilustram esse desejo:

> Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso "ser surdo". Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados

[17] Como exemplo temos os *Estudos Surdos*.

> e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88, aspas das autoras).

O "Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa"[18] produzido pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias Ministeriais nº 1.060/2013 e nº 91/2013, ressalta a relevância da educação de surdos estar vinculada ao campo linguístico-cultural, mantendo assim a recusa à educação especial. O referido e importante documento, fruto das discussões de diversos pesquisadores e ativistas surdos e ouvintes [19] defende que:

> Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua. Partindo das premissas e argumentações acima expostas, a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2014, p. 7).

Portanto, o debate sobre desvinculação da surdez da educação especial remete à importância de nos desprendermos de preconceitos naturalizados e enraizados nas maneiras de nomear e compreender o outro como anormal. Referindo-se ao surdo como deficiente auditivo, mudo ou surdo-mudo, estamos perpetuando a noção patológica da surdez, carregada de um discurso ideológico de falta e déficit orgânico (SKLIAR, 2010; GESSER, 2008). Problematizar a normalidade e como ela se configura nas políticas públicas destinadas aos anormais é uma forma de confrontar a legitimidade dos discursos produzidos sobre a surdez a partir dos ouvintes e dar oportunidade ao outro de falar sobre si mesmo, construindo novas narrativas acerca da

[18] A partir daqui vamos nos referir a esse documento como *Relatório* (em itálico e com letra maiúscula).

[19] Adriana da Silva Thoma Ana Regina e Souza Campello, Carolina Ferreira Pêgo, Enilde Leite de Jesus Faulstich, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Janaína Thaines Moreira, José Nilton de Souza Filho, Marianne Rossi Stumpf, Marlene de Oliveira Gotti, Nídia Regina Limeira de Sá, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Regina Maria de Souza, Ronice Muller de Quadros, Rosana Cipriano, Shirley Vilhalva, Solange Rocha, Vera Lúcia Gomes Carbonari. Também houve a colaboração de Cynthia Braga Silva Letícia, Regiane da Silva Tobal, Maria Cristina Viana Laguna, Paulo André Martins, Sandra Patrícia F. do Nascimento, Valdo Ribeiro da Nóbrega e Wilma Favorito.

diferença. As palavras de Skliar (1999) resumem de forma perspicaz a discussão apresentada até aqui:

> O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico. A medicalização e a normalização dos surdos refletem um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui á especificidade de uma identidade autoritária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regular [...] A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilingue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um "paradigma oposicional" (SKLIAR, 1999, p. 12).

No item a seguir, realizaremos uma explanação sobre a escola como direito fundamental de todos, assim como a problematização da noção de educação inclusiva.

## 2.3 A escola como direito de todos – problematizando a educação inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, apresentou uma inovação no que tange à educação especial no Brasil, uma vez que trouxe a inédita prerrogativa, no contexto das políticas públicas nacionais, da inclusão de "educandos portadores de necessidades especiais" preferencialmente nas redes regulares de ensino. A presente lei adotou como base importantes documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Proposta de Educação Para Todos - referências de um movimento político de luta a favor de políticas públicas que favoreçam o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e o compromisso em atender suas demandas específicas nas escolas comuns. Desde então, criou-se uma série de mecanismos e medidas objetivando que o público alvo da educação especial pudesse ocupar os bancos das escolas comuns, tais como as outras crianças, promovendo, assim, supostamente, uma inclusão benéfica a todos.

De acordo com Lopes (2015), a educação e a escola no seio do neoliberalismo atuam em uma relação de imanência entre o Estado e o mercado, agindo sobre o indivíduo e sobre as massas – a população. Dessa forma, na escola subjetivamos os sujeitos a incluir a todos, sensibilizando-os pelo elogio à diversidade, à diferença e à crença no potencial de cada um.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por sua vez, define direitos humanos como "garantias de proteção dos indivíduos contra ações ou falta de ações dos governos que

possam colocar em risco a dignidade humana" (ONU, 1998, n.p). São considerados direitos humanos básicos: direito à vida, direito à saúde, à educação, à liberdade de expressão de opinião e de religião e direito ao trabalho (ONU, 1998). Dessa forma, o direito à educação para todos é uma máxima aceita e compreendida de forma inquestionável e a partir dela originou-se uma série de políticas públicas e ações governamentais que buscam contemplar o princípio da inclusão, no intento de garantir a participação de todos nos diversos espaços da sociedade, ainda que em gradientes distintos de participação (LOPES, 2011).

Nessa perspectiva, diante da necessidade de expandir a oferta de educação, tivemos três ações fundamentais no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que demonstrava claramente o interesse em uma escola inclusiva; e, finalmente, a criação da Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), o que o evidenciou a premissa da inclusão como uma política de Estado (LOPES, 2013).

Entretanto, o acesso aos bancos escolares não garante a permanência dos estudantes, especialmente das classes menos favorecidas economicamente. Dessa forma, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tivemos a implementação de programas sociais, tais como Programa Bolsa-Escola que vinculava a frequência escolar de crianças[20] oriundas de famílias carentes ao recebimento de auxílio financeiro de acordo com regras pré-estabelecidas. Tais ações tiveram continuidade e foram expandidas no governo Lula (2003-2010) com o Programa Bolsa Família.

Nesta conjuntura, constata-se que as políticas educacionais inclusivas caminharam aliadas com a assistência social, o que pode ser compreendido dentro das estratégias criadas por parte do Estado visando a *normalização* (FOUCAULT, 2006) das irregularidades existentes na população, de modo que a normalidade se estabeleça em espaços de risco, pois "onde surge a ameaça do perigo, está justamente a criação de políticas de assistência e de inclusão social e educacional" (LOPES, 2011, p. 289).

Entretanto, devemos estar atentos em relação ao caráter salvacionista do discurso acerca das políticas educativas, pois conforme afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007), da mesma forma que não solucionaremos os problemas sociais apenas melhorando a educação, não salvaremos a educação apenas consolidando a inclusão escolar. Afinal, se todos os nossos problemas sociais não têm origem na educação, tampouco através de oferta de uma educação

[20] Crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória.

de qualidade, por melhor que ela possa ser, garantirá uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, a aposta na educação como redentora da humanidade ainda impera nos discursos políticos dirigidos à população.

Por conseguinte, na década de noventa, tivemos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplavam um documento denominado "Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais", tal documento traz a prerrogativa de que através de adaptações curriculares é possível atender às necessidades especiais de todos os alunos, garantindo educação a todos. Mais adiante, no Plano Plurianual 2004-2007, a inclusão é apresentada como um mecanismo do Estado, visando transformar a realidade social e econômica da população brasileira. No pacote das estratégias previstas pelo referido documento, "a educação é vista como um setor capaz de mobilizar, potencializar e concretizar parte fundamental das necessidades para a inclusão social" (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

Todavia, Veiga-Neto e Lopes (2007), enfatizam que devemos considerar os perigos que as políticas de inclusão - da forma que vem sendo elaboradas e parcialmente executadas no Brasil – apresentam, ao compreenderem as diferenças como diversidade, pois sob um suposto viés de "todos iguais" parecem ignorar as diferenças contribuindo para uma nova forma de exclusão. Conforme afirmam os autores:

> Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um "único estranho", um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que "já estavam ali", de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949, aspas dos autores).

Lopes e Rech (2013) destacam que a ideia de inclusão / exclusão pode ser compreendida ao menos de duas maneiras distintas: como elementos separados que se opõem - inclusão e exclusão - ou uma como parte integradora da outra - in/exclusão. O uso dessas palavras pode apontar tanto a importância que a inclusão ganhou no país como a perda de referências da sua constituição histórica.

Em consonância com Foucault, as autoras ressaltam os diversos deslocamentos do uso das palavras inclusão e exclusão ao longo do tempo, desde a Idade Média até o século XIX, onde os incorrigíveis passaram a ser vistos como corpos a se recuperar, portanto, merecedores

de investimentos do Estado. A palavra exclusão deixou de ser entendida como uma condição de morte social e de vida ignorada pelo estado, passando a ser utilizada em qualquer situação de não participação em espaços sociais, culturais etc. A reclusão, por sua vez, deixou de ser o total isolamento social, como se dava no século XVIII, e passou a ser requisito para a inclusão social e a reeducação. Em outras palavras, os anormais deixaram de ser excluídos do convívio familiar ou do grupo social, a inclusão dos indesejados passou a ser uma maneira de tornar possível a sua normalização (VEIGA-NETO; LOPES, 2007; LOPES; RECH, 2013).

Lopes e Rech (2013) afirmam, que houve, portanto, um deslocamento dos sentidos, sem propriamente estabelecer um rompimento das práticas de exclusão e reclusão, o que as reinscrevem na Modernidade e na Contemporaneidade, na lógica dominante da inclusão. Dito de outro modo, a partir do final do século XX temos no movimento de inclusão formas politicamente corretas e mais sutis de exclusão e reclusão.

Assim, entende-se que o que conhecemos atualmente por inclusão carrega um legado do século XVIII, assim como a ideia de normalização dos indivíduos do século XIX: todos devem estar incluídos, mas em gradientes distintos de participação social e educacional. Foi preciso, então, uma ressignificação da palavra exclusão para que ela coubesse na lógica de inclusão. Nas palavras das autoras:

> Portanto, diferentemente da exclusão que representava o sentido da morte do indivíduo, a exclusão que se desenha nos séculos XX e XXI se materializa na fragilização moral desse, pois o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização – tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Dessa forma, na sociedade contemporânea, a inclusão de todos no mesmo espaço escolar pode ser compreendida tanto como um imperativo de Estado quanto como uma estratégia de *governamento*[21]. A inclusão, como imperativo do Estado nessa conjuntura abrange e se impõe a todos, de modo que nenhuma pessoa ou instituição pública possa dela declinar, tendo na educação um dos seus principais meios de consolidação (LOPES, 2015). Para Lopes:

> A inclusão como imperativo nos conduz a entender que as muitas práticas de governamento da população convergem em ações que visam trazer aqueles discriminados negativamente participarem de espaços e convivência social, juntamente com aqueles que são considerados não discriminados. A inclusão operada na aproximação física dos sujeitos não permite mais que falemos de

[21] Utilizo aqui o termo governamento para "designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

> exclusão de Estado e nem de exclusão física e de acesso; porém, possibilita entender outra forma de alguns continuarem sutilmente experimentando a discriminação negativa (LOPES, 2011, p. 291).

A escola, portanto, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007), é tida como o *locus* privilegiado, lugar ideal para a experimentação de novos saberes e para a intervenção estatal e suas políticas de regulamentação, controle e segurança da população. O *governamento* da população, por sua vez, precisa do maior ordenamento possível dos seres que a constitui. Essa estruturação no ideário das políticas de inclusão tem como base o direito à igualdade, compreendendo garantias de acesso e permanência iguais a todos. Nos dizeres do autor:

> O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos" (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.959).

Em outras palavras, a igualdade de acesso a todos a uma mesma escola por si só não garante a inclusão e da mesma forma não afasta a exclusão.

Portanto, de acordo com os autores supramencionados, a inclusão, entendida como um mecanismo de governamento do Estado, se institui de forma obrigatória a todos, demandando ações pontuais de modo a modificar tanto os indivíduos quanto as estatísticas ao seu redor. No centro de tudo isso, como vimos anteriormente, está a norma, ela que determina as fronteiras da faixa de normalidade, bem como estabelece as tensões que acontecem tanto no âmbito individual como coletivo.

Todos os ditos cidadãos reconhecidos pelo Estado, estão incluídos, apesar das situações de precariedade e discriminação. A inclusão e exclusão, nesse contexto, são processos complementares, fabricando um ao outro, o que justifica a grafia de *in/exclusão* (LOPES, 2015, p. 298). Para Lopes (2015) a in/exclusão representa a maneira mais apropriada para grafar situações e fatos de discriminação e dissociação na atualidade brasileira, marcada por condições desiguais de participação e mobilização frente à realidade presente que determina os jogos in/excludentes.

Por conseguinte, na esteira das políticas nacionais que visam a inclusão de todos no sistema escolar**,** os surdos circunscritos pelo poder público na homogeneidade dos "portadores de necessidades especiais" foram inseridos nas políticas de inclusão dos anormais ou deficientes, sendo submetidos às suas normativas, mesmo após a aprovação da legislação que

reconhece a surdez como experiência visual e os surdos como minoria linguística[22]. De acordo com Andreis-Witkoski (2013):

> [...] esta pasteurização, pela qual advoga-se aos alunos surdos o mesmo tratamento preconizado a outros grupos de educandos com necessidades especiais, demonstra o quanto as políticas públicas educacionais se constituem em um território de disputa de poderes. Isto fica evidente quando se observa que mesmo já estando estabelecidos, na legislação brasileira, os direitos dos alunos surdos à educação bilíngue, permanece a tendência à normalização em nome de uma "inclusão", alicerçada a partir da perspectiva ouvinte, que desconsidera as singularidades dos sujeitos surdos e a diferença do que significa inclusão para eles (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 88 aspas da autora).

Observa-se, portanto, uma política de aglutinação das diferenças em um bloco único, mantendo-se a perspectiva da normalização sem considerar as singularidades de cada grupo. Em outras palavras, na perspectiva da educação especial, cabe aos surdos, o mesmo tratamento que é dado aos cegos, aos cadeirantes e todas as pessoas consideradas com deficiência.

Portanto, totalmente à revelia das comunidades surdas, o modelo de educação inclusiva, que visa a incorporação do surdo nas salas comuns junto aos ouvintes, configurando uma *inclusão radical*[23] (OMOTE, 2004*)*, impõe-se como política pública predominante em território nacional. Essa constatação preconiza a tendência de construção de políticas públicas, alicerçadas no olhar do outro, nesse caso o ouvinte. Ignora-se o discurso daqueles para os quais são elaboradas as políticas, em uma clara demonstração de preconceito e estigmatização da diferença (ANDREIS-WITKOSKI, 2013).

Nesse contexto, o debate em relação a essa compreensão de educação inclusiva, a *inclusão radical*, se faz urgente e necessário, sobretudo porque ele está situado em jogos de poder, em regimes de verdades (FOUCAULT, 2009) naturalizados como legítimos. Entretanto, cabe a nós, através da problematização da inclusão dos sujeitos surdos, demonstrar a ilegitimidade desse modelo educacional como único e hegemônico.

Dentre as premissas que amparam a recusa das comunidades surdas em relação a esse modelo, está o fato de que a singularidade dos surdos é sobretudo linguística. A surdez enquanto experiência visual, contempla uma língua que não é oral-auditiva e sim viso-espacial, além disso, trata-se de uma língua que, na maioria dos casos, não é a língua dos familiares das

[22] Discorrerei sobre os marcos legais com maior profundidade no quarto capítulo deste trabalho.

[23] Adoto neste trabalho o termo *inclusão radical* com base na definição de Omote (2004) que apresenta "[...]a inclusão radical ou total, entendida como atendimento educacional de todas as crianças em classes de ensino comum, sem exceção nenhuma" (p. 259).

crianças surdas, tendo em vista que mais de noventa por cento das crianças surdas são filhas de ouvintes (ANDREIS-WITKOSKI, 2017). Dessa forma, não é possível pensar em uma educação para surdos sem compreender a aquisição e a presença efetiva da língua de sinais no contexto escolar, como língua de instrução.

O movimento surdo brasileiro, pleiteia a Libras como língua de instrução das suas aulas; assim como ressalta as metodologias e estratégias adequadas para atingir esse alunado. Quanto a isso, alinho-me com Benvenuto (2006):

> Devido à sua singularidade física o domínio da língua de sinais, é o único meio que permite ao surdo estar nas mesmas condições de reciprocidade em relação aos ouvintes. Para os surdos o bilinguismo é uma questão de necessidade, mais do que uma questão de escolha. Uma necessidade imposta por um estado do corpo que constitui a singularidade do indivíduo. Se os surdos têm a necessidade da língua de sinais na educação, é porque são surdos de orelha. Sendo a língua indispensável para entrar plenamente no universo humano, o acesso a língua visual é para os surdos uma questão vital (BENVENUTO, 2006, p. 246).

Vale ressaltar que a simples tradução de uma aula, pensada, elaborada e destinada aos ouvintes para a língua de sinais, através do intérprete de Libras, não é o suficiente para contemplar essa singularidade linguística dos surdos. De acordo com Quadros (2005), o que os surdos desejam é aprender em língua de sinais, o que inclui sobretudo a presença de professores surdos, visto que são eles que vivenciam a experiência visual. No modelo hegemônico de escola inclusiva, em salas comuns junto com os ouvintes, a língua de sinais entra como coadjuvante, como secundária e inferior, sendo subutilizada como uma ferramenta para se adquirir a língua considerada de maior prestígio: a Língua Portuguesa. Nas palavras da autora:

> A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso "instrumental" da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da "inclusão". As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005, p. 31, aspas do original).

A política educacional que propõe a inclusão dos sujeitos surdos nas salas comuns não leva em consideração que essa postura política gera um impacto negativo na construção da identidade, no desenvolvimento cognitivo e emocional e no potencial de aprendizagem dessas

pessoas. Caracteriza-se como uma prática que pode ser compreendida como ainda mais cruel e excludente do que as instituições disciplinares do século XIX, uma vez que agora esses sujeitos usuários de uma língua distinta têm que lidar sobretudo com o isolamento[24].

Nesse sentido, dando voz aos protagonistas do processo educativo que venho discutindo, é imprescindível a análise dos relatos dos próprios surdos acerca das suas experiências de *inclusão radical* nas escolas regulares. Os depoimentos aqui inscritos resultam da pesquisa de pós-doutorado da professora surda Sílvia Andreis-Witkoski, que copilou as entrevistas sinalizadas de dezessete surdos adultos de Curitiba em relação às suas vivências inclusivas:

> Escola de ouvinte surdo sofre muito, não é fácil porque não tem comunicação, todos papa, pa, e surdo sofre. Eu estudei junto de ouvinte, não tinha intérprete, nada, surdo sofre, problema de comunicação ruim. Inclusão não, melhor separado, surdo inclusão sempre sozinho, é só um, e surdo não entende claro. Eu entrei numa escola de inclusão e eram todos ouvintes e eu sozinha. Eu copiava, mas não entendia nada, não conseguia comunicação, não entendia nada (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 36-37).

Este relato apresentado pela pesquisadora reflete o sofrimento e o isolamento de vários outros surdos. Os dizeres "eu copiava, mas não entendia nada", traduz a realidade vivenciada por muitos estudantes. Durante toda a minha atuação enquanto professora em três municípios da região metropolitana de Campinas, entre 2007 e 2017, deparei-me diversas vezes com cenas idênticas à ilustrada neste depoimento: alunos surdos isolados e silenciados em salas de ouvintes, copiando o quadro-negro, sem ter a mínima ideia do que se tratava o conteúdo ou qual era o assunto que seus colegas estavam abordando.

A professora Gládis Perlin[25], uma das entrevistadas de Andreis-Witkoski (2012), acrescenta "Escola melhor é a de surdos, é Libras, surdo não fica sozinho. Na escola de ouvinte a gente fica como 'mudo'. Eu penso que Libras é melhor para desenvolver o pensamento, a cognição. Libras é importante para construir a identidade" (*idem,* p. 42). O termo escolhido por Gládis, escola de ouvinte, revela a lógica que se perpetua na escola comum que se diz inclusiva, na qual os surdos são inseridos sem que se altere o currículo e as práticas destinadas àqueles que ouvem, mantendo a hegemonia da Língua Portuguesa.

---

[24] O encontro entre surdos nas instituições do século XIX, como o Instituto Nacional de Educação de surdos-mudos em Paris, constituíram ao mesmo tempo mecanismo de exclusão e resistência, pois o agrupamento de surdos, permitiu a promoção da língua de sinais (BENVENUTO, 2006).

[25] Primeira doutora surda do Brasil.

Vale destacar, ainda, a invisibilidade das pessoas surdas nas escolas comuns, uma vez que o currículo oficial, que aborda, dentre outras coisas, a história do país como resultado da miscigenação de diversos povos que o compõem (índios, negros, imigrantes), ignora a cultura surda e a história das línguas de sinais, como exemplifica o depoimento de um entrevistado:

> Eu sinto inclusão método próprio de ouvinte não combina com método próprio de surdo. Eu sinto, por exemplo, que na sala de aula tem história da colonização do Brasil, dos Jesuítas, do índio, da escravidão, todos tem história, mas surdo cultura, história da Língua de Sinais não tem. E surdo fica influenciado pela cultura ouvinte e se sente humilhado, [...] ouvinte esquece do surdo (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 45).

De acordo com Andreis-Witkoski (2013) a invisibilidade do surdo no currículo escolar, ao não o problematizar no projeto pedagógico, implica numa postura de tolerância ao outro, sem, contudo, incorporá-lo de fato às práticas e aos discursos, mantendo a lógica dominante. Nesse sentido da tolerância, observa Skliar (2016):

> Perdoar o outro em sua diferença, impor-lhe um destino de alteridade condenada à morte. A tolerância é, então, outra forma de acabar com o outro? Um simples jogo lucros e perdas mediado pela virtude da tolerância? Tolerar, isto é, diferir, deixar para depois, suspender por enquanto a morte do outro? [...] a essência da vida moderna, constitui um esforço para exterminar a ambivalência, quer dizer, uma intenção voraz de definir com a máxima precisão e eliminar os restos indefiníveis. E é precisamente por esse motivo que a intolerância da ordem estabelece limites para a incorporação e admissão de qualquer outro. Permanece sempre a vontade de acabar com a ambiguidade e, portanto, de manter a lei da intolerância, inclusive quando essa se esconde sob a máscara da tolerância (SKLIAR, 2016, p. 71-72).

Para Bauman (1999) a máscara da tolerância pode ser expressa nos dizeres: “você é abominável, mas eu sou generoso e o deixarei viver” (p. 16). Portanto, a tolerância não inclui a valoração do outro, e sim reafirma, de uma maneira quiçá mais sutil e clandestina, a inferioridade dele; adiando assim o conflito final, o que pressupõe que a tolerância será, mais cedo ou mais tarde, algo que caberá ao passado. A tolerância, nesse contexto, precede a morte simbólica do outro, mantendo a lógica do fazer viver e deixar morrer, ancorado no racismo de Estado (FOUCAULT, 2005).

Dessa maneira, nas escolas regulares, sob o viés da tolerância, prevalecem e se perpetuam estratégias e métodos próprios do ouvinte, da mesma forma que um currículo, no qual é nítido a ausência do outro, sem menção à história da língua de sinais, do surdo e da

cultura surda - em toda sua complexidade, como artes surdas, literatura surda, dentre outras expressões (ANDREIS-WITKOSKI, 2013). Nesse cenário, marcados pela inventada supremacia ouvinte, os surdos não podem ser vistos de outra forma que não de cima para baixo, através de práticas excludentes amparas por políticas públicas de educação em nome da "inclusão".

> A pressão do poder das ciências médicas, como regimes de verdade (FOUCAULT, 2006) que vão ao encontro do tipo de representação social dominante, que também identifica a surdez como uma condição de inferioridade e de incapacidade, faz com que a maneira como somos percebidos e narrados nos leve também a nos percebermos e nos narrarmos como deficientes [...] Já desde o início do processo de ensurdecimento, enfrentei inúmeras situações de preconceito, seja de forma sutil tais como: "você nem parece deficiente, se não contasse ninguém precisaria saber"[...] Estes tipos de comentários evidenciavam, de maneira implícita o quanto as questões ligadas às representações e aos imaginários sociais associados aos surdos e a surdez possuem uma pesada carga de negatividade (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, p. 16-17).

Dessa forma, a não problematização da surdez no âmbito das escolas contribui para a perpetuação da negatividade diante da surdez, um entrave em relação à educação de surdos no que diz respeito à produção da sua subjetividade. Esta, por sua vez, encontra-se intrinsicamente ligada a constituição de sujeitos e a compreensão que os surdos têm de si mesmos como sujeitos.

Andreis-Witkoski (2011), com base na sua experiência de ficar surda na idade adulta, denuncia o preconceito expresso, ainda que de forma sutil, em comentários como: "você nem parece deficiente, se não contasse ninguém precisaria saber"; "nossa, você usa aparelho (referindo-se a prótese auditiva, que logo que foi indicada usava permanentemente), mas tão jovem! " (p.17). A autora argumenta:

> Na sugestão subliminar de que eu não precisaria contar aos outros, visto que nem parecia ser uma pessoa surda, está presente também a tendência da negação, encontrada em inúmeras famílias, em instituições escolares e na sociedade em geral. Em geral, esta negação para se efetivar, partindo do predomínio da visão da normalização dos sujeitos tidos como deficientes, leva o surdo a tentar falar como se fora ouvinte, não aceitando a Língua de Sinais como sua língua natural, tornando invisível a surdez. E na exclamação "nossa [...] tão jovem", fica explícita a existência do duplo preconceito, isto é, o que associa a surdez a uma mera incapacidade, e o que o identifica com a velhice, desvalorizando-a. Nestes comentários, na entonação utilizada nas entrelinhas da mensagem, também é possível verificar no não dito o sentimento de piedade, que nos identifica como coitadinhos (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, p. 18).

Quando não se tem a oportunidade de construir uma imagem positiva sobre as diferenças, negar a surdez é um caminho muitas vezes percorrido pelos surdos na tentativa de pertencer à comunidade ouvinte. Essa negativa pude observar inúmeras vezes na minha trajetória profissional, quando os alunos surdos na mais tenra idade se recusavam a olhar para mim enquanto sinalizava, na tentativa de ocultar dos colegas de classe, os ouvintes, a sua diferença.

Além disso, desde a década de 1990, observa-se que as famílias recorrem frequentemente ao implante coclear[26], na ânsia da cura e apresentando genuinamente o desejo de que os surdos falem e, portanto, aproximem-se da normalidade. A visão do surdo como deficiente, incapacitado e pouco produtivo, tem como consequência um olhar sobre o mesmo como um fardo (ANDREIS-WITKOSKI, 2011).

Marianne Stumpf (2008) destaca que a constituição da subjetividade é também um processo de humanização, que se dá a partir das relações com outros indivíduos, portanto, outras subjetividades. Através da convivência com o outro podemos ser tocados, nos abstendo dos nossos próprios interesses em nome de um bem comum. Dessa maneira, compreende que a *Pedagogia Surda* "provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade" (p. 19). Compreende-se a *Pedagogia Surda*, de acordo com os pesquisadores Streiechen, Krause-Lemke1, Oliveira e Cruz (2017), como uma:

> [...] metodologia desejada pela comunidade surda, visto que as lutas dessas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares. Ela surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, pois é uma metodologia que atende de uma maneira satisfatória as especificidades do surdo, de forma a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito" (KRAUSE-LEMKEL; OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 99).

