

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS COM PROPOSTAS  
DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA PARA SURDOS

Mariana Peres de Moraes

SÃO CARLOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS COM PROPOSTAS DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA PARA SURDOS

Mariana Peres de Morais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela linha Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial a Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

SÃO CARLOS

2018

Peres de Moraes, Mariana

Trajetórias de Resistência em Escolas Municipais com Propostas de Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos / Mariana Peres de Moraes. -- 2018. 97 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Maria Emanuela Esteves dos Santos

Bibliografia

1. Educação Bilíngue . 2. Surdez. 3. Relações de Poder. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariana Peres de Moraes, realizada em 09/02/2018:

---

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins  
UFSCar

---

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
UNICAMP

---

Profa. Dra. Maria Emanuela Esteves dos Santos  
UFSJ

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Emanuela Esteves dos Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe Cili, pelo seu exemplo de persistência e dedicação aos estudos. Pelas suas palavras de força, por suas infinitas orações refletidas em atitudes de verdadeiro amor. Dedico também aos meus irmãos pela ajuda em cada batalha vencida e, ao meu doce e eterno amor, Fernando, pela sua parceria fiel e respeito a mim em todas as situações. A todos eles minha sincera e eterna gratidão!*

## AGRADECIMENTOS

---

Confesso que ao longo da finalização de cada página desta dissertação fui convencida que seria possível escrever um livro, e não somente um texto, ao me referir aos agradecimentos. E me arriscaria a usar uma palavra para me referir a esse período: **Gratidão.**

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**, pela fortaleza, discernimento e pelas imensas graças derramadas na minha vida.

À minha mãe, **Auxiliadora Peres**, que me oferece a benção diária e me fez querer ser quem sou tornando-me capaz de alcançar todos os meus sonhos.

Ao meu pai, **Horestes de Moraes**, pela energia positiva transmita pelo seu bom humor, me fazendo ver a vida de uma maneira mais leve.

Aos meus irmãos, **Carlos César, Raquel e Sara**, pelo presente mais significativo que já recebi de meus pais, para que eu pudesse crescer junto, cuidar e amar.

Ao meu esposo e amigo, **Fernando de Melo**, pela prudência, sabedoria e companheirismo contagiante e pela forma leve e apaixonante com que entrou em minha vida, me trazendo o verdadeiro amor.

A todos os familiares e amigos, em especial às minhas amigas/irmãs, **Keliane Sales, Samia Cavalcante e Bianca Farias**, que acompanham minha trajetória e torcem pela minha realização pessoal e profissional.

À minha orientadora, **Dra. Vanessa Martins**, por me conduzir neste caminho da pesquisa sempre dando o auxílio necessário, e por acreditar em meu potencial. A nossa parceria continua.

Às colegas do mestrado, **Julia Almeida e Bianca Salles**, que souberam ser além de colegas, companheiras. Em nome delas agradeço aos demais que compartilharam comigo momentos de desabafo, de crescimento, de tensão, e de descontração.

Às professoras, **Dra. Lilian Nascimento, Dra. Lara Santos, Dra. Emanuela Santos, Dra. Heloisa Matos e Dr. Vinicius Nascimento**, pela atenção e recomendações na minha qualificação de mestrado.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEES – da Universidade Federal de São Carlos e seus professores por toda dedicação no processo constante de melhoria do Programa.

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*

*Michel Foucault (1984, p. 13).*

## SUMÁRIO

---

RESUMO.....	08
ABSTRACT .....	09
INTRODUÇÃO - DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS POSSIBILIDADES DE PESQUISA.....	10
CAPÍTULO 1. UM OLHAR PELAS E-VIDÊNCIAS DA INCLUSÃO.....	13
1.1. A presença do surdo na escola comum.....	14
1.2. Concepções atuais e impasses sobre a educação bilíngue para surdos.....	26
CAPÍTULO 2. ESCOLAS-POLO INCLUSIVAS BILÍNGUES: PANORAMA INICIAL.....	42
2.1. Programa de inclusão bilíngue para surdos: Políticas públicas educacionais ou Projetos desenvolvidos nas unidades escolares?.....	44
2.2 Resistência ao sistema inclusivo ou produção de outra forma de inclusão surda.....	49
CAPÍTULO 3. A ARQUEOGENEALOGIA COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSIVIDADES.....	63
CAPÍTULO 4. VOZES ENTRELACADAS DAS GESTORAS E ALGUNS DOCUMENTOS LEGAIS.....	68
4.1 Percursos e possíveis análises a partir da Coleta de Dados.....	68
4.2 Construções de teias discursivas.....	70
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75



## RESUMO

Não foi de forma repentina que os enunciados relativos aos projetos bilíngues para a educação de surdos surgiram ativamente em escolas inclusivas. Houve um deslocamento de saber, configurando um novo paradigma educacional para surdos, possivelmente influenciado por relações de poder, manifestadas através de leis, decretos, movimentos sociais, lutas das comunidades e de pesquisadores que contribuíram para a implementação de iniciativas bilíngues em ambiente escolar inclusivos. São precisamente esses processos emergenciais que foram pesquisados, através de análise documental e de entrevistas com gestores escolares, com o objetivo de analisar a trajetória histórica e as composições de saberes que ativaram um novo cenário educacional inclusivo bilíngue para surdos, distintos das propostas inclusivas em consonância com o modelo referendado pelas diretrizes que sustentam discursos e, práticas na educação especial. São apresentadas propostas e com elas algumas ações que tentam romper com esse novo paradigma em direção à manutenção de uma escola centrada na língua portuguesa. Para tal, credita-se nas regulamentações para as mudanças de escolas regulares inclusivas para o formato de escolas-polo inclusivas bilíngues. O método arqueogenealógico, desenvolvido por Michel Foucault, contribuiu para a historicização dos fatores que possibilitaram a emergência de projetos bilíngues como um campo de investigação. São analisadas as conjunturas de deslocamentos operados de um saber para outro, os quais efetivaram projetos educacionais bilíngues para educação de surdos. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa consiste em contribuir com as discussões existentes sobre os deslocamentos de saber para procedimentos educacionais, realizados em municípios que adotam métodos inclusivos bilíngues, a fim de demarcar a história dos movimentos sociais em direção a propostas de escolas-polo bilíngues.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Discurso. Deslocamentos de Saber. Relações de Poder.

## ABSTRACT

Statements concerning bilingual projects for the education of the deaf did not arise suddenly and actively in inclusive schools. There was a shifting of knowledge configuring a new educational paradigm for deaf people. Perhaps influenced by power relations manifested through laws, decrees, social movements, community struggles and researchers that contributed to the implementation of inclusive bilingual school environments. In this study, these emergency processes were investigated through documentary analysis and interviews with school managers. The aim is analyzing the historical trajectory and the knowledge compositions that have activated a new bilingual inclusive educational scenario for deaf individuals, other than the inclusive proposals in consonance with the model supported by the guidelines that support discourses and practices in special education. Proposals and actions have been presented that try to break with this new paradigm towards the maintenance of a school centered in the Portuguese language. For this, is credited with the regulations for the changes of inclusive mainstream schools to the format of inclusive schools-polo bilingual. The archaeogeneal method developed by Michel Foucault, contributed to the historicization of the factors that allowed the emergence of bilingual projects as a field of research. We analyzed the conjunctures of displacements operated from one knowledge to another which implemented bilingual educational projects for the deaf education. In this sense, the relevance of this research was to contribute with the existing discussions about the displacements of knowledge for educational procedures, carried out in municipalities that adopt inclusive bilingual methods, in order to demarcate the history of social movements toward proposals of bilingual polo-schools.

**Keywords:** bilingual education, deaf, discourse, knowledge, power.

## **INTRODUÇÃO – DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS POSSIBILIDADES DE PESQUISA**

---

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (John Dewey)*

O desejo em desenvolver um projeto voltado para a educação de Surdo foi motivado pela minha experiência nos campos acadêmico, profissional e pessoal. A promoção de uma educação de qualidade voltada para alunos com e sem deficiência, bem como as influências das interações em sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino regular, é o meu objeto de estudo desde a graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará.

Inicialmente, minha graduação era em Letras/Alemão. Por um ano dei a oportunidade dessa língua estrangeira me conquistar, mas não aconteceu. Sentia que não iria ser somente professora de Língua Portuguesa, embora não soubesse ainda qual segunda língua gostaria de ensinar. No último semestre da graduação, tive o primeiro contato com a língua de sinais através disciplina de Libras ministrada por um professor surdo. Fui fisgada pelo encantamento dessa Língua que tinha sido recentemente reconhecida como língua oficial dos Surdos e, desde então, a reconheci também como minha. Busquei cursos para aprender Libras e também cursos de formação na área. Tornei-me Intérprete de Libras e consegui unir a minha formação acadêmica com a minha mais nova paixão: comecei a atuar em uma escola dedicada somente a educação de surdos como professora de Português.

Nesta configuração de escola especial, pude perceber as inquietações dos alunos surdos a observar suas angústias frente à proposta inclusiva do Ministério da Educação (MEC). Nesta concepção, os alunos surdos são inseridos em sala de aula regular, com serviços específicos para as pessoas surdas, como: classes de recursos multifuncionais, intérprete de libras, ensino do português no contra turno. Porém, sem os demais recursos para recebê-los. A partir dessa experiência profissional, tive a oportunidade de participar das lutas travadas pela comunidade surda pelo desejo de escolherem qual escola querem.

No decorrer da minha experiência profissional na área da surdez, tive também a oportunidade de atuar em uma escola-polo de educação para surdos no Estado de São Paulo, onde pude conhecer e participar profundamente do Programa inclusivo bilíngue, o

que me levou a sentir necessidade de contribuir para essa nova configuração escolar. Durante minha atuação no Programa fui conduzida por diversos questionamentos que me conduziram ao interesse de pesquisar a quais fatores influenciaram uma escola comum a se tornar uma escola - polo; Quais os acontecimentos políticos e sociais que despertaram para esta mudança e quais elementos que favoreceram a regulamentação dos documentos viabilizadores dessa conquista.

A experiência em conviver com a realidade e com os resultados positivos de uma educação para surdos, através de Programa inclusivo bilíngue em uma escola-polo, me despertou o interesse por trabalhar com o discurso para, assim, entender o processo de construção de escolas-polo. Tal experiência foi instigando-me a realizar a presente pesquisa dentro do Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ao longo do primeiro ano dentro do PPGEES aprimorei o projeto juntamente com a minha orientadora e refletimos com mais afinco a proposta, tendo a oportunidade de articular a base teórica e pensar metodologicamente o desenvolvimento da pesquisa. O anseio por desenvolver esse trabalho se tornou mais intenso pela constatação dos vínculos estreitos entre a minha intenção de pesquisa com o referencial teórico sugerido pela minha orientadora, possibilitando o progresso desta pesquisa.

Poder aliar a minha proposta de pesquisa com a ótica foucautiana me fez lançar o olhar para a noção de discurso e da arqueogenealogia como ferramenta de análise, segundo os pensamentos de Michel Foucault (1999, 2006, 2007, 2012), para quem discursos produzem práticas. Sendo assim, articulo textos de fontes primárias de Foucault com fontes secundárias constituídas por autores citados no decorrer deste trabalho, para a sustentação de “pensamentos” que movem essas páginas.

Um dos principais desafios apresentado para este estudo é a visão de que a verdade e o poder estão mutuamente interligados, através de práticas contextualmente específicas, que por sua vez, estão intimamente intrincados à produção do discurso, que é regulado pelas formações discursivas atuantes entre si. Por essa razão, é possível reconhecer as práticas desenvolvidas especificamente no âmbito da educação de surdos nas escolas, em movimentos sociais e em documentos e registros.

A organização deste estudo distribui-se em quatro capítulos: No Capítulo I apresento um histórico sobre a educação dos Surdos na perspectiva da educação inclusiva fundamentadas na Política de Educação Especial, assim como alguns dos discursos de enfrentamento e mobilizações presentes nos materiais produzidos e veiculados pela

comunidade surda e por órgãos públicos. No Capítulo II exponho a organização do Programa educacional inclusivo bilíngue e sua proposta de romper com a lógica imposta na política de educação inclusiva. Neste mesmo capítulo, também exploro a questão das escolas-polo inclusivas bilíngues, sua formação e implantação nas escolas comuns como prática de resistência, para além de todo o estriamento de neutralizar as diferenças.

No Capítulo III apresento a fundamentação teórica foucaultiana, a qual sustentou esta pesquisa, através da arqueogenealogia tendo, portanto, as discursividades como suporte para entender as emergências e as possibilidades de suspeição de dada verdade em movimento a outra, bem como o modo de voltar à história, parar nela, questionar os seus feitos e possibilitar o entendimento de práticas discursivas.

O capítulo IV é destinado às análises dos dispositivos operacionais a partir de discursos de atores protagonistas do Programa bilíngue em confronto com os documentos-acontecimentos, concebendo-os como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas que revelam marcas de uma historicidade trazida a respeito dos agenciamentos possíveis para a construção do Programa inclusivo bilíngue, assim como as reais condições singulares que marcaram a execução do Programa bilíngue nas escolas-polo anunciadas. O desejo é de uma leitura frutífera e que, de algum modo, possa contribuir para as futuras reflexões e ações para uma educação de surdos que seja mais ética às diferenças e mais singular nas petições específicas das pessoas surdas.