Quando a escola ignora as diferenças, não adotando estratégias e mecanismos de ensino singulares, os alunos surdos permanecem sendo avaliados pela norma ouvinte e o fracasso é inevitável, não raramente as práticas de ensino-aprendizagem, mascaradas pelo discurso socialmente aceito de "todos iguais", não são questionadas e a culpa do mau desempenho recai sobre o estudante. Nesse cenário, as alternativas permanecem opacas, nem

[26] Dispositivo eletrônico introduzido cirurgicamente nos corpos surdos, também conhecido como ouvido biônico.

professor e nem aluno sabem quais os caminhos trilhar para alterar essa realidade. Como demonstram as pesquisas mencionadas por Stumpf (2008):

> No Grupo de Estudos Surdos – GES – da UFSC tivemos oportunidade de acompanhar várias pesquisas de mestrandos e doutorandos da Universidade que tendo ido a campo observar as condições em que está acontecendo a inclusão dos surdos nas escolas, puderam, em suas observações, apontar para muitas dificuldades: a falta de professores surdos, o pouco domínio pelos professores ouvintes da Libras e, o que é ainda mais negativo, o desconhecimento de toda a comunidade escolar das reais implicações da surdez e a dominância dos estereótipos da deficiência no ambiente escolar que configuram falta de oportunidade para as crianças surdas. Essas desenvolvem identidades fragmentadas e contraditórias, tendo baixa acessibilidade aos conhecimentos propostos. Em resumo, mais pesquisas que dizem que as crianças surdas não estão tendo boas oportunidades no ambiente escolar (STUMPF, 2008, p. 20-21).

É importante ressaltar, no que tange às práticas de *inclusão radical* de surdos, que seus resultados desastrosos já foram sinalizados por pesquisas de autores consagrados, dentre eles, Nídia Regina Limeira de Sá (2002) e Fernando Capovilla (2011). A pesquisa de referência realizada por Capovilla (2011) no decorrer de uma década através do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb), avaliou um contingente de 9.200 alunos surdos, em quinze estados brasileiros, o que o autorizou afirmar que a qualidade da formação desse alunado em escolas específicas (bilíngues) é inegavelmente superior à das experiências inclusivas no ensino comum (ANDREIS-WITKOSKI, 2013; FENEIS, 2013).

Conforme apontado por Stumpf (2008), diversas outras pesquisas demonstram a baixa qualidade da educação básica que vem sendo ofertada aos surdos, resultando em fracasso escolar, o que reflete sobre a constituição da subjetividade surda. Dentre os desdobramentos desse fenômeno, temos a continuidade de narrativas e representações da surdez e dos surdos de forma pejorativa, não raramente atribuindo adjetivos preconceituosos e estereotipados acerca desses sujeitos, como “preguiçosos”, “irritadiços”, “desiquilibrados”, “negligentes”, “instáveis”, dentre outros. Na pesquisa de Sá (2002), diante da declaração “A sociedade tem representações equivocadas sobre a surdez e os surdos” (*idem,* p. 190) os professores entrevistados se manifestaram:

> [...] A noção que se tem é a que o surdo é um sujeito deficiente com comprometimentos mentais [...] A sociedade vê o surdo como anormal, um coitadinho, etc, não como uma pessoa capaz de ser um cidadão [...] A sociedade acha que os surdos são mudos (SÁ, 2002, p. 190-191).

Nos dizeres desses profissionais, fica claro qual é a ideia que predomina entre os ouvintes sobre os sujeitos surdos: anormais, coitadinhos, incapazes de comunicar, altamente comprometidos. O mesmo conjunto de professores, quando indagados sobre a marginalização educacional, econômica e política imposta aos surdos pela sua condição de "deficientes", apresentaram os enunciados:

> Concordo, pois devido à deficiência ele é lento! [...] A deficiência impede e muito, e os surdos acabam se atrasando no processo de aprender, de fixar. [...]. No mundo da competição, sua deficiência dificulta. [...]. Se o ouvinte for interessado em realmente ajudá-lo o surdo será capaz de superar barreiras, caso contrário, a desgraça estará feita [...] (SÁ, 2002, p. 182-183).

Analisando as falas citadas, a pesquisadora destaca um olhar para a surdez o qual os surdos são levados a se compreender e se narrar como anormais, como deficientes; não somente como deficientes auditivos, mas até mesmo como deficientes intelectuais[27]. Esse entendimento social equivocado legitima a visão e as práticas terapêuticas corretivas e ortopédicas, já tão habitais na história da educação de surdos. Dessa maneira, temos uma política dominante de representações sobre a normalidade, que compreende o surdo como o outro anormal com toda a carga depreciativa e negativa que isso possa acarretar, atribuindo aos corpos surdos até características que eles não têm – mudez. A suposta superioridade ouvinte é frequentemente reiterada, com a ideia implícita de que enquanto detentores de maior poder e inteligência, cabe a eles oferecerem oportunidades educacionais, econômicas e sociais ao diferente, mas devido à patologia ou o "problema" dos surdos, nem sempre eles podem usufruir dessas (SÁ, 2002).

Luz (2017) apresenta um fenômeno psicossocial, descrito por Erving Goffman (1982), denominado estigmatização. Algumas características humanas, tal como a surdez, podem produzir, dependendo do contexto, a estigmatização daqueles que a apresentam, gerando uma desgraça e uma transformação de seu status moral. O estigma como indicador de uma marca humana que difere ao conjunto ao qual um sujeito pertence culturalmente, confere um desabono a quem o apresenta.

> O estigma ocupa o lugar central da relação que se desenvolve. Devido às perspectivas normativas, o valor situacional da parte toma o lugar do todo singular, congelando a relação entre pessoas e a percepção de rosto. Como derivação desse tipo de contato empobrecido, até mesmo as demais expressões do estigmatizado são negativamente contaminadas. A redução desse alguém a

[27] Termo atual para designar o que na época da pesquisa se denominava deficiência mental.

> uma parte negativamente significada toma o lugar de um todo complexo, vivo e singular, o que produz sérios efeitos no processo de subjetivação do estigmatizado (LUZ, 2017, p. 53).

Segundo o autor, por se tratar de um indivíduo complexo reduzido a uma simples parte da sua existência, o sujeito estigmatizado fica sem rosto, sem identidade. Desse modo, aquele que apresenta situacionalmente um estigma, padece por ter a sua existência complexa negada e passa a ser reconhecido como um ser extremamente comprometido. No caso da surdez, inclui-se nas representações discursivas sobre os corpos surdos, para além do comprometimento de não ouvir, a mudez, a deficiência intelectual, a incapacidade de se comunicar.

A ativista e doutora surda Patrícia Luíza Ferreira Rezende, em seu livro Implante Coclear: normalização e resistência surda (2012), destaca que durante a sua pesquisa com familiares de crianças implantadas, se deparou com a comemoração do aniversário de um ano do Implante Coclear de uma criança surda, o bolo que trazia a ilustração de uma orelha com o dispositivo, comemorava um ano de normalização, um ano no mundo dos sons. A análise da narrativa familiar leva à conclusão de que a orelha implantada era a parte mais relevante do corpo do menino. A família agia como uma instituição de disciplinamento e normalização da surdez, desempenhando um papel crucial na correção do corpo incorrigível do qual nos fala Foucault (2001), vigiando-o e controlando-o diariamente, dando continuidade no ambiente familiar aos altos investimentos em terapias de reabilitação de fala da área clínica, na tentativa incessante de aproximá-lo da normalidade, da norma ouvinte. Neste contexto, o desenvolvimento da língua de sinais não é considerado. Observa-se a estigmatização do sujeito por uma única característica: não ouvir.

Gonçalves Filho (2007) e Luz (2017) apresentam a humilhação social como fenômeno político impactante e enigmático que produz efeitos psicossomáticos penosos e duradouros; ela também deve ser considerada quando discutimos a produção de subjetividade dos surdos, visto que:

> [...] é efeito direto da dominação, ou seja, da quebra de horizontalidade entre pessoas. É a persistente desigualdade entre certos grupos socialmente engendrada e politicamente compartilhada por um mesmo grupo que gesta o sentimento de humilhação social. Quem sofre, o dominado, experimenta a sensação de melancolia e vergonha crônicas. Quem a exerce, o dominador, vive uma suposta superioridade psicológica e política. [...] Retirados do campo horizontal da esfera pública politizada, quem sofre humilhação social experiencia o enfraquecimento de sua dignidade enquanto ser humano, doador e criador de humanidade (LUZ, 2017, p. 52).

Dentre os sentimentos dolorosos que vivencia quem está submetido a esse tipo de humilhação está o sentimento de invisibilidade social, através do qual um sujeito, estando abaixo do outro numa relação vertical, tem sua aparição impedida e seu gesto singular imobilizado. Nas palavras de Gonçalves Filho (2007), a humilhação social condiz "à experiência pela qual perdemos um traço ou o sentimento dele. Um traço de humanidade tem sua experiência impedida. Um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos" (*idem,* p. 194). Para o autor, todas as pessoas submetidas a esse impedimento viverão o mesmo como uma condição inferior ou uma diminuição de si.

Com base nesta reflexão, pode-se aferir que o surdo submetido a uma escola destinada àqueles que ouvem, portanto, com altíssimas probabilidades de fracasso, estaria exposto constantemente a situações de humilhação social durante toda a sua escolarização. Situado num espaço onde a norma é ouvir, estaria o sujeito surdo submetido a um processo de exclusão e invisibilidade que impede a sua aparição e a sua constituição como um sujeito diferente, levando-o a acreditar na sua inferioridade diante da sociedade.

No próximo capítulo, farei uma reflexão acerca do conceito de bilinguismo e as possíveis interpretações deste, problematizando como essa discussão tem se efetivado nas propostas educacionais para surdos no Brasil no século XXI.

# 3 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS BILÍNGUES PARA SURDOS NO BRASIL: DE QUE BILINGUISMO MESMO ESTAMOS FALANDO?

Dialogar sobre as propostas educacionais e a inclusão de surdos no Brasil implica necessariamente em discutir bilinguismo, pois, de acordo com a legislação atual, a língua de sinais não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Dessa maneira para os surdos sinalizadores o bilinguismo não é opção (BENVENUTO, 2006; MAHER, 2007b; CARVALHO; MARTINS, 2016). Em outras palavras, a legislação vigente impõe o aprendizado do Português na modalidade escrita durante o processo de escolarização dos surdos. Nesse contexto, temos uma proposta educacional pautada no acesso a duas línguas, como afirma Quadros:

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

A educação bilíngue de surdos, portanto, requer sobretudo a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, de modo que seja oportunizado a elas um desenvolvimento linguístico similar ao das crianças ouvintes. Para tal, faz-se necessário o favorecimento do encontro entre surdos desde a mais tenra idade, tendo em vista que a maioria das crianças nascem em famílias de ouvintes e a aquisição de uma primeira língua natural[28] só é possível entre pares que partilham um mesmo idioma. O acesso tardio à Língua Brasileira de Sinais é prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas, tanto no âmbito linguístico e cognitivo, como no âmbito social. A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser adquirida como segunda língua (BRASIL, 2014).

A garantia de aquisição e aprendizagem das duas línguas é uma premissa fundamental da educação do sujeito surdo, permitindo que os membros dessa comunidade construam sua identidade linguística e cultural em Libras. Só assim poderão avançar para uma escolarização em condições de igualdade com os ouvintes (BRASIL, 2014). Skutnabb-Kangas (1994), citado por Quadros (1997), destaca o direito dos sujeitos surdos de serem bilíngues:

[28] Vale ressaltar que o termo natural aqui não se refere a espontaneidade biológica (onde a língua supostamente nasce com o indivíduo), mas, como defende Skliar (2010), uma língua natural é aquela criada e compartilhada por uma comunidade específica, transmitida de geração em geração, que se transforma com o tempo.

> [...]a declaração nacional de direitos humanos linguísticos deve garantir que todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do seu país. Garantindo cada um deles direitos às crianças surdas brasileiras, ter-se-á o delineamento de uma proposta bilíngue (QUADROS, 1997, p. 28).

Dessa forma, de acordo com a legislação atual, a educação bilíngue para surdos é um direito reconhecido, que deve pautar as práticas e as propostas educacionais voltadas a essa parcela significativa da população. Dessa forma, a questão que norteia nossa reflexão é: afinal, de que bilinguismo estamos falando? Existe consenso em relação ao que chamamos de bilinguismo?

Partindo dessas questões, nos próximos itens levanto algumas considerações acerca do conceito de bilinguismo de modo geral e o bilinguismo específico no que tange à surdez.

## 3.1 Bilinguismo – que fenômeno é esse?

Neste item busco abordar o bilinguismo no intento de problematizar esse fenômeno e como ele pode ser compreendido no campo da educação. Trago, para tanto, alguns autores de referência que se debruçaram sob os estudos acerca do bilinguismo. É importante destacar que nem sempre estes autores apresentam o mesmo entendimento de bilinguismo, existem aproximações, mas a concepção de língua, por exemplo, pode ser diferente para cada investigador.

Megale (2005) defende que a noção de bilinguismo se tornou mais complexa e mais difícil de conceituar a partir do século XX. Embora o senso comum classifique como pessoa bilíngue aquela capaz de falar fluentemente duas línguas, a autora - pautada nas teorias desenvolvidas por Barker e Pry (1998) - traz questionamentos significativos para a nossa reflexão:

> A definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngues? Devem-se levar em conta auto-avaliação e auto-regulação ao definir quem é bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilinguismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (MEGALE, 2005, p. 2).

Melià (1995) ressalta que há muitas formas e figuras nas quais se apresentam o bilinguismo. Dentre elas, o bilinguismo em que uma das línguas conta com uma tradição escrita, enquanto a outra língua é considerada tradicionalmente ágrafa. Como exemplo, temos o bilinguismo guarani-castelhano no Paraguai. O autor destaca ainda que apesar da língua guarani ter sido demasiadamente escrita e possuir séculos de escritura, continua sendo considerada uma língua ágrafa e questiona a que se deve tal fenômeno. Poderia ser atribuído ao bilinguismo? O bilinguismo apoia a grafia de ambas as línguas ou atua contra uma delas? Essas questões elencadas pelos autores evidenciam que não há consenso sobre a definição de bilinguismo e, por conseguinte, conclui-se que há distintas maneiras de olhar para esse fenômeno, de acordo com o viés de cada investigador. Portanto, nos parágrafos a seguir, dedico-me a apresentar a perspectiva de alguns pesquisadores em relação ao tema.

Mackey (2000, apud MEGALE, 2005) defende que para se definir bilinguismo é preciso considerar quatro dimensões fundamentais: grau de proficiência; função e uso das línguas; alternância de códigos e interferência. O autor entende por grau de proficiência o conhecimento do sujeito sobre as línguas, destacando uma necessidade de avaliação desses conhecimentos, sem que necessariamente sejam equivalentes em todos os níveis linguísticos. As situações nas quais o sujeito faz uso das duas línguas também devem ser consideradas como objetos de estudo ao se definir o bilinguismo. Além disso, deve-se observar como, com qual frequência e sob quais condições o sujeito alterna de uma língua para a outra. Finalizando, o pesquisador ressalta ainda que para uma classificação assertiva do bilinguismo deve-se estudar como uma língua influencia na outra, fenômeno denominado interferência. Avançando na temática, Harmes e Blanc (2000, apud MEGALE, 2005) pontuam:

> [...] não se deve ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural (p. 3).

Partindo de outro viés, concordo com Maher (2007b), quando a pesquisadora destaca o caráter abstrato e fictício da noção de *bilinguismo equilibrado* (*idem,* p. 73)[29] - na qual a ideia de sujeito bilíngue seria a somatória perfeita de dois falantes nativos monolíngues em um único sujeito, garantindo assim fluência "igual" em ambas as línguas. Trata-se de um

[29] Maher (2007b) ressalta que a noção de *bilinguismo equilibrado* ou *ambiliguismo* vem sendo amplamente questionada por inúmeros pesquisadores, dentre eles Grosjean (1982) e MacSwan (2000).

bilinguismo idealizado, não condizente com a realidade, pois o indivíduo bilíngue não apresenta um comportamento idêntico em ambas as línguas e em todos os momentos (MAHER, 2007b). Patel (2012) ressalta que o bilinguismo é dinâmico e multimodal, implicando na capacidade de usar as línguas em graus, situações e com finalidades diferentes.

Além disso, segundo Maher (2007b), as competências linguísticas do sujeito bilíngue não são fixas: à medida que as demandas de cada língua se modificam, as competências linguísticas também se transformam.

> [...] a competência comunicativa do sujeito só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele. […]. Além disso, é preciso atentar ao fato de que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do seu repertório também se modifica (MAHER, 2007b, p. 74).

Do meu ponto de vista, o fundamental para nossa compreensão no campo da educação é o fato de que existem diversos tipos de sujeitos bilíngues, uma vez que o bilinguismo é, como já foi dito, um fenômeno multidimensional. Vale ressaltar a existência de diversos estudos e categorias que classificam o bilinguismo de diferentes formas e perspectivas, dentre elas temos uma vertente que define o bilinguismo como "uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua" (MAHER, 2007b, p. 79).

Partindo inicialmente dessa noção ampla de bilinguismo, podemos pensar nas situações de educação bilíngue que temos atualmente no Brasil e como elas se manifestam de maneira desigual no que tange às minorias linguísticas. Com a democratização do ensino e a garantia da educação pública como um direito subjetivo[30] - e, portanto, dever do estado - o acesso à educação pública por grupos diversos de falantes de outros idiomas (como indígenas, quilombolas, surdos, imigrantes e seus descentes) passou a ser comum nas nossas redes de ensino.

Para Maher (2007b), devemos nos atentar ao fato de que não é possível desvincular a ideia de bilinguismo da relação desigual de poder no que tange ~~às~~ minorias linguísticas, dentro e fora da escola. É notável que quando se trata de línguas de prestígio, o bilinguismo é visto positivamente, como no caso do Português / Inglês no Brasil - vide as inúmeras escolas privadas de idiomas que existem atualmente, um nicho mercadológico importante para a produção de sujeitos bilíngues de sucesso no meio empresarial. Por outro lado, quando uma das línguas

[30] "Direito subjetivo é o direito do qual um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria desse indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania" (CURY, 2002, p. 21).

envolvidas é avaliada como de não prestígio, como é o caso das línguas indígenas ou da Libras, "o bilinguismo é quase sempre visto como um problema a ser erradicado" (MAHER, 2007b, p. 69).

Lane (1992) declara que apesar da maioria dos países e dos povos que habitam o globo serem multilíngues, o monolinguismo - objetivando a adesão a uma língua majoritária - ainda é visto por segmentos sociais detentores do poder como sendo o normal e o desejável; seus defensores argumentam que uma nação que se utiliza de diversas vozes é uma nação dividida. De acordo com o autor, a educação ainda é o campo de batalhas no qual as minorias linguísticas perdem ou ganham seus direitos. O relato de um líder hispânico-americano sobre a experiência de crianças latino-americanas nos Estados Unidos antes do ensino bilíngue ser implementado ilustra a opressão linguística à qual diversos grupos foram submetidos ao longo da história:

> Na aula, um dos maiores problemas era a língua. Com certeza que nos sentíamos mal por não podermos falar o espanhol, mas insistiam que tínhamos de aprender o inglês. Diziam que se éramos americanos, então devíamos falar a língua, e se quiséssemos falar espanhol teríamos de regressar ao México. Quando falávamos espanhol o professor repreendia-nos. Lembro-me do silvo da régua no ar enquanto uma das faces descia bruscamente sobre os nós das mãos. Doía a valer. Mesmo no recreio, falar espanhol era sinónimo de castigo. O director tinha uma pá especial, semelhante a um remo, com uma pega. A madeira estava lisa de tanto uso. Se nos apanhasse, mesmo as raparigas, punha a nossa cabeça entre as pernas dele e batia-nos com ele.[31] (LANE, 1992, p. 101-102).

Ainda é possível observar-se atualmente segmentos mais conservadores nos Estados Unidos que condenam as propostas de educação bilíngue, declarando que as práticas de bilinguismo são fontes de cisões e conflitos sociais. O movimento "English Only", é uma forte demonstração dessa perspectiva. Esse movimento reacionário luta pela exclusão de programas de educação bilíngue voltados às minorias hispânicas norte-americanas, sob o argumento de que estes ameaçam o inglês e não permitem a assimilação étnica e linguística das minorias do país (MAHER, 2007a).

> Desde a década de 1980, existe um movimento intitulado English-Only que defende políticas de assimilação linguística nas escolas, radicalmente contrário à educação bilíngue e com um projeto que ofereça, o mais rápido possível, a "possibilidade" de o estudante hispanofalante cursar classes em inglês, livrando-se logo deste "problema". Ainda as ditas escolas bilíngues abandonaram há muito tempo a perspectiva da manutenção de dois idiomas e

[31] Mantive a tradução original, correspondente ao português utilizado em Portugal.

> passaram a focar na gradual substituição acadêmica do espanhol pelo inglês (DAMASIO, 2017, p. 13-14, aspas do autor).

Nesse cenário de entraves e batalhas, levando em consideração que o ensino bilíngue ainda encontra fortes opositores, faz-se necessário frisar que a definição do bilinguismo perpassa não apenas pela dimensão linguística, mas por diversas questões de ordem social, cultural e política (QUADROS, 2005).

Maher (2007b) destaca a coexistência de três modelos de educação bilíngue distintos: *assimilacionista de submersão* (*idem,* p. 70), *assimilacionista de transição* (*idem,* p. 70) e de *enriquecimento linguístico* (*idem,* p. 71). O *modelo assimilacionista de submersão* coloca o aluno bilíngue em uma sala monolíngue, dessa maneira, não tendo com quem interagir na sua língua original, acaba sendo obrigado a abandoná-la; não haveria uma alternativa a esse sujeito, exceto aprender a língua dominante. Essa modalidade, além de extremamente violenta, se mostra ineficiente, uma vez que as evidências empíricas demonstram justamente o oposto: "quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua[32]" (MAHER, 2007b, p. 70).

No *modelo assimilacionista de transição*, nas séries iniciais a língua de instrução é a língua materna do aluno. Porém, esta é utilizada como meio facilitador, uma espécie de ponte ou muleta para se atingir o domínio da língua oficial e assim se elimina gradativamente a primeira língua. Do ponto de vista sociolinguístico, tanto no primeiro quanto no segundo modelo, ambos assimilacionistas, temos o chamado *bilinguismo subtrativo* (*idem,* p.70), que visa retirar a língua materna do sujeito.

Entretanto, nem sempre o bilinguismo de minorias é considerado um problema que precisa ser amenizado ou eliminado: "quando ele é avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola" (MAHER, 2007b, p.71). Nessa perspectiva, *o modelo de enriquecimento linguístico*, insiste na importância da utilização da língua nativa do sujeito durante todo o período de escolarização, propondo um *bilinguismo aditivo* (*idem,* p.71), no qual a segunda língua seja adicionada ao repertório linguístico do aluno através de práticas de valorização e ampliação da sua própria língua.

[32] Maher (2007) cita Romaine (1989), Baker (1993), Cummins (2001) e Crawford (2004) como teóricos que corroboram essa premissa.

Todavia, para além da lógica de enriquecimento linguístico, o planejamento de projetos de educação bilíngue para as minorias[33] que visem o respeito à diversidade de grupos linguísticos e culturais devem levar em consideração não apenas o fortalecimento político desses grupos ou as legislações vigentes, mas também o empoderamento desses sujeitos, que depende da educação do seu entorno (MAHER, 2007a). A autora destaca:

> […] o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três grupos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e a (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces - um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente -, quando se pensa a arquitetura dos projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer de forma plena, a sua cidadania. (MAHER, 2007a, p. 257-258)

Dessa maneira, todo programa educacional destinado ao empoderamento de grupos minoritários precisa contemplar a educação do entorno para uma convivência respeitosa, não apenas com as especificidades linguísticas, mas também as culturais.

Quadros (2005) e Maher (2007a) ressaltam que a maioria dos brasileiros não se dá conta da diversidade linguística e cultural que compõe essa nação, o que resulta na falsa ideia de um país monolíngue e de uma cultura nacional. Nesse cenário, os grupos "diferentes" seguem discriminados. Entretanto, não são poucos os esforços de movimentos sociais e acadêmicos para que as minorias tenham seus direitos linguísticos assegurados. Sendo assim, por que ainda se observa pouco avanço acerca dessa questão?

> […] talvez tenha nos faltado considerar que na base de nossas frustrações esteja a pressuposição equivocada de que é possível trabalhar o respeito à diferença linguística por si só isoladamente […] Mas talvez a educação linguística não possa dar frutos sem que primeiro se discuta o significado de "cultura", sem que se problematize a questão da tensa relação entre as culturas […] A virada cultural tem apenas a ver com a crença de que a cultura atravessa toda a vida social: todos os nossos valores, todas as nossas representações e todas as nossas ações são perpassados pela cultura (MAHER, 2007a, p. 266-267, aspas da autora).

[33] Destaco o emprego do termo "minoria", não em um sentido necessariamente demográfico, mas político, relativo à consciência dos direitos linguísticos frente à opressão linguístico-cultural observada nas práticas cotidianas (MAHER, 2007a).

Maher (2007a) define o seu entendimento de cultura com base nos estudos de Sahlins (1990), Geertz (1997), Cuche (2002) e Hall (2002):

> A cultura é um sistema compartilhado de valores de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (…) A cultura assim não é uma herança: ela é uma construção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, não é uma abstração; ela não é "algo", não é uma coisa. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Brian Street, a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores (MAHER, 2007a, p. 261-262, aspas da autora).

Segundo a autora, o que nos interessa, para além da definição de cultura, é entender a lógica que leva a determinadas crenças e comportamentos de um determinado grupo cultural. Avalia-se que a cultura de um povo não é pura ou imutável, ela se mistura com as outras, se contamina e incorpora influências externas. As diferentes culturas não são hierarquizáveis, têm um caráter dinâmico, não-consensual e híbrido. Nesse entendimento de cultura e das relações entre as culturas, as diferenças não são apenas toleradas ou respeitadas, mas colocadas sempre sob análise e exame crítico sem preconizar a separação entre elas, mas sim o diálogo permanente, considerando que haverá sempre tensão e competitividade pois envolvem relações de poder e antagonismos culturais. Não se trata, portanto, de aniquilar a diferença, mas de conviver com ela da forma mais informada e respeitosa possível[34].

Quadros (2005) destaca que no âmbito da educação formal no Brasil o ensino da Língua Portuguesa é praticamente exclusivo, uma vez que essa é considerada a língua oficial do país. Dessa forma, as políticas públicas são orientadas no sentido da assimilação, não apenas linguística, mas também cultural. Portanto, se o aluno não for capaz de assimilar o conhecimento organizado em português, ele é visto como fracassado.

No próximo item, pretendo problematizar a ideia de bilinguismo na educação de surdos a partir de teóricos surdos e ouvintes, que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos[35].