O último capítulo é atribuído para as considerações finais desta pesquisa, em que se reservam apreciações e ponderações de resultados do que foi examinado nessa experiência de traçar algumas formas de resistências dispostas em escolas municipais com propostas inclusivas bilíngue para surdos.

## Capítulo 1 - UM OLHAR PELAS E-VIDÊNCIAS DA INCLUSÃO

---

As e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando im-põe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. Só um louco ou um cego não o veria! Grande, é sem dúvida, o poder das evidências. (LARROSA, 2002, p. 83)

Neste capítulo, apresento alguns dos discursos presentes nos materiais produzidos e veiculados pela comunidade surda e por órgãos públicos, que vem constituindo sujeitos que se experienciam como alunos de escolas comuns com propostas inclusivas fundamentadas na Política de Educação Especial, marcados pela e-vidência de propostas que tomam a normalidade ouvinte como centro de produções de práticas educacionais. A aproximação desses materiais se deu pela busca de *e-videnciar*, usando o termo de Larrosa (2002), como vão se produzindo efeitos de verdade sobre um sujeito, neste caso, na função de aluno, no interior de discursos sobre a educação disposta para esse público.

Pretendo problematizar as políticas inclusivas e analisar o que poderá estar camuflado nos discursos políticos que articulados aos saberes científicos, produzem o “verdadeiro” saber como uma prática social, no caso, nas políticas educacionais para surdos. Tais saberes, na óptica foucaultiana, se produz como um regime de verdade que, por meio de prescrições normativas, solidificam e direcionam condutas. Ao olhar documentos (e-vidências) sociais, nota-se a proliferação de discursos e saberes que engessam outros saberes que são significativos para a reflexão sobre a educação de surdos.

Apresento o processo de problematização em torno de ações educativas, bem como saberes que fizeram emergir concepções sobre o tipo de educação voltada às pessoas surdas. Ainda neste capítulo, tenho como objetivo desenvolver uma reflexão sobre conceitos de bilinguismo para surdos, as práticas escolares atuais e os movimentos reivindicatórios da comunidade surda contra o modelo geral imposto pela política de inclusão. Esses conceitos serão abordados e desenvolvidos no interior da escrita. Pois, assim como a inclusão não é consenso, o modo de produzir educação bilíngue para surdos também não o é.

## 1.1 A presença do Surdo na escola Comum

Início a trajetória reportando ao contexto inclusivo, o qual teve origem como ideologia no século XIX com as às classes especiais nas escolas regulares, onde direcionavam os alunos considerados difíceis de serem ensinados. Porém, a aproximação das pessoas com deficiência à educação foi atingida de maneira lenta. Foi a partir de 1990, no século XX, que se passou a falar em inclusão para se referir às práticas relacionadas à escolarização de alunos com deficiências nas escolas regulares.

O termo *inclusão* apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo *integração* e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns apresentando-se como um espaço diferente dos que existiam até o período: a escola regular e a escola especial. Vale lembrar que atualmente o termo inclusão é fluido, assumindo significados múltiplos a partir do direcionamento conceitual que se deseja (MENDES, 2006). Tal processo é promotor de muitos desajustes tendo formas dispares no uso e no fazer dentro das escolas, por exemplo.

Ainda na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) promoveram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Embora pareça muito recente a perspectiva de uma educação inclusiva, essa ideia de promover uma educação para todos de maneira universal tenha emergido desde contextos feudais na Idade Média quando a burguesia se torna a classe dominante. Assim, ela foi, em “meados do século XIX, estruturar os sistemas de ensino e advogar a escolarização para todos”. (SAVIANI, 2003, p. 38).

A Conferência Mundial sobre Educação teve participações de pesquisadores da área da educação e contou com a presença de representantes de diferentes países, os quais incentivaram o posicionamento em atender as carências educacionais de jovens e crianças desprovidos de condições de igualdade, de acesso e de permanência na escolarização básica, assim como também acontecia com a população com deficiência. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Quatro anos depois a UNESCO promoveu, através do governo espanhol, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em que foi aprovada a

Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual foi considerada um símbolo para os ideais educacionais inclusivos.

Após tais eventos a inclusão passa a ser uma ação idealizada e, nesse momento, os espaços especializados passam a funcionar como suplementar levando os alunos público alvo da educação especial (PNEE) para as escolas comuns, na busca de um espaço que atenda e seja acessível a todos. A partir disso, ao focar nosso olhar para as atuais escolas brasileiras pode-se perceber que muitos surdos são matriculados em escolas regulares engajadas com o ensino inclusivo, o qual é pautado nas propostas política da Educação Especial. Segundo registros indicados pelo PNE (2014) os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 tiveram 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública.

Na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases que compõe direcionamento para o atendimento educacional especializado na educação básica, no capítulo V, artigo 58, indica ao responsável por crianças com deficiências matriculá-las “preferencialmente” na escola regular<sup>1</sup> do que em espaços especializados. A condição da matrícula especial para a matrícula regular imprime um posicionamento imperativo para que a inclusão escolar seja garantia de acesso para todas as pessoas com deficiência, sem considerar as diferenças linguísticas e culturais. A esse respeito Veiga-Neto observa que:

(...) 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. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO, 2007, p.13).

Segundo o autor, a escola inclusiva assume o papel de direcionar a educação implementada em uma política pública de universalização do acesso a todos os educandos na perspectiva da inclusão educacional. Assim, compreende-se que a inclusão trata o ensino na ordem da educação pela homogeneidade, podendo se aferir por meio de um método excludente, ainda que se ache inclusivo, ou seja, “inclui-se para excluir,

---

<sup>1</sup> Faço uso do termo comum para espaços educacionais sistematizados. Em muitos documentos aparece o termo regular para diferenciar a escola comum da escola especial ou do espaço de atendimento especializado, no entanto, os dois espaços se consolidam com ações regulares. Diante dessa questão, tem sido preferido o termo escola comum. Quando referido aos documentos norteadores, por vezes aparecerá o uso de escola regular. Justifico assim estas aparições no texto.



isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO, 2011; MARTINS e NASCIMENTO, 2016).

Dando continuidade ao percurso histórico da construção do conceito da chamada, escola inclusiva, e em oposição ao que vinha se impondo, a Federação Nacional de Educação e Interação dos Surdos (FENEIS) posicionou-se, através de declaração em jornal, denunciando que a política de inclusão insistia em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas, ou ainda, sem a devida escuta das demandas e anseios da população surda sobre esse fazer:

Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? (O GLOBO, 2011)

Esta é a realidade que acontece com grande frequência na inserção de alunos surdos em escolas regulares desprovidas de recursos para atender adequadamente este público e despreparadas para a presença deles no ambiente escolar. É prática recorrente inserir o aluno surdo em uma escola comum, esperando-se que se comportem como ouvintes, acompanhando os conteúdos apresentados. Muitas vezes sendo tratados como se fossem ouvintes também, submetidos a acompanhar os conteúdos, pensado na lógica da língua oral, sem o Intérprete Educacional (IE) e sem as condições propiciadas para a sua aprendizagem acontecer.

Diferentemente do tradutor intérprete de língua de sinais, Quadros (2004a, p. 59) explica que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional da língua de sinais na educação”. Este profissional tem a formação pedagógica extremamente relevante para o desempenho de sua função, uma vez que atua na educação, faz uso de conhecimentos básicos de um bom professor para assim seguir em conjunto com a equipe pedagógica escolar em prol da aprendizagem do aluno surdo.

Se a escola não propicia o recurso do IE, não há contribuição efetiva para a inserção do aluno surdo. Por mais que seja reivindicada uma educação para todos que tenha como objetivo final do trabalho escolar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais e o seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, a questão central não é introduzir um profissional para traduzir os conteúdos. Mas, para torná-los

compreensíveis, com real sentido para o aluno surdo – fato este que parece estar distante da realidade educacional atual (LACERDA, 2006).

Ainda que o ensino aprendizagem na escola comum seja permeado pelo IE, a proposta educacional de crianças apoiando-se na presença desse profissional não se configura como proposta bilíngue, já que as crianças surdas em processo de aquisição de linguagem não terão facilmente um ensino produzido por meio de processo tradutório.

(...) estar com intérprete de língua de sinais nos anos iniciais, portanto, não resolve os problemas comunicacionais e as necessidades de desenvolvimento de linguagem do aluno surdo. Pelo contrário, essa formatação limita as interações linguísticas com pares surdos necessárias à aquisição de linguagem dessas crianças a interações estabelecidas, apenas, com um interlocutor modelo ouvinte: o intérprete. (MARTINS; NASCIMENTO, 2016, p. 73).

Desse modo, o aluno fica restrito às interações linguísticas apenas com o profissional intérprete. Segundo Lacerda (2006), é melhor que a criança surda venha a ter a mediação do intérprete educacional a partir do Ensino Fundamental II, após tempo de apropriação da língua de sinais, já que, se esse aluno ainda não tem o conhecimento da língua de sinais, apresenta-se a questão: como ele poderá ter a compreensão das informações transmitidas pelo intérprete durante as aulas? Se assim for, não é necessário ser pesquisador do campo dos estudos surdos para perceber que haverá um comprometimento de comunicação que provavelmente afetará o aprendizado desse aluno.

Lacerda (2010) e Martins (2013) apontam que apenas a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE)<sup>2</sup> e apenas ela não resolve as questões frente a adequação escolar posta pela diferença linguística: Libras/ Língua Portuguesa. Esse profissional, reconhecido pela Lei Nº 12.319/2010, é um mediador da comunicação e da interação entre surdos e ouvintes. Porém, além dele, é preciso que o professor regente planeje e realize as suas aulas considerando os processos educacionais na condição bilíngue dos alunos surdos.

Mesmo que a escola possua recursos pedagógicos adequados, o aluno surdo, ao ser inserido em uma sala com crianças ouvintes, acaba sendo impelido a se comportar

---

<sup>2</sup> Há uma vasta nomenclatura usada para referir-se ao intérprete de língua de sinais educacional. Alguns autores evidenciam a prática de tradução que ocorre também na função desses profissionais e apontam como tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE), outros marcam apenas o espaço de atuação, como intérprete educacional (IE). Como essa pesquisa não alongará tais discussões faço uso das siglas e nomenclaturas pareando-as aos usos dos autores que me refiro no texto. De todo modo, o destaque é para o profissional que media a comunicação entre surdos e ouvintes no espaço escolar.

como um deles, e os aspectos relativos à sua identidade e cultura, entre outros, não são contemplados. Não é apenas a acessibilidade do espaço físico que cria suporte para a inclusão é mais que isso, é o ter contato entre as crianças surdas no mesmo ambiente escolar, a fim de não se sentirem isoladas. (SOARES; LACERDA, 2003).

Ora, dentro das escolas *inclusivas* se não há a presença da língua de sinais, ocorre ali a *exclusão*, “deixar morrer”<sup>3</sup> a experiência de uma escola outra, por haver a tentativa de pagamento da surdez, “fazendo viver” o silenciamento do surdo naquele espaço destinado para a inserção dele. Há de se convir que neste caso existe uma contradição não pouco sutil para o significado da palavra *incluir*, a qual parece estar sendo empregada de maneira viciada nos discursos da Educação Especial.

Na sexta audiência pública, realizada em 2013 pela Comissão de Educação do Senado do Rio de Janeiro para debater o Plano Nacional de Educação (PNE), a representante do MEC, Macaé Maria dos Santos, secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, posicionou-se quanto à questão de impasses relativos à educação dos surdos:

Temos de debater o melhor caminho para universalizar a educação (...) queremos mostrar que a nossa perspectiva de construção de um sistema educacional inclusivo tem tido resultados muito importantes e significativos, ainda que tenhamos conflitos e contradições. Ainda que não alcancemos um acordo, todo mundo tem que arredar um pouquinho. (PORTAL ÁLVARO DIAS, 2013).

Não podemos negar os avanços das políticas inclusivas na educação das pessoas com deficiência desde o século passado até o momento atual, porém, conforme apontado na citação, não se pode avançar sem que se “arrede um pouquinho” das concepções fechadas/estancadas, principalmente ao se tratar de assuntos relevantes como educação, por exemplo.

No caso dos surdos as ações e práticas inclusivas tem-se demonstrado ineficazes, como na questão da não igualdade linguística, em contrapartida, não se é

---

<sup>3</sup> Menção ao conceito cunhado por Michel Foucault na obra “Em defesa da Sociedade” (1999), na aula de 17 de março de 1976. Nessa aula, Foucault (1999) apresenta o conceito de racismo de estado como ação regulamentar que alinhado ao poder disciplinar age massivamente em direção à população com tecnologias de controle e vigilância populacional. Deste modo, e alterando o poder disciplinar vigorado nos séculos XVI e XVII, é no final do século XVIII, e no início do século XIX, com as práticas de exame e confissão estendido para o corpo social, que se executa não mais o poder disciplinar individual para “fazer morrer” e “deixar viver” aqueles que se opõem ao Estado, mas numa ação microfísica de “fazer viver” e “deixar morrer” lentamente toda e qualquer diferença que se desalinha a norma social – uma ação mais cruel porque não mata, mostrando o poder sobre a vida, mas que ao deixar de lado, faz vagarosamente desaparecer sem que sintamos falta daquela vida sem valor para a norma.

coibrado a igualdade linguística para ouvintes na Libras<sup>4</sup>, isso porque a inclusão é feita para caber o surdo nela. Quando deveria ser uma via de mão dupla: surdos e ouvintes conhecendo uma realidade bilíngue. Assim, a inclusão admite-se num ambiente mantido pelas concepções ouvintes no sentido de conceber o ensino e a aprendizagem exclusivamente através da língua portuguesa (MARTINS; NASCIMENTO, 2016).