---

[34] Opto neste trabalho, em consonância com Maher (2007a), pelo termo *interculturalidade*, que evoca a relação entre as culturas.

[35] Segundo Skliar (2010) e Rangel (2012), os Estudos Surdos podem ser definidos como um território de pesquisas educacionais e de proposições políticas, que através de um conjunto de concepções linguísticas, comunitárias, culturais e de identidades definem os discursos sobre a surdez e as pessoas surdas partindo não de uma visão clínica, mas do ponto de vista sociocultural e antropológico. Nesse sentido, esses estudos se concentram em inverter a lógica das representações hegemônicas da normalidade.

## 3.2 O bilinguismo na educação de surdos

De acordo com Brito (2016), o movimento surdo emergiu no Brasil a partir da década de 80, aliado às lutas por direitos e cidadania às pessoas com deficiência, no contexto de redemocratização do país após o ditatorial regime militar (1964-1985). Inicialmente, a organização desses ativistas pleiteava condições de igualdade de oportunidades em relação aos sujeitos sem deficiência, objetivando o pleno exercício da cidadania. Na década de noventa, houve o que podemos considerar uma guinada discursiva, quando o movimento surdo passou a se organizar no intento de consolidar o reconhecimento da língua de sinais como língua e, portanto, o reconhecimento dos surdos enquanto minoria linguística e cultural pelo Estado (BRITO, 2016).

Ainda segundo o autor, dentre os marcos desse período vale ressaltar diversas ações da comunidade surda, como passeatas, congressos e conferências, compostas por ativistas, intelectuais e líderes surdos, que culminaram na produção de dois importantes documentos: *As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos* (FENEIS, 1993) e *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999). Nessa conjuntura, várias estratégias foram adotadas pelo movimento surdo junto aos parlamentares, visando a aprovação do projeto de Lei de Libras, que se concretizou em 24 de abril de 2002 (BRITO, 2016).

Portanto, o bilinguismo na educação de surdos e o reconhecimento das comunidades surdas sinalizadoras enquanto minoria linguística são frutos da intensa mobilização do movimento surdo brasileiro. Entretanto, apesar do debate sobre o bilinguismo estar no centro da pauta; apesar das reinvindicações das organizações dos surdos e de a escola representar um local de destaque na consolidação dessa discussão, não há um consenso sobre educação bilíngue entre os gestores educacionais (BAR; RODRIGUES; SOUZA, 2018). De acordo com as autoras:

> [...] educação bilíngue: em algumas escolas, é entendida como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras-Português (a condição bilíngue é a do intérprete nesses casos); em outras, a educação bilíngue é entendida como dupla docência – no qual o estudante surdo tem para si um professor que ensina em Libras, o que, supostamente, está sendo ensinado aos seus pares ouvintes pelo professor regente ouvinte; em outros arranjos, se considera educação bilíngue como parte complementar à escolarização em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras-Português no contraturno à escolarização inclusiva (com ou sem intérprete). São raras as escolas e classes bilíngues em que professores e estudantes não dependam de tradutores ou intérpretes e dialoguem em Libras. Esta falta de consenso se relaciona, a nosso ver, com o fato de a surdez seguir significada, principalmente, pelo viés da anormalidade e da falta (surdez por corrigir), e

> mais raramente com a concepção de pertencimento do sujeito surdo a uma comunidade e minoria linguística (BAR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 107-108).

Em consequência, observa-se a necessidade de avanços em relação à compreensão do bilinguismo na educação de surdos. Diante disso, diferentes manifestações de líderes surdos e intelectuais ouvintes de todo o país buscam travar um diálogo com os gestores da educação, de modo a ampliar o debate e promover avanços em relação a uma política linguística capaz de consolidar uma educação bilíngue que contemple de fato as demandas assinaladas pelo movimento surdo. Como fruto desse debate, o *Relatório* (BRASIL, 2014) define "Educação Bilíngue Libras-Português":

> [...] como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 6).

Fernandes (2003) já corroborava as premissas do *Relatório* ao pontuar que não é possível falar em bilinguismo na educação sem refletir sobre como os profissionais estão recebendo as crianças surdas em suas unidades de ensino. Tampouco é possível desvincular os projetos de educação bilíngue de um sentido de educação mais amplo que envolve a comunidade surda, os familiares e toda a sociedade no pleno desenvolvimento do sujeito surdo em suas capacidades sociais e cognitivas. Todavia, são muito comuns propostas educacionais que insistem na simples exposição da criança à duas línguas: a Libras e o Português, caracterizando essas iniciativas como educação bilíngue. Nas palavras da autora:

> O papel dos educadores (incluindo nestes a família), nas questões que envolvem o bilinguismo na educação, ainda pertence a uma linha fronteiriça entre um pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e uma outra visão de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo (FERNANDES, 2003, p. 54).

Quadros (1997, 2005), Fernandes (2003), Lacerda (2010), Lodi (2010, 2013), Souza e Gallo (2013), assim como diversos autores que compõem os Estudos Surdos, frisam que a simples presença da língua de sinais na escola não pode ser considerada como um projeto

efetivo de educação bilíngue na educação; é preciso incorporar de fato a ideia de uma outra experiência (que é visual), de uma *pedagogia surda* e de metodologias diferenciadas de ensino do português como segunda língua. Além disso, nomear uma proposta educacional para surdos como sendo bilíngue, sem a atuação efetiva dos educadores surdos, é impensável. O bilinguismo é mais do que o puro e simples domínio de uma outra língua como um instrumento de comunicação, por isso a presença dos surdos, como representantes da sua comunidade, é essencial na educação das crianças surdas. Fernandes defende:

> Não há apenas surdos a ensinar, mas ouvintes e surdos a aprender como educar surdos. Os últimos 100 anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também de seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos [...]. Sabemos, também, da importância da aquisição da língua portuguesa. Mas, ainda não está claro, para muitos dos profissionais de nossa área, que bilinguismo na educação não se confunde ou não se deve confundir com a gramaticalidade, com a mera aquisição de duas línguas no espaço escolar (FERNANDES, 2003, p. 55).

Portanto, apenas adicionar a Língua Brasileira de Sinais ao ambiente escolar ou, ainda pior, utilizar-se dela como meio para traduzir o currículo oficial destinado aos ouvintes, não pode ser considerado como uma proposta bilíngue de fato, conforme os autores mencionados no parágrafo anterior argumentam. Quadros (2005) destaca que no caso do bilinguismo específico dos surdos, temos que considerar diversos fatores:

> 1) A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva;
> 2) Surdos filhos pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
> 3) O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim tem status de L1;
> 4) A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
> 5) A idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos "devem" aprender português;
> 6) Os surdos querem aprender na língua de sinais;
> 7) Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.
> (QUADROS, 2005, p. 28, aspas da autora).

Nessa perspectiva, refletir sobre o bilinguismo na educação de surdos ou pensar projetos educacionais na educação de surdos requer, minimamente, considerar todos esses aspectos mencionados. Quadros (1997) também chama a atenção para o aspecto cultural da comunidade surda, na qual a criança deve ser inserida. Dessa forma, uma proposta educacional

que atenda de forma global as necessidades do sujeito surdo não pode se pautar exclusivamente no bilinguismo, mas também no biculturalismo, ou seja, a criança precisa ter acesso à comunidade surda e aspectos culturais que compõem essa minoria linguística. Sendo a grande maioria dos surdos oriundos de famílias ouvintes, esse encontro acontece em especial no espaço escolar.

Para a criança surda, a aquisição da linguagem ocorre de forma natural entre pares, quando envolve a Libras como primeira língua (QUADROS, 2005; LODI, 2013b; MOURA, 2013). Nesse contexto, não há a necessidade de um ensino formal ou técnicas clínicas de treinamento de fala (BRASIL,2014). A interação em Libras permite a expressão de sentimentos e pensamentos por meio de uma comunicação visual, "articulando produções ao contexto e ao interlocutor, o que possibilita a compreensão de conteúdos formais e informais produzidos em LIBRAS" (SOUZA *et al*., 2016, p. 13).

Dessa maneira, fazem-se necessárias políticas educacionais voltadas ao público surdo, considerando que sua especificidade é sobretudo linguístico-cultural, distante, portanto, da noção de deficiência, de que o indivíduo surdo necessitaria de recursos de acessibilidade no intento de reparar ou ao menos amenizar a surdez. Embora existam meios cirúrgicos e tecnológicos, como o Implante Coclear e o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), que visam a reabilitação e/ou correção da surdez, essa dimensão médico-clínica que pretende normalizar o sujeito surdo não deve pautar as práticas educacionais que têm em suas premissas a valorização das diferenças. A formação do sujeito usuário de uma língua distinta da língua majoritária do seu país deve estar orientada para o exercício da cidadania, para a coexistência entre as diferentes formas de estar no mundo.

Lacerda e Lodi (2010) ressaltam que a maior parte dos surdos do Brasil não têm acesso a uma escolarização que de fato respeite as suas especificidades linguísticas. Boa parte desse alunado está inserido em escolas ou salas de aula regulares com currículo e metodologias destinada aos ouvintes, espaços nos quais se espera que o surdo - seja através da leitura labial ou da presença do intérprete de Libras- se adeque ao ambiente escolar e se desenvolva como um ouvinte. Outra parte desses estudantes ainda se encontra nas chamadas escolas ou classes especiais, submetida a metodologias oralistas ou bimodais que nem sequer se aproximam de um contexto bilíngue. Como fruto dessas práticas, não tendo acesso a uma educação de qualidade, as pessoas surdas submetidas a esses modelos educacionais apresentam uma série de dificuldades em relação aos saberes escolares, especialmente no que tange à leitura e à escrita, o que reflete diretamente no pequeno número de surdos matriculados no nível superior.

Ainda de acordo com as autoras mencionadas anteriormente, as experiências de implementação de propostas de educação bilíngue tal como desejam as organizações do movimento surdo ainda são isoladas e frequentemente possuem um caráter experimental, nos moldes de projetos, o que muitas vezes impede a continuidade e a consolidação de uma política de educação de surdos mais adequada e que contemple suas reais necessidades. E embora já existam diversos estudos que corroborem a necessidade de uma educação bilíngue, esses têm influenciado muito pouco a prática de educação de surdos no país. Nota-se que os avanços são lentos e esbarram em diversas questões, como o preconceito social e a dificuldade de muitos na aceitação dos surdos como um grupo linguístico, além da falta de profissionais capacitados (LACERDA; LODI, 2010).

Ainda no que concerne à educação de surdos, é imprescindível mencionar a presença do professor surdo para consolidar a proposta de uma educação bilíngue, afinal:

> O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação em sala de aula será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da língua portuguesa como uma língua que não será estranha e sim convidada, pois ela será entendida como uma segunda língua e pelas situações vivenciadas entre o professor surdo e alunos surdos, que poderão melhor acompanhar o que será dito ou produzido durante a dialogia com o professor em língua de sinais (MARTINS, 2010, p. 52).

Martins (2010) defende que a presença do professor surdo atuando junto aos estudantes com essa singularidade é fundamental, pois representa um modelo de identificação para as crianças surdas, fortalecendo a constituição da subjetividade desse alunado, da identidade surda e a aprendizagem da língua de sinais, além da Língua Portuguesa como segunda língua. A compreensão do sujeito como surdo, enquanto membro de um grupo que compõe uma minoria linguística, só se dá através do encontro com outro surdo, proporcionando uma aceitação da sua diferença. Quando se trata de um professor, essa identificação é ainda mais marcante, pois um adulto que já experimentou o que é ser surdo, constituindo-se através das vivências na comunidade surda, pode influenciar diretamente na construção de uma imagem positiva da surdez (MARTINS, 2010).

> [...] E assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, estes sujeitos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por esta razão, os surdos adultos envolvidos neste processo

> devem ser necessariamente usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa mesma cultura (LODI, 2013b, p. 171).

É importante pensar na diferença que existe entre os termos "professor surdo" e "instrutor surdo". De acordo com Martins (2010), muitos profissionais surdos são contratados como assistentes educacionais ou instrutores surdos, sendo compreendidos como "aquele responsável pelo trabalho junto à comunidade escolar, aos pais e interessados a aprender a LIBRAS" (p. 60). A autora destaca que muitos não têm formação superior, nem conhecimentos teóricos e metodológicos para atuar como professores. Entretanto, Rocha (2017) verificou em sua investigação que mesmo nos casos em que o profissional surdo possui a formação compatível com a docência, na educação básica, na maioria dos casos acabam por serem contratados como instrutores, o que demonstra uma desvalorização desse profissional. A pesquisadora questiona ainda a atuação de profissionais apenas com Ensino Médio atuando no ensino de Libras:

> Também podemos questionar como uma pessoa com formação em ensino médio pode ser instrutor de Libras, ou seja, ter a função de ensinar Libras, sem ter nunca tido qualquer formação em docência. Essa situação se deu pela urgência de profissionais para atuar no ensino de Libras, o que deveria, segundo o decreto, ocorrer pelo período de 10 anos, ou seja, até 2015. A partir daí, estariam, a partir de 2016, as instituições de ensino superior preparadas para formar docentes para o ensino de Libras? (ROCHA, 2017, p. 29).

Figueiredo (2014) localiza a atuação do instrutor no âmbito do ensino profissionalizante, destacando que o termo faz referência ao conhecimento técnico, enquanto professor atua sobre o conhecimento teórico.

> O instrutor, diferentemente do professor, detém seu ensino voltado somente aos aspectos de conhecimento técnico. O professor dá sua aula para alunos e o instrutor dá treinamento para aprendizes. Os instrutores têm por tarefas o desenvolvimento de competências, fazendo com que o aluno enxergue a aplicação prática do conhecimento teórico recebido (FIGUEIREDO, 2014, p.4).

Para a autora, não se deve confundir a educação regular com a profissionalizante, portanto o instrutor não pode ser equiparado ao professor de educação regular. Essa definição leva a algumas indagações importantes:

> Como o instrutor surdo dentro de uma escola e sala bilíngue ou classe inclusiva pode ministrar aula, se a instituição é de ensino regular sem possuir

> certificação para ministrar a tal aula? Como entrelinhar a profissão do instrutor dentro de uma instituição que é de ensino regular? Eis a questão a ser pensada e analisada. Onde o professor surdo fica incluído, se há o instrutor? (ROCHA, 2017, p. 33).

Assim, se, por um lado, faz-se necessário fomentar as políticas públicas voltadas à formação desses profissionais para que eles possam de fato contemplar as necessidades educativas dos alunos surdos - já que não basta ser surdo, é preciso ter uma formação adequada para atuar no ambiente educativo; de outro, necessitamos valorizar os profissionais já licenciados, enquadrando-os como docentes e permitindo que atuem em condições de igualdade com o professor ouvinte.

Quando não se diferencia claramente o termo "instrutor" de "professor", não há uma demonstração por parte dos documentos oficiais da necessidade de formação desse profissional e nem da valorização dos já formados. Por isso, necessitamos superar o termo "instrutor" e buscar garantir a presença de professores surdos licenciados atuando na educação básica.

Além da necessidade evidente do Estado investir na formação e na valorização desses profissionais, faz-se necessário que os professores e educadores ouvintes possam se desvencilhar de preconceitos arraigados socialmente, para de fato interagir com os pares surdos no ambiente escolar, pois como relata a pesquisadora:

> Em muitos lugares professores surdos estão sendo chamados a colaborar com a educação de seus pares, desde que sejam só professores de Libras e de que se subentenda que a Língua de Sinais deve ser "só para ajudar" aquele aluno deficiente a compreender "um pouco" daquilo que os outros estão construindo e aprendendo (STUMPF, 2009, p. 434 aspas do original).

Dessa forma, a construção de um modelo de educação bilíngue para surdos é bastante complexa, passando necessariamente pela implementação de políticas de incentivo de contratação de professores surdos (QUADROS, 2005; MARTINS, 2010; LODI, 2013; COUTINHO, 2014; ROCHA, 2017) e de mudanças de concepção em relação à surdez, como propõem os *Estudos Surdos*. Essa emergência e a necessidade de se problematizar o que vem sendo naturalizado como educação bilíngue para surdos podem ser observadas no relato de Stumpf (2009), que traduz a realidade de muitas práticas educativas no Brasil:

> O que temos observado são práticas insuficientes e distorcidas, a mais comum coloca os professores de surdos para lecionar algumas horas de Língua de Sinais. Não há um currículo para essa disciplina, é ignorada a história e a

> identidade surda e os surdos precisam acessar todos os conteúdos em Língua de Sinais, não apenas ter algumas aulas de Libras (STUMPF, 2009, p. 436-437).

Portanto, para evitar essas distorções e práticas insuficientes muitas vezes denominadas de educação bilíngue, faz-se imprescindível que, associado a um empenho de formação de profissionais qualificados para atuarem na educação de pessoas surdas, sejam ofertados modelos de escolas que contemplem as singularidades linguísticas dos surdos através de uma educação bilíngue que seja, sobretudo, uma política de Estado (COUTINHO, 2014).

O bilinguismo e a educação bilíngue na educação de surdos percorrem um caminho inverso ao da concepção patológica da surdez. Essa concepção, pautada na anormalidade, na incompletude e na insuficiência de sujeitos que devem ser corrigidos, reflete diretamente na elaboração e na reformulação das políticas públicas, na prática da governabilidade, com a imposição de um regime de verdade, mascarado pela benevolência da *inclusão radical* (OMOTE, 2004), apagando as diferenças e aniquilando as sementes de uma educação bilíngue, utilizando o discurso da diversidade para ocultar uma ideologia de assimilação (SKLIAR, 2010; LANE, 1992).

Skliar (2010), com base nos conceitos de Bhabha (1986), aponta uma distinção fundamental entre diversidade e diferença. Segundo o teórico, a diversidade cria um pseudo consenso, uma noção de que a normalidade acolhe os diversos, todavia, camufla normas etnocêntricas e serve para reprimir a diferença.

Apesar desse apagamento, todo regime de verdade envolve poder, e onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 2017). O movimento surdo brasileiro, conforme vimos anteriormente neste capítulo, rejeita o poder e a soberania da Língua Portuguesa oral como único meio legítimo de comunicação no Brasil. Essa recusa do poder da língua oral portuguesa é importante, pois interfere, ainda que a passos lentos, nas políticas públicas direcionadas aos sujeitos surdos: “é o movimento para separar-se do poder que deve servir de revelador da transformação do sujeito e das relações que ele mantém com a verdade” (FOUCAULT, 2009a, n.p.).

A insistência dos surdos em terem sua língua, cultura e identidade reconhecidas em todo o percurso do seu processo educativo é uma maneira de negar o poder instituído de uma sociedade colonizadora ouvinte e através dessa negativa é possível construir novos saberes sobre os surdos: não como seres deficientes no âmbito de uma sociedade majoritária que ouve, mas como um grupo linguístico. Nesse contexto, assumir o não-poder, a recusa sobre o poder

ouvintista[36] (SKLIAR, 2010), determina o início de toda uma nova relação de saber sobre os surdos. Toda a reinvindicação da comunidade surda em relação às escolas e classes bilíngues em oposição ao regime de verdade do modelo hegemônico da educação inclusiva, a *inclusão radical*, que prevê uma aglutinação de alunos com singularidades diversas em salas de aulas comuns, leva à indagação: a que poder os surdos estão se contrapondo ao recusar essa premissa?

Vale ressaltar que uma escola ou classe bilíngue pressupõe a Libras como língua de instrução de todo o processo educativo e, portanto, constitutiva do sujeito surdo. São necessários para a efetivação desse modelo alguns profissionais fluentes em língua de sinais: professor surdo, professor bilíngue e intérprete de Libras. Além disso, a presença de alunos surdos sinalizadores de diferentes idades e conhecimentos proporciona a troca linguística necessária para o pleno desenvolvimento da língua e dos educandos surdos oriundos de famílias ouvintes.

De acordo com Foucault (2009a), todos os saberes se equivalem, mas devido aos jogos de poder - implicados nos regimes de verdade - alguns saberes se sobrepõem a outros. Portanto, o que justifica, nesse dado momento histórico, no âmbito das políticas públicas que orientam a educação de surdos, o modelo de educação inclusiva se sobrepor às reinvindicações da comunidade surda? Encerro esse capítulo - sem a pretensão de esgotar a reflexão posta, visto que darei continuidade à análise das políticas públicas e ações do Estado no capítulo seguinte - com o poema da professora surda e indígena Shirley Vilhalva que corrobora, através da expressão artística, a discussão realizada até aqui:

> Quantas vezes eu pedi uma Escola de surdo e / você achou melhor uma Escola de ouvinte? / Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e / você ignorou, colocando as suas ideias no lugar. / Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias / e você não viu? / Só prevaleceram os seus objetivos ou / você tentava me influenciar com a história / de que a Lei agora é essa e / que a Escola de Surdo não pode existir / por estar no momento da "Inclusão". / Eu fiquei esperando mais uma vez... /em meu pensamento... / Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... / é quando levanto a minha mão e / você me permite mostrar o melhor caminho / dentro de minhas necessidades. / Se você, Ouvinte, me representa, / leve os meus ensejos e as minhas solicitações / como eu almejo / e não que você pensa como deve ser. / No meu direito de escolha, / pulsa dentro de mim: / Vida, Língua, Educação, Cultura / e um Direito de ser Surdo. / Entenda somente isso! / (VILHALVA, apud STROBEL, 2013, p. 133-134).

[36] Skliar (2010) caracteriza o ouvintismo como "um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (p. 15).

# 4 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA E DELINEAMENTO DA PESQUISA

De acordo com Cooper (1989)[37], uma política linguística se caracteriza por um modo de intervenção social, que orienta e define os espaços de legitimidade, circulação e prestígio de uma ou mais línguas em uma comunidade ou país (BRASIL, 2014b). Neste sentido, os marcos jurídicos, leis e decretos destacam-se como importantes documentos que definem um planejamento linguístico em relação à Língua Brasileira de Sinais e o direito à educação bilíngue para surdos.

Atuando como docente na Educação Básica em escolas públicas estaduais e municipais na região de Campinas, indaguei-me sobre o possível desajuste entre as políticas públicas adotadas por essas instâncias e a compreensão de educação bilíngue apresentada pelas comunidades surdas, sob a qual me debrucei na graduação em Pedagogia, através dos autores e pesquisadores que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos[38] - o que suscitou a minha curiosidade e algumas indagações: como as prerrogativas legais dos direitos linguísticos e culturais dos surdos vêm sendo compreendidas e implementadas pelos estados e munícipios? Como as reinvindicações e discussões do movimento surdo vêm sendo incorporadas pelas políticas públicas nas diferentes esferas do poder público?

Essas questões, aliadas à leitura de diversos trabalhos acadêmicos no decorrer do delineamento da pesquisa, me levaram a formular o objetivo geral desta investigação que consiste em descrever e analisar como os documentos oficiais norteadores das políticas públicas voltadas aos surdos na esfera da Educação Básica no século XXI - especificamente de 2002 a 2018 (período de abrangência da pesquisa) - apresentam a surdez, como delineiam e constroem modelos e práticas de ensino voltadas aos surdos.

Nesse contexto, a abordagem deste trabalho é de caráter qualitativo e emprega como principal técnica de pesquisa a análise documental. Ressalto que, de acordo com Lakatos e Marconi (1991), a pesquisa documental se caracteriza pela sua coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não. De acordo com Gil (2008):

> Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que

[37] Mencionado no *Relatório* (BRASIL, 2014).
[38] Embora já tenha explicitado na Introdução a definição e a minha aproximação dos Estudos Surdos, ressalto novamente que se trata de um campo específico do conhecimento.

> são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2008, p. 147).

Desse modo, os documentos oficiais referentes à educação básica de surdos, ou seja, os documentos normativos e dispositivos legais, como objetos de estudo desta pesquisa, caracterizam-se por serem fontes documentais escritas, produzidas por terceiros, sem interferência do pesquisador. Segundo Gil (2008), existem os documentos considerados de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico - é o caso dos documentos oficiais, contratos, filmes, fotografias, etc... - e também os documentos de segunda mão, que já receberam algum tipo de análise - como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas (*idem*, p.51).

Adotei, portanto, como objetos de estudo desta pesquisa, leis, decretos, resoluções e portarias, compreendidos como documentos normativos, considerando-os discursos formados no âmbito de jogos de poder e regimes de verdade (FOUCAULT, 2009; CLÍMACO, 2010) que dizem sobre a surdez e os surdos.

Além disso, considero que os textos normativos selecionados são fundamentais, pois estatuem diretrizes sobre a organização do ensino para essa parcela da população e, ao mesmo tempo que constroem o que pensamos sobre o sujeito surdo, são produzidos por uma série de outros enunciados que fabricam verdades sobre a temática, dentre os quais se destacam o discurso médico e da anormalidade. Dito de outro modo, pautada nos estudos de Clímaco (2010), defendo que os documentos legais constituem um lugar privilegiado para o estudo dos discursos sobre a surdez, pois os espaços destinados às pessoas surdas são criados, informados e recriados por eles. Esses documentos têm como base discursos mais amplos sobre o que é a surdez, que refletem diretamente nos modelos e práticas educacionais para surdos.

Avançando no detalhamento da pesquisa, optei por restringir a minha análise a alguns dos principais marcos jurídicos (leis e decretos) que tratam da educação de surdos a partir do século XXI em âmbito nacional, mais especificamente no período de 2002 a 2018. A escolha por iniciar a análise a partir de 2002 se deve ao fato de que foi o ano do reconhecimento da Lei de Libras (n. 10.436/2002), marco importante em relação às reinvindicações do movimento surdo no que concerne ao seu reconhecimento como grupo linguístico. O término desse recorte em 2018, pautou-se no período disponível para a finalização desta investigação.

Além disso, no escopo da análise, voltei o meu olhar também para três importantes documentos do estado de São Paulo e dois documentos que direcionam a política atual do munícipio de Campinas, buscando apontar como as normas federais se refletem nestas instâncias de governo, responsáveis pelo desenho e implementação de práticas de ensino na

Educação Básica. Compreendendo o tempo da pesquisa em relação ao enorme território do nosso país e as distintas maneiras como a leis federais podem ser interpretadas, além das diversas configurações de organização do movimento surdo nos diferentes ~~e~~stados e municípios, esse recorte da investigação se fez necessário. O quadro abaixo apresenta os documentos selecionados para a análise:

**Quadro 1: Documentos Oficiais selecionados para análise**

| **ÂMBITO FEDERAL** | **IDENTIFICAÇÃO DA NORMA** |
|---|---|
| **Lei nº 10.436/2002** | Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras |
| **Decreto nº 5626/2005** | Regulamenta a Lei no 10.436 |
| **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)** | Documento norteador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva |
| **Resolução nº 4/2009** | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. |
| **Decreto nº 6.949/2009** | Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência |
| **Decreto nº 7.611/2011** | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado |
| **Lei nº 13.005/2014** | Plano Nacional de Educação - PNE |
| **Lei nº 13.146/ 2015** | Lei Brasileira de Inclusão - LBI |
| **ÂMBITO ESTADUAL (SÃO PAULO)** | **IDENTIFICAÇÃO DA NORMA** |
| **Resolução SE nº 11/2008** | Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais |
| **Resolução SE nº 38/2009** | Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras |
| **Resolução SE nº 8/ 2016** | Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação / qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras |
| **ÂMBITO MUNICIPAL (CAMPINAS)** | **IDENTIFICAÇÃO DA NORMA** |
| **Lei nº 15.029** | Plano Municipal de Educação- PME |
| **Portaria SME nº 13/2016** | Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva |

FONTE: elaborado pela própria autora (2019).