Tendo em vista que “a língua origina-se do outro e ao outro é reconduzida” (DERRIDA, 2001, p. 14) concebe-se que a língua emerge a partir do convívio com os outros. No caso dos surdos, emerge a partir do contato com os membros da comunidade surda, os quais contribuem posicionamento de interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, para que as crianças possam desenvolver uma identificação positiva com a sua língua e assumir uma interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem (LODI, 2004).

Para aprofundar a teorização e a compreensão da formação do sujeito como singularidade múltipla, recorro a Gilles Deleuze na obra *Empirismo e subjetividade*, em que aponta que o “sujeito se constitui no dado” (DELEUZE, 2001, p. 118), se constitui através de elementos experienciais, nos relacionamentos, no contato com os acontecimentos, no convívio com os outros, que o sujeito – termo ao qual Deleuze procura fugir – ou melhor, o ser se constitui pela multiplicidade emaranhada de relações, dando a essa multiplicidade o caráter singular existencial.

Para o autor, portanto, o sujeito é composto a partir do contato com os dados externos, ou seja, com o que acontece fora dele para assim compor o que existe dentro dele. Essa composição de si engloba um processo dinâmico e, por isso, também momentâneo, visto que o sujeito está exposto a novos acontecimentos externos a cada momento, os quais contribuem para sua construção interna. Assim, o sujeito não pode ser visto como algo acabado, mas concebido conforme está em contato com os dados, com ações que produzem significados para si.

Nessa mesma esteira, temos o conceito de sujeito em Foucault, ao qual ele o atribui papel de eixo central de seus pensamentos e estudos, assim como também acontece no campo da educação. Porém, no campo da educação o conceito de sujeito se difere do que Foucault imprime, pois na educação o sujeito é visto como algo que pode e que necessita ser educado.

---

<sup>4</sup> Doravante farei uso da nomenclatura Libras para Língua Brasileira de Sinais.

Em Foucault, na sua obra *as palavras e as coisas* (2002), o sujeito é um conceito, uma ideia construída historicamente, portanto, uma invenção social. Foucault não compreende o ser humano na visão moderna, como um ser universal, como se o sujeito não passasse por transformações históricas, ao contrário, para ele o sujeito foi inventado e que outras formas de concepções de sujeitos poderão ser criadas em seu lugar.

Para Foucault (2002), o sujeito é uma entidade histórica, que se constitui em um determinado momento e que, portanto, não está presente em qualquer época e/ou qualquer lugar do mesmo modo. Ou seja, temos diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos. Por isso, fica difícil acreditar que um método de inclusão se dê para todos os sujeitos da mesma forma, já que o sujeito não é algo universal, e sim construído ao sofrer processos de fabricação de si mesmo e, para essa construção temos ferramentas, como a educação, as relações sociais, familiares, entre outras.

Já no que se refere à língua, emprego neste trabalho o entendimento de César e Cavalcanti (2007), os quais concebem a língua como híbrida, multifacetada e defendem a ideia da necessidade de ressignificar a visão de língua sugerindo uma metáfora da língua como um caleidoscópica, sendo construída por um “conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo ao longo da trajetória de qualquer falante” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 65), para que os usos linguísticos não sejam reduzidos a denominações que apagam as diferenças.

[...] se professores e teóricos procurarem, sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática na língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguíssimo o que chamamos de variação dialetal seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Retomando os dois conceitos abordados anteriormente, sujeito e língua, pode-se inferir que essa visão possibilita perceber a língua híbrida como constitutiva do sujeito. Por essa perspectiva, o desenvolvimento da criança é construído através do intermédio com aqueles que já dominam a língua, e que tendem a significar a criança, a si mesma e o mundo. Esse processo de desenvolvimento da criança é construído pela imersão dela com o meio e mediada nas relações entre os indivíduos.

Os diferentes modos de ser sujeito também são viabilizados por práticas educacionais vivenciadas no contexto escolar. No caso dos surdos, tais concepções, e as múltiplas vivências geram diferentes modos de ser surdo no contexto escolar inclusivo, o que abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares no que se refere à inclusão da criança surda. No entanto, afirmamos que o direito à educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas e ficam à margem dos processos de ensino-aprendizagem. (KOTAKI, LACERDA, 2013; LOPES, VEIGA-NETO, 2010).

O aluno, seja ele surdo ou ouvinte, está suscetível aos acontecimentos presentes no universo escolar, os quais vão o modificando enquanto sujeito, uma vez que a escola configura-se como um “ambiente modelar constituída como um aparelho do Estado” (GALLO; FIGUEREDO, 2015, p. 48), sendo efeito de um espaço que cria regras, diretrizes e produz modos de funcionamentos educacionais. Seu funcionamento abarca produz controle dos modos de ser sujeito. Os alunos tendem a ser disciplinado (a instituição escolar disciplina e forma, em certo formato) e conduzido por ações que produzem formas de subjetivação e que operam gerenciamento de condutas.

As ações que viabilizam as formas de ser do sujeito com surdez e suas participações na sociedade possibilitam representações de poder por produzir verdades através de discursos inclusivos, os quais buscam o governo de cada indivíduo. Além disso, é “por meio do governo dos corpos que o Estado governa tudo. Só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão.” (VEIGA-NETO, 2007 p.8).

Para Veiga-Neto (2007), portanto, a inclusão é produto de um Estado que opera para o controle dos corpos, das diferenças, na lógica da gestão da vida, e por isso, busca um certo padrão: ao produzir o padrão, exclui diferenças. Como escapar desse modelo? Como manter a diferença e uma educação singular diante da “fôrma” que padroniza o ensino para “todos”? Questões que tentaremos responder ao longo do texto alinhando aos constructos foucaultianos de resistências como feixe de escape e de criação para algo além do proposto normativo vigente.

Nesse ponto, o ‘Programa de Educação Inclusiva Bilíngue para Surdos’, o qual opera como uma alternativa ao modelo padrão inclusivo, contraria o discurso viciado de inclusão e se coloca como fôlego resistivo à normativa “vivam juntos e de modo igual” e “morreram lentamente às diferenças linguísticas em nome da homopadronização”.

Tratando-se de discurso, Foucault (1999) afirma que não há sociedade sem o funcionamento de discursos de poder e que

não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. (FOUCAULT. 1999 p.28)

O poder referido pelo autor não é um poder centrado no Estado, mas sim disseminado nas pequenas relações sociais e cotidianas, estando disseminado nas diversas esferas institucionais, como fábricas, hospitais, escolas, conventos, empresas, família, etc. Assim, entendo o poder como uma força presente em todas as estruturas da sociedade, independente de classes, podendo ser positiva ou negativa nas relações que tendem a acontecer, por sermos sujeitos livres e, portanto, podermos resistir.

A construção desses espaços de resistência para espaços de liberdade se constitui através de regras obrigatórias do poder podendo emergir regras facultativas do homem livre; a partir dos códigos morais, das resistências, das opções e das escolhas que o homem faz que o força sempre para decisões. De modo que, ir a busca desse sujeito livre não significa estar livre de qualquer contaminação produzida pelo investimento de um regime de poder/saber. Assim, foucaultinamente falando, ninguém é e nem nasce sujeito livre ou sujeito submetido, pois não há o dia em que alguém lança um grito de independência e proclama que a partir de hoje eu serei eu mesmo, simplesmente porque esse eu mesmo não existe, a não ser como modalidade histórica de fabricação que pode dar conta de definir, não o que é, mas como se constitui o si mesmo (SOUZA, 2003).

No contexto das práticas de liberdade, o conceito de resistência em Michel Foucault mostra-se assim diretamente ligado ao de subjetivação, na medida em que resistir e subjetivar-se remetem a um modo de produção de sujeito cujas relações de força agem tencionando-se, mas nunca obstruindo-se. Este é o próprio da liberdade que abre espaço para a subjetivação e não para o assujeitamento. Não deixar-se assujeitar é resistir é abrir-se a outros modos de ser sujeito, ainda que desconhecidos. (SOUZA, 2003, p.42).

De fato, não se pode construir nenhum sujeito em si se não for pelas relações e práticas que o constituem, quer seja por dominação que seja por libertação. Sendo por

dominação, produzirá um sujeito assujeitado; sendo pela modalidade libertadora, produzirá a subjetivação do sujeito.

A produção de saberes constitutivo de um sujeito inserido em sociedade possui discursos projetados em enunciados mergulhados em regimes de verdades, cabe ao sujeito a condução de ações sobre os outros e sobre si. Sendo assim, quais são os mecanismos que emergem nos discursos para a constituição de um saber, visto que nos saberes não há a única verdade, ou a verdade verdadeira, e sim, discursos que produzem verdades? Para Foucault, entende-se que o saber

(...) não é a soma do que se acredita ser verdadeiro, é o conjunto das condutas, das singularidades. É o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar de objetos de que se ocupa em seu discurso. Há saberes que são independentes da ciência, mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 2008, p. 205).

Os movimentos sociais em relação ao modo de escolarização das pessoas surdas apresentam esse deslocamento de verdades projetadas e de fazeres agenciados para uma população. Evidente que toda construção social mobilizada como verdade para o outro é factível de ser questionada. Desse modo, a formação de um saber diz respeito ao conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência. Como o saber da medicina, o saber da história, o saber da economia, e de outras ciências.

Ainda levando em consideração a proposta de Foucault (2008), é possível sustentar que o saber viabiliza uma formação disciplinar, a qual permite configurá-lo na função regente e controladora. Pesando desse modo, pode-se considerar que as leis podem ser vistas como uma tecnologia disciplinar do corpo revelada como ferramenta de normalização através de práticas educacionais inclusivas escolares focadas nas relações de saber-poder, a partir das ações disciplinares no surdo injetando neles técnicas para enquadrá-lo no padrão aceitável pela sociedade.

A escola inclusiva apoiada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) torna suas propostas fragilizadas pelo fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.



É nesse sentido que a PNEE infere-se como aparelho do Estado destinado a operar práticas de normalização procurando fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença, pois agindo assim, mesmo que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. (VEIGANETO, 2011; LACERDA, 2006).

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 às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008, p.83).

É na esteira desse entendimento que a inclusão considera que o normal é que as pessoas com deficiência tenham o ensino em escolas comuns, a fim de garantir a participação de “todos”, pois a “regra do jogo imposta pelo Estado é fazer que ninguém seja excluído”(FOUCAULT, 2008, p. 277- 278). Sendo assim, todos precisam ocupar um lugar na curva da normalidade, para efetivamente participarem da vida em sociedade.

O contexto escolar inclusivo assume uma posição de imiscuir-se no que diz respeito ao desenvolvimento profissional da pessoa com deficiência. Na Lei nº 9.394/96, artigo 59, a proposta da educação especial direciona os educandos com deficiência: “para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” (BRASIL, 1996). Essa proposta credita ao Estado, através da instituição escolar, organizar a vida das minorias operacionando estratégias para a produção de sujeitos, nesse caso, de sujeitos com deficiência, mas que se autogestem.

Tais estratégias utilizam a escola como aparelho instituído principalmente para normalizar e, com o intuito de orientar as pessoas com deficiência, dentre elas os surdos, a desenvolverem a participação em atividades de agenciamento. Assim, o mercado não fica a margem da vida desses sujeitos. Ao contrário, assim, ninguém fica rejeitado da lógica do mercado e aqueles, que porventura não conseguem conquistar tais

condições, poderão constituir-se como uma ameaça ao equilíbrio econômico que se estabelece de uma forma geral.

Desse modo, o Estado posiciona-se como mediador por favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência através do sistema escolar inclusivo para que elas estejam em situação de “normalidade” em relação à sociedade em geral e, portanto, estejam em condição de inclusão e de produtividade. Na lógica capitalista essa ação é bem vinda. Diante disso, convém ao Estado considerar normal àquele que se enquadra no modelo de normalidade e, portanto, excluir quem não se encaixa nesse modelo e na lucratividade de um governo que precisa da produtividade dos corpos.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar tem o efeito de normalizar, ou melhor, tentar corrigir o surdo adestrando seu corpo a vivência em um espaço educacional de meras trocas sociais. Assim, a educação oferecida ao sujeito surdo aparece anunciada como a necessidade de reparo por meio da inclusão, forçando-os a se adequarem nessa política que se diz combatente à exclusão.