Os documentos elencados no Quadro 1 constituem os principais norteadores da educação de surdos nas diferentes esferas da administração pública. Esses documentos, nesta

investigação, são considerados fontes primárias. Para chegar aos mesmos, realizei um levantamento bibliográfico de diversas pesquisas e artigos acadêmicos na área da surdez e pude observar a predominância dessas normas na discussão em relação a construção de políticas públicas educacionais voltadas aos surdos.

Estou alinhada com o pensamento de Gil (2008) de que as mudanças constantes na sociedade se refletem diretamente na legislação e portanto concordo com Clímaco (2010) ao considerar as leis "um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam e ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém" (*idem,* p. 9). Compreendendo que a legislação pode ser entendida também como um espaço de se fazer materializar conquistas dos movimentos sociais, busquei adensar a discussão sobre os documentos normativos com o posicionamento dos surdos e dos ativistas intelectuais ouvintes, através de fontes documentais de seus órgãos representativos (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e Associação dos Surdos de Campinas/SP – ASSUCAMP), além de publicações relativas às discussões do Grupo de Trabalho (BRASIL, 2014b) acerca da política linguística e educação de surdos. Dessa forma, os seguintes documentos secundários contribuem para a análise de dados:

**Quadro 2: Documentos das comunidades surdas e seus órgãos representativos**

| **DOCUMENTOS DAS COMUNIDADES SURDAS E SEUS ORGÃOS REPRESENTATIVOS** |
|---|
| Nota de esclarecimento da FENEIS (em resposta à nota técnica nº5/2011/MEC/SECADI/GABI) |
| Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE (FENEIS, 2013) |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI (BRASIL, 2014). |
| Relatório da ASSUCAMP (CAMPINAS, 2016) |

FONTE: elaborado pela própria autora (2019).

Trago esses documentos para a análise dos dados que emergem dos documentos oficiais, compreendendo que através deles é possível dar visibilidade ao movimento surdo e suas reinvindicações no corpo deste trabalho.

Nessa perspectiva, considerando as mudanças no tecido social que podem ser observadas através da legislação e a trajetória da pesquisa, cabe ressaltar que a discussão sobre os documentos normativos das políticas de educação bilíngue para surdos possibilita pensar a

relação que se estabelece entre a leis que orientam a compreensão da surdez como experiência visual e as premissas da política inclusiva para pessoas com "deficiência"[39], ampliando os conceitos relativos à inclusão de surdos no ensino regular. Dessa forma, concordo com os pressupostos de Gil (2008) quando este afirma que:

> Todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam as estruturas e as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc (GIL, 2008, p. 153-154).

As fontes documentais elencadas para essa análise constituem meios legítimos que fornecem dados sobre as mudanças sociais e, concomitantemente, norteiam o desenho das políticas públicas, delineando e construindo modelos e práticas de ensino voltadas aos surdos. Nesse contexto, vale ressaltar como objetivos específicos da pesquisa:

a) Apontar como se construiu a noção do outro como sujeito anormal / deficiente, destacando a historicidade e a produção social em torno dessa construção, visando à desnaturalização da noção de normalidade.
b) Problematizar a ideia de inclusão, utilizando conceitos de pesquisadores que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos na interface com os estudos foucaultianos.
c) Apontar a discussão em torno do bilinguismo e da educação bilíngue, especialmente na educação de surdos.
d) Analisar os documentos elencados e a partir da emergência de dados construir uma discussão que permita destacar como estão descritas as determinações que configuram o desenho e a implementação da política de educação inclusiva bilíngue para surdos, apontando as divergências, convergências e disparidades.

Como procedimento metodológico, foram definidos - com base nos temas mais recorrentes e relevantes apresentados pelos Estudos Surdos e pelos documentos das comunidades surdas apresentados no Quadro 2 - alguns eixos de leitura e análise que guiam essa investigação, são eles:

[39] Vale ressaltar que essa é a terminologia utilizada nos documentos oficiais.

1) Surdos: deficientes ou minoria linguística?
2) Educação: bilíngue ou inclusão radical (exclusão)?
3) Libras: língua de instrução ou língua instrumental?
4) Português: língua majoritária ou segunda língua?
5) Docência: ensino ou tradução?

Esses eixos norteiam o recorte e o olhar sobre a legislação, conduzindo a pesquisa não à integralidade dos documentos e sim aos trechos que respondem aos objetivos delineados para esse trabalho. Estou alinhada ao posicionamento de Clímaco (2010) no que concerne à afirmação de que cada recorte corresponde a uma construção do pesquisador em correspondência com as perguntas, propostas e elaborações de cada investigação, sendo que "cada analista, inclusive frente a um mesmo material, formula questões diferentes e articula diferentes conceitos, o que guia sua análise e a faz única" (*idem,* p. 68).

Por conseguinte, a arguição dos documentos primários será realizada pelos eixos de leitura e análise, em diálogo com a discussão teórica apresentada nos capítulos iniciais e com os documentos secundários apontados anteriormente. Dessa forma, à luz do debate sobre normalidade / anormalidade, adoto como ferramentas conceituais[40] as noções de biopoder, biopolítica, norma, normalização, racismo de Estado e in/exclusão.

No que tange ao bilinguismo de modo geral, adoto como referencial teórico as reflexões de Maher, em especial, e no que concerne ao bilinguismo no âmbito da educação de surdos, pauto-me em autores que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos[41]. Dentre eles, destaco Quadros (1997, 2005), Skliar (1999, 2000, 2003, 2019), Lopes (2004, 2011, 2013, 2015), Fernandes (2003, 2005), Sá (2002), Souza (2002, 2003, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018) e Lodi (2010, 2013). Ainda no que se refere aos autores relacionados ao campo dos Estudos Surdos, é importante ressaltar que diversos líderes do movimento surdo brasileiro também são pesquisadores e possuem uma vasta produção acadêmica, combinando ciência e ativismo político. Dentre eles, destacam-se no corpo deste trabalho Rezende (2012, 2014), Stumpf (2008, 2009) e Andreis – Witkoski (2009, 2011, 2012, 2013, 2017). Os pressupostos teóricos dessa pesquisa estão, portanto, alinhados às reflexões e reinvindicações do movimento surdo.

No próximo capítulo, apresentarei a análise dos dados que emergiram a partir dos documentos elencados nesta investigação.

---

[40] De modo a subsidiar a reflexão no campo das análises.
[41] Vale destacar que os autores selecionados nesta investigação não compreendem o bilinguismo da mesma forma, existem aproximações, mas também divergências.

# 5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS SURDOS: ENTRE A ANORMALIDADE E O BILINGUISMO, QUE CAMINHOS ESTAMOS PERCORRENDO?

Situar a surdez no discurso da anormalidade ou da diferença é uma escolha sobretudo política. Por isso, faz-se necessário um debruçar-se sobre dispositivos legais, de modo a compreender quais as possíveis interpretações do discurso jurídico, especialmente por parte dos estados e municípios, que são os maiores responsáveis pela implementação de políticas públicas no segmento da educação básica.

É importante ressaltar que as leis por si só não garantem direitos, nem a implementação e efetivação de práticas de educação bilíngue, como pleiteia o movimento surdo brasileiro, já que as normativas legais são politicamente interpretadas (CÂMARA; SOUZA, 2016). Entretanto, grande parte das leis existem porque é necessário obrigar, de algum modo, as pessoas, assim como instituições públicas e privadas, a respeitar o outro. Essa declaração pode parecer confusa a princípio, por este motivo é importante esclarecer que, alinhada a Câmara e Souza (2016), compreendo que a tradução de leis em práticas exige um contínuo e vigoroso "movimento das comunidades surdas organizadas" (*idem,* p. 47). Dito de outra forma, a relação entre as legislações específicas que garantem direitos linguísticos aos surdos e a maneira como estas, após promulgadas, são interpretadas e espelhadas nas práticas educativas[42], não é linear.

Desse modo, neste capítulo, através dos eixos de análise definidos para esta investigação, objetivo construir uma discussão sobre as tessituras dos documentos que configuram as práticas de educação de surdos.

## 5.1 Surdos: deficientes ou minoria linguística?

> Art. 1º, parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O trecho acima, extraído da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais) - um marco e uma conquista da militância do movimento surdo brasileiro, reconhece em âmbito nacional a Libras como "a forma de

[42] Destaque, no caso deste estudo, para as práticas escolares do Estado de São Paulo e do munícipio de Campinas.

comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002). Esse reconhecimento corrobora a definição de surdez como minoria linguística, dentro de uma concepção sócio-antropológica da surdez – e não clínico-terapêutica, que enxerga o surdo como deficiente (SKLIAR, 2010).

Em termos foucaultianos, pode-se afirmar que esse reconhecimento legal permite um olhar para a surdez e o sujeito surdo não mais sob a ótica do saber-poder da medicina, que preserva a noção de patologia e anormalidade. Esse marco jurídico oportuniza a compreensão da surdez como uma construção social e não simplesmente como um fenômeno físico caracterizado por um déficit orgânico (LULKIN, 2000).

Essa distinção é fundamental, pois é determinante no que concerne às políticas públicas educacionais direcionadas aos sujeitos surdos. Como esclarece Lulkin (2000, p. 19) "a surdez definida como construção cultural nos remete à historicidade dos conceitos e aos modos pelos quais seus sentidos se alteram segundo perspectivas teóricas e posições políticas". Constata-se no texto a seguir, extraído do Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a lei citada, alguns elementos importantes sobre a visão legal dos surdos e da língua de sinais:

> Art.2 - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, n.p.)

O referido decreto traz disposições importantes, tais como a formação dos profissionais aptos a atuar na Educação de Surdos, incluindo a formação do professor bilíngue e de Libras, sendo que as pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação; assim como estabelece o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para ao acesso das pessoas surdas à educação. Apresenta ainda a obrigatoriedade da disciplina de Libras:

> [...] nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, n.p.).

Entretanto, apesar de serem notáveis na nossa legislação referências claras ao reconhecimento antropológico do sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística

que se expressa especialmente através da Língua Brasileira de Sinais, a Educação Básica destinada aos surdos ainda permanece aliada ao conceito de Educação Especial, conforme a definição apresentada pela LDB, Lei nº 9.394/1996, no capítulo V, art. 58:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[43] (BRASIL, 1996, n.p.).

Pode-se afirmar com base na discussão realizada no capítulo dois que situar a educação de surdos no campo da Educação Especial, com enfoque na deficiência não condiz com as premissas referentes ao reconhecimento dos surdos enquanto minoria linguística. Para avançar no debate em relação à concepção em torno dos surdos, faz-se necessário:

> Entendemos que estes direitos constitucionais e infraconstitucionais conquistados acarretam o esforço ético de desvincular a educação de surdos dos princípios que sustentam os pressupostos da "educação especial", voltados para a "superação" da deficiência, para entender a educação bilíngue (LIBRAS - Português) como modalidade regular de ensino (SOUZA *et al*., 2016, p. 8, aspas do original).

Alinho-me com Bär, Rodrigues e Souza (2018) na observação de que os documentos que tratam das políticas públicas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil apresentam uma ambivalência discursiva, uma vez que reconhecem a condição bilíngue dos surdos, porém denotam um vínculo entre a língua de sinais e a deficiência. Em outras palavras, observa-se, na tessitura das leis, um atrelamento da situação bilíngue dos surdos à ideia de surdez como patologia e anormalidade.

A Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, realizada em 2006 nos Estados Unidos, mais precisamente em Nova York, traduzida e promulgada no Brasil pelo decreto 6.949/2009, exemplifica a ambiguidade mencionada no parágrafo anterior, ao conceder "o direito ao aprendizado da língua de sinais (e *não na língua de sinais*) para assegurar a plena participação dos surdos na vida comunitária" (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 109, grifo das autoras). O decreto prevê, no artigo 24, intitulado *"Educação"*:

> 3. Os Estados Partes assegurarão **às pessoas com deficiência** a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo **a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de**

[43] Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013

> **ensino e na vida em comunidade**. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
> a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
> b) **Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda**; (BRASIL, 2009, n.p, grifos meus).

Vamos nos atentar para o fato de que o mesmo artigo 24, destaca a garantia promoção da identidade linguística das comunidades surdas, mas ao mesmo tempo situa o surdo no campo da deficiência. Ainda segundo Bär, Rodrigues e Souza (2018), a ambivalência entre minoria linguística e deficiência, também pode ser observada no decreto 5626/2005, quando no artigo 2 apresenta:

> [...] **considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva**, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.**
> Parágrafo único. **Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis** (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, n.p., grifos meus)

No âmbito da legislação nacional, a Lei 10.436/2002, o decreto 5.626/2005, a meta 4.7 do PNE e o artigo 28 da LBI apresentam contribuições importantes para a efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas, na medida em que reconhecem e reiteram a especificidade de uma educação bilingue. Entretanto, embora as pessoas surdas tenham essa prerrogativa de minoria linguística contemplada nestes documentos, os surdos também estão circunscritos nas políticas educacionais da educação especial, pois são considerados como deficientes e, portanto, estão sujeitos às normativas voltadas a esse público, como a *"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva"*[44], a resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. Constata-se, portanto, que antiga tensão entre a educação de surdos como campo específico do conhecimento ou como domínio da educação especial ecoa nos textos oficiais (LODI, 2013a).

Dito de outro modo, observa-se claramente nos documentos elencados para análise nesta pesquisa que os surdos são reconhecidos como minoria linguística pelo poder público,

[44] Assim como LODI (2013a), adoto daqui para frente a grafia *Política* (em itálico e com letra maiúscula) para me referir a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008).

porém são tratados como deficientes por esferas desse mesmo poder; eliminando-se a diferença entre o ser deficiente e ser sujeito que se constitui por outra língua e outra forma de experienciar o mundo (SOUZA; GALLO, 2013).

Portanto, no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, nota-se uma coexistência dessas duas visões distintas sobre os surdos: deficientes e minoria linguística, o que se reflete diretamente na tensão entre as reinvindicações da comunidade surda enquanto grupo linguístico e o desenho de propostas públicas educacionais voltadas a esses sujeitos.

Na educação especificamente, o movimento surdo defende que o que precisa ser enfatizado é a diferença linguística, considerando-se metodologias diferenciadas de línguas de minoria, da mesma forma como acontece com as línguas de fronteiras e na educação indígena (ASSUCAMP, 2016). O atrelamento da surdez à deficiência evidencia "um certo distanciamento entre o direito à língua de sinais e a efetivação de um planejamento linguístico que escape a um projeto de normalização linguística em português" (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 111).

Nesta conjuntura, a *Política* defende a existência de uma proposta educacional na qual todos os estudantes "anormais", no sentido estabelecido pela norma do saber-poder da medicina, independente da sua singularidade, frequente salas comuns junto aos alunos sem deficiência, denominando esse formato hegemônico de educação inclusiva, em todos os níveis, com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011). Portanto, esse modelo de educação inclusiva dos alunos com deficiência, considerado nesse trabalho como *inclusão radical* (OMOTE, 2004), passou a ser difundido no âmbito da legislação nacional como uma evolução no sistema educacional, um meio de superação do preconceito, da discriminação e da exclusão dessas pessoas. Como ilustra a descrição que segue:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, n.p.).

Embora o uso da Libras pela comunidade surda permita uma desvinculação da noção exclusivamente patológica sobre o sujeito surdo (GESSER, 2008), convergindo para um olhar na direção de minoria linguística, as normas nacionais ainda situam os surdos no campo da educação especial, que visa superar as deficiências. Essa ambiguidade se reflete nos documentos analisados nas três esferas do poder público: federal, estadual e municipal.

No estado de São Paulo, os alunos surdos são contemplados pela Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. A Secretaria da Educação de São Paulo, com base na Constituição Federal e Estadual, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Indicação nº 70/07 e Deliberação nº 68/07 do Conselho Estadual de Educação prevê que:

> [...] o atendimento escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais far-se-á preferencialmente, em classes comuns da rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados organizados na própria ou em outra unidade escolar, ou, ainda, em centros de apoio regionais; a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado (SÃO PAULO, 2008, n.p.)

Portanto, corroborando a perspectiva da deficiência da educação especial, a resolução mencionada alia a inserção dos surdos na sala comum aos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado[45] (SAPEs), não fazendo nenhuma menção no texto à singularidade linguística do sujeito surdo. A normativa estadual destaca que os SAPEs não se restringem apenas às salas de recursos, mas visam complementar / suplementar as atividades educativas do ensino comum, envolvendo o aluno com deficiência, professor regente e professor especialista. Desse modo, o atendimento realizado por professor especialista pode se dar tanto em sala de recursos específicos, em período oposto ao ensino comum, como na forma de itinerância. O tempo desse atendimento depende da demanda de cada aluno (SÃO PAULO, 2008).

É importante destacar que, no que tange aos docentes, para atuação nos SAPEs, observa-se a exigência de formação na área da necessidade educacional específica, conferindo prioridade aos docentes habilitados. Na ausência desses, poderão ser contratos professores com

[45] Os SAPEs objetivam melhorar a qualidade da educação especial oferecida na rede estadual de ensino, através de uma reorganização que viabilize novas metodologias e reflita na inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular (SÃO PAULO, 2008).

Licenciatura Plena em Pedagogia e com curso de especialização com, no mínimo 360 horas, na respectiva área da necessidade educacional (SÃO PAULO, 2008). A normativa evidencia que o critério para contratação desses profissionais não passa pela fluência em Libras, mas sim por uma formação na área da necessidade educacional específica, o que, considerando a terminologia "deficiente auditivo", favorece a visão clínico-terapêutica. Diferente do decreto 5626/2005 e das reinvindicações do movimento surdo, a Resolução nº 11, não considera o fator linguístico como determinante na política educacional de apoio aos alunos surdos, uma vez que a habilitação ou especialização na área por si só não garante o conhecimento e a fluência nessa língua (CAETANO, 2014).

Nesse quadro, a permanência da educação de surdos no âmbito das pessoas com deficiência, tendo como base a educação especial, mantém o vínculo entre as propostas educativas e a superação da deficiência, com a possibilidade de serviços complementares / suplementares ao ensino regular:

> Os serviços e apoios educacionais especializados visam eliminar qualquer barreira ou impedimento à participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, adotando a perspectiva social da deficiência. Esta perspectiva, ratificada e difundida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), reconhece a deficiência como um tema de justiça social, direitos humanos e promoção da igualdade definindo, assim, em seu artigo 1º que "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (CAMPINAS, 2016, n.p., aspas do original).

Neste sentido, nota-se nesta citação, extraída da Portaria nº 13/2016[46], que o documento circunscreve os surdos no conjunto das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo, no que tange a compreensão do que é ser surdo, a política municipal afirma que corrobora o decreto 5.626/2005, reiterando a surdez como experiência visual e a Libras como língua de instrução das pessoas surdas. Verifica-se, portanto, na política municipal, a mesma ambivalência em relação aos sujeitos surdos observada nas normas nacionais: como deficientes e como minoria linguística.

E o que isso implica na educação de surdos? Pode implicar, por exemplo, na afirmação da *Portaria* de que existe uma equivalência entre educação bilíngue e o modelo de

[46] Institui a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Daqui em diante, ao me referir a esse documento usarei o termo *Portaria* (em itálico e com letra maiúscula).

escolarização que aglutina alunos surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula, com dois professores diferentes – um ministrando aulas em Libras e o outro em Língua Portuguesa oral, o que evidencia a necessidade de distinguir educação bilíngue de mecanismos para inclusão linguística em português (SOUZA *et al*., 2016).

Observa-se nas políticas destacadas uma tendência clara de normalizar o sujeito surdo~~,~~ através de práticas centradas na Língua Portuguesa, o que supostamente estaria oferecendo oportunidades iguais para surdos e ouvintes, sem diferencia-los dos demais, mas isso também significa não levar em consideração as suas especificidades, inclusive a linguística. A negação das singularidades do outro no seio da escola para todos que visa incluir, evidencia processos de exclusão das diferenças (LOPES, 2015).

Considero que essa distinção entre minoria linguística e deficiência é importante, pois os estudantes surdos necessitam de uma metodologia diferenciada por possuírem uma singularidade linguística, que exige conhecimentos específicos que vão além de meras adaptações e eliminação de barreiras comunicativas (PADILHA, 2012). Precisam de um ensino e de um currículo que contemple um modo de vivenciar o mundo que é visual e não auditivo-oral.

Concordo com Sá (2002) quando afirma que os surdos têm sido estigmatizados e excluídos ao longo da história: sua cultura, sua língua, seus valores, suas crenças, suas características, seu comportamento, sua forma de ser e agir vêm sendo preteridas e desvalorizadas em nome de um padrão ouvinte, de uma imposição de um modelo que em momento algum eles poderiam alcançar. Esse estigma aliado à humilhação social (GONÇALVES, 2007) na qual o surdo é exposto ao ser obrigado a frequentar uma sala de aula pensada para quem ouve, gera uma exclusão desse alunado. Nesse contexto, quando a norma é ser ouvinte e o normal é se comunicar oralmente, os surdos são levados a construir narrativas e olhares sobre si mesmos como seres deficientes e incompletos, enquanto o viés da minoria linguística permite um deslocamento desta perspectiva para o campo da diferença. O espaço educacional constitui, portanto, um dos territórios no quais se firmam e se negam ao mesmo tempo as múltiplas identidades surdas (SKLIAR, 1999; SÁ, 2002).

Diante desse cenário, retomo a reflexão de Maher (2007) apresentada no segundo capítulo desse trabalho, no qual a autora defende o empoderamento dos grupos minoritários em três grupos de ação: "(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e a (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença." ((*idem,* p. 257). Os surdos, enquanto grupo minoritário avançaram significativamente no processo de politização

sobre a sua condição linguística e cultural, especialmente nos últimos trinta anos[47]; conquistaram legislações favoráveis às suas reinvindicações, como a Lei 10.432/2002 e o decreto 5626/2005; mas precisam urgentemente consolidar uma educação do entorno em relação à sua diferença, só assim deixarão de ser vistos como um grupo marginalizado e poderão exercer plenamente a sua cidadania.

Em 2017, o tema da redação do ENEM[48] *"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"*, gerou muita tensão e debate na sociedade brasileira, sendo inclusive questionada a relevância do tema para a avaliação (MORAIS, 2018). Esse fato recente, evidencia, dentre outras coisas, a necessidade de uma educação do entorno para o respeito à diferença (MAHER, 2007b), pois:

> [...] se os estudantes não têm o que dissertar para esse tema de redação talvez seja porque as políticas educacionais de fato não estão sendo exercidas. Mais que isso, não chega a atravessar os muros das escolas, não chegam a fazer parte da realidade desses alunos. A falta de repertório dos alunos para discorrer sobre esse tema justifica-se pela não execução das políticas públicas de inclusão de surdos e de pessoas com deficiência no cenário brasileiro. Se esses jovens tivessem estudado com surdos e intérpretes dentro das suas salas de aula, se tivessem aprendido Libras no currículo escolar, eles saberiam desenvolver uma boa redação. As políticas existem, assim como os questionamentos sobre as práticas educacionais voltadas aos surdos e as transformações sociais que devem garantir a educação para todos, mas ficam apenas no papel em forma de promessas (MORAIS, 2018, p. 89).

A educação de surdos, portanto, é um tema que faz parte da realidade educacional do Brasil, configurando-se numa questão real e política da sociedade brasileira (MORAIS, 2018). Nesta perspectiva, adentrar o campo da surdez exige olhar para a educação de surdos numa perspectiva mais ampla do que a noção de falta de audição ou anormalidade. Não se trata apenas de oferecer um atendimento especial às necessidades de alguns deficientes, anormais, incapazes, carentes ou doentes (SÁ, 2002). Trata-se sobretudo, de considerar uma outra forma de existência no mundo, na qual a questão linguística é primordial, por isso no próximo eixo de análise discorrerei sobre a Educação Bilíngue e a forma como ela vem sendo apresentada nas normativas elencadas nesta investigação.

## 5.2 Educação: bilíngue ou inclusão radical (exclusão)?

[47] Com a emergência do movimento surdo e dos *Estudos Surdos*, como discutimos no segundo capítulo.
[48] Exame Nacional do Ensino Médio.

Conforme apresentado no capítulo três, o conceito de bilinguismo e educação bilíngue para pessoa surdas são temas bastante polêmicos e controversos, podendo ser compreendidos de maneiras muito distintas e até mesmo adversas (CÂMARA; SOUZA, 2016). Essa polêmica me mobilizou a me debruçar sobre dispositivos legais, de modo a compreender quais as possíveis interpretações do discurso jurídico quanto a essa temática.

No que toca aos marcos legais referentes à educação de surdos, iniciamos este capítulo destacando a Lei de Libras 10.436/2002 e o decreto que a regulamenta 5.626/2005, conquistas fundamentais e recentes das comunidades surdas brasileiras. No referido decreto, podemos encontrar no Capítulo IV, logo no primeiro parágrafo, algumas normativas que asseguram um atendimento educacional adequado ao aluno surdo, tendo o bilinguismo como eixo norteador:

> I - promover cursos de formação de professores para:
> a) o ensino e uso da Libras;
> b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
> II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
> IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
> V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; (BRASIL, 2005, n.p.).

No entanto, a tradução de leis em práticas escolares não é um processo linear. Não há consenso em relação às significações imputadas aos conceitos de inclusão e educação bilíngue (LODI, 2013a); o que promove, portanto, discrepâncias nos modos de implementação de práticas educativas. Dentre as tensões decorrentes das discussões acerca da educação bilíngue para surdos, Martins e Lacerda (2014) destacam:

> 1) a necessária revisão dos modos de “fazer a inclusão de alunos surdos”; 2) “o necessário repensar das práticas metodológicas bilíngues pedagógicas” e, sem dúvida; 3) como fazer e o que fazer para ter de fato, uma escola bilíngue, Libras / Português, na qual o conteúdo seja ministrado em Libras, assumindo

> as especificidades desta língua no processo de ensino" (MARTINS; LACERDA, 2014,p. 210, aspas do original).