Usar a palavra exclusão abraça amplos condicionamentos, permitindo várias categorias sociais, políticas, econômicas, étnicas, entre outras. Embora, não se pode considerar inclusão o fato de que todos sejam emoldurados indistintamente em um mesmo quadro, submetidos ao mesmo molde inclusivo. É bem frequente “que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc..” (VEIGA-NETO, 2011, p.129).

O fato de tratar a inclusão como algo excludente é o que vem sendo vivenciado não somente pelos surdos, como vem sendo enfatizado neste trabalho, ou para a população alvo da educação especial. Não é preciso ser pesquisador, ou especialista na área para observar a veracidade deste fato presente na sociedade, assim como na maioria das escolas, pois muitos são os enunciados de revolta e protesto de sujeitos que vivenciam a (ex)(in)clusão. Somos diferentes em nossas vontades, escolhas, abstrações, estratégias, enfim, entre outras inúmeras diferenças.

Enquanto as políticas inclusivas não se dedicarem a convivência das diferenças e, não for produzido pelas pessoas que dela fazem uso, o real sentido de diferença tende a sofrer um apagamento, tende a ser ignorado aparecendo, assim, a exclusão. Alerto aqui para a não confusão entre respeito às diferenças com a aceitação das diferenças, aquela com visão romântica de bondade e caridade emergidas pela aceitação do diferente que

toma a diferença como aceitação como garantia para um convívio social harmônico, cooperativo. No registro de autores que me parecem muito produtivos para pensar essas questões —como Michel Foucault, Norbert Elias, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze, entre muitos outros— até mesmo esse entendimento do mundo social harmônico e livre da opressão é um equívoco. Além do mais, essa história de aceitar a diferença pode estar carregando uma boa dose de tolerância benigna. (...)por isso, reforçar e perpetuar a própria desigualdade. Muitos dos que defendem a inclusão até mesmo supõem que na aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença. (VEIGA-NETO, 2003, p. 212)

Trato aqui das diferenças que gritam, através de vozes emudecidas diante das políticas educacionais, para serem respeitadas e valorizadas no cenário escolar inclusivo, como também fora dele, para que se mantenham as diferenças e as igualdades. Diante disso, a comunidade surda resiste e reivindica uma qualificação para inclusão como temos atualmente. Para que se coloque o surdo numa condição efetiva de inclusão, promovendo uma educação equiparada a que é oferecida aos ouvintes.

Para isso, reafirmo que as resistências sociais se dão como a melhor aposta. Delas surgem ações inventivas que deslocam verdades, constroem outras, mas movimentam as ações petrificadas.

Com o movimento atual fica evidente, ao tom larrosiano, que a “inclusão” ganhou certa forma de discurso e de prática, no entanto, pode ser resignificada a partir das escolas que temos, para se produzirem novos saberes e para ser dada ao surdo a escolha de ter ou não uma educação bilíngue. Todavia, não parece ser impossível investir em medidas para repensar a escola como um lugar capaz de não excluir as diferenças e, sim, de fazê-las proliferar. Acredito que o movimento de escolas-polos<sup>5</sup> inclusivas bilíngues são tentativas em direção a esse movimento.

## 1.2 Concepções atuais e impasses sobre a educação bilíngue para surdos

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassa as regras de direito que o organizam e delimitam. (FOUCAULT, 1979, p.182)

---

<sup>5</sup> Faço uso do termo ‘escola-polo’ por referência ao espaço escolar com proposta de organização curricular bilíngue. O uso do hífen marca que o polo de educação de surdos está interligado às propostas educacionais dessa escola, por isso esse uso na sua escrita.

As políticas públicas têm avançado consideravelmente nas últimas décadas, no sentido da democratização do acesso educacional e na busca da qualidade do ensino, especialmente na educação básica. No que diz respeito a pessoas com surdez, a trajetória do movimento político de luta e resistência contra a oralização e pela propagação da língua de sinais é pertinente. Principalmente, ao tratar sobre discussões a respeito de qual modelo educacional seria indicado para este público.

A implementação de uma proposta educacional para surdos originou-se como movimentos iniciados a partir da década de 80. Como exemplo, trago a Suécia, em que foi introduzido o primeiro currículo bilíngue para as escolas de surdos (KOZLOWSKI, 1995) o qual se baseia no fato de que o surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas, por isso, duas culturas: a língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país e a língua oral e a cultura ouvinte de seu país.

Para Skliar (2005), a educação bilíngue para surdos requer muito mais do que uma mudança na pedagogia ou a inserção da língua de sinais sem uma proposta efetiva de “entrada” das questões culturais no currículo escolar. Defende a construção de uma ideologia e de uma nova arquitetura educativa. Assim, o sucesso ou fracasso dos programas educacionais das escolas bilíngues para surdos está diretamente vinculado ao tipo de serviço e política pública adotada.

No Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, que se mobilizaram para o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e a implantação da educação bilíngue para surdos, em nosso país. (LODI, 2012).

Apesar de ser um tema recente, as revisões literárias brasileiras apresentam trabalhos científicos que investigam o bilinguismo de surdo, reações aos modelos de escola inclusiva e propostas de educação de surdos baseado na língua de sinais como central nas práticas de ensino (LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016; MULLER; STURMER; KARNOPP, 2013; LOPES, 2007), entre outros trabalhos publicados. Como mencionado, tais trabalhos abordam procedimentos educacionais para surdos tendo a Libras como língua de instrução curricular. No entanto, os caminhos para a educação bilíngue de surdos ainda é um assunto polêmico, visto que a própria legislação brasileira, através do Decreto nº 7.611 defende a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011).

Assim como a língua de sinais sofreu períodos de proibições quanto ao seu uso, a defesa de escolas especializadas no atendimento às pessoas com surdez também travou, e continua travando, lutas pela qualidade da educação dos surdos, conforme anunciado em tópico anterior. Têm sido constantes as discussões da real necessidade de políticas locais (municipais que sejam em movimentos militantes) assumirem formas de instrumentos de luta de minorias com o intuito de encontrar brechas para atuar de forma revolucionária em oposição aos macropoderes estatais, na intenção de um sistema favorável às diferenças linguísticas e culturais.

Ao traçar tais discussões, não pretendo exercitar a defesa de um modelo único de escola que deva acolher os surdos, tampouco, apenas empreender uma crítica e/ou apontar falhas nos processos educacionais para esse público. Pretendo, através da análise de alguns documentos oficiais, compreender como se tem dado os impasses nas questões relativas à educação dos surdos no Brasil, dar “voz” aos movimentos surdos e manifestos que contestam outras ações para além das produzidas como modo único de desenvolvimento educacional.

A comunidade surda, juntamente a educadores e pesquisadores (LODI, 2013; LACERDA, 2013; MARTINS, 2016; CAMPELLO, REZENDE, 2016) tem reivindicado pela educação bilíngue de crianças surdas, a saber, uma educação que toma a língua de sinais como constitutiva da aprendizagem. O processo de desenvolvimento linguístico reivindicado é tal qual o das crianças ouvintes, só que adquirindo a língua de sinais como primeira língua (L1) e o português como sua segunda língua (L2). As práticas educacionais bilíngues utilizam a Libras como língua de instrução, que dará todo o suporte linguístico para que o aluno tenha o acesso aos conteúdos via língua de sinais.

A esse respeito, Lodi e Albuquerque (2016) desenvolveram uma proposta educacional para alunos do terceiro ano do ensino fundamental considerando a Libras como língua de ensino por ela ser considerada a primeira língua dos alunos surdos matriculados na escola, ou ainda, uma língua que não apresenta impedimento orgânico para seu aprendizado, em que foi aplicada esta experiência. A escola contava com uma professora bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Português); uma instrutora surda e uma intérprete de língua de sinais.

A professora bilíngue desenvolvia atividades na classe dos alunos surdos utilizando a Libras como língua de instrução, em parceria com outra professora que ministrava aula em português oral para os alunos ouvintes da mesma série. Foram

realizados diversos trabalhos utilizando esse processo de ensino-aprendizagem em que era possível abordar o mesmo conteúdo para os dois grupos de alunos. Desse modo,

visou-se a garantia às crianças surdas de um processo educacional em condições igualitárias às das crianças ouvintes, na medida em que todos os conteúdos pedagógicos relativos a este ano escolar pensados para um grupo – sala eram também desenvolvidos com o outro grupo. (...) a educação propiciada a todos, surdos e ouvintes, revestiu-se dos mesmos significados e sentidos e, com o objetivo de possibilitar a apropriação dos estudantes aos conhecimentos escolares, a diversidade linguística e as experiências culturais determinadas e determinantes de cada uma das duas línguas presentes na escola (Libras e português) foram respeitadas e constitutivas dos momentos de interação permitidos pelas atividades compartilhadas. (LODI, ALBUQUERQUE, 2016, p. 45).

As atividades que valorizam o aprendizado tendo a Libras como língua de instrução é entendida como a escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português, como qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. (SOUZA, 2016; HARMERS, BLANC, 2000).

Fernandes e Moreira (2009) salientam que os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais.

Atentando as afirmativas dos autores pode-se pontuar que o fundamento do bilinguismo pretende proporcionar um ambiente linguístico em que a comunicação, através da língua de sinais e do português escrito, seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, favorecida em situações de aprendizagem em todos os meios: na família, na escola, em todos os lugares e a todo o momento. Por isso, é pertinente o fato de introduzir a criança surda em um contexto de aprendizado de duas línguas em ambientes que haja significação para ela, a fim de que ela possa constituir-se como sujeito linguístico, da mesma maneira como essa oportunidade é oferecida à criança ouvinte (SLOMSKI, 2012).

Nessa perspectiva, as denúncias feitas pelas comunidades surdas e por ouvintes integrantes das causas em prol da escolarização de surdos têm demonstrado transformações e alcançado mudanças nesse cenário. Em 2010 houve uma grande

mobilização pelos movimentos surdos brasileiros, após a Conferência Nacional da Educação (CONAE) em que foram defendidas algumas propostas que serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE.

Os líderes surdos apresentaram recomendações para a manutenção e criação de novas escolas bilíngues para surdos que seguissem algumas garantias, tais como:

- Garantir às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino, garantindo o acesso à educação bilíngue;
- Garantir o contato dos alunos surdos com professores surdos, oportunizando sua identificação linguística e cultural;
- Incentivar e apoiar financeiramente a criação do curso de graduação em Pedagogia Bilíngue. (MOURÃO, 2011, p.11).

Porém, a comunidade surda não se sentiu atendida democraticamente. Segundo Mourão (2011), no final da plenária, um grupo do Ministério da Educação (MEC) chamou os representantes das minorias à parte, em lugar fechado, para que votasse contra as propostas de Educação de Surdos, as quais não tinham sido totalmente aceitas e que foram acusadas de ideias segregacionistas. Portanto, os conceitos favoráveis às escolas comuns que adotam a ideia de inclusão, como presença da diferença dentro de espaços únicos, tiveram maior repercussão no evento.

Tendo em vista, conforme discutido anteriormente, que o termo inclusão escolar está associado a “uma prática de colocação de alunos com dificuldades nas classes comuns, [...] englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares” (MENDES, 2006, p. 402), a Direção de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação afirmou, através de registros colhidos na Revista da Feneis (2010, p.23), a justificativa de que havia princípios da educação inclusiva para serem seguidos e que aderir às propostas de escolas de surdos seria ir contra esses princípios. Portanto, o MEC alegou ter agido em defesa das políticas educacionais vigentes e das orientações do governo em não aceitar tais propostas.

Há proibições na sociedade no que diz respeito às verdades de um discurso, assim como existem “sujeitos autorizados” para falar sobre determinados assuntos. Em relação a educação dos surdos, as “pessoas autorizadas” a dizer “verdades” não foram os próprios surdos, mas outros sujeitos presentes no Ministério da Educação. Existe alguém que guia vontade dos surdos, que quer que a vontade deles queira isso ou aquilo, que escolhe para os surdos qual direção devem seguir em relação a sua educação escolar, ficando assim, submetidos à vontade e as escolhas de outros. (FOUCAULT, 2006; 2011).

Nesse contexto de condução das condutas, em 2011, a diretoria de Políticas Educacionais Especiais comunicou oficialmente ao diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que a escola seria fechada e os alunos matriculados seriam remanejados para escolas regulares. Essa declaração causou alvoroço na comunidade surda de todo país provocando mobilizações, passeatas em Brasília, vídeos compartilhados em redes sociais, abaixo-assinados, matérias em jornais e debates de pesquisadores da área da surdez discutindo qual o melhor caminho para a educação dos surdos. (CAMPELLO E REZENDE, 2014).

A ameaça do MEC para fechar o INES foi comparada ao que aconteceu no Congresso de Milão, evento realizado em 1880 em que reuniu a comunidade científica da época e que ficou demonstrado através de argumentos fisiológicos que os surdos não tinham problemas no aparelho fonador, portanto não teriam problemas para falar. A partir disso, houve a imposição para a adoção do método de oralização, banindo a língua de sinais das práticas educacionais.

Em meio a esses acontecimentos, e com base nos dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (fundamentado no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), diz 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” (Artigo 30, § 4). Desse modo, e tendo em vista as determinações da comunidade surda com manifestações de resistências apresentadas contra o Ministério da Educação, houve a necessidade de que o órgão corrigisse a declaração de que poderia fechar o INES.