Quando pensamos nos modos de "fazer a inclusão de alunos surdos", o Ministério da Educação (MEC) reconhece atualmente três modalidades de ensino: em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas:

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

Vale destacar que essas três possibilidades de ensino para surdos são asseguradas no âmbito da legislação federal, não apenas pelo decreto 5626/2005, mas também pela meta 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Talvez o ponto mais polêmico em relação à educação de surdos diz respeito ao ambiente educativo em se dará verdadeiramente essa inclusão, visto que "*inclusão* não se reduz, necessariamente a enturmação em um mesmo espaço e nas mesmas condições, de pessoas surdas com pessoas ouvintes" (CÂMARA; SOUZA, 2016, grifo do original).Temos, portanto, de um lado diversos segmentos das comunidades surdas reiterando a necessidade do encontro entre surdos nas escolas e classes bilíngues, de outro encontramos documentos oficiais, intelectuais e familiares que consideram que os surdos devam ser assimilados pelas escolas comuns, tais como as outras pessoas com deficiência. Dentre esses documentos oficiais, vale destacar a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que se contrapõe em diversos aspectos ao Decreto 5626/2005 (LODI, 2013a).

Em 2014, em resposta a uma possível mudança de redação da meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação) - proposta pelo então Senador Vital Rêgo; a FENEIS[49], juntamente com Confederação Brasileira de Desportos Surdos (CBDS) e o Movimento Surdo em Favor da

[49] Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Educação e Cultura Surda, lançou uma nota oficial à imprensa[50], em que é possível observarmos a ênfase da posição do movimento surdo:

> [...] O que está por trás desta disputa por palavras? O NOSSO DIREITO DE BUSCAR O TIPO DE EDUCAÇÃO QUE MAIS ADEQUADAMENTE ATENDE ÀS NOSSAS NECESSIDADES VISUAIS: AS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES ESPECÍFICAS PARA SURDOS. A luta do MEC pelas escolas inclusivas (escolas comuns que atendem todos os tipos de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares e com apoio nas salas de atendimento educacional especializado durante algumas horas por semana no contra turno) NÃO RESOLVE a nossa necessidade por um AMBIENTE LINGUÍSTICO NATURAL PARA A AQUISIÇÃO DE NOSSA LÍNGUA DE SINAIS! Entendemos que escolas e classes bilíngues são diferentes de escolas comuns com a presença de intérpretes de Libras (FENEIS,2013, n.p., caixa alta do original).

No documento supracitado, as diferentes organizações da comunidade surda enfatizam a luta histórica pelo não fechamento das escolas bilíngues[51], que vem ocorrendo pelo país desde 2004 (FENEIS, 2013) e reiteram a manutenção das três modalidades de ensino voltadas aos surdos. Destacam as dezenas de manifestações realizadas em 2011 e 2012 pela coexistência das escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas. Enfatizam sobretudo o seu direito à participação dos surdos no que tange às políticas públicas:

> Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós. Reiteramos o lema da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência: "NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS" (FENEIS, 2013, n.p., caixa alta e aspas do original).

A nota deixa explícito que escolas comuns com a presença de intérprete de Libras não caracterizam uma proposta de escola ou classe bilíngue para surdos e que não é esse o modelo de ensino e educação que desejam para as pessoas surdas.

> Ora, por meio desta redação sem consenso, o MEC quer declarar que escolas e classes bilíngues são sinônimo de escolas comuns, contando, apenas com a presença de intérpretes de Libras. AFIRMAMOS QUE QUEREM ESMAECER A NOSSA CONSQUISTA E QUEREM IR CONTRA O QUE ESTABELECE NO DECRETO 5626/2005: QUE ESCOLAS BILÍNGUES SÃO UMA COISA E ESCOLAS COMUNS DA REDE REGULAR DE

[50] Intitulada *"Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE"* (FENEIS, 2011).

[51] Em 2011, por exemplo, a diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret, esteve no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e advertiu sobre o fechamento da unidade ainda naquele ano, sinalizando que os alunos seriam matriculados em escolas comuns, o que gerou uma intensa mobilização da comunidade surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

> ENSINO SÃO OUTRA COISA (Cf. Artigo 22-II). NÓS, SURDOS, PRECISAMOS DE NOSSAS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES! (FENEIS, 2013, n.p., caixa alta do original).

Portanto, observa-se no documento a defesa da manutenção da redação da meta 4.7, destacando a diferença entre as três modalidades de ensino:

> O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em LIBRAS, com metodologias específicas. Vejamos os três espaços educacionais:
> a) escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contra turno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
> b) as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
> c) as escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, n.p.).

Com base na citação exposta, podemos aferir que o modelo de ensino pelo qual clama o movimento surdo através de suas organizações e documentos é aquele no qual o bilinguismo possa se concretizar de fato: em escolas e classes bilíngues; espaços nos quais a Libras é a língua de instrução, as identidades surdas são preservadas, a metodologia é adequada à experiência visual e as reais necessidades dos surdos, os professores são bilíngues e, portanto, não há a necessidade de intérpretes de Libras e nem de AEE[52] no contra turno. Nesses espaços, as produções culturais e artísticas da comunidade surda são valorizadas: o teatro, a poesia visual, as piadas, a literatura surda e em língua de sinais.

Nesse sentido, o 24º artigo da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, realizada pela UNESCO em Barcelona em 1996 ressalta:

> 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, n.p.).

[52] "O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008, n.p.).

A declaração, portanto, defende o direito à participação das comunidades surdas na elaboração de políticas públicas acerca da educação bilíngue que desejam. A mesma garantia é expressa no texto do decreto 6.949/2009[53] (BRASIL, 2009), no artigo 4, inciso 3:

> Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (BRASIL, 2009, n.p.).

Desse modo está assegurado no âmbito da legislação nacional e internacional o direito à participação plena das pessoas surdas no que tange às políticas públicas voltadas às suas comunidades. O mesmo decreto prevê, no artigo 24:

> c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e **em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social**. (BRASIL, 2009, n.p., grifo meu).

O artigo ressalta, portanto, que a educação das pessoas surdocegas e surdas deverá se desenvolver em espaços mais adequados ao indivíduo e em nenhum momento diz que esses espaços deverão ser escolas / salas comuns junto aos ouvintes (BRASIL, 2014b; CÂMARA; SOUZA, 2016). Em relação a essa discussão, a conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, que culminou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sinalizava já na década de noventa a importância do ensino em língua de sinais em ambientes educativos distintos da escola comum (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018). Na própria declaração:

> 19. Políticas educacionais deveriam **levar em total consideração as diferenças e situações individuais**. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à **educação em sua língua nacional de signos.** Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a **educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.** (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

[53] Este decreto representa a tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, assinada e ratificada pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU).

No rastro dessa reflexão, o item 4, artigo 30 do decreto 6.949/2009, diz respeito à participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte, e prescreve ainda que "as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda" (BRASIL, 2009, n.p.). Essa garantia de igualdade~~,~~ deve contemplar também a escolha de ambientes educativos adequados ao desenvolvimento e aprendizado da língua de sinais (língua como objeto de estudo) e em língua de sinais (língua de instrução), o que muitas vezes não é possível em salas regulares comuns, junto aos ouvintes falantes da Língua Portuguesa.

Contudo, é crescente a aposta da educação especial na inserção de alunos com deficiência nas salas comuns com apoio do Atendimento Educacional Especializado. Lodi (2013a) ressalta a divergência de compreensão de educação bilíngue e de inclusão na *Política* (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 5.626/05 destacando:

> [...] a Política de Educação Especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam **que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento**, distanciando-se da educação especial. Observou-se que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; **a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola** sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção **limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola**, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto (LODI, 2013, p. 49, grifos meus).

Coroando as premissas da *Política*, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, vem reiterar a matrícula de alunos com deficiência em escolas comuns, condicionando o acesso ao atendimento especializado a essa prerrogativa, definindo que: "os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular" (SÃO PAULO, 2009, n.p.). Estando os surdos compreendidos no pacote dos deficientes, uma das possíveis interpretações da lei, é a obrigatoriedade da matrícula desses alunos em salas comuns, que têm a Língua Portuguesa como língua de instrução.

Considerando apenas esses dois dispositivos legais norteadores da educação especial, não há alternativas ao modelo hegemônico de se fazer inclusão. Evidencia -se, portanto, nesta perspectiva, o caráter dessa modalidade ensino inclusivo como um imperativo de Estado[54] (LOPES, 2015).

Do ponto de vista financeiro, a premissa desse modelo exclusivo das classes comuns tornou-se ainda mais atraente quando o Decreto 6571/2008, revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011, apresentou a dupla matrícula do público alvo da educação especial.

> Art. 9º - A Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.
>
> § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, n.p.).

Além de mais vantajosa financeiramente para os estados e municípios, a inserção de alunos com deficiência em salas comuns passa a ser entendida, de acordo com Menezes (2011) como um imperativo moral, uma vez que essa política considera como segregados os espaços educativos fora da escola comum inclusiva (CÂMARA; SOUZA, 2016). Observa-se, portanto, além da questão legal, o caráter moral dessa imposição, disseminado pelos enunciados da educação inclusiva, afinal quem seria contrário à igualdade de oportunidades educativas a todos? Quem é a favor do separatismo, da segregação e da exclusão social? Nesse sentido, a discursividade desse modelo de inclusão ganha força, amparada no discurso politicamente correto da não discriminação. Entretanto, o movimento surdo denuncia através da FENEIS:

> A atual Política de Educação Inclusiva do MEC tem incentivado os gestores estaduais e municipais da educação a aderirem à dupla matrícula, que agrega uma transferência de recurso a mais às secretarias. Esta ação, mais lucrativa para o município e estado, é péssima para os estudantes surdos, por perderem o direito de terem preservados os espaços linguísticos e culturais de suas comunidades (escolas específicas e bilíngues) (FENEIS, 2013, n.p.).

Com base no documento acima, pode-se verificar a existência de um abismo entre o desejo do ativismo dos surdos de serem reconhecidos como uma minoria linguística e a disposição do Estado em atender essa demanda no que se refere ao desenho das políticas

[54] De acordo com Lopes (2015), como imperativo do Estado a inclusão abrange e se impõe a todos, de modo que ninguém e nenhuma instituição pública possa dela declinar, tendo na educação um dos seus principais meios de consolidação. Dessa forma, a inclusão escolar, passa a ser não mais facultativa e nem uma possibilidade, passa a ser concebida como um dever do Estado e das políticas públicas, além de responsabilidade das famílias.

públicas educacionais. Temos uma clara divergência de concepção de educação bilíngue nas normativas mencionadas até aqui, o que gera tensão e por diversas vezes inviabiliza o diálogo entre a educação que os surdos desejam e a atual política de educação especial, na qual estão inseridos. Nesse contexto, ainda compreendidos como deficientes pela educação especial, os surdos não têm suas perspectivas atendidas pela atual *Política*, que se propõe ser inclusiva, mas ignora alguns aspectos imprescindíveis da singularidade humana e o direito das pessoas surdas de opinarem sobre a educação que desejam.

No ~~e~~stado de São Paulo, a Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009, revogada posteriormente pela Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino, apresenta uma solução simplificada para a questão linguística do surdo: a contratação de um profissional mediador da comunicação, o professor interlocutor, o que não altera a configuração do ensino, voltada para quem ouve, mantendo o sujeito surdo circunscrito na anormalidade e na deficiência, fora da norma ouvinte para qual o ensino está organizado.

Nas normas do estado de São Paulo elencadas nesta investigação observa-se a adesão ao modelo hegemônico de inclusão proposto pela educação especial: em salas comuns, com a presença do professor interlocutor[55] e apoio de Serviço~~s~~ de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES). Em outras palavras, a política de educação inclusiva do estado de São Paulo não contempla de fato a oferta de uma educação bilíngue como anseia o movimento surdo, desejo esse que foi traduzido pelo decreto 5626/2005:

> O Decreto diz claramente que são a Libras e o Português escrito as línguas de instrução, respectivamente, como primeira e segunda língua, por professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo devendo ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional (Art. 22, incisos I e II). Nessas últimas etapas de formação, o Decreto prevê também a possibilidade do ensino aos surdos em "escolas comuns do ensino regular [...] com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa", mas nesse último caso, por definição legal, não se trata de educação bilíngue, a qual, repetimos, é definida explicitamente como aquela "em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução". **A presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a "serviços" de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa** (FENEIS, 2011, n.p., grifo meu, aspas do original).

[55] Profissional mediador da comunicação semelhante ao intérprete de Libras.

Pautando-me nas reflexões de Maher (2007b), observo que esse modelo de *inclusão radical* (OMOTE, 2004), no qual o aluno fica isolado dos seus pares e, portanto, impedido de interagir com outros falantes da sua língua, representa um *modelo assimilacionista de submersão*, uma vez que o educando nessas condições se vê forçado a abandonar a primeira língua e adotar a Língua Portuguesa como única fonte capaz de lhe garantir acesso aos conhecimentos e ao meio social. De acordo com a autora, esse modelo além de violento é ineficiente de tal forma que a partir dessa constatação surgiu o *modelo assimilacionista de transição*, que adota, nos anos iniciais de escolarização a língua do aluno como língua de instrução, para depois inserir gradativamente a Língua Portuguesa, de modo a excluir a língua considerada diferente do currículo escolar nos anos finais. Ambos os modelos caracterizam um *bilinguismo subtrativo*.

Dito de outro modo, podemos considerar, com base na descrição exposta anteriormente, que o modelo adotado pelo estado de São Paulo ( e é sabido que ocorre em diversos outros estados e munícipios brasileiros) se aproxima do *modelo assimilacionista de transição,* uma vez que que admite a presença da língua de sinais no ambiente educativo de maneira instrumental, mantendo a hegemonia da língua majoritária – a Língua Portuguesa. Este está entre os mais cruéis dos modelos de educação voltados para minorias linguísticas descritos por Maher (2007b)[56], sendo o mesmo adotado por muitos anos por missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos indígenas, como indica Souza (2006).

> Temos, na história de alfabetização no Brasil, elementos muito parecidos com as atuais propostas para a educação de surdos: como ocorria entre os jesuítas no século XVI, parece que há um consenso já posto entre os educadores – o ensino dos surdos melhor atinge seus objetivos se mediado por sinais. Vemos, atualmente, conhecidos proponentes do ensino oral (perspectiva clínica) defendendo o uso dos sinais. Daí porque a defesa do ensino bilíngue para surdos deva ser analisada criticamente – ela vem atendendo tanto aqueles que defendem a normalização (reabilitação oral) dos surdos como aqueles surdos militantes que anseiam por uma educação fundada no radical respeito à diferença linguística que têm conosco. Isto mostra que os argumentos para uma educação bilíngue para surdos podem se alçar em duas concepções bem distintas de sujeito surdo: a de que é um deficiente ou a de que ele compõe um grupo linguisticamente minoritário. Da mesma forma como a defesa do tupi como língua de instrução, pelos jesuítas, muito diverge, ideologicamente, das demandas atuais dos indígenas em preservar suas línguas, nações e culturas, em suas singularidades distintivas (SOUZA, 2006, p. 274).

[56] Vide a descrição detalhada no capítulo três desta dissertação.

Considerando os fatos históricos que apontam o extermínio de mil línguas nativas de povos indígenas em pouco mais de quinhentos anos de colonização portuguesa (SOUZA, 2013), alinho-me com os dizeres de Rezende (2016), e compreendendo que esse modelo de assimilação representa um verdadeiro "etnocídio linguístico e cultural da comunidade surda" (REZENDE, 2016, p. 163).

Considerando o referencial teórico adotado nessa investigação, não posso deixar de mencionar que esse modelo educacional se vincula diretamente ao conceito de racismo de Estado[57] apresentado por Foucault (2005, 2009); pois partindo da compreensão de que as ações biopolíticas visam à regulamentação e o controle da vida a partir das populações:

> é possível afirmar que as formas do Estado moderno de produzir a inclusão do estudante surdo mantêm de modo controlado a população de surdos excluída; ao mesmo tempo que produz o aumento dessa população excluída e segregada, arma-se contra ela com suas táticas de inclusão totalitária. Nessa perspectiva, o fim da exclusão é uma tarefa impossível, ao menos enquanto for regulada pelo biopoder e tiver como alvo um projeto de inclusão totalitário que produz, controla, dissolve e fagocita as diferenças (SOUZA, 2013, p. 77).

Dando continuidade a essa reflexão, é possível afirmar que o munícipio de Campinas percorreu dois caminhos muito distintos no que se refere a compreensão de educação bilíngue e inclusão de surdos a partir de 2005. De acordo com relatório da Associação dos Surdos de Campinas – SP (ASSUCAMP), encaminhado ao Ministério Público em 27 de março de 2016 e Oliveira (2017), o projeto de implantação de uma proposta de educação bilíngue para surdos em uma escola da rede municipal de Campinas, teve início em 2005 na prática; sendo que em 2008 ocorreu a implementação oficial do Programa de Inclusão Bilíngue[58] (SOTERO, 2014; MORAIS, 2018), sob a assessoria do professora Dra. Cristina B. F. de Lacerda, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

O *Programa* contemplava o decreto 5626/2005 no que tange a presença de salas de instrução em Libras e a atuação dos três profissionais na educação de surdos: professor instrutor surdo, professor bilíngue Libras / Português e intérprete de Libras. Esse pode ser considerado um passo fundamental do poder público no sentido de atender as demandas linguísticas dessa comunidade, adotando como objetivo principal a oferta de condições igualitárias de desenvolvimento e aprendizagem entre alunos surdos e ouvintes, o que pode ser compreendido como uma proposta de educação bilíngue inclusiva. De acordo com as Diretrizes Curriculares

[57] Vide o segundo capítulo dessa obra.
[58] A partir daqui vou me referir a esse projeto educacional como *Programa*.

da Educação Básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais, um processo contínuo de reflexão e ação:

> Nestas unidades bilíngues de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças surdas frequentam **classes com língua de instrução LIBRAS, com professor bilíngue, fluente em LIBRAS e em Língua Portuguesa.** O professor bilíngue também terá a responsabilidade pelo ensino de Português na segunda etapa do ensino fundamental. Nesse contexto estão presentes instrutores surdos responsáveis pelo ensino de LIBRAS aos ouvintes (alunos e funcionários) e pelo aprimoramento da LIBRAS para os alunos surdos. Além disso, conta-se com a presença de intérpretes em todas situações escolares, mediando as relações entre surdos e ouvintes (CAMPINAS, 2010, p. 160, grifo meu).

Nessa configuração, a educação infantil e os anos iniciais contavam com salas de instrução em Libras. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a atuação de professor bilíngue Libras / Português se restringia às aulas de Língua Portuguesa, em salas próprias, também com instrução em Libras, visando o ensino e aprimoramento do Português como segunda língua na modalidade escrita, adotando-se uma metodologia apropriada; nas demais disciplinas os alunos eram assistidos por intérpretes educacionais.

> A metodologia de ensino-aprendizagem tinha como base o ensino da língua portuguesa como segunda língua, através da língua de sinais que é a primeira língua dos Surdos, em salas de aula regulares e em salas de aula com língua de instrução em Libras, conduzidas por professores bilíngues na Educação Infantil e Ensino Fundamental ciclo I, II, III e IV, além de intérpretes e professores instrutores Surdos, fluentes em Libras, responsáveis pelo ensino e aprimoramento da língua, uma vez que a maioria dos alunos são de famílias ouvintes e não tiveram contato com sua língua natural desde a infância (OLIVEIRA, 2017, p. 71).

A contratação de instrutores surdos, professores bilíngues e intérpretes de Libras se deu inicialmente através de contrato com a FENEIS. Foram selecionadas quatro escolas-polo destinadas ao atendimento dos surdos, sendo uma de Educação Infantil, duas de Ensino Fundamental e uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitando a seguinte configuração:

> ●Educação Infantil - 1 turma de cada agrupamento, com 1 professor bilíngue e 1 instrutor Surdo na unidade,
> ● Ensino Fundamental - Ciclo I e II (1º ao 5º ano) em classe bilíngue de instrução em Libras, sendo 2 professores, um para cada ciclo. Ciclo III e IV (6º ao 9º ano) - salas regulares com 1 intérprete para cada ano, 1 professor

> bilíngue para o ensino do Português como L2 em sala bilíngue de instrução em Libras e 2 instrutores Surdos para a unidade.
> ● Ensino Fundamental - Ciclo I e II (1º ao 5º ano) - sala bilíngue de instrução em Libras, com 1 professor e 1 instrutor Surdo para a unidade.
> ● EJA - 1º, 2º, 3º e 4º termo - salas regulares com 1 intérprete para cada termo, 1 professor bilíngue para o ensino do Português como L2 em sala bilíngue de instrução em Libras e 1 instrutor Surdo para a unidade (OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Na esteira das reinvindicações do movimento surdo, a iniciativa pode ser considerada uma ação exitosa e importante no caminho de se consolidar uma política pública que atenda aos anseios das comunidades surdas enquanto minoria linguística, permitindo o encontro entre surdos, o que favorece a aquisição e a valoração da Libras enquanto primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita empregando métodos específicos de segunda língua e, portanto, diferenciados dos usados com ouvintes. De acordo com dizeres de Oliveira (2017) e com o relatório da ASSUCAMP (2016), o *Programa* oportunizava também o debate e a implementação de estratégias visuais ancoradas em pesquisas acadêmicas, através da parceira escola-universidade, permitindo, dentre outras coisas, a discussão e elaboração de materiais didáticos próprios em Língua Brasileira de Sinais.

> Neste modelo, a escola pioneira, nos ciclos I e II (1º ao 5º ano), os alunos ficavam na sala de instrução em Libras, com pedagoga bilíngue que acompanhava o desenvolvimento da L1 e metodologias de ensino de L2. Toda atividade tinha a finalidade da aquisição da Libras para aqueles que chegavam à escola sem língua, e o desenvolvimento para aqueles que tinham família Surda, concomitante com o português. A convivência e a circulação natural da Libras entre os alunos proporcionavam um desenvolvimento rápido e prazeroso da língua de sinais, pela interação entre alunos com intervenção do professor bilíngue e professor instrutor Surdo (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

A proposta envolvia os alunos ouvintes e os profissionais das unidades com a oferta de aulas de Libras semanais, ministradas por surdos. Além disso, no caso dos ciclos I e II, as aulas de Inglês, Educação Física e Artes eram comuns a surdos e ouvintes, sendo os primeiros acompanhados por intérpretes de Libras nas salas regulares. Essas ações visavam a interação entre todos os atores do processo educativo, permitindo a circulação da Libras em todos os espaços, não apenas como adereço ou instrumento, mas como uma língua de fato.

> A sala bilíngue era equipada com recursos tecnológicos como: projetor multimídia, computador e internet, além de dicionários de português e Libras, livros em língua de sinais e outros materiais produzidos pelos professores para dar suporte no processo de ensino aprendizagem do educando. A sala era um ambiente de convivência e interação, onde durante as aulas os alunos que chegavam sem a língua de sinais, em contato com seus pares Surdos, se

> desenvolviam rapidamente por ter a Libras como sua língua natural (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

É importante mencionar que do ponto de vista legal não há nenhum impedimento para que crianças ouvintes frequentem escolas ou salas bilíngues nas quais a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita sejam as línguas de instrução utilizadas durante todo o processo educativo. O decreto 5626/2005 apresenta essa prerrogativa:

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

Entretanto, como a Libras não apresenta o mesmo prestígio social da Língua Portuguesa, ao ser adotada como língua de instrução acaba por determinar a matrícula nessas salas somente de alunos surdos (MARTINS; LACERDA, 2016).

Outro fator importante, a ser considerado é que nem sempre o número de surdos permite que seja aberta uma sala bilíngue para cada ano específico. Dessa maneira, a necessidade de reunir surdos para promover as trocas linguísticas acarretou em Campinas a abertura de salas multisseriadas, tanto na educação infantil como no Ensino Fundamental I – Ciclo I e II.

De acordo com o relatório da ASSUCAMP (2016), o *Programa* foi muito bem avaliado pela comunidade surda, considerando-o responsável pelo desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, tendo, além disso, sido adotado como modelo para outros municípios e dado origem a diversas publicações acadêmicas, como experiência de sucesso.

Por meio da Lei nº 13.980, de 30 de dezembro de 2010 houve a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete de educacional de Libras / Português:

> Art. 1 Ficam criados 65 (sessenta e cinco) cargos de provimento efetivo de Professor Bilíngue, regido pela Lei Municipal nº 12.987[...]
> Art. 2 Ficam criados 30 (trinta) cargos públicos de provimento efetivo de Instrutor Surdo e 55 (cinquenta e cinco) cargos públicos de provimento efetivo

> de Intérprete Educacional de LIBRAS/Português, ambos regidos pela Lei Municipal nº 12.985, de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2010, n.p.).

De acordo com a normativa municipal, os cargos criados deveriam ser providos exclusivamente por concurso público de provas e títulos, sendo que o primeiro concurso foi realizado em 2012. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a política municipal previa ainda a "ampliação do número de Unidades Educacionais Bilíngues para todas as regiões do município, garantindo ao surdo o acesso à escolarização pela Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) " (CAMPINAS, 2012, p.27).

De acordo com Sotero (2014), é possível afirmar que em duas escolas da rede municipal o programa bilíngue encontrou um ambiente favorável para se fortalecer desde 2008, sendo que houve mudanças de *locus* em outras unidades. A autora ressalta que nas escolas que permaneceram com a proposta o número de surdos foi maior. Outro dado relevante para a nossa reflexão é a discrepância observada em 2012 entre os surdos matriculados no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, respectivamente 51 e 3. Considerando a educação infantil como espaço primordial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, onde estariam matriculadas essas crianças? Quais os motivos que não permitiram que tivessem acesso à educação bilíngue ofertada pelo município? Observa-se nos dados apresentados por Sotero (2014) que crianças surdas ainda estão sem o acompanhando educacional adequado na educação infantil. Portanto, cabe ao poder público criar mecanismos de atendimento que contemplem essa demanda.

Considerando o período entre 2008 e 2012, também se observou um aumento de 50% nas matrículas de surdos nas unidades educacionais bilíngues, o que corrobora a adesão dos alunos surdos a esse modelo educacional (SOTERO, 2014). Entretanto, ainda que em proporção menor, manteve também as matrículas de surdos nas salas regulares e em alguns casos com apoio da sala de recursos. Como demonstra a tabela elaborada por Sotero (2014):

**Quadro 3: Evolução de matrículas de alunos surdos em Campinas entre 2008-2012**

Tabela 8 - Evolução do número de matrículas de alunos surdos em escolas bilíngues, em escolas regulares e em Salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal de Educação – 2008-2012

| Níveis de ensino | Matrículas por ano | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Escolas regulares com projeto bilíngues | 24 | 40 | 45 | 60 | 53 |
| Escolas regulares não bilíngues | 39 | 30 | 31 | 29 | 25 |
| Salas de recursos | 0 | 0 | 6 | 10 | 7 |

FONTE: Sotero (2014,p.142).

Posteriormente, a Prefeitura Municipal de Campinas rompeu o contrato com a FENEIS, o que carretou na dispensa dos intérpretes e instrutores surdos contratados. As escolas passaram a não contar com professores instrutores surdos de Libras, e embora tenha ocorrido concurso público para esse cargo em 2012, não houve candidatos aprovados. Além disso, o número de intérpretes e professores bilíngues ficou reduzido. Em 2014, o município encerrou o contrato que se estabelecia até então com a universidade através do programa de assessoramento. A Prefeitura Municipal de Campinas alterou ainda a nomenclatura do cargo de Intérprete Educacional de Libras para Intérprete de Libras.

Dessa maneira, de acordo com o relatório da associação (ASSUCAMP, 2016) vivenciou-se a partir de 2013 diversas mudanças na proposta bilíngue que vinha sendo desenvolvida desde 2005. Dentre elas, o Plano Municipal de Educação de Campinas, aprovado em 2015 apresentou uma "*sutil* omissão: subtraiu-se a asserção de que a educação bilíngue no munícipio de Campinas deveria estar conforme o decreto 5626/2005" (SOUZA *et al*., 2016b, p. 237, grifo do original). Observe no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Comparativo entre PNE/PME**

| **Lei nº 13.005/2014**<br>Plano Nacional de Educação | **Lei nº 15.029**<br>Plano Municipal de Educação |
|---|---|
| 4.7- garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, **nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema | 4.7 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da estratégia 4.7 da Lei nº 13.005/14; bem como a adoção do Sistema |

| | |
|---|---|
| Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (PNE, 2014, n.p., grifo meu) | Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (PMC, 2015, p. 7). |

FONTE: elaborado pela própria autora (2019).

O decreto 5626/2005, referência omitida do documento municipal, garante o direito à escolha dos pais e alunos pelo modalidade escolar de sua preferência, deixando explícito que deve haver um ensino bilíngue com instrução primeiramente em Libras e com a presença de profissional capacitado em Libras, o que pode configurar um possível motivo para a supressão do mesmo na política municipal (SOUZA *et al*., 2016b). Entretanto, curiosamente ao mencionar o alinhamento com os termos da estratégia 4.7 do PNE, indiretamente o Plano Municipal de Educação faz menção ao decreto 5626/2005, uma vez que a Lei nº 13.005/14 referência, dentre outros documentos, o decreto omitido no texto municipal. Dito de outro modo, apesar da omissão, do ponto de vista legal o Plano Municipal de Educação deve estar em consonância com o decreto, como prevê a estratégia 4.7 do PNE.

A atual política municipal, publicada oficialmente em 2016[59], através Portaria 13/2016, parte de uma concepção diferenciada de educação bilíngue e de inclusão, pois não apresenta classes e escolas bilíngues para surdos como apregoa o movimento surdo brasileiro – com a presença de professores surdos e tendo a Libras de fato como língua de instrução de todo o processo educativo. A política municipal mantém as chamadas escolas comuns, que se aproximam muito mais do modelo de *inclusão radical* (OMOTE, 2004) do que do modelo de educação bilíngue

Essa divergência entre o que os gestores da secretaria da educação municipal compreendem como educação bilíngue e o que as comunidades surdas, reiterando seus direitos conquistados, almeja deu origem a diversos manifestos em defesa da manutenção das classes bilíngues nas escolas-polo. Diante de todas as considerações de pesquisadores da área e da própria comunidade surda, buscou-se estabelecer um diálogo com a Prefeitura Municipal de Campinas de diversas maneiras, dentre elas, através de dois debates públicos na Câmara dos Vereadores, em 2014, promovido por um vereador contatado pela associação de surdos do município. Entretanto, as discussões realizadas não contemplaram as expectativas das comunidades surdas.

[59] Foi publicada oficialmente em 2016, mas teve início prático em 2014, em algumas escolas municipais que deixaram de ser polo-bilingue.

O poder público municipal manteve a proposta das escolas-polo, mas com alterações significativas: a extinção das classes bilíngues com instrução em Libras, passando esses alunos a estudar nas mesmas salas dos ouvintes em regime de docência compartilhada (professor bilíngue/professor regente), supostamente com o mesmo currículo e o mesmo planejamento, além da oferta do AEE e outros serviços complementares no período oposto. O município conta também com a proposta de docência compartilhada em escolas comuns regulares, não consideradas escolas-polo, para as famílias que optarem por manter a matrícula dos filhos próximos à residência.

As comunidades surdas, através da ASSUCAMP (2016), consideraram inadequada a proposta de docência compartilhada, argumentando que a mesma apresenta uma metodologia inviável de ensino de duas línguas, duas metodologias e dois públicos-alvo no mesmo ambiente e ao mesmo tempo.

Todavia, a política municipal em consonância com a *"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva"* (BRASIL, 2008) e as políticas adotadas pelo estado de São Paulo, optou pela oferta da via única da inclusão nas salas comuns. Embora, em sua tessitura, seja possível observar que a Portaria 13/2016 faz referência à Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destacando o Art. 28, que assegura a oferta de educação bilíngue como vem sendo pleiteada pelo movimento surdo e pelo Decreto 5.626/2005, considerando a coexistência das três modalidades: em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns inclusivas.

> No que tange à organização dos serviços e apoios especializados para os alunos com surdez e com deficiência auditiva a SME, ao propor esta política, considera os indicativos da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que estabelece no Art. 27:
> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> O Art. 28 da mesma **Lei preconiza que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:**
> **IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;** (CAMPINAS, 2016, p. 4, grifo meu).

Desta forma, observa-se que a política municipal menciona as diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apontando que devem "os sistemas de

ensino matricular estes estudantes nas classes comuns do ensino regular" (CAMPINAS, 2016, n.p.), mas também reconhece no decorrer da própria *Portaria* que em se tratando de educação bilíngue para surdos, temos em cenário nacional outras formas de organização inclusivas legalmente aceitas e, portanto, viáveis e que cabe ao poder público assegurá-las.

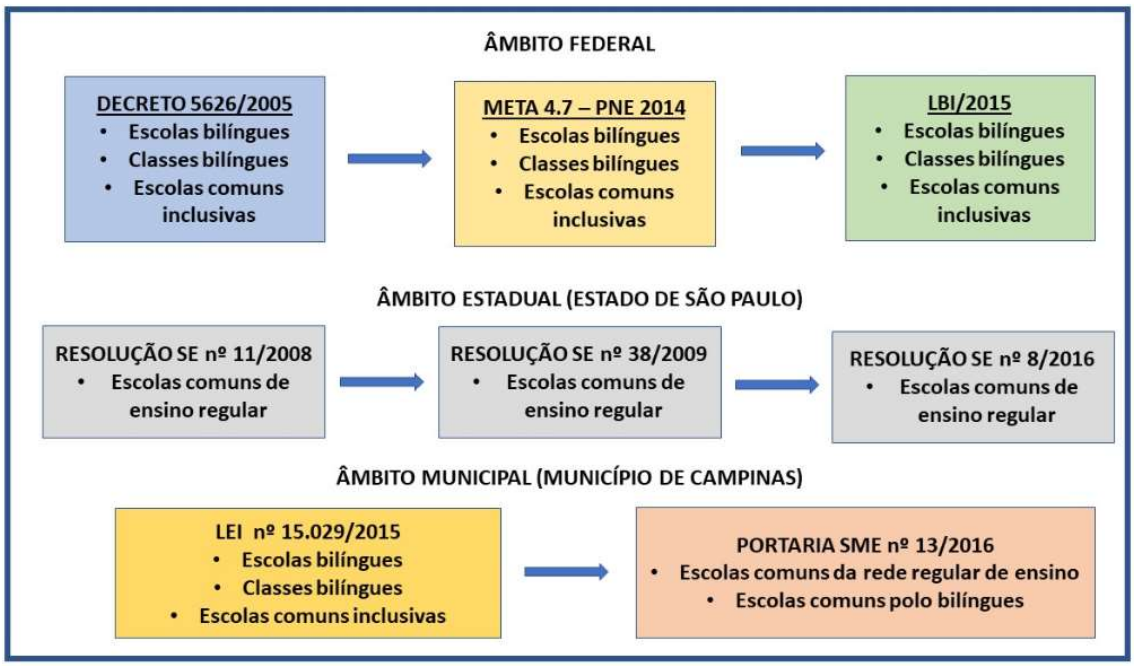
> Considerando-se os princípios da política de educação inclusiva e o levantamento realizado na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) sobre os alunos com surdez e com deficiência auditiva que precisam ter seu atendimento especializado qualificado, a SME indica os seguintes propósitos para a "**Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva**":
> · Garantir a matrícula e permanência do aluno com surdez e com deficiência auditiva em classes comuns congregada à garantia de tempo/espaço para a educação bilíngue em Libras/L2 àqueles que por ela optarem, conforme preconiza a legislação federal e a política da SME.
> (CAMPINAS, 2016, p. 4, grifo do original).

Neste excerto, extraído do documento municipal, verifica-se que, conforme apontado anteriormente, a política opta pelo oferecimento exclusivo das classes comuns inclusivas, desconsiderando as outras duas possibilidades. Trata-se, portanto, claramente de uma escolha, e de uma compreensão de educação bilíngue totalmente distinta daquela defendida pelas comunidades surdas.

Em relação à garantia de uma educação bilíngue para aqueles que por ela optarem, como destacado no documento, fica evidente que a proposta difere do artigo 22 do decreto 5626/2005: "§3 As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras" (BRASIL, 2005, n.p.). Ao compreender a educação bilíngue como um direito fundamental do sujeito surdo, o decreto expressa claramente que os pais e alunos que optarem por uma educação sem Libras, devem formalizar tal opção e não o contrário.

Considerando as diferentes modalidades de educação para surdos, temos atualmente nas normativas orientadoras das políticas públicas analisadas o seguinte desenho:

**Quadro 5: Modalidades de Educação de Surdos identificadas nos documentos.**




FONTE: elaborado pela própria autora (2019).

Como podemos observar na configuração das políticas, embora a legislação em âmbito federal garanta a existência das três modalidades de ensino, nas normas tanto do estado de São Paulo quanto do munícipio de Campinas prevalece a via única das escolas comuns inclusivas. O que confirma "a hipótese de que as leis, em si mesmas, não garantem direitos e a tradução das leis em práticas depende de um vigoroso e contínuo movimento reivindicatório das comunidades surdas organizadas" (CÂMARA; SOUZA, 2016, p. 47). Entretanto, os dispositivos legais que contemplam os anseios dos surdos também podem ser compreendidos como instrumentos de luta em prol de melhores condições de vida e de educação (SOUZA *et al*., 2016b).

Os dados apresentados nesta investigação, através da análise dos documentos elencados, levam ao entendimento de que quando falamos em inclusão é importante frisar que a inserção dos corpos surdos nas salas comuns da rede regular, não implica em incluir a sua especificidade linguística e identitária. Desse modo, concordo com Morais (2018), e recorro novamente ao conceito foucaultiano de racismo de Estado, desta vez para uma possível análise da recusa da manutenção de classes e escolas bilíngues para surdos.

> A ação de abertura de salas instrução direta em Libras (com maior demanda de alunos surdos nela) salienta a Libras como língua presente na escola. No entanto, a língua portuguesa, língua majoritária, de algum modo, volta a

> sobressair. As salas com um número reduzido de surdos, com professores bilíngues diluídos nela, revelam a forma de ação do sistema escola, a homogeneização dos sujeitos e do ensino (MORAIS, 2018, p. 81).

Nessa perspectiva, é através do mecanismo do racismo que o Estado fragmenta a espécie, para posteriormente "deixar morrer", em uma sociedade biopolítica, instituída na afirmação da vida (FOUCAULT, 2005). Portanto, a possibilidade de assimilação do anormal nas escolas comuns, mesclando junto aos ditos normais, apagando-os no conjunto sem que suas singularidades e sua condição linguística sejam de fato atendidas, leva ao desaparecimento deste, a sua morte simbólica, o famoso "deixar morrer" ou devolver a morte (SOUZA, 2003; SOUZA; GALLO, 2004; FOUCAULT, 2005, 2009).

Ao não proporcionar no ambiente educativo a possibilidade de desenvolvimento pleno desses sujeitos através da oferta de uma educação efetivamente bilíngue, essa prática de aglutinamento de falantes de dois idiomas tão distintos se caracteriza muito mais como uma prática de exclusão e aniquilamento do diferente. Nesse sentido, precisamos estar atentos ao desenho das propostas educativas para não cair em armadilhas do próprio discurso que, sob o viés da aceitação e tolerância, mascara e nega as diferenças, perpetuando a exclusão (ANDREIS-WITKOSKI, 2013; LOPES, 2011).

Observa-se que a inclusão escolar nas normativas atuais do estado de São Paulo e da prefeitura municipal de Campinas, da forma como vem sendo naturalizada, perpassa pela noção de imperativo de Estado (LOPES, 2015) e imperativo moral (MENEZES, 2011), o que dificulta o debate entorno das condições em que estão sendo colocadas em funcionamento e sobre os sujeitos que estão formando, obscurecendo a reflexão sobre as exclusões que são produzidas diariamente nas escolas. Diante desse cenário de imperativos, a proposta de uma educação inclusiva no modelo de uma sala ou escola bilíngue com instrução em Libras soa como segregacionista e arbitrária aos olhos de quem compreende a inclusão pela via única da *inclusão radical*.

Sem se repensar e alterar as práticas e o currículo destinado aos que ouvem, o sujeito surdo permanece isolado com o seu tradutor no espaço escolar, sem de fato interagir com seus pares e professores, tendo a sua aparição como sujeito negada (LUZ, 2017). Essa nova forma de exclusão, mascarada por uma política de inclusão, limita as possibilidades de desenvolvimento e participação dos indivíduos em nome de um discurso que prega justamente o oposto.

Estar junto fisicamente não significa estar interagindo e se desenvolvendo, e tampouco caracteriza uma proposta pedagógica como sendo bilíngue "supõe necessariamente

um caráter intrínseco de verdade" (SKLIAR, 1999). Por isso, aponto para a necessidade de outras pesquisas que possam analisar o cotidiano escolar avaliando as práticas e os resultados das modalidades educacionais adotadas pelo estado de São Paulo e pelo munícipio de Campinas.

Partindo do pressuposto de que a concepção sobre a língua, especialmente a Libras, influencia diretamente as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas aos surdos, no item a seguir, discorrei sobre a diferença de compreensão entre língua de instrução e uso instrumental de uma língua.

## 5.3 Libras: língua de instrução ou língua instrumental?

O artigo 22 do decreto 5626/2005 apresenta a seguinte prerrogativa "§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que **a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução** utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo" (Brasil, 2005, n.p., grifo meu). Portanto, o decreto, em consonância com movimento surdo e pesquisadores da área (FERNANDES, 2003; QUADROS, 2005; LACERDA; LODI, 2010), reitera a importância da Libras como língua de instrução na educação bilíngue para surdos.

A prerrogativa do direito linguístico também é citada no decreto 6.949/2009, nos artigos 24 e 30, conforme apresentado no início deste capítulo. Entretanto, algumas ponderações em torno do conceito de língua verificado no documento merecem atenção. No segundo artigo encontramos as definições de comunicação e língua:

> Para os propósitos da presente Convenção: "Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; "Língua" abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (BRASIL, 2009, n.p., aspas do original)

Corroboro as ideias de Bär, Rodrigues e Souza (2018) no que tange à análise dos termos adotados pelo decreto, concluindo que o conceito de língua presente no documento é muito próximo "à possibilidade de efetivação do ato comunicativo, havendo uma hierarquização na qual a Comunicação abrange a língua" (*idem,* p.109). Portanto, a

comunicação pode se dar de formas distintas que não apenas pela língua, configurando a língua mais um entre os vários elementos que efetivam a comunicação. Nas palavras de Bakthin:

> A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...](BAKTHIN, 1997, p. 301-302).

Na esteira das autoras e de Bakthin (1997), entende-se que uma língua é constituída na dialogia e em uma cadeia de enunciados na qual o sujeito se inscreve, não de forma sistemática e artificial. Entretanto, a dificuldade de compreensão e distinção em relação ao conceito de língua e comunicação é observada na Convenção de Nova York[60] por Souza e Lippe (2012). Nas palavras das autoras:

> [...] essa forma de compreender o que seja "língua" já foi superada pela linguística desde Bakhtin, em 1929, na Rússia (Bakhtin, 1992), e no ocidente, após Austin (1975), nos Estados Unidos [...] também vai na contramão dos pressupostos do fundador da linguística, em especial, quando discute a diferença entre "língua" e outros recursos semióticos, como braile ou a datilologia (Saussure, 1993-1995). De fato, a língua não pode ser confundida com um código, nem as línguas de sinais podem ser reduzidas a uma expansão da gestualidade "natural" que compõe a oralidade (SOUZA; LIPPE, 2012, p. 15, aspas das autoras).

Portanto, essa confusão conceitual acerca da língua e seu papel constitutivo do sujeito–respinga nas políticas públicas na esfera estadual, nas quais se observa divergências entre a forma como o estado de São Paulo solucionou a demanda dos direitos linguísticos dos surdos na escola comum e a forma reivindicada pelo movimento surdo, visando uma educação bilíngue com instrução em Libras. Alinho-me com Souza e Lippe (2012), ao considerar que o estado de São Paulo criou a figura do docente interlocutor no intento de "mediar" a relação aluno surdo e professor ouvinte na sala de aula, tornando-o um mero instrumento de acessibilidade à informação, o que reduz a noção de aprendizagem a uma simples transmissão de conhecimentos do professor-adulto para a criança ou o jovem, a partir da garantia de recursos comunicativos.

[60] Traduzida pelo Decreto federal nº 6449/2009.

> § 2º - A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2009, n.p.).

Contudo, o acesso às informações através de atividade tradutória não garante uma educação plena a uma minoria linguística, pois a presença do docente interlocutor não altera a configuração da sala de aula, mantendo a Língua Portuguesa como língua de instrução de todo o processo educativo e a Libras entra em cena como coadjuvante, um mero instrumento facilitador da comunicação (SOUZA; LIPPE, 2012). Dessa maneira, assim como não há uma ruptura da noção do surdo como deficiente no âmbito da esfera estadual, como foi debatido anteriormente neste capítulo, não há uma modificação na concepção de língua de instrução da sala de aula.

Com a revogação da resolução de contratação de professores interlocutores apenas em 2016, onze anos após o decreto 5626/2005, tivemos algumas alterações no texto original:

> Artigo 1º - Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução. (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

Como podemos observar, ampliou-se a interlocução para os alunos surdocegos, permanecendo o status da Libras como forma de comunicação.

> Artigo 2º - Para atuação como intérprete, instrutor-mediador ou guia-intérprete, o docente deverá possuir qualificação que o habilite ao atendimento:
>
> I – na função de intérprete, a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares;
>
> II – na função de instrutor-mediador ou guia-intérprete, a alunos surdocegos, em sala de aula e nas demais dependências da unidade escolar, sendo que, para essa função exigir-se-á a qualificação em LIBRAS Tátil e Braille Tátil. (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

Neste segundo artigo da nova resolução aparecem outras nomenclaturas, além de "professor interlocutor", prevê a atuação profissional como "intérprete", "instrutor-mediador" ou "guia-intérprete". Observa-se que independentemente da nomenclatura persiste a ideia de

"mediador" e a concepção desse profissional como instrumento de acessibilidade. Seguindo na leitura da resolução, temos novas confusões conceituais:

> § 1º - O docente, na função de guia-intérprete, atuará na inclusão da pessoa surdocega pós-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a surdocegueira após a aprendizagem da LIBRAS ou do Sistema Braille;
> § 2º - O docente, na função de instrutor-mediador, atuará como intérprete e mediador de informações entre o meio e a pessoa surdocega pré-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, seja da LIBRAS, seja do Sistema Braille. (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

Analisando esses dois itens, temos novamente uma concepção equivocada, visto que o documento utiliza o termo "língua" tanto para Libras quanto para o Sistema Braille. Observa-se que não há na apresentação da normativa uma clareza da diferença entre uma língua de fato, como a Libras e códigos como o Braille.

A política municipal, por sua vez, sinaliza na *Portaria* por diversas vezes que a Libras e a Língua Portuguesa constituem línguas de instrução do ensino comum, mesmo nos casos de escolas com apenas um aluno surdo. Todavia, a diferença de prestígio social entre essas duas línguas, que além de tudo compõem modalidades diferentes, sendo uma viso-espacial e a outra oral (QUADROS, 2005), aliada ao fato de que ser ouvinte ainda é concebido como ser normal em comparação à "anormalidade" dos corpos surdos, embasa a denúncia do movimento surdo (ASSUCAMP, 2016) em relação ao caráter fictício de duas línguas tão distintas circularem em igualdade em uma sala de aula composta por surdos e ouvintes. Considerando que mais de noventa por cento dos surdos são filhos de ouvintes "a inscrição do sujeito surdo na língua se daria em escolas onde pudesse ocupar os lugares alternados de locutor e interlocutor em Libras" (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 109).

A *Portaria*, ao afirmar que adota a Libras e a Língua Portuguesa (oral e escrita) como línguas de instrução, atuando ao mesmo tempo numa mesma sala de aula, desconsidera as relações desiguais de poder que circunscreve as minorias linguísticas dentro e fora da escola (Maher, 2007b). Desconsiderar o fato de que a Libras não tem o mesmo prestígio social que a Língua Portuguesa implica na perpetuação do uso instrumental desta e mascara a recusa das escolas lusófonas no que tange à inserção de fato da língua de sinais no ambiente educativo (LODI, 2013; CARVALHO; MARTINS, 2016).

Nessa circunstância, tanto os documentos do ~~e~~stado de São Paulo quanto os do munícipio de Campinas selecionados nesta investigação apresentam o discurso da inclusão.

Entretanto, o surdo ocupa um lugar de in/exclusão (LOPES, 2011, 2015), pois "está na sala de aula, mas sua língua é destituída de poder, de lugar, de funcionamento. É como se o surdo fosse incluído em uma população alheia a sua condição para remarcar a sua própria invisibilidade social" (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 409).

Na esteira de Carvalho e Martins (2016), observo nessas políticas de uso instrumental da língua de sinais, mascarada pela benevolência da inclusão radical, a sagacidade de um racismo de Estado, sendo que não basta simplesmente o surdo não dialogar com a população falante e ser, portanto, silenciado; faz-se necessário que ele seja absorvido no seio desta população até que se torne invisível socialmente.

Oliveira (2017) nos convida a fazer uma reflexão sobre duas línguas orais atuando ao mesmo tempo em uma sala de aula, com estudantes falantes de alemão e de português, recebendo instruções de dois professores distintos, que utilizam o mesmo planejamento - adotando unicamente a escrita da Língua Portuguesa; estariam os alemães em condições de igualdade com os estudantes nativos? Agora imaginem que nesta sala esteja incluído um único estudante alemão, sem nenhuma possibilidade de contato com pares falantes da sua língua, além do professor bilíngue. Neste contexto, a autora ressalta:

> Para o poder executivo, língua de instrução é a língua a qual o Surdo recebe as informações, mesmo que esteja em um canto isolado da sala, com apenas um aluno e seu interlocutor, sem recursos e espaço para o desenvolvimento de uma língua que não lhe pertence. Quando se trata de educação de Surdos, a língua de sinais se torna um recurso de apoio para deficientes inclusos, e não uma língua de reconhecimento e de instrução, com igual prestigio para cidadãos que pertencem a um grupo linguístico diferente. Afinal, pode se ensinar português à um alemão ao mesmo tempo, ambiente e metodologia que os brasileiros? Quais seriam as estratégias de ensino e seu currículo? Quando pensamos em duas línguas orais se torna complicado planejar metodologias e estratégias que compartilhem o mesmo espaço e tempo. Já quando se trata da língua de sinais, tudo parece indiferente aos ouvintes, pois esses não são afetados pelo incomodo sonoro e metodológico que outra língua pode causar à maioria (OLIVEIRA, 2017, p. 69).

A política, ao prever escolas comuns polos bilíngues, sinaliza estar ciente da necessidade do encontro entre surdos, declarando que visa concentrar o maior número possível de alunos usuários da Libras em uma mesma unidade escolar:

> Escolas comuns polo bilíngues: Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes

> tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes (CAMPINAS, 2016, n.p., caixa alta do original).

Entretanto, mantém as matrículas nas escolas comuns da rede regular de ensino, adotando na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental o professor bilíngue em docência compartilhada com docente regente. Nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), assinala a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e professores bilíngues para o ensino de L2.

Desse modo, para a atual política municipal, tanto as escolas-polo como as escolas comuns com apenas um surdo matriculado são consideradas espaços de educação bilíngue, apenas por contar com professor bilíngue e/ou interpretes de Libras, o que diverge totalmente do modelo educacional bilíngue que o movimento surdo, além de diversos pesquisadores da área[61] (FERNANDES, 2003; QUADROS, 2005; LACERDA; LODI, 2010), vêm pleiteando. Essa proposta da política municipal confere "um tom instrumental à relação sujeito-língua-ensino" SOUZA *et al*., 2016b, p. 238), mantendo o caráter instrumental e secundário da língua de sinais mediante a hegemônica Língua Portuguesa. Entretanto, curiosamente, a portaria destaca:

> É na interação com outras pessoas que o indivíduo se mostra capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Nessa perspectiva o ensino-aprendizado de língua é praticamente impossível de se desenvolver individualmente, então, para o ensino da Libras para surdos partimos da premissa de que estes precisam estar em grupo para desenvolver a interlocução, ou seja, para usar a língua (CAMPINAS, 2016, n.p.).

A própria política descreve que é praticamente impossível desenvolver uma língua individualmente e, de acordo com os estudos de Bakthin (1997), pode-se afirmar que de fato é impossível aprender uma língua individualmente, uma vez que esse aprendizado acontece pelo processo de dialogia e interação com o outro. Portanto, considerando os vários casos de alunos surdos matriculados isoladamente nas escolas municipais, a *Portaria* 13/2016 prevê a organização de um período de extensão ao turno escolar comum, de modo a proporcionar espaço e tempo para "atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais" (CAMPINAS, 2016, n.p.). Leia-se:

[61] É importante ressaltar que diversos líderes do movimento surdo brasileiro, também são pesquisadores, sendo que muitos compõe ou dialogam com o que campo dos *Estudos Surdos,* dentre eles Patrícia Rezende, Marianne Stumpf, Sílvia Andreis – Witkoski, Gládis Perlin.

> As atividades de aprendizagem e vivência em Libras para surdos acontecerão prioritariamente nas escolas comuns polos bilíngues Libras/Língua Portuguesa no período contrário ao turno escolar do aluno surdo matriculado na própria escola polo ou demais escolas da RMEC (CAMPINAS, 2016, n.p.).