Recorrendo novamente aos constructos de Foucault (2010), as resistências são movimentos contrários à ação de imposição de uma verdade unitária. São movimentos de contra-ações que visam a emergência de vozes locais. No caso dos surdos as resistências surdas atuam como “força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista” (PERLIN, 2005, p. 69). Atribuí-se relação aos movimentos surdos contrariando a ação “universalizante” da perspectiva inclusiva como prática geral e afirmativa para toda população e público-alvo da educação especial.

Desse modo, a resistência abraçada pelos surdos, efeito das brechas ou nas relações de poder, como oposição a um tipo de saber soberano, obtiveram resultados através dos movimentos resistentes às exigências impostas à comunidade surda, como a



liberação da Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013 que institui a criação de um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue e orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Foi enfatizado neste Grupo de Trabalho (GT) que a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) seria a representante para recomendações de Políticas Linguísticas para traçar metas e desvincular a educação linguística de surdos da educação especial por perceberem que havia imposições de uma política de educação inclusiva inconstante, e por não ver sentido que os surdos sejam

Alocados 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 (AEE), entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana. (CAMPELLO E REZENDE, 2014, p. 88).

Essas imposições tem os impelido à escola comum com atendimento especializado no contraturno, não considerando as reais necessidades de uma identidade linguísticas dos surdos. Nesse caso, acontece o que se pode chamar de “burocratização” da língua de sinais já que ela é determinada para uso e aprendizado em específicos momentos. Para a comunidade surda “o AEE jamais será um ambiente linguístico natural”, pois a língua de sinais fica banida “a um local e a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena” (FENEIS, 2011).

Nessa perspectiva, em 2011, a Feneis elaborou um documento para a abertura da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência<sup>6</sup> justificando que as crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores.

As mobilizações a favor das ideias de educação bilíngue avançaram, com isso, a Câmara dos Deputados do Congresso Nacional aceitou a inclusão do ensino

---

<sup>6</sup> A Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência abordou, além de outras propostas, a defesa das escolas bilíngues para surdos, tendo a Feneis como entidade representativa dos surdos em âmbito nacional e na esfera internacional afiliada a IDA (International Disability Alliance), órgão que implementa a promoção e o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência dentro do sistema das Nações Unidas.

especial e escolas bilíngues para surdos nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Portanto, em 2014, a proposta foi aprovada e sancionada com a Lei 13005/2014, que aprovou este plano, em que dispõe na estratégia a meta descrita na alínea 4.7 da referida lei, objetivando:

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 (dezesete) 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 Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014, p.56 – grifo meu)

Veja que no PNE a ação das escolas bilíngues aparece distinta da ação da escola inclusiva. Nota-se que diante dessa construção discursiva há saberes que efetivam um tipo de prática. São estas práticas que geram contra-ações e disputas para a manutenção de um modelo. Com o intuito de considerar o bilinguismo como mais uma modalidade de ensino e assegurar o direito dos surdos optarem por uma das três modalidades de escolarização que se sentirem mais confortáveis. Por conseguinte, as metas e estratégias do PNE concordam com a nota de esclarecimento da Feneis, expedida em 2013, em que há a opção de três espaços educacionais adequado para o ensino de surdos:

- 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 contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- 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;
- nas 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 contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, s/p).

Através dessas modalidades de ensino é alcançada a conquista da desvinculação do ensino bilíngue apoiado aos princípios das políticas da educação

especial, a qual mantém o ensino inclusivo vinculado à superação das deficiências. Sendo assim, a educação bilíngue para surdos é possível em diferentes espaços educacionais.

Entendo que esses modelos de espaços educacionais para o desenvolvimento do bilinguismo merecem reflexão quanto à efetividade do termo “bilíngue”. Uma vez que para acontecer de fato o ensino e a vivência de duas línguas em um mesmo ambiente escolar, não pode ser resumido em apenas ao uso de modo instrumental da língua de sinais. Não é porque se utiliza a Libras como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de surdos inseridos na escola regular que se pode considerar a escola de ensino bilíngue, nem tampouco

ocorre quando a pouca circulação da Libras no espaço escolar é narrada como prática bilíngue ou multilíngue, por exemplo, e a isso atribuí-se uma educação iclusiva de qualidade. Quando as vozes dos surdos são silenciadas em suas produções culturais e linguísticas, vestindo-se de uma regulação corporal que camufla suas diferenças na igualdade de ensino, no uso ‘comum’ da língua e na instrumentalização de sua língua, por meio de um currículo menor, e instrumentalização de suas práticas, ou folclorização do surdo como alegoria da diferença na escola (MARTINS; NASCIMENTO, 2017).

As autoras enfatizam tais situações, infelizmente, frequentes no cenário escolar que se propõe bilíngue, o qual há a circulação da língua de sinais de maneira “folclorizada<sup>7</sup>”, ou seja, instrumentalizada como estratégia do modelo inclusivo, pelo fato de haver surdos matriculados na instituição para assim estar de acordo com a lei.

Há países, como o Canadá, a Suíça e a Índia, que são oficialmente bi ou multilíngues, configurando-se o bilinguismo a norma, e não a exceção. Mackey (1972) alerta para o fato de que a educação bilíngue implica diferentes conceitos em alguns países por motivos de etnia e questões sócio-políticas:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim o conceito de escola bilíngue tem

---

<sup>7</sup> O conceito de folclorização vem das leituras de Michel de Certeau (1995), que considera ações de contemplações da diferença impostas no cotidiano, no entanto, não como prática de inserção das diferenças na política. Para o autor, permite-se afirmar o folclórico ao concretizar um fato que vai à contramão do cenário ‘maior,’ como uma entidade abstrata popular que começa a ser reivindicada.

tido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (MACKEY, 1972, apud MEGALE. 2005. p.7).

Seguindo esse pressuposto, a escola de ensino bilíngue precisaria adotar ambas as línguas para promover a comunicação e interação em todos os espaços, por todos os alunos e funcionários em qualquer situação enunciativa e principalmente como língua que assegura a construção do conhecimento escolar. Vale ressaltar que a língua na qual media o currículo ganha notoriedade nas relações de empoderamento e visibilidade.

Por muitas décadas vem-se tentando apagar o plurilinguismo no Brasil com a propagação da ideia equivocada de aqui haver uma única língua. Sobre o assunto, Gonçalves e Andrade (2007, p. 64), argumentam que desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade através do contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença. Assim como a valorização das diferenças e da identidade surda deveriam ser respeitadas em seu contexto real. Porquanto não houver respeito pelas diferenças no cotidiano escolar, e fora dele, as convicções impostas pela sociedade encontrarão dificuldades para serem rompidas.

Para o monolinguismo existir só deveria haver uma língua falada por todos e da mesma forma, uma vez que quando se trata do ser humano, a homogeneidade é praticamente impossível de ser alcançada. Apesar de que ainda se acredita que o Brasil está envolto pela crença de uma língua homogênea, provavelmente, pela necessidade de controle (novamente), para gerenciar a vida, pois quanto menor a variedade mais fácil é.

Portanto, considera-se uma ilusão acreditar que as escolas brasileiras são monolíngues. Ainda mais se pensarmos na condição de que, toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade e produz cultura. Tendo em vista que a nossa realidade é multicultural, por apresentarmos minorias linguísticas presentes de maneira concomitante em vários ambientes, seja ele educacional ou não. (GONÇALVES; ANDRADE, 2017).

Segundo Bagno (2008), entre as minorias linguísticas incluem-se as línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, línguas crioulas e mais de outras cem línguas diferentes espalhadas pelo país. Entre elas, a língua brasileira de sinais utilizada pela comunidade surda e, além dela, há o registro de outra língua de sinais no Brasil, a Língua de Sinais

Urubu-kaapor, de uma comunidade indígena localizada na floresta amazônica, no norte do Maranhão (Di DONATO, 2010).

Sendo assim, é possível categorizá-las como língua “menor” em relação à língua portuguesa, não menor no tocante a inferioridade ou a dimensões quantitativas, mas em referência àquilo que não é considerado um modelo a ser copiado, por fazer parte da minoria, de um grupo que não se pretende ser seguido, que atravessa o fluxo da maioria, que resiste a mesmidade e por produzir criações que fogem ao padrão (GALLO, 2002).

Aponto, aqui, o significado de menor, não para a questão da menoridade ou inferioridade da língua, mas como potência de criação e de diferença da língua maior, a língua portuguesa. Sendo assim refere-se ao movimento “de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Tendendo a ação que os surdos fazem no português e na escola com a invasão da língua de sinais e de suas marcas na língua maior. Tem-se que a intenção do que é menor é resistir ao que é “maior”, resistir ao que a “norma” impõe. Como se sabe, a norma estabelece modelos a serem seguidos quase como regra sem permitir a possibilidade de desvio desse mandamento imaginário. Como considera Georges Canguilhem:

Do destino e uso polêmicos do conceito de norma, consideramos que é preciso buscar a razão na essência da relação normal-anormal. Não se trata de uma relação de contradição e de exterioridade, mas sim de uma relação de inversão e de polaridade. A norma, depreciando tudo aquilo que a referência a ela impede que se entenda por normal, cria, ela própria, a possibilidade de uma inversão dos termos (...). Isto quer dizer que uma norma não tem nenhum sentido de norma em si mesma (CANGUILHEM, 1991, p. 177)

Forjando com a norma já estabelecida, o conceito de minoria emerge como sendo um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual (CABRAL, 2005). A partir disso, é possível inferir que a língua de sinais no Brasil posiciona-se num “não-lugar”, pois luta pela manutenção e sobrevivência, não existindo em um único território, estando dispersa entre seus usuários.

Assim, o falante da língua de sinais não precisa efetivamente constituir-se em uma minoria, basta apenas “encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE, GUATTARI, 1977, p. 28-29) para manifestar a prática menor. Dessa forma, a adjetivação do termo “menor” atua como forma de resistência ao português considerado padrão no

território nacional. Esse movimento empodera a petição de um espaço bilíngue que tenha a entrada da língua de sinais. Ressalta-se que o movimento dos surdos em direção a uma escola bilíngue é um movimento de majoração, ou seja, de busca de outra verdade, no entanto, pela ação contrária e solidificada das políticas educacionais que trazem o português como língua maior, as lutas dos surdos, ou os movimentos nas escolas, (como não são modelos, ainda) podem ser considerados menores tal qual a lógica deleuziana.

Em todos os países os surdos, para as comunidades surdas, são considerados falantes de uma minoria linguística em relação às línguas oficiais orais. Não devido à imigração ou à etnia, já que a maioria nasce de famílias que falam a língua oficial da comunidade maior, a qual também pertence por etnia; eles são minoria linguística por se organizarem em associações onde o fator principal de agregação é a utilização de uma língua visuogestual por todos os associados (CARVALHO, 2011).

É nesse sentido que uma língua menor expressa um posicionamento revolucionário dentro de qualquer língua, passando a expressar um lugar outro, “uma outra comunidade potencial”, construindo mecanismos de “outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1975). A menoridade que Deleuze e Guattari (1995) apontam refere-se ao poder de criação de um grupo, fazendo proliferar outros modos de uso em uma mesma língua.

Seria o caso de produções não usuais na língua portuguesa, feita por falantes mesmo dessa língua. Interiorizações perversas de uso criativo na língua, trazendo uma potencialidade que não vista no uso normativo. Desse modo, os surdos produzem menoridade na língua portuguesa, com seu bilinguismo, que produz outro uso, ou outro português com marcas surdas nele. Penso na potência desse conceito de menoridade como forma de marcar a criação dos sujeitos nas línguas e porque não na criação que a Libras produz na Língua Portuguesa e na territorialidade do Brasil.

Seguindo a construção textual, a minoria linguística pratica ação de resistência à língua já estabelecida oficialmente subsistindo como língua menor em contraposição ao modelo constituído, a fim de expressar a comunicação por meio de um sistema de códigos sem apagar o modelo já estabelecido. Para isso acontecer, seria necessário haver uma heterotopia linguística, a fim de permitir viver as outras línguas existentes no nosso país.

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais,

todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2003 p. 415)

Para Foucault (2003) a sociedade produz heterotopias, lugares reais, mas que estão fora dos lugares aceitos, dos lugares impostos pela norma. Nesses espaços existem tensões exercidas pelas relações de poder aceitos pela sociedade. Destarte, temos a língua como algo concreto, usada no cotidiano das pessoas de diversas maneiras, a qual se transforma de acordo com o lugar em que está inserida, e se altera seguindo o contexto e as modificações da sociedade em que ela pertence.

Portanto, a língua não é “um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo” (BAGNO, 2008, p. 136). A vista disso, a língua constitui-se como algo que se movimenta entre lugares e entre sujeitos, estando sempre em processo e não como algo pronto e acabado.

No contexto da língua de sinais foi, e continua sendo, um desafio a aceitação do ensino pautado na utilização de duas línguas porque há o posicionamento de mando da língua portuguesa como língua de interface social e cultural no Brasil. No campo da educação e da política linguística, enfrenta-se a validação e o incentivo dos surdos serem educados em ambientes escolares em que há a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes.

O contexto bilíngue configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

A criança surda pode ser constituída na comunidade surda de sua região e isso tem grande implicação no propósito da aquisição da língua de sinais e nas discussões atuais sobre a importância dessa língua configurar-se como sua língua materna. Mas, como os surdos são participantes de comunidades de surdos e de ouvintes, precisam manter o bilinguismo social. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua

falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue. (LACERDA, 2000).

Nesse pressuposto seguido, há autores que defendem a produção de um bilinguismo consecutivo, em que a criança adquire a “segunda língua ainda na infância, após ter adquirido as bases linguísticas da sua língua materna (L1)”, conforme aponta Wei (2000). Por esse motivo, a idade de aquisição de línguas é de extrema importância, pois pode afetar diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo, como o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural.

A educação bilíngue disposta na Lei 13005/2014, defende que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido seja ensinada na modalidade escrita com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais desde os anos escolares iniciais. Nesse caso, há o prevalecimento do “bilinguismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da segunda língua ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1” (MEGALE, 2005).

Há prejuízo linguístico para a criança quando essa demora para a aquisição das bases linguísticas da sua língua materna. O que por vezes acontece é que apenas quando todas as possibilidades dos procedimentos de oralização são esgotadas, as crianças e suas famílias são encaminhadas ao ensino para surdos, em escolas para surdos ou classes especiais. Essa aquisição do bilinguismo tardio é frequente no caso da surdez e, por atrasar a aquisição de línguas, há questões subjetivas importantes na constituição de um “si mesmo”.

A aquisição de uma língua contribui para que a criança construa a sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade. Como fora mencionado anteriormente, as informações concebidas pela criança se restringem às pessoas com quem convive, fator que influencia intensamente suas crenças, valores e concepções de mundo. (CAMPOS, 2009; DIZEU, CAPORALI, 2005).

Segundo Sacks (1998), um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno. Por isso, se faz necessário para a criança surda o contato com seus pares o quanto mais cedo possível, para que adquirindo a língua de sinais, ela se torne capaz de significar o mundo, tornando este um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da



criança com o outro para que ela seja introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens. (PINO, 2005).

Para esse processo, é necessário que a criança tenha desenvolvido certo grau de conhecimento 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. É através da primeira língua, que adquirirmos concepções do espaço cultural em que estamos organizados. A língua materna invoca a noção de pertença e identidade, pois é a partir da filiação à língua materna que construímos nossa identidade linguística e cultural um conjunto de padrões de representação, de discursos, de símbolos, de memórias para depois concebermos outras línguas (BEATO, 2004).

Assim, tem-se que, as crianças surdas não garantidas no ensino favorável para a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa em sua modalidade escrita podem, além de comprometer a aprendizagem no que se refere a conteúdos curriculares, refletir também na construção de suas subjetividades futuras, em como esses indivíduos se constituirão como sujeitos. Pois, no decorrer da nossa formação vamos nos afiliando a saberes que nos mantêm sujeitados a regimes de verdade, tal qual anunciado anteriormente nos pressupostos foucaultianos, os quais permitimos ser submetidos e que, também, influenciam a construção da nossa subjetividade. É no decorrer dos acontecimentos da nossa história que vamos assimilando discursos de saber, deslocando-os para novas configurações e vamos compondo as nossas maneiras de existir como sujeitos.

Guatarri (1992), percorre essa noção em sua obra *Caosmose*, em que aponta a subjetividade como algo plural, manifestada o tempo todo e em contextos diversos, na multiplicidade das interações em que vivemos nos diferentes campos sociais:

(...) é na heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção de subjetividade, já que encontramos aí: 1-componentes semiológicos que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte; 2-elementos fabricados pela indústria das mídias, do cinema, etc; 3-dimensões semiológicas significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações que escapam então às axiomáticas propriamente linguísticas. (GUATTARI, 1992, p.14)

Segundo o autor, a configuração da subjetividade é composta por diversos componentes e dimensões, constituída por diferentes variáveis, por transformações instáveis, podendo vir a fugir a unicidade de axiomas meramente linguísticos (ou verbais). Há uma multiplicidade de maquinarias que proliferam sentidos, mas é na relação com o outro que eles se dão. Caso esse possível de ser observado, através do tema bilinguismo para surdo, ser atualmente um assunto de Estado e não mais um assunto pertencente apenas aos grupos formados por surdos e pesquisadores da área da surdez.

Existimos e produzimos subjetividade em meio à micro-relações com o outro e com o mundo, não cabendo ao sujeito possuir a subjetividade como algo estático, mas sim a sua contínua produção que emerge fundamentada nas relações que mantemos com o outro, com os fenômenos da natureza, com os acontecimentos e com tudo que influencia nossa maneira de ver o mundo, pois qualquer mudança social pode passar por essa produção viva e mutante de subjetividades. Assim também, as práticas de governamento das lutas surdas tendem a influenciar maneiras outras de subjetivação.

Além disso, tais lutas e mobilizações organizadas pela comunidade surda e por pesquisadores da área da surdez também são responsáveis por deslocar a questão das modalidades de ensino para esse público. Essa luta dos líderes surdos, fundamentada pela efetivação de leis necessárias e condizentes com o objetivo de assegurar a aquisição das duas línguas comprometidas com a educação do surdo, mantém o objetivo de equipararem-se ao ensino ofertado para ouvintes (almejam uma política maior) e recomendando o ensino bilíngue para os surdos no nosso país como sendo um caminho eficaz para a otimização do desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicológico e cultural dos surdos.

Tal ação, a de uma política maior bilíngue para surdos, não tem se consolidado pela lógica inclusiva, afirmada anteriormente como relação entre corpos no mesmo espaço e não como relação entre sujeitos que vivenciam línguas e experiências distintas. Essa contra-ação dos surdos e a não “modelização” de uma única educação é o que mantém certas ações inventivas e a criação de espaços singulares e a potência da minoridade surda que cotidianamente cria modos de resistências para manutenção de suas diferenças.

Essa ação criativa agrada às perspectivas da diferença, dialogadas nesta dissertação com filósofos que anunciaram largamente a necessidade de afirmação da diferença, e de outro, está sempre na linha tênue de ser desfeita ou capturada. As propostas de escolas-polo produzem uma possibilidade criativa para os movimentos

surdos e é dela que discorreremos no próximo capítulo. Assim, como adensaremos essa discussão iniciada nesse capítulo, alargando as ações de programas/projetos que buscam a produção de uma escola inclusiva com aparição da marca surda e de espaço de atuação real da língua de sinais. No entanto, a proposta é de evidenciar em que medida tais ações esbarram na não produção de políticas educacionais. Ao mesmo tempo, marcas histórias de municípios, como o de São Paulo, que conferiu teor legal para as práticas escolares bilíngues, em decretos municipais.

\*\*\*

## **Capítulo 2 - ESCOLAS-POLO BILÍNGUES: PANORAMA INICIAL**

---

Seguindo o que vem sendo exposto no capítulo anterior, a Educação Bilíngue para surdos foi prevista pelo Decreto 5.626/05 através da valorização da Língua de sinais no espaço escolar e que, para tanto, as escolas devem constituir a sua organização pautada no bilinguismo, através da garantia da presença de profissionais com noções a respeito das singularidades linguísticas, sociais e culturais do alunado surdo. (BRASIL, 2005).

No Estado de São Paulo, apesar das dificuldades enfrentadas pelos surdos no decorrer das últimas décadas, ampliam-se as condições concretas para a implementação de propostas educacionais bilíngues, o que é importante para nortear o atendimento escolar do aluno surdo com atenção para os aspectos da abordagem linguística específica para esse público.

No entanto, promovo neste espaço discussões a respeito da configuração de Projeto/Programas caracterizadores de escolas-polo bilíngues, os embates travados pela política educacional nacional vigente, assim como os desafios em conceber como se materializou uma proposta idealizada pela comunidade surda e realizada por pesquisadores do campo da surdez em parceria com instituições de ensino e com as Secretarias Municipais.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é apresentar e realizar o percurso de análise da política de educação de alunos com surdez, como já tem ocorrido no

decorrer do primeiro capítulo, porém, com o propósito voltado para o contexto das escolas que se tornaram polo no ensino para surdos. Essa nova configuração de escola tem como propósito trazer a Libras para dentro do ambiente escolar através de uma abordagem inclusiva bilíngue Libras/Português, promovendo a Libras como língua de instrução para a efetivação da educação pautada na defesa de práticas pedagógicas, acessibilidade, formação e capacitação de profissionais comprometidos com permanência de alunos surdos em um ambiente privilegiado que tem a língua de sinais no devir majoritário.

Apresento a seguir, a fundamentação, estrutura, organização de seus ambientes, desdobramentos alternativos dentro da escola comum, assim como a reflexão da inserção bilíngue em seus espaços comprometidos com a convivência das diferenças no direito a igualdade e, acima de tudo, assegurando para o estudante surdo o seu fortalecimento identitário.

Para tanto, este capítulo concentra a temática de formação de três escolas comuns que aplicaram a proposta inclusiva de educação bilíngue para surdos em municípios do interior do Estado de São Paulo, a partir de propostas militantes apresentadas nas sessões anteriores deste trabalho. No primeiro momento, focalizado no município de Piracicaba; depois no município de Campinas e, em seguida, no município de São Carlos. Menciono a cidade de São Paulo neste trabalho, apenas para enfatizar a existência da política de educação de alunos surdos na cidade, embora não me aprofundo neste município por ele ter uma maior quantidade de escolas-polo com realidades distintas e contextos específicos tanto de criação quanto de desenvolvimento. Portanto, a organização será apresentada deste modo, pois pela leitura realizada para a dissertação, pareceu-se o percurso histórico de desenvolvimentos em tais municípios, com alterações segundo as análises e evoluções das pesquisas realizadas.

Adianto que nos municípios em que o Programa foi implantado na escola comum, tiveram melhoria significativa nas práticas inclusivas e no atendimento educacional ao surdo da educação infantil ao ensino fundamental. (SANTOS, 2007; LACERDA, 2009; LACERDA; LODI, 2009; MARTINS; LACERDA, 2016).

Todavia, aponto as dificuldades ao quebrar alguns paradigmas marcados sobre o fazer educacional de surdos e para que acontecesse a criação e manutenção de um Programa com construção diferenciada da perspectiva inclusiva, até então proposta, e que valoriza a entrada do surdo e da língua de sinais, como ressalta Conceição e Martins (2016):

a proposta de escola-polo como espaço de construção da cidadania surda e de uma educação bilíngue voltada às diferenças. Um modelo possível, porém que requer adequações micro (no cotidiano) e macro (nas políticas públicas). Micro no interior das escolas e macro, desde a formação até a consolidação de propostas e políticas educacionais. (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016, p.73).

As autoras remetem as adequações no micro escolar que se torne possível aceitar e receber um Programa Inclusivo Bilíngue, o qual disponibiliza uma abertura da escola comum para algumas alterações necessárias, como exigir trabalho e dedicação de toda a equipe escolar, visto que, primeiramente será necessário entender o funcionamento do Programa para que se possam estabelecer parcerias, discutir práticas pedagógicas, participar de planejamentos, reuniões de formação e muita dedicação aos desafios vivenciados por parte de todos os envolvidos para acontecer o real empenho de construção de uma experiência nova no contexto inclusivo e que demanda grande disposição de transformações da proposta geral da escola. E o macro se coloca na produção de políticas públicas que afirmem tais estruturas, para além de projetos de pesquisas que ficam na “corda bamba” constantemente do fechamento e imposição de outras propostas, segundo os paradigmas sobre a surdez e o uso ou não da língua de sinais como prática ou instrumento escolar, a depender dos acordos da nova gestão (LODI, 2013).

Em alguns momentos travo diálogos reflexivos, entre as Secretarias Municipais de Educação das escolas-polo, argumentos dos pesquisadores da área da surdez e dilemas atuais em relação à política de educação inclusiva, que, por vezes, contradiz a perspectiva trazida pelos movimentos surdos, conforme vimos anteriormente. Para isso, as questões a seguir apresentarão adensamentos nos constructos Foucaultianos, a fim de trazer a relevância das experiências desse formato de escola para a possibilidade de repensar a construção de ensino para surdos que evidencie a urgência de mudanças no espaço escolar.

Portanto, traço como intenção refletir, a partir de desdobramentos políticos escolares, fazeres que marcam esta experiência contemplada pelo direito à escola pública e à língua de sinais representando um formato novo não atribuído apenas por uma despreziosa adaptação do formato tradicional da escola.

## **2.1 Programas de inclusão bilíngue para surdos: políticas públicas ou projetos desenvolvidos nas unidades escolares?**

O Programa<sup>8</sup> foi resultado dos projetos de pesquisa, extensão e assessoria coordenados pela professora doutora Cristina B. F. Lacerda e pela professora doutora Ana Claudia Lodi, inicialmente através da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP em parceria com a Prefeitura de Piracicaba (LACERDA, LODI, 2009; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016), depois foi engendrado no Município de Campinas, São Paulo, São Carlos, entre outros.<sup>9</sup>

Na cidade de São Paulo, uma das experiências aqui demonstradas, aconteceu de forma política através da publicação já citada da portaria Nº 5.707/2011 que regulamenta o Decreto 52.785/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e as Escolas-Polos de Inclusão Bilíngue. Assim, a Prefeitura de São Paulo, através da Secretaria de Educação, contratou uma equipe para assessorar as escolas-polo, coordenada pela professora doutora Cristina Lacerda – na participação de mais pesquisadores ativos que se comprometeram no processo formativo dos profissionais envolvidos.