No que tange aos espaços para além da sala de aula, a política federal, estadual e municipal prevê, respectivamente: Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) e tempo estendido para "aprendizagem e vivência em Libras para surdos". O que esses espaços têm em comum?

O SAPEs e a proposta do munícipio de tempo estendido assemelham-se à política nacional do AEE, instituindo um atendimento complementar/suplementar ao ensino comum, voltado à instrumentalização em língua de sinais. De acordo com os cadernos de orientação do MEC no que tange à surdez, o AEE no contra turno voltado aos surdos compreende três vertentes: o ensino da língua de sinais, o ensino em Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Desse modo, "um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado" (BRASIL, 2008, p. 25). Em relação a esse modelo a FENEIS (2011) denuncia:

> Em contraposição a essa última legislação citada [Decreto 5.626/2005], a **Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras**, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, **colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa.** Desse modo, **relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal,** como a legislação ordena. Isso acontece por meio dos chamados Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs, uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas no contraturno, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural. Sabe-se que, **na maioria das escolas, o ensino de libras ainda não é contemplado. Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar?** Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? (FENEIS, 2011, n.p., grifos meus).

A citação é longa, mas imprescindível, uma vez que concentra uma reflexão fundamental sobre a Libras na educação de surdos. A oferta do ensino de Libras no contra turno escolar é considerada por muitos municípios e Estados como uma maneira de garantir a educação bilíngue. Todavia, uma primeira língua não pode ser ensinada como um mero

componente curricular ou em um período estendido algumas vezes por semana: a aquisição da língua de sinais ocorre por meio do intercâmbio com usuários dessa língua, em situações relacionais, de forma espontânea e não mecânica (QUADROS, 2005; MOURA, 2013). Esse tem sido um dos principais entraves no diálogo com as esferas legislativas, que tendem a considerar qualquer ação de inserção da Libras de forma secundária no universo escolar como educação bilíngue, o que de fato não é. Ainda em relação ao AEE, o movimento surdo aponta para as contradições desse modelo de atendimento:

> O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural. Mesmo quando normatiza o atendimento educacional especializado (sem maiúsculas!), o Decreto [5.626/2005] diz que os órgãos federais devem garantir, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (cf. art. 14, §§ I e II). Logo, a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução em "língua de sinais e de "língua de sinais, sua língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos (FENEIS, 2011, n.p.).

Dessa maneira, as propostas do estado de São Paulo e do município de Campinas não criam ambientes linguísticos favoráveis a uma educação bilíngue, reduzindo a Libras a um simples recurso de ensino. Portanto, a simples contratação de docentes interlocutores, professores bilíngues ou interpretes de Libras aliadas ao AEE, espaços estendidos ao turno escolar ou SAPEs criam práticas de ensino que não contemplam a Libras como língua de instrução de todo o processo educativo como defende o decreto 5626/2005.

Vale destacar que a proposta municipal declara ainda a oferta de ensino da língua de sinais para a comunidade escolar e aos familiares dos alunos surdos. Além disso, faz um destaque para a inserção da Libras "como componente curricular na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo" (CAMPINAS, 2016, n.p.). Todavia, não apresenta, no presente documento, a organização dessa oferta, nem os tempos e espaços destinados a essa finalidade. Ainda com relação à aquisição de Libras pelos alunos surdos, a portaria destaca:

> Ensinar a Libras para todos os alunos surdos da educação infantil, dos anos iniciais e para aqueles dos anos finais do ensino fundamental e EJA que ainda não a dominam, bem como promover a vivência entre surdos de forma que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas sejam focalizadas e partilhadas (CAMPINAS, 2016, n.p.).

O trecho do documento evidencia a necessidade de uma política linguística que compreenda que uma primeira língua não se ensina formalmente, mas se adquire de forma natural, através da interação entre as pessoas; e não apenas com um interlocutor[62], mas com uma multiplicidade de interlocutores, especialmente adultos (LODI, 2013b). Sabe-se que nem sempre é simples convencer os pais a levar as crianças surdas a espaços onde a língua de sinais circule naturalmente como nas associações ou clubes de surdos (MOURA, 2013). Por isso, o movimento surdo vem reiterando a necessidade de classes e escolas bilíngues que adotem de fato a Libras como meio de instrução, inclusive com a presença de professores surdos (QUADROS, 2005). Uma vez consolidada uma política linguística que adota essa prerrogativa, qual a necessidade de se compor um espaço estendido ao turno escolar para a aprendizagem de uma língua que na prática já circula no ensino comum?

De acordo com Lodi (2013b), é inviável falar em desenvolvimento e aprendizagem sem antes mencionar a aquisição da linguagem, levando em consideração que ela é a base para dos processos mentais superiores. No caso dos surdos, esse desenvolvimento só se dará através de uma língua acessível – a língua de sinais - através da aquisição desta o sujeito surdo terá um desenvolvimento análogo ao do ouvinte. Portanto, o grande desafio da educação de surdos é linguístico. Cabe às políticas públicas proporcionarem um desenvolvimento da Libras pela criança surda, considerando que ele ocorre da mesma forma que a língua oral para crianças ouvintes: através da interação, de interlocução com falantes distintos usuários de uma mesma língua.

> O desenvolvimento de linguagem em Libras pelas crianças surdas ocorre da mesma maneira como descrito para as crianças ouvintes em relação à linguagem oral. Ou seja, inicialmente, os primeiros gestos da criança, embora tenham uma função comunicativa, não carregam em si uma intenção de dizer algo. Serão as interpretações do outro, colocando essa criança no lugar de interlocutor, que alterarão e transformarão as produções da criança em linguagem propriamente dita [...]. Esse processo reforça a importância de interlocutores usuários de Libras para assumir este papel no desenvolvimento das crianças surdas, na medida em que a família ouvinte, por desconhecer a língua, pode significar apenas parcialmente as vocalizações/gestos das crianças (LODI, 2013b, p. 169).

O caráter relacional da aquisição de uma língua coloca em evidência, mais uma vez, a necessidade de uma política educacional que priorize a questão linguística, adote a Libras

[62] De acordo com os documentos apresentados pelas comunidades surdas e os autores que compõe ou dialogam com os Estudos Surdos, independente do interlocutor ser um professor bilíngue, um professor interlocutor ou um intérprete de Libras um espaço educativo não garante a Libras como língua de instrução apenas por ter adotado a presença de um desses profissionais.

como língua de instrução e consequentemente o convívio com pares comunicativos. Dessa forma, a política educacional inclusiva precisa dialogar com o movimento surdo e com os pressupostos dos Estudos Surdos.

> Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, para que a prática pedagógica se dê, visando a viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser relacional, contextual, e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 339).

O decreto 5626/2005 valoriza a língua de sinais, destaca a centralidade da Libras na educação de surdos, enquanto os documentos do estado de São Paulo não esclarecem e não especificam o enfoque educacional do professor interlocutor em sua atuação, colocando a Libras em segundo plano (CAETANO, 2014). No que tange ao munícipio de Campinas, o professor interlocutor é substituído pelo professor bilíngue, mas também não há uma clareza nos documentos no que tange a atuação desse profissional e as alterações nas práticas pedagógicas.

Em linhas gerais, na contramão do decreto supramencionado, nas normativas do ~~e~~stado de São Paulo e do munícipio de Campinas elencadas nesta pesquisa, a Libras vem sendo apresentada predominantemente como uma mera adaptação, um artefato de práticas pedagógicas, evidenciando o seu uso instrumental. Considerando a relevância da Libras como primeira língua do sujeito surdo e, portanto, condutora de todo seu processo educativo (FERNANDES, 2003; BRASIL, 2005; QUADROS, 2005; BRASIL, 2014; SOUZA *et al.*, 2016), ela não pode ser tratada como um instrumento de acessibilidade, uma alternativa ou um complemento que se desenvolve por meio de serviços aleatórios ou atendimentos que fragmentam o ensino e o encontro entre pares linguísticos (CAETANO, 2014).

Somente a partir da aquisição da Libras, é que se pode pensar na aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, tema que será analisado no próximo item.

## 5.4 Português: língua majoritária ou segunda língua?

A Língua Portuguesa configura-se como língua majoritária do Brasil, apresentando um estatuto completamente distinto da Libras. É a língua que está posta em todos os jornais de circulação, documentos legais, literatura e diversos meios de comunicação, sendo veiculada

amplamente por meio da expressão oral e da escrita. Além disso, é um componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 2014; SOUZA *et al.,* 2016). Sobre a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na educação de surdos, o artigo 14, do capítulo IV do decreto 5626/2005 determina que:

> Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: [...] II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; [...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, n.p.).

Portanto, é prevista na legislação a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, considerando métodos de ensino adequados e específicos, além da Libras como primeira língua. Nesse contexto, não é possível considerar o ensino do português para ouvintes e surdos partindo das mesmas premissas, visto que:

> A LIBRAS é uma língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e do corpo, e o português é língua de escrita e de leitura para o surdo. As estratégias empregadas pelos sinalizantes de LIBRAS e pelos falantes do português são diferentes: a LIBRAS se assenta no canal visuogestual, fundamentalmente, enquanto o português, no oral-auditivo. Dessa distinção decorrem diferenças no ensino de português como L2 (SOUZA *et al*., 2016, p. 15).

O estado de São Paulo, ao apontar a via única das salas comuns com a presença do professor interlocutor como alternativa para mediar a comunicação, não apresenta nos documentos elencados nesta investigação nenhuma menção direta ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Já a Portaria 13/2016 do munícipio de Campinas prevê a existência de dois *locus* de educação de surdos: em escolas comuns polos bilíngues, concentrando o maior número possível de surdos nas salas junto aos ouvintes, e em escolas comuns, conforme apresentado no quadro que segue:

**Quadro 6: Organização das escolas que atendem alunos surdos em Campinas – SP.**

| Organização das escolas comuns polos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa | Organização nas escolas comuns |
|---|---|
| Turmas / Matriz curricular com especificidades. Turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com **instrução em Libras e em Língua Portuguesa regidas por professor** | Nas escolas regulares com matrícula de alunos surdos a organização da educação bilíngue se dará da seguinte forma: 5.1 classes **bilíngues** de educação infantil e anos iniciais do ensino |

| | |
|---|---|
| **de classe comum e professores bilíngues** [...] em docência compartilhada, que atenderão o número maior possível de surdos junto com ouvintes. · Turmas dos anos finais do EF/EJA com a presença de um intérprete em Libras/Língua Portuguesa em cada sala com aluno surdo. **Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por professores bilíngues** [...] **em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa** para as turmas dos anos finais do EF/EJA. (CAMPINAS, 2016, n.p.) | fundamental **onde a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução** utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, regidas por professor regular e professores bilíngues em docência compartilhada **[...]**. 5.2 intérpretes em Libras/Língua Portuguesa e **um professor bilíngue para o ensino de L2 em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa**, em cada turma com aluno surdo nos anos finais do EF/EJA (CAMPINAS, 2016, n.p.) |

FONTE: elaborado pela própria autora (2019).

Observa-se no quadro que ambas as organizações apontadas pelo documento sugerem que as salas em que se encontram alunos surdos matriculados adotam como línguas de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que já foi discutido no item anterior. O quadro apresenta, ainda, o ensino de Língua Portuguesa como L2 nos anos finais e EJA em regime de docência compartilhada entre professor bilíngue e professor de português.

De acordo com Lins e Nascimento (2017), o letramento de surdos e ouvintes passam por processos totalmente diferentes, sendo que não há nenhuma possibilidade de articulação dos mesmos, de maneira satisfatória, numa mesma sala de aula. Stumpf (2009) também enfatiza que não é possível ensinar uma língua escrita da mesma maneira para aqueles que a ela tiveram acesso desde a infância e como segunda língua para aqueles que, pela privação auditiva, não tiveram contato com a mesma. O aprendizado de uma segunda língua ocorre de forma sistemática, sendo necessárias estratégias formais de ensino diferenciadas do ensino de português para ouvintes.

A aprendizagem da escrita para alunos surdos envolve diretamente o diálogo entre duas línguas, nas palavras de Lodi:

> Inicialmente temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua [...] (LODI, 2013b, p. 169).

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos, sendo um processo completamente distinto do ensino do português para ouvintes, pode ser comparado com o ensino da disciplina de língua inglesa para alunos ouvintes. As estratégias de ensino de inglês para estrangeiro não são as mesmas adotadas para um nativo, sendo inviável e inadequado a manutenção de um mesmo plano de aula para ambos (ASSUCAMP, 2016), o que coloca em xeque o modelo apresentado tanto pelas normativas do ~~e~~stado de São Paulo como do munícipio de Campinas.

Para as crianças ouvintes, o processo de alfabetização passa obrigatoriamente pela compreensão da relação som-letra, assim, as metodologias e estratégias de ensino são orientadas para esse aspecto. Para os surdos, entretanto, não faz sentido essa relação, pois não ouvem, e o seu letramento ocorre pela via da visão e não da audição. A metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos impõe a necessidade de outras estratégias de ensino, considerando-a como língua estrangeira, além da adoção de recursos visuais diversos.

> Esse processo, conforme discutiu Vigotski, deve ser continuamente cuidado na medida em que aprender uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. O autor destaca ainda outra característica pouco considerada quando se pensa no ensino-aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita a criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito (LODI, 2013b, p. 173).

De acordo com Lodi (2013b), aprender uma língua estrangeira constitui-se em uma aprendizagem intencional e consciente e, sendo bem realizada, pode levar a criança a refletir sobre a sua primeira língua, uma vez que ela é a base de conhecimentos para o aprendizado da segunda. A partir disso concordo que o *modelo de enriquecimento linguístico*, ao ser aplicado ao bilinguismo de minorias, favorece o desenvolvimento do estudante através de práticas de ampliação e valorização da sua língua natural, levando à aprendizagem de uma segunda língua de forma aditiva e não subtrativa, que respeita as condições linguísticas dos sujeitos surdos (MAHER, 2007b).

A política municipal prevê a atuação de dois professores no processo educativo de crianças surdas e ouvintes em uma mesma sala de aula, com destaque para o professor bilíngue principalmente no ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita:

> Na docência compartilhada o professor bilíngue tem como função compartilhar conhecimentos específicos para planejar e realizar conjuntamente ao professor de ensino comum o processo educativo dos surdos em uma perspectiva visual e espacial, de forma a garantir o acesso a todos os conteúdos escolares utilizando a Libras como língua de instrução, principalmente no ensino de Língua Portuguesa escrita (CAMPINAS, 2016, n.p.).

Considerando os estudos mencionados (STUMPF, 2009; LODI, 2013b; LINS; NASCIMENTO, 2017) não vislumbro como isso pode de fato se dar de forma efetiva e com qualidade, visto que, como já foi exaustivamente destacado, trata-se de processos complemente distintos de ensino e aprendizagem.

No escopo dessa discussão, Skliar (1999) ressalta ainda a incoerência recorrente em projetos bilíngues voltados a outras minorias linguísticas, assim como em propostas para surdos, presente no desenvolvimento da ideia equivocada "e sobretudo perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para poder ser como os 'demais', como a 'norma' " (*idem*, p. 10, aspas do autor). Para o autor, essa "*ouvintização" pedagógica*[63], caracteriza-se pela "intenção de realizar uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e língua dos ouvintes monolíngues" (SKLIAR, 1999, p.10). Observou-se, portanto, na análise dos documentos elencados nessa investigação que a Língua Portuguesa ainda é considerada a norma, a majoritária, a indispensável aos surdos e não como uma segunda língua como os surdos reivindicam.

No próximo item serão apresentadas algumas considerações em relação ao modelo de docência compartilhada.

## 5.5 Docência: ensino ou tradução?

> O Secretário da Educação, com fundamento na legislação que regula e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e considerando a necessidade de assegurar atendimento adequado ao aluno com deficiência auditiva, surdo ou surdocego, proporcionando-lhe acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em ambientes escolares, resolve: Artigo 1º - Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

[63] Termo utilizado por Skliar (1999).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à vista das disposições legais em relação a Língua Brasileira de Sinais criou, conforme dito anteriormente neste capítulo, o cargo de professor interlocutor de modo a assegurar aos alunos surdos usuários de Libras acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em ambientes escolares. A Portaria 13/2016, por sua vez, adotou a docência compartilhada nas salas regulares de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental que contam com alunos surdos matriculados. De acordo com a normativa à docência compartilhada:

> Consiste na experiência de dois professores compartilharem a docência: o professor de classe comum e o professor bilíngue, conduzindo juntos e integrando seus conhecimentos ao ensinar as turmas com alunos surdos e ouvintes. Assim, a organização do trabalho desses professores deve prever espaços e tempos para o planejamento pedagógico a ser desenvolvido com os alunos, decidindo e compartilhando a responsabilidade pelas metodologias, recursos, materias e avaliação adequados para promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos e cada um. Para que este trabalho se concretize é necessário destinar tempos pedagógicos específicos para o planejamento conjunto em suas jornadas de trabalho (CAMPINAS, 2016, n.p.).

Martins e Lacerda (2016) destacam que na proposta da docência compartilhada [64] na educação de surdos a atuação do professor bilíngue fica comprometida, uma vez que muitas vezes o docente fica dividido entre o ensino e processo tradutório. Dessa maneira, o professor bilíngue ou professor interlocutor pode vir a se tornar um profissional muito próximo ao intérprete de Libras, pois o currículo está estruturado para quem faz uso da língua majoritária e não em língua de sinais (MORAIS, 2018), favorecendo o predomínio dos saberes ouvintes sobre os surdos, "com a língua portuguesa, a qual tende a engolir a língua de sinais e, assim, as diferenças entre as duas línguas acabam não acontecendo" (MORAIS, 2018, p. 82).

Stumpf (2009) observou algumas escolas francesas nas cidades de Poitiers e Toulouse por seis meses no ano de 2005, e a partir disso destaca a existência de dois modelos: classes para surdos em escolas de ouvintes e classes mistas de surdos e ouvintes, com maioria ouvinte. Na classe mista, atuam dois professores, um ouvinte e um surdo. A autora notou que nas salas onde o grupo de surdos é muito menor os surdos se fecham, ficando a interação restrita ao professor surdo. O número total de alunos dessas salas é, em geral, de quinze alunos, bem distante da realidade brasileira, que contempla em média de 30 a 35 alunos por sala, o que sem sombra de dúvidas dificulta ainda mais um processo de escolarização que contemple as

[64] Compreende-se aqui o termo "docência compartilhada" como sinônimo do termo "co-docência" apresentado pelas autoras, ou seja, dois professores à frente de uma mesma sala de aula.

singularidades. A autora destaca ainda que apesar dos dois professores trabalharem juntos, o professor ouvinte ainda é hegemônico e a maior parte dos alunos surdos não conseguem acompanhar todos os conteúdos. Ao se formar, os surdos possuem uma noção de leitura e escrita razoável, mas pouquíssimos conseguem chegar na universidade devido à defasagem de conteúdo. Nas palavras da autora:

> Das duas opções de organização escolar inclusiva com metodologia bilíngue, observadas na França, ficou claro, para mim, que os resultados conseguidos pelos alunos surdos são mais qualificados na organização escolar que adota as classes de surdos integradas à escola para ouvintes do que aqueles obtidos na escola que adota as classes mistas. Embora, na França, o suporte pedagógico oferecido aos surdos seja muito mais consistente do que aquele que acontece aqui, em nossas escolas ditas bilíngues, ainda assim, as classes mistas configuram uma situação desvantajosa para os surdos (STUMPF, 2009, p. 432).

Além disso, a prática da docência compartilhada por si só, conforme apontam os estudos de Stumpf (2009), não garante que os dois professores à frente de uma mesma sala possam atuar em igualdade e também compromete o direito à pluralidade de concepções pedagógicas entre esses dois profissionais. Nesse cenário, a Libras se apresenta como uma língua de interlocução e não língua de instrução, como destaca a experiência de uma professora bilíngue em um munícipio do interior de São Paulo:

> Em 2015, havia apenas uma criança surda de cinco anos na sala de aula observada, filha de pais surdos, fluente na Libras. Nesse caso, a co-docência acabou se dando mais como atividade tradutória. Isso porque a aula operacionalizada pela língua portuguesa é pensada para ouvintes e isso não pode ser negado. A professora regente fazia rodas na entrada e várias músicas eram escolhidas pelas crianças ouvintes. A co-docente criava outras formas de negociação e diálogo com a criança surda e, não poucas vezes, a aluna surda sinalizava que a professora regente era “doidinha”, pois, no meio das músicas, esta sinalizada alguns sinais desconexos os quais a aluna T., com todo seu conhecimento da língua de sinais, recusava-se a aceitar. Esse tipo de situação fazia com que, muitas vezes, T. se sentisse excluída, apesar de partilhar o mesmo espaço de aprendizagem das demais crianças (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170-171, aspas do original).).

Portanto, podemos observar que tanto na política estadual - com o cargo de professor interlocutor - como na municipal com o cargo de professor bilíngue, a docência em Libras fica em segundo plano, configurando-se muito mais como uma atividade tradutória do que propriamente de ensino. Dessa maneira, a figura do professor se confunde com a da intérprete de Libras, já que a Libras não ocupa a centralidade de todo o processo educativo.

No que tange à formação dos docentes, o decreto supracitado prevê professores bilíngues com domínio da Libras e da Língua Portuguesa, assegurando essa formação no artigo 14 do capítulo IV:

> § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:
> I - promover cursos de formação de professores para:
> a) o ensino e uso da Libras;
> b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas [...]
> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; [...]
> § 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. (BRASIL, 2005, n.p.).

Entretanto, analisando as normativas de âmbito estadual e municipal, observa-se divergências entre o que prescreve o decreto sobre a formação / atuação dos docentes bilíngues e as políticas educacionais adotadas nestas esferas. A Resolução SE nº 38 de 2009, estabelecia que os docentes interlocutores deveriam:

> [...] ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:
> 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
> 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
> 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas;
> 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS. (SÃO PAULO, 2009, Artigo 2º, § 2º).

Neste contexto, alinho-me com Souza e Lippe (2012), quando afirmam que a política pública de contratação do estado de São Paulo contempla desde um indivíduo formado em Letras-Libras, com uma concepção de surdo como minoria linguística, a um profissional especialista em deficiência auditiva com visão clínico-terapêutica da surdez, para quem a

fluência em Libras não é obrigatória. Com a revogação desse documento em 2016, através da Resolução SE nº 8, ampliam-se as possibilidades de formação, como vemos a seguir:

> § 1º - A comprovação da habilitação ou qualificação, para a atuação a que se refere o caput deste artigo, dar-se-á com a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes títulos:
> 1 – diploma ou certificado de curso de licenciatura em "Letras - LIBRAS";
> 2 – certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;
> 3 – certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/ Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;
> 4 – diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;
> 5 – diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso. (SÃO PAULO, 2016, p. 26).

A normativa atual deixa claro que para atuar acompanhando o professor titular da sala é necessário que o docente interlocutor apresente formação em Libras e seja portador de pelo menos um dos títulos relacionados: diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior; diploma de licenciatura plena; diploma de nível médio com habilitação em magistério; diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior (SÃO PAULO, 2016). A resolução embora apresente diversas menções a uma carga horária mínima de 120 horas de Libras para atuar como docente interlocutor, prevê também, em casos excepcionais:

> § 3º - Na ausência de docentes que apresentem habilitação / qualificação, na conformidade do previsto neste artigo, deverão ser observadas as qualificações previstas para as aulas do Atendimento Pedagógico Especializado - APE, atendendo ao disposto na resolução concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas.
> § 4º - Persistindo a necessidade de docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na forma de que trata o parágrafo anterior, poderão ser atribuídas aulas **a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado.** (SÃO PAULO, 2016, n.p., grifo meu).

Evidencia-se, neste excerto, que o estado de São Paulo permite, ainda que em caráter excepcional, a contratação de profissionais para atuar na educação formal de crianças e jovens surdos não apenas com somente nível médio de formação, mas também com apenas 30 horas de curso de Libras, o que caracteriza uma situação de política de inclusão em gradientes

de participação totalmente desiguais (LOPES, 2015) entre surdos e ouvintes. A contratação desses profissionais sem graduação, formação para docência e/ou fluência em Libras só vem coroar e perpetuar as desigualdades educativas às quais os sujeitos surdos vêm sendo submetidos ao longo de séculos em relação aos ouvintes. Embora seja preciso considerar que a necessidade de profissionais fluentes em Libras para atuar na área educacional muitas vezes é maior que a existência deles (MARTINS, 2012), cabe ao poder público fomentar a oferta de cursos em nível superior para suprir tal demanda[65].

Morais (2018), ao se debruçar sobre a mudança de perspectiva no modelo educacional proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, constatou que:

> [...] o ensino com docência compartilhada configura-se em uma nova proposta política vindo a implicar em um bilinguismo fraco, pois a língua oral vai predominar sob a língua de sinais, não vindo a ser um trabalho co-docente [...] o Decreto 5626/05 apresenta que o ensino para surdos deve ser com a língua de instrução Libras, sendo assim, todo o processo de ensino deve ser na língua de sinais. Portanto, essa alteração de docência compartilhada para a educação de surdos descontrói a perspectiva inicial do Programa Bilíngue, a qual visa em produzir alunos com domínio da língua de sinais para a interpretação em Libras emergir somente no Ensino Fundamental II (MORAIS, 2018, p. 83).

Dito de outro modo, a alteração das salas bilingues para a proposta de docência compartilhada não significa simplesmente uma adequação do Programa Bilíngue para contemplar as propostas de *inclusão radical* (2004); a mudança na perspectiva da língua de instrução desconstrói totalmente a proposta anterior, implicando em um novo formato que não

[65] Sabemos que a formação do professor bilíngue, conforme demanda o decreto, ainda é um desafio, mas vale ressaltar, a título de ilustração, duas iniciativas de sucesso que foram organizadas no Brasil a partir de 2006. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o curso de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade presencial, semipresencial e à distância, organizando-se em diferentes polos, atingindo vários estudantes em distintos estados brasileiros. Durante toda a oferta do curso, contou com vários docentes surdos e a maioria das aulas ministradas em Libras (COUTINHO, 2014). A segunda iniciativa foi a Pedagogia Bilíngue do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Inicialmente concebido como Curso Normal Superior, o mesmo foi autorizado previamente Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18 de agosto de 2005, decorrendo das mesmas habilitações em Magistério para Educação Infantil e em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso teve início em 2006 e no mesmo ano através da Portaria SESU nº 942, de 22 de novembro de 2006, publicada no DOU de 23 de novembro de 2006, foi alterado para "Curso Bilíngue de Pedagogia – Licenciatura", abrangendo as seguintes habilitações: Magistério para Educação Infantil; Magistério para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (inclusive Educação de Jovens e Adultos – EJA); Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Funções extraclasse, conforme art. 64 da LDB: administração, orientação e supervisão escolar (COUTINHO, 2014). Tanto o curso de Letras/Libras da UFSC como o Pedagogia Bilíngue do INES foram bem avaliados, considerando o objetivo de formar profissionais capacitados em Libras, professores surdos e ouvintes. A UFSC também se dedica a formação de intérpretes de Libras em nível superior. Esses cursos, por contar com docentes doutores surdos e aulas em Libras foram considerados diferenciais no que tange a uma formação de qualidade, visando uma educação bilíngue nos moldes que o movimento surdo vem pleiteando.

dialoga com as reivindicações do movimento surdo (FENEIS, 2011, 2013; ASSUCAMP, 2016). Nas palavras da autora:

> [...] a Secretaria Municipal de Campinas, por não aceitar uma forma de educação bilíngue com sala língua de instrução libras com ensino multisseriado, assim como a docência compartilhada com professor bilíngue e professor comum, simplesmente não deixa viver as reivindicações do público surdo, se tornando ela própria um órgão surdo, que não escuta os gritos contra o apagamento das diferenças no espaço escolar (MORAIS, 2018, p. 85).