As propostas educacionais bilíngues podem ser consideradas como alternativa de oferta pedagógica desenvolvida no interior da escola comum. Esta oferta visa atender às necessidades dos alunos surdos através da possibilidade de compartilhar atividades proporcionadas pela escola juntos com os demais alunos. Supondo, nesses casos, que a escola garanta o efetivo compromisso de acolhimento e de formação dos profissionais envolvidos. Além da parceria da comunidade acadêmica, a qual garante uma “ação responsiva de vinculação entre escola e universidade, na luta para promoção e manutenção não apenas de um projeto, mas de um serviço escolar para as pessoas surdas” (MARTINS; NASCIMENTO, 2016, p.86).

De imediato, pode-se supor que os Programas bilíngues na educação infantil e ensino fundamental I (1º ao 5º ano), conforme proposta do projeto produzido a partir da segunda versão nos municípios de Campinas, São Paulo e São Carlos, seja algo excludente, por se organizar em uma sala de aula contendo apenas crianças surdas,

---

<sup>8</sup> O programa de inclusão bilíngue para surdos opera através de projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de São Carlos. Inicialmente, o projeto foi realizado em duas cidades do Estado de São Paulo: Piracicaba e Campinas. Atualmente, o projeto também está em vigor na cidade de São Carlos, o qual foi implantado desde o ano de 2011.

<sup>9</sup> Embora o Programa Inclusivo Bilíngue possa ter sido aplicado em outras cidades, trato, nesta pesquisa, apenas os três municípios já mencionados e esclarecidos os motivos no início deste capítulo.

reservando-os da presença dos ouvintes na mesma sala de aula. Porém, essa organização é configurada para garantir possibilidades educacionais significativas para o processo específico de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, as quais possuem diferenças linguísticas necessárias para manutenção de estratégias pedagógicas diferenciadas.

E mais, as salas não impedem a presença de crianças ouvintes, somente alerta a língua de instrução escolar, Libras, o que se direcionou para matrículas apenas de crianças surdas. É importante salientar isso porque não é permitida abertura de salas no sistema público proibindo a participação de qualquer sujeito, por quaisquer aspectos, físicos, sociais, raciais. Portanto, essas salas estão amparadas legalmente, conforme direção orientada nos direitos humanos, são salas que estão abertas para àqueles que, os pais, optarem ter um ensino bilíngue (Libras/Português), na direção da Libras como língua de instrução dos conhecimentos.

Tais intervenções que compõem o Programa inclusivo bilíngue na escola comum atuam como resistência aos discursos maiores da educação inclusiva por operar na direção contrária ao que é estabelecido pelo atual padrão inclusivo.

As propostas bilíngues apresentadas no Decreto 5626/05, as quais fundamentam os programas educacionais inclusivos bilíngues, foram pensadas em um âmbito que transcende o espaço do (AEE) proposto pela a Política de Inclusão do MEC. Lodi (2013) aponta as distintas visões políticas trazidas em documentos que ressoam as propostas do Decreto 5.626/05 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, os quais produzem ações distintas na escola.

Para o MEC a educação de surdos e a interpretação da legislação que defende a construção de uma escola bilíngue são divergentes a que os movimentos surdos têm reivindicado. Aponta-se uma ação “fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005” (BRASIL, 2011, p. 1), porém, na correlação entre o espaço da escola comum para o aluno surdo mais a efetiva consolidação do AEE no contraturno como espaço em que a Libras irá efetivamente circular:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008)

Dessa forma, os Programas educacionais inclusivos bilíngues rompem com a lógica proposta na política de educação inclusiva, como práticas de resistência, para além de todo o estriamento<sup>10</sup> “que permite controlar e mesmo ‘apagar’, neutralizar as diferenças” (Gallo, 2007, p.38), produzido pelo sistema que se diz inclusivo, pois ao invés da educação bilíngue ocorrer apenas no espaço do AEE, ela integra toda a proposta político-pedagógica da escola ao promover recursos humanos específicos para esse fim. Esses projetos bilíngues funcionam na perspectiva da máquina de guerra, segundo lógica de Deleuze e Guattari (1997), por criar fraturas no sistema estatal (macro e liso) ordenado, pensado sobre a educação de surdos, e viver constantemente na fuga da planificação do ensino na normalidade da língua portuguesa, rumo ao estriamento com as variações composicionais que a Libras opera na escola comum.

O espaço liso e o espaço estriado, - o espaço nômade e o espaço sedentário, - o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, - não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo” (Deleuze; Guattari, 1997, pp. 180)

As construções das práticas pedagógicas alcançadas nessas salas com o modelo bilíngue, a qual atende crianças surdas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e propõe um ensino com a Libras como língua de instrução, é uma modalidade prevista no Decreto 5.626/05 em seu capítulo VI, artigo 22 que determina que se organize:

---

<sup>10</sup> Estriamento é um conceito trazido por Silvio Gallo em seus estudos sobre a educação maior, baseado na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos compêndios do Mil Platôs em seu volume cinco. Não alongarei a discussão sobre o uso, mas faço saber que estriamento se opõe ao movimento de alisamento. O primeiro se refere à máquina política que age para a planificação e o segundo retoma a ação da máquina de guerra que visa a aparição das diferenças em ações de desterritorialização. “O espaço liso e o espaço estriado, - o espaço nômade e o espaço sedentário, - o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, - não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo” (Deleuze; Guattari, 1997, pp. 180).



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 de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

Para o Programa bilíngue operar na escola, esta precisa ser configurada de maneira a compor a participação de recursos educativos de acessibilidade para o público surdo, como: o profissional intérprete, professor bilíngue, instrutor surdo, aulas de português como segunda língua, além de ofertar ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes, como também para familiares e comunidade em geral.

A presença de alunos surdos na escola comum, assim como a presença de instrutor ou professor surdo atuando junto ao quadro de profissionais de ensino da instituição, estabelece a ideia de que é possível desfazer-se de um território<sup>11</sup> existencial e traçar uma linha de fuga à norma estipulada pelo modelo padrão de ensino ouvinte, como um processo de escape, deslocando-se para outro território o qual trai as normatizações do sistema inclusivo. Agem-se na reterritorialização de novos fluxos e espaços. Porém, novamente, outras linhas de fuga surgem para a aparição e afirmação de outras diferenças: uma ação constante de capturas e fugas, tal qual a filosofia da diferença deleuzioguattariana propõem na presença das máquinas de guerras menores (DELUZE; GUATTARI, 1997).

Em relação ao fato da sala de aula ser configurada no formato multisseriado<sup>12</sup>, prevê a formação não por série anual e, sim, por ciclo, a fim de alcançar contribuições para o processo de interação entre os pares surdos possibilitando a construção de conhecimentos linguísticos mais fluentes na língua materna desse alunado.

---

<sup>11</sup> Faço uso do conceito baseado nos estudos que Deleuze e Guattari desenvolveram para a noção de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, de que é possível desfazer-se de um território existencial e criar outros simultaneamente, sendo assim, a desterritorialidade é movimento pelo qual um território é abandonado e passa-se de um território para outro. “O território pode ser relativo tanto a um Espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1996, p.323). E reterritorializar não quer dizer o retorno a uma territorialidade, “implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua” (DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1996, p.40, 41).

<sup>12</sup> Esta configuração de salas promove o ensino em ambientes privilegiados ao desenvolvimento linguístico, pessoal, social e acadêmico das crianças surdas. (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL; 2016 p. 21).

Carvalho e Martins (2016) afirmam que a valorização e o uso de Libras na sala multisseriada é refletido nos outros ambientes da escola e

nas relações com os amigos ouvintes, em momentos específicos passam a respeitar a diferença de espaço de aprendizagem por justificativas linguísticas. Enfim, emanam processos de aparições que são velados quando se mantem um único surdo isolado numa escola composta por uma população ouvinte que apaga suas demandas, inibe seus sinais, minora a potência de toda sua singularidade. (CARVALHO; MARTINS, 2016, p.412).

Em virtude de proporcionar a interação entre as crianças surdas e seus pares nas séries iniciais, não pela instrumentalidade da Libras, mas na atribuição de uma língua que produz discurso, que produz saber, como também pelo fato destas crianças terem oportunidades de conceberem a educação de qualidade em salas de aula com recursos bilíngue e, por assim, se configurar a produção de um novo espaço dentro de um mesmo espaço.

Os Programas bilíngues têm apresentado resultados positivos no decorrer dos anos de vigência e supervisão (MARTINS; DESIDERIO; OLIVEIRA, 2016; LACERDA; SANTOS LODI; GURGEL, 2016). Através da proposta educacional bilíngue para surdos foi possível demonstrar “que a dificuldade de aprendizagem anteriormente apresentada pelas crianças não era decorrente da surdez, mas sim da educação que estavam recebendo” (LACERDA, LODI; 2009).

## **2.2 Escolas-polo inclusivas bilíngue: Resistência ao sistema inclusivo**

Conforme apontado anteriormente, a partir de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, – nº 93.394/96 –, registra avanços quando prevê acesso à educação para crianças com deficiências nas escolas de ensino comum. A partir disso, o Decreto nº 3.298/99, dispõe que os órgãos e entidades responsáveis pela educação pública, devem oferecer se necessário, serviços de acessibilidade para alunos com necessidades especiais. A partir de então, a Educação Especial decorreu como forma de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência. Contudo, “embora houvesse a oferta de atendimentos da educação especial e das escolas especiais de surdos, não havia garantia de respeito ao direito linguístico do aluno surdo”. (LACERDA, 2013, p. 69; BRASIL, 1999).

Cabe destacar que durante esse período, com a comunidade surda reivindicando sobre seus direitos, travaram-se lutas por espaço de aparição da língua de sinais, foi tornando-se cada vez mais natural também buscar alcançar a qualificação acadêmica, apresentando interesse de ingressarem no ensino superior. A partir dessa necessidade, o MEC liberou a Portaria 1.679/99, atestando o compromisso formal das instituições educacionais de ensino superior proporcionarem intérpretes de libras, além de outros recursos necessários para o aprendizado de alunos surdos em curso superior. (BRASIL, 1999b). Foi mais um avanço conquistado pelos movimentos surdos, porém este compromisso consta na portaria, não que tenha sido aplicado em prática de maneira geral.

Seguindo esse caminho, de garantia dos direitos dos surdos, tanto em relação ao acesso à sua língua e à educação, os líderes da comunidade surda, articulando-se com pesquisadores da área, procuram interferir nas políticas educacionais comprometidas com a educação, reivindicaram por leis que realmente priorizassem suas reais necessidades, pois apesar da legislação brasileira ter cedido a algumas solicitações requeridas pelos surdos, muitos de seus direitos ainda não são devidamente respeitados.

Dentre as lutas previstas pelos movimentos surdos, a que mais se destaca é a defesa por escolas bilíngues, como fora explanado nas páginas anteriores, a qual é uma proposta construída em defesa do direito das Escolas Bilíngues para Surdos existirem como Escola e não apenas como AEE. Para que, assim, “os aspectos específicos da educação dos surdos, sua forma peculiar de significação de mundo e o ensino sistematizado da Libras como disciplina sejam garantidos a todos”.(LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016, p.15).

Ora, se existem documentos, como a Lei 10.436/2002 que reconhece a língua de sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas e o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei anterior e ainda garante que a educação de surdos se dê em língua de sinais, então por que não se exigir esse direito?

As mobilizações propostas pelos surdos não aparece com uma simples relutância, apenas pelo fato de resistir aos moldes idealizados das classes majoritárias. Mais do que isso, evidenciam as possibilidades de modificações do padrão político proposto, ou melhor, imposto, envolvendo de maneira coletiva ao emergir como força contrária, promovendo fissuras por incomodar com ações que caminham na contramão das forças vigentes.

Por essa razão, a comunidade surda, ativistas surdos, seus familiares, profissionais e pesquisadores da área da surdez, também insatisfeitos com a realidade da inclusão, realizaram atividades em todos os Estados do Brasil, através de palestras, apresentações teatrais, passeatas, audiências públicas, exposições, etc., mais fortemente durante o nono mês do ano<sup>13</sup>, buscando mobilizar as autoridades e a sociedade para garantir seus direitos humanos, linguísticos e culturais; Assim como “construir coletivamente reflexão e conhecimentos sobre a política educacional para Surdos e a necessidade de uma aplicação efetiva de educação de qualidade para esses sujeitos, desde a Educação Básica até a Universidade.” (SILVIA, FERNANDES, ROCHA; 2016).