Ainda na esfera municipal, no que tange ao cargo de professor bilíngue, os dois concursos realizados para contratação desses profissionais (2012 e 2014) admitiu como exigência mínima Licenciatura em Pedagogia ou Letras, além da formação em Libras, obtida através de especialização ou Exame Nacional de Proficiência em Libras - Prolibras. De acordo com Caetano (2014), a especialização em Libras não garante que o profissional seja de fato fluente em Libras e Língua Portuguesa (bilíngue)[66], visto que o tempo e a grade curricular desses cursos variam muito de acordo com instituição e o público alvo. Em relação à atuação dos docentes bilíngues, a portaria destaca que:

> · Turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com instrução em Libras e em Língua Portuguesa regidas por professor de classe comum e professores bilíngues **(prioritariamente com formação em pedagogia)** em docência compartilhada, que atenderão o número maior possível de surdos junto com ouvintes.
> · Turmas dos anos finais do EF/EJA com a presença de um intérprete em Libras/Língua Portuguesa em cada sala com aluno surdo.
> · Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por professores bilíngues **(prioritariamente com formação em Letras)** em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa para as turmas dos anos finais do EF/EJA. (CAMPINAS, 2016, p. 5, grifos meus).

Entretanto, de acordo com o decreto 5626/2005, a formação docente na educação de surdos deve respeitar os seguintes critérios:

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras **nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior** deve ser realizada em nível superior, em curso **de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua** [...]

[66] Reitero a mesma prerrogativa em relação aos cursos de curta duração de Libras – de 30 a 120 horas, admitidos pela política do estado de São Paulo para contratação de professor interlocutor– em geral essa carga horaria é insuficiente para assegurar o domínio dessa língua.

> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras **na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental** deve ser realizada em curso **de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.**
>
> § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. (BRASIL, 2005, n.p., grifos meus).

Em outras palavras, a política municipal, ao aderir ao termo "prioritariamente", abriu uma brecha para que profissionais não habilitados em Educação Infantil ou em Língua Portuguesa atuem nessas instâncias de ensino, o que caracteriza um retrocesso em relação à formação do professor e sua atuação profissional. Se considerarmos que um professor não licenciado em Letras não pode assumir aulas de sexto ao nono ano no componente Língua Portuguesa, o que justifica um profissional sem essa formação específica atuando como professor bilíngue nesta etapa da escolarização? E quais os efeitos de uma docência compartilhada com profissionais de formações tão distintas?

Observa-se, portanto, uma discrepância entre o decreto supracitado e as normativas do estado e do munícipio analisadas nesta pesquisa quanto à formação e atuação dos docentes bilíngues. Além disso, as normas estaduais e municipais adotadas em relação aos docentes dos ouvintes garantem minimamente a formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais através de habilitação em curso de Ensino Médio na modalidade Normal, mas ressaltam a importância do Ensino Superior nas modalidades Normal Superior / Pedagogia para essa etapa da escolarização e asseguram que o ensino de Língua Portuguesa, como componente curricular obrigatório se dê por profissionais licenciados em Letras. Essas mesmas garantias são desconsideradas em relação aos surdos.

Ainda no excerto apresentado anteriormente, o quinto artigo destaca: "formação de docentes para o ensino **de** Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2005, n.p, grifo meu). Desse modo, a tessitura do decreto reproduz a falta de clareza entre aprendizado de língua de sinais e em língua de sinais (língua de instrução), quando o que as comunidades surdas reivindicam é justamente a formação de professores bilíngues para atuação na educação infantil e nos anos iniciais em língua de sinais. Dito de outro modo, professores capacitados e fluentes em Libras, oportunizando que essa seja a língua de instrução da sala de aula, portanto, a língua de sinais deve ser a língua adotada para todo o processo educativo do sujeito surdo e não somente para o ensino de Libras.

De acordo com Padilha (2010), os professores têm enfrentando grandes desafios, dentre eles a questão da sua própria identidade "ser professor", uma vez que profissão exige conhecimentos e práticas que muitas vezes a formação inicial não é capaz de suprir e mesmo a tão difundida formação continuada não aborda na profundidade necessária. Outro grande desafio diz respeito à inclusão escolar dos alunos compreendidos como deficientes. "O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações" (PADILHA, 2010, p. 113). Para a autora, a luta pela valorização do conhecimento e da escola passa obrigatoriamente pela luta constante por uma formação aprofundada dos professores.

> Só o conhecimento cada vez mais apurado pode oferecer autonomia aos professores. E é urgente que os professores sejam autônomos, no sentido de um trabalho coletivo consciente e científico. A valorização dos professores depende, também, da luta pelo direito de conhecer profundamente: o que fazemos. Por que fazemos. Para que fazemos. O que queremos e por que queremos. O que não queremos e por que não queremos. Saber o que não queremos é tão importante quanto saber o que queremos (PADILHA, 2010, p. 114).

No cotidiano da sala de aula, a seleção dos conteúdos e a maneira como aborda-los, a avaliação, o olhar diferenciado às necessidades de cada aluno são dimensões que não se dividem, de modo algum, das escolhas políticas que orientam as escolhas individuais (PADILHA, 2010). Sendo assim, não é possível estabelecer um ensino adequado aos sujeitos surdos sem a garantia de uma formação condizente com ~~a~~os níveis de ensino. Um profissional licenciado em Letras cuja graduação não contemplou debates imprescindíveis sobre a infância e o brincar, comuns nos cursos de Pedagogia, atuando na Educação Infantil somente por ter o domínio da Libras não pode ser considerado adequado, pois o mesmo profissional não é considerado habilitado para lecionar na sala de aula regular como professor titular da turma. Entretanto, de acordo com teóricos renomados e ativistas da inclusão radical:

> [...] o professor não pode recusar-se a lecionar para turmas inclusivas, mesmo que a escola não ofereça estrutura, o que, eticamente, significa que ele deve participar do sistema de exclusão já à espera do aluno na escola, e não deve ser um agente de resistência e de transformação da política da exclusão posta. A fiscalização do desempenho das escolas inclusivas deve ser pela via da justiça – pelo caminho da denúncia do interessado (professor, aluno ou pais), se não se sentir incluído ou se a escola não oferecer a estrutura mínima necessária para a inclusão –; mas, de uma denúncia sem consequências, a não ser pela reeducação da própria escola. [...] a conscientização da escola é outra tarefa impossível, pela própria teoria que defende, posto que a aprendizagem pela escola não garantirá que, com a denúncia, a escola mudará seu *modus*

> *operand*i. Dessa forma, caberia ao aluno ouvinte desenvolver solidariedade pelo aluno surdo e, ao aluno surdo, aguçar a tolerância em relação ao despreparo de seu professor (SOUZA, 2013, p. 74, grifo do original).

Todas essas discrepâncias no quesito formação e preparo dos professores colocam em xeque a equidade e a igualdade de condições de aprendizado das ações educativas delineadas a partir das políticas analisadas em relação aos surdos e ouvintes.

Prosseguindo na análise dos dados, um dos requisitos para se efetivar uma educação bilíngue é a presença do professor surdo no ambiente escolar (SKLIAR, 1999; FERNANDES, 2003; QUADROS, 2005). Nesse sentido, a *Portaria* faz algumas menções em relação a atuação desse profissional, destacando uma possível tentativa da política municipal de assegurar a presença do professor / instrutor surdo de Libras nas unidades educacionais que possuem estudantes com surdez matriculados. Em relação à atuação desses profissionais, o documento define:

> · Turmas para o ensino de Libras, **ministradas pelo professor/instrutor surdo**, aos profissionais da escola (professores, gestores e demais funcionários) e aos alunos ouvintes, no contraturno ao horário de aulas.
> · Turmas para o ensino de Libras aos surdos em período estendido ao da aula, para vivências e ensino de Libras denominado "tempo/espaço de aprendizagem e vivência em Libras para surdos" para EI, EF anos iniciais e EF/EJA anos finais para os alunos que ainda não dominam a Libras, realizado no espaço da Sala de Recursos Multifuncional e ministrado por professor bilíngue **(prioritariamente surdo)** específico para este trabalho em parceria com instrutor surdo.
> · Ensino de Libras aos alunos surdos e ouvintes, em uma aula semanal, como disciplina da matriz curricular dos 6º aos 9° anos ministrada pelo professor bilíngue **(prioritariamente surdo)** (CAMPINAS, 2016, p. 5, grifos meus, aspas do original).

Todavia, a Prefeitura Municipal de Campinas realizou concurso público para o cargo de instrutor surdo em 2012, mas não houve candidatos aprovados, o que nos leva a refletir sobre as falhas na educação de surdos e sobre o formato do concurso público e demais processos seletivos, como os vestibulares. Martins (2012) destaca em suas reflexões a necessidade de os concursos públicos terem provas diferenciadas para surdos e que estas sejam realizadas em língua de sinais, como ocorreu nos exames de proficiência em Libras para intérpretes e instrutores (Prolibras), promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Embora o Decreto 5626/2005 reconheça a prioridade na formação do professor surdo para o ensino de Libras, no momento da contratação essa prerrogativa ainda está distante de se tornar uma realidade. No entanto a política municipal, abordar esse profissional na sua normativa, ainda que de forma breve, considerando em outros momentos a terminologia

“prioritariamente surdo”, constitui um pequeno avanço em relação à política estadual, que sequer menciona o professor surdo nos documentos aqui elencados. Contudo, considerando o período de realização dessa investigação, não houve um novo concurso público para a contratação desses profissionais, permanecendo essa conquista, até o presente momento, apenas no âmbito do documento, sem efetivação na prática.

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Eu vejo o futuro repetir o passado*
*Eu vejo um museu de grandes novidades*
*O tempo não para..."* Cazuza

Inverter epistemologicamente a ideia de surdez como deficiência ou anormalidade[67] não é uma tarefa fácil, é um desafio para surdos e ouvintes que se configura na atualidade, em especial na educação. De modo geral, observa-se que as pesquisas no campo dos Estudos Surdos aliadas às reinvindicações do movimento surdo brasileiro têm afetado pouco as políticas educacionais voltadas à essa minoria linguística. A educação de surdos permanece vinculada à educação especial, fortemente marcada pelo viés clínico e reabilitador (SOUZA, 2013), a despeito de toda a batalha que tem sido travada pelas comunidades surdas sinalizadoras em prol dessa desvinculação e do que ela significa: o rompimento com a noção de deficiência, de déficit orgânico e de anormalidade. Esse rompimento é fundamental para dar espaço à construção de outras discursividades a partir da diferença, sobretudo a diferença linguística.

Claramente, não podemos esquecer que algumas conquistas foram alçadas ao longo do século XXI no Brasil, como o reconhecimento da Libras como uma língua e, portanto, dos surdos enquanto um grupo linguístico. Essas conquistas foram traduzidas em importantes documentos oficiais – como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto Federal nº 5626/2005; entretanto, a análise dos enunciados das normativas legais que norteiam a política nacional de educação inclusiva em diálogo com as propostas defendidas na educação especial revela uma série de inconsistências e uma perspectiva de educação de surdos que reproduz o passado de exclusão das pessoas surdas nos sistemas educacionais e sociais ( LODI, 2013a).

Retomando as duas questões iniciais que deram origem a essa investigação: como as prerrogativas legais dos direitos linguísticos e culturais dos surdos vêm sendo compreendidas e implementadas pelos estados e munícipios? Como as reinvindicações e discussões do movimento surdo vêm sendo incorporadas pelas políticas públicas nas diferentes esferas do poder público? Observou-se através da análise da legislação que define as políticas de educação de surdos nos três níveis de governos - federal, estadual (estado de São Paulo) e municipal (Município de Campinas) - a ocorrência de múltiplas interpretações de termos tão caros às comunidades surdas, como educação bilíngue, Libras e inclusão.

[67] Como propôs Skliar (1999), alinhado ao movimento surdo ainda na década de noventa.

Os estados e munícipios têm autonomia na condução dos seus sistemas de ensino, desde que não infrinjam regras constitucionais e respeitem os direitos do cidadão (CAETANO, 2014). Essa autonomia, aliada à falta de consenso no que tange à inclusão e à educação bilíngue para surdos, espelha nos documentos oficiais estaduais e municipais[68] elencados nesta investigação o delineamento de modelos e práticas educativas insatisfatórias e até mesmo inviáveis, considerando que é impossível o uso da Libras e da Língua Portuguesa concomitantemente como línguas de instrução de uma mesma sala de aula (LODI, 2013a). Adota-se como justificativa para a manutenção dessas políticas ineficientes o discurso romântico e idealizado de uma suposta educação inclusiva para todos. Evidenciou-se, portanto, a necessidade de problematizar os modos de se fazer uma educação inclusiva, pois ela pode oculta processos de exclusão e reclusão educacional e social (VEIGA-NETO, 2011; LOPES, 2015).

A insatisfação das comunidades surdas é manifestada, no corpo deste trabalho, tanto pelos documentos secundários[69] apresentados nesta pesquisa, quanto pelos autores que compõem ou dialogam com os Estudos Surdos; estes apontam para a discrepância entre a educação que o Estado brasileiro tem oferecido e a educação que os surdos desejam. Portanto, o direito à participação dos surdos no que tange à elaboração de políticas públicas voltadas às suas comunidades, garantido pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência[70], não vêm sendo respeitado atualmente por diversas esferas do poder público. Dito de outra forma, o Estado brasileiro mantém as decisões educacionais relativas aos surdos sob o domínio dos ouvintes, delineando políticas, modelos e práticas educacionais que ignoram as reinvindicações do movimento surdo.

Tanto o ~~e~~stado de São Paulo quanto o munícipio de Campinas optaram, até o presente momento, pela manutenção da via única do modelo de inclusão radical (OMOTE, 2004), mantendo o uso instrumental da Libras em salas comuns regulares, ignorando os apelos das comunidades surdas traduzidos pela FENEIS (2011, 2013), pela ASSUCAMP (2016) e pelos pesquisadores surdos e ouvintes que compõe ou dialogam com os Estudos Surdos.

Sem a participação das comunidades surdas no processo de implementação das políticas públicas educacionais, pode-se concluir que estão reservadas às pessoas surdas a ditadura do tempo e a disciplina imposta pelo currículo da escola comum regular voltadas aos

[68] Que, por sua vez, norteiam as políticas públicas da educação básica nas localidades de abrangência.
[69] Documentos representativos das organizações de surdos, produzidos por ativistas surdos e ouvintes do movimento surdo brasileiro e, portanto, traduzem os anseios das comunidades surdas.
[70] Conforme já apresentado anteriormente, a Convenção foi traduzida e promulgada no Brasil pelo Decreto Federal 6.949/2009.

ouvintes, que não considera as singularidades linguísticas do seu alunado, preservando a hegemonia da Língua Portuguesa, num processo de normalização dos indivíduos. Nesse modelo, o que a maioria ouvinte conquista em termos de conhecimento determina a normalidade, o ideal a ser alcançado, o surdo, portanto, fora da norma estabelecida socialmente volta a ser o estranho, ocupando o lugar do anormal. Em outras palavras, o poder público, como expressão do Estado, opera através do seu poder de regulamentação e do racismo de Estado, determinando quem "fazer viver" e quem "deixar morrer" (FOUCAULT, 2005, 2009b). Portanto, a morte simbólica dos corpos surdos em salas comuns regulares e lusófonas está predeterminada já na tessitura dos dispositivos legais.

Conforme discutimos amplamente ao longo da dissertação, a aquisição da Libras no espaço escolar é primordial, visto que a maioria dos surdos provém de famílias de ouvintes. Dessa maneira, cabe ao poder público e às políticas educativas propiciar a circulação e o desenvolvimento da Libras na escola de forma plena e efetiva, através de escolas e classes bilíngues que adotem a língua de sinais como língua de instrução e não como um mero instrumento de acessibilidade, como vêm ocorrendo nas salas comuns regulares. Aqui o grande desafio centra-se no diálogo entre as partes, de modo que se compreenda o que de fato caracteriza uma educação bilíngue e uma inclusão de surdos. Para tal, a escuta do outro se faz necessária: as comunidades surdas brasileiras precisam ser ouvidas e elas clamam por isso.

Por essa razão, aponto para a necessidade de que as políticas municipais e estaduais, além de se apoiarem nas leis federais, devem ter como premissa para sua implantação, uma discussão plena com as comunidades surdas, visando o respeito à máxima "nada sobre nós sem nós". Somente respeitando as reivindicações da comunidade surda, será possível a implantação de uma política educacional que atenda, de fato, às singularidades e necessidades dessa minoria linguística.

Encerro essa reflexão, sem a pretensão de esgotar a discussão proposta, com uma ambivalência de sentimentos: se por um lado padeço por identificar um "museu de grandes novidades"[71], uma vez que as políticas públicas atuais repetem os processos de exclusão dos sujeitos surdos de outros séculos, ainda que de uma forma mais sutil e mascarada pela benevolência; por outro observo o contínuo, intenso e vigoroso movimento das comunidades surdas e seus líderes, demonstrando que "o tempo não para"[72] e que, a despeito de toda a dificuldade, novas discursividades estão sendo produzidas e disseminadas. É pouco? Talvez!

[71] Alusão à canção de Cazuza: "*O Tempo Não Para"*

[72] *Idem* nota anterior.

Entretanto, é sabido que as conquistas das minorias são impulsionadas por organizações e movimentos sociais e nesse sentido, os surdos estão ocupando um lugar de destaque na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

A ESTRADA. Cidade Negra [*S.l.*]: Epic/Sony Music, 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidade-negra/45268/> Acesso em: 18 mar. 2018.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A complexidade das relações inclusivas: um caso de uma aluna surda em um curso de Doutorado em Educação. **Revista Iluminart**, Sertãozinho, SP, v. 1, n. 2, p. 108-116, 2009a.

ANDREIS-WITKOSKI, S. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura falada. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-576, 2009b.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito**: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011, 255 f.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito.** Curitiba: CRV, 2012a.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012b.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, p. 86-100, 2013.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para surdos: rompendo oposições binárias. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, p. 882-900, 2017.

BAR, E.; RODRIGUES, C. S.; SOUZA, R. M. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Argentina, v. 10, p. 103-125, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22194/21800>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. *In:* GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 243-E, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 , que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246-A, p. 28-30, 23 dez. 2005. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2005&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=360>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/08/2009>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/11/2011>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013. Disponível em < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=26/06/2014>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECAD. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014, 23 p. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [*S. l.*], v. 16, p. 766-769, 2016.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do Professor Interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 112 f.

CÂMARA, L. C.; SOUZA, R. M. *In:* LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** 1. ed. Campinas: Biblioteca da UNICAMP, 2017. v. 1. 107 p.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPINAS (Município). Lei nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/Português. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, SP, ano 40, n. 10.044, p. 5, 24 dez. 2010. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1873358452.pdf >. Acesso em: 28 maio 2019.

CAMPINAS (Município). Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da Lei nº 12.501 de 13 de março de 2006, do Município de Campinas, Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, SP, ano 45, n. 11.141, p. 1-7, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Plano-Municipal-deEducacao-de-Campinas-Lei-n-15.029-24_06_2015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 13, de 5 de janeiro de 2006. Institui a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município de Campinas.** Campinas, SP, ano 45, n. 11.383, p. 4-5, 27 jun. 2016. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1712789183.pdf>. Acesso em 28 maio 2019.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. *In:* SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 77-100.

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. O. Anunciação e insurreição da diferença surda: contra ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosphy**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 391-415, 2016.

CLIMACO, J. C. **Discursos Jurídicos e Pedagógicos sobre a Diferença na Educação Especial**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2010.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. *In:* Pesquisa Social Empírica: métodos e técnicas. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

COUTINHO, M. D. M. C. Formação de Professores e Educação Bilíngue para Surdos: um desafio Contemporâneo. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, CE. **[Anais]**. Fortaleza, CE: UECE, 2014.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

DAMASIO, F. H. Entre a assimilação e a resistência: a questão linguística como indicador da imigração latina nos Estados Unidos. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DO FOMERCO, 16., 2017, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1500950628_ARQUIVO_Entreaassimilacaoearesistencia.pdf>. Acesso em: 31. jul. 2018.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para Surdos (em resposta à nota técnica nº5/2011/MEC/SECADI/GABI)**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2011.

FENEIS. **Nota Oficial:** Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. Rio de Janeiro: FENEIS, 2013. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FIGUEREDO, W. **O enquadramento e representação sindical do instrutor técnico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.** Artigo (Especialização). – SENAI, Instituto Brasiliense de Direito Público. Brasília, 2014. 15 f. Disponível em: <http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1482>. Acesso em: 9 out. 2016.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. *In:* FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285-315.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos.** Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009a.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, S. De la anarqueología como operador metodológico**.** *In:* CORTEZ, O. P.; BERNAL, O. O. E. B. (Orgs.). **Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault.** 1. ed.Tunja: Editorial UPTC, 2017, p. 43-74.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 223-239, jun. 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, H. L. de. (Org.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais**: um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.

GODOY, H. L. de. (Org.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Campinas, SP, 2012.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. *In:* SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R. Luta por reconhecimento: situando o debate em torno das ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização. *In:* LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** 1. ed. Campinas: Biblioteca da UNICAMP, 2017. v. 1. 107 p.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L.C.R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos.** Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em: 23 maio 2019.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L.C.R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** 1. ed. Campinas: Biblioteca da UNICAMP, 2017. v. 1. 107 p.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1. p. 49-63, jan./mar. 2013a.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In:* **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013b.

LODI, A. C. B., LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. *In:* LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da Educação. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004, v. 1, p. 33-55.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 36, p. 210-219, 2013.

LOPES, M. C. Inclusão como estratégia e imperativa do Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. *In:* RESENDE, H. **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Col. Estudos Foucaultianos).

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000.

LUZ, R. D. **Cenas Surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábolas, 2013.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguíssimo. *In:* KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 255-270.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In:* CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p. 67-94.

MARTINS, C. R. A cultura surda na escola. *In:* PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós Surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

MARTINS, M. A. L. **Relações professor surdo /aluno surdo em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2010, 131 f. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Letramento e Surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? *In:* OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W.; MARTÍNEZ, Y. M. (Orgs.). **Prácticas pedagógicas en Educación Especial**: hacia una Escuela Inclusiva. 17. ed. Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, v. 1, p. 209-226.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas**. Revista Educação Campinas**, v. 21, n. 2, maio/ago. 2016.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 23 maio 2019. ISSN 1678-8931.

MELIÀ, B. Bilinguismo e escrita *In*: D'ANGELIS, W. da R.; VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 89-104.

MÉLO, A. D. B.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). *In:* LODI, A. C. B.; FERNANDES, E.; MÉLO, A. D. B. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011, 189 f.

MORAIS, M. P. **Trajetórias de resistências em escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018, 97 f.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. *In:* **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MURAD, M. F. G. **O sujeito em Foucault**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/221675989/Atividades-Jornadas-Interna-2010-1-O-SUJEITO-EMFOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Muraddoc>. Acesso em: 24 ago. 2018.

OLIVEIRA, E. C. C. T. A Educação bilíngue para surdos como uma ação afirmativa na constituição do conhecimento e identidade do sujeito. *In:* LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** 1. ed. Campinas: Biblioteca da UNICAMP, 2017. v. 1. 107 p.

OMOTE, S. Estigma no tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Representação da Unesco no Brasil, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 8 ago. 2018.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. *In:* LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PATEL, S. A. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012, 266 f.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

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

RANGEL, G. M. M. História Cultural dos surdos: 15 anos depois... *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós Surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear:** normalização e resistência surda. Curitiba, PR: CRV, 2012.

REZENDE, P. L. F. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. 25 slides. *In:* LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, R. M. (Orgs). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos.** Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROCHA, D. S. **Educadores Surdos**: Reflexões sobre a formação e a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017, 141 f.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para uma Prática Pedagógica. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (SEESP), 2004. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação.** São Paulo. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm> Acesso em: 20 ago. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 38 de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. **Secretaria de Estado da Educação.** São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.htm> Acesso em: 15 ago. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 8 de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação / qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, ano 126, n. 19, p. 26, 30 jan. 2016. Disponível em <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2016%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fjaneiro%2f30%2fpag_0026_64NV0TBR55C7Ke9KQ8JV1FI1A0G.pdf&pagina=26&data=30/01/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026>. Acesso em: 26 maio 2019.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, [*S. l.*], v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011.

SILVA, M. D. P. da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015, 191 f.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SKLIAR, C. **As armadilhas de um sistema de exclusão.** 2003a. Disponível em: <http://valpimentinha.blogspot.com/2011/11/entrevista-com-carlos-skliar.html>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SOTERO, M. C. **Política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no período de 2005 a 2012.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2014, 191 f.

SOUZA, R. M. O olhar e esses seres anormais: notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 13-36, 2003.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

SOUZA, R. M. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas Políticas Educativas de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 6, p. 61-83, 2013.

SOUZA, R. M. GALLO, D. A. C. O desejo do intelectual ouvinte em relação ao movimento surdo brasileiro. *In* : CAVALCANTE, E. B.; PINHEIRO, D. (Orgs.). **Bilinguismo e Educação de Surdos.** Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014.

SOUZA, R. M; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002.

SOUZA, R. M.; LIPPE, E. M. O. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à educação dos surdos? **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 10, p. 12-23, 2012.

SOUZA, R.M *et al*. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatadas. *In:* LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L.C.R.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação e as**

**políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos.** Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em: 23 maio 2019.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education** (Online), Maringá, v. 39, p. 91-101, 2016. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/26066/18020>. Acesso em: 1 ago. 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. USFC, 2013. 148p.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In:* QUADROS, R. M. (Org.), **Estudos surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In:* QUADROS, R. M. (Org.), **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 14 fev. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Barcelona, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em: 8 ago. 2018.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In:* RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETTO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. 2.ed. **Educação & Sociedade:** Revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de estudos Educação e Sociedade, Campinas: Editora CEDES, v. 28, n. 100, out. 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In:* LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.