Através dessas ações menores, de ações que buscam os escapes, as fugas, é que foi proposto<sup>14</sup>, em 2003, um projeto de escolarização às pessoas surdas. Inicialmente, em duas escolas do município de Piracicaba, cinco escolas no município de Campinas, (duas de Ensino Infantil, duas do Ensino Fundamental e uma de Educação de Jovens e adultos, sendo a última mantida até os dias atuais), atuando através de um convênio Universidade/Prefeitura Municipal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial e, ainda, duas unidades escolares (Ensino Infantil e Fundamental) em funcionamento atualmente no município de São Carlos. Essas escolas tornaram-se referência para crianças surdas na rede municipal de ensino, sendo uma escola de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental.

Portanto, passou-se a prever uma construção educacional no formato inclusivo e bilíngue vindo a ter a função de atender as reais necessidades do alunado surdo, a fim de garantir sua entrada e permanência. Para o desenvolvimento desta proposta educacional, fez-se necessária a atuação de uma equipe de profissionais formada por:

---

<sup>13</sup> Setembro azul é uma das principais ações organizada pela comunidade surda em âmbito nacional. Muitas vezes acontece em forma de eventos realizados em parceria com universidades e associações de surdos. Um de seus objetivos é favorecer o diálogo entre pesquisadores e líderes surdos com a comunidade ouvinte. O mês de Setembro é mundialmente comemorativo, pois é repleto de datas significativas que refletem a história de lutas e conquistas da Comunidade Surda, como o dia Internacional do Surdo e o dia do tradutor. As principais reivindicações do Movimento Surdo no Setembro Azul são pleiteadas na: Acessibilidade de comunicação e informação, principalmente em órgãos, locais e serviços públicos; Respeito, divulgação e valorização das Libras e da Cultura Surda, dentre outras reivindicações.

<sup>14</sup> A proposta de escolarização às pessoas surdas na perspectiva bilíngue se deu pela Profa. Dra. Cristina Lacerda e Ana Lodi, de 2003 a 2007, em duas escolas municipais (escolas-polo) de Piracicaba através de uma parceria entre a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e a Prefeitura Municipal, financiada pelo Fundo de Apoio à Pesquisa da UNIMEP, do CNPq e da FAPESP, a fim de prever uma representação educacional inclusiva e bilíngue para surdos.

- a) 06 intérpretes de Libras/Português responsáveis por propiciar o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados;
- b) 02 educadores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais da escola e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em Libras;
- c) 02 auxiliares de pesquisa que atuam na organização e implementação das propostas visando uma boa articulação entre a equipe escolar e a universitária e
- d) 01 pedagoga especialista em educação de surdos responsável pelo desenvolvimento de oficinas de português para as crianças surdas que estão no ensino fundamental (primeira etapa). (LACERDA, LODI; 2007, p.2).

Buscou-se, assim, uma configuração outra de estrutura pedagógica para os surdos na escola comum. Embora, tenha sido apresentado com efeito resistivo aos espaços existentes até então, espaços estes orientados pela política educacional nacional conforme a Declaração de Salamanca (1994). Portanto, tal proposta inclusiva bilíngue teve que ser adequada às salas regulares de ensino.

Sendo assim, as crianças surdas matriculadas na Educação Infantil permaneciam incluídas nas salas de aulas comuns e eram acompanhadas por um intérprete de Libras. No contra turno, participavam de aulas de Libras, ministradas pelos educadores surdos, a fim de propiciar o desenvolvimento de linguagem das crianças, considerando-se que a maioria chega à escola sem ter tido contato anterior com a Libras ou com experiências restritas nesta língua em seu ambiente familiar e social. Além disso, o programa ofereceu suporte de capacitação aos professores, funcionários e intérpretes de Libras com curso de formação continuada, planejamentos de atividades e reuniões periódicas sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. (LACERDA; LODI, 2007, p.3).

Graças a esse novo dispositivo *emergente* de estratégias, práticas e técnicas em resistência à educação majoritária, realizadas pelas pesquisadoras e sua equipe de profissionais, também apoiada pelos profissionais da escola que possibilitou a contribuição para deslocar um saber, já constituído até então, para um saber outro enquadrado em uma nova conjuntura. Traçando, assim, a proposta de uma escola que seja caracterizada também para o público surdo. Considero, nesse contexto, o termo ‘emergência’, como:

(...) um salto pelo qual passa dos bastidores para o teatro, (...) a emergência designa um lugar de afrontamento. (...) Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (FOUCAULT, 2012, p.67.)

Desse modo, pode-se dizer que os aspectos manifestados por essa nova proposta de educação para surdos emergiram dos bastidores (universidade) para o palco do teatro (ambiente escolar) como um ponto de surgimento, de aparecimento, em que se produz sempre um determinado estado de força, fazendo saltar vozes outras sufocadas para o surgimento de novas ações.

Essa experiência durou por quatro anos e apresentou resultados que merecem ser destacados. De modo geral, no que se refere às crianças surdas, pode-se dizer que elas foram bem adaptadas, com respeito às diferenças culturais e linguísticas. Nas reuniões de pais houve relatos de significativa melhora nas relações familiares desde o início do programa; O corpo de funcionários das escolas se envolveu significativamente com o projeto, participando ativamente das capacitações oferecidas pelo programa. Porém, na Educação Infantil, pelo pouco conhecimento das crianças com a Libras, foram apresentadas algumas dificuldades. Primeiramente, pelo fato dos aspectos de dinâmica de sala de aula ser desenvolvidos pela professora regente de classe e pelo intérprete de Libras, pois apenas interpretar não era suficiente para as demandas destas crianças. E, também, pela dificuldade de adaptar as atividades pensadas para o ensino infantil, como músicas e contação de histórias, tornando impossível para as crianças surdas verem figuras e olharem para o intérprete simultaneamente. Este fato, além de dificultar o acesso das crianças surdas ao conteúdo da história, impedia sua participação em igualdade de tempo com as crianças ouvintes. (LACERDA; LODI, 2007, p. 7).

Apesar da difícil tarefa de estabelecer diálogo entre a política nacional de educação e a legislação que trata sobre a educação dos surdos, além da experiência observada no município de Piracicaba, emergiu a necessidade de determinar a criação de uma nova configuração de projeto inclusivo bilíngue, ainda mais preocupado em garantir o mesmo *status* de poder no uso das línguas com a real efetivação de uma educação para os surdos que busque a equiparação à educação ofertada para o público ouvinte.

A reestruturação do Programa visava contemplar os alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o privilégio de conceberem os ensinamentos pedagógicos através do professor bilíngue, fluente na língua materna desse alunado. Para isso, para que estes processos ocorressem na forma esperada, foi preciso pensar na implementação da Educação Infantil que disponibilizasse os conteúdos na língua de domínio da criança, sem a necessidade do TILSE e sim através de professor regente bilíngue (português/libras), em uma sala língua de instrução Libras para que os

processos de interação e de ensino-aprendizagem fossem construídos em uma língua ativa, significativa e que contemple as especificidades de seus usuários. Dessa maneira, a presença do TILSE seria necessária somente no Ensino Fundamental e Médio em cada sala de aula em que houvesse alunos surdos. Além, da participação de professores conhecedores das singularidades linguísticas desse alunado. (LODI, LACERDA; 2009, LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016).

Tal proposta, de reconfiguração do Programa educacional inclusivo bilíngue para surdos, só foi possível após o Decreto 5626/05 mobiliza saberes a partir do olhar da lei enfatizando o discurso político, o qual levou a legitimação de práticas. As práticas discursivas que emergem de leis, decretos e documentos oficiais inserem o homem numa espécie de maquinaria do poder estabelecendo normas para um corpo social. A partir disso, a reconfiguração do Programa educacional inclusivo bilíngue para surdos foi desenvolvida no município de Campinas, também no interior do Estado de São Paulo, no final de 2008 a 2013.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas procurou parceria com as pesquisadoras na área da surdez, fundadoras do projeto já executado no município de Piracicaba, conforme fora comentado, e abriu um chamado interno entre os professores da Rede Pública para convidar os que tinham interesse de atuar com Libras como professores bilíngues no Programa inclusivo bilíngue. Este Programa foi proposto a desenvolver junto a uma escola municipal de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma experiência de inclusão de alunos surdos incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos. Para tal, foi oferecida:

- 1) formação continuada, a toda a equipe que atuante na escola, sobre a surdez e sobre a Libras, abordando-se a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivos-enunciativos;
- 2) formação continuada sobre didática e estratégias de ensino para alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de Libras. Para tal, além das ações dos pesquisadores nas escolas, havia a presença também de:
  - a) intérpretes de Libras/Português que propiciaram o acesso aos alunos surdos dos conteúdos ministrados na segunda etapa do ensino Fundamental e EJA;
  - b) de instrutores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais das escolas e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em Libras;
  - c) Professores Bilíngues responsáveis pelas salas de aula com língua de instrução Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. (LACERDA, LODI; 2009 p.25).

Como visto acima, a execução das atividades da Educação Infantil acontecia em salas multisseriadas conduzidas por uma professora bilíngue ouvinte e, em algumas oportunidades, uma instrutora surda, respeitando a representação linguística para a aquisição de Libras, nos primeiros anos do projeto. Posteriormente, o projeto sofreu mudanças em seu caminho pela proveniência de um discurso de poder estabelecido pela força da nova gestão da Secretaria de Educação do Município, a qual obrigou o projeto inclusivo bilíngue às práticas corretivas e disciplinares, ao considerar que as crianças surdas não deveriam estar em salas multisseriadas e sim em salas regulares da escola comum, com a maioria das crianças ouvintes, em que o português era a língua predominante e com uma professora regente ouvinte, sem fluência em Libras e uma professor bilíngue ouvinte, fluente em Libras, atuando em co-docência. (MARTINS, LACERDA; 2016).

Muitas foram as vezes em que se tentou negociar a mudança dessa forma de educação, prezando pelo retorno da proposta anterior, a qual tinha demonstrado bons resultados. Todavia, o diálogo não aconteceu. A partir disso, optamos pela disseminação das discussões através da produção textual, como forma de resistência, um grito escrito que pede uma escuta para que cresçam programas bilíngues valorizando a Libras na escola. Tal ação é extrema importância para repensar a educação de surdos e a entrada da língua de sinais, de fato, na instituição. (idem, p. 171).

É legítimo conceber, nessa situação, saberes operacionados por forças que observam a educação proporcionada aos surdos por dois ângulos divergentes. O dualismo poder-resistência insinua-se como uma polaridade antagonista, e mesmo axiológica, em que as duas instituições se relacionam em um jogo assegurado por verdades distintas firmadas. É iminente que essas duas instituições – universidade, incorporada pela equipe do projeto inclusivo bilíngue e, Secretaria Municipal de Educação, representada pela nova gestão em exercício no período de 2013 – promoveram um movimento de deslocamento de um saber imposto em detrimento de outro. Porém, para que outra verdade seja implantada é preciso muita disputa.

Convém retomar ao pensamento de Foucault (2012) citado anteriormente, em que de um lado está o ‘bastidor’, nessa situação fundamentada em pesquisas vinculadas às experiências e estudos das causas surdas; do outro lado está o ‘teatro’, aqui representado pela gestão pública, voltada para um palco de encenação de uma verdade que se quer simular absoluta, aprofundando discussões que funcionasse como alternativa de aceitação.



Não tenho aqui a intenção de caracterizar órgãos públicos como a representação de um poder que retrata unicamente o Estado, considerando-o essencialmente opressor e designando-o como o foco central de poder: “ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. (FOUCAULT, 1975, p. 161). Porém, pelas circunstâncias descritas neste trabalho, é possível perceber a instauração de um mecanismo de poder que impõe uma conduta que visa governar as ações resistivas de educação inclusivas bilíngues e faz circular um tipo de prática e de verdade.

A ideia de que se o conhecimento produz verdades sobre os sujeitos, produz, portanto, modos de assujeitamento (Foucault, 1999, p.12), ou seja, se sistemas de poder e de verdade fabricam sujeitos e também os assujeitam a situações promovidas pela disciplina, então funcionam por mecanismos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, podendo vir a impor uma relação de disciplina docilidade e utilidade.

Para Foucault (1999), o poder se encontra em toda a parte, empenhando-se em produzir indivíduos sujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social. Pois, se não há poder sem saber, então o sujeito resultante de tais práticas será sempre compreendido como sujeitado. Desse modo, temos uma Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Campinas, que se empenhou na tentativa de disciplinar uma equipe, engajada em um projeto educacional para surdos, a uma verdade baseada na enunciação de um saber, verdade essa que não reflete necessariamente uma realidade.

Um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 2012, p. 54, grifos do autor).

Para o autor as verdades são produzidas por meio de rituais, os quais são a “forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT 2006, p. 39). A verdade imposta pela Secretaria de Educação não estava de acordo com a realidade diagnosticada pelas pesquisadoras nas salas de instrução Libras. As pesquisadoras do projeto bilíngue em questão “diziam a verdade,

mas não estavam ‘no verdadeiro’” (FOUCAULT 2006, p. 35) do discurso político atual concebido pelo poder dominante.

Portanto, diante dessa conjuntura, questiono o fato das crianças surdas serem sujeitadas a disciplinar seus corpos ‘obedientes’ à inserção em salas de aulas no padrão imposto pelo apelo inclusivo enquadrado na Política Nacional de Educação Especial, por serem submetidas à educação ‘escolhida’ para elas, e não por elas, ‘fazendo viver’ o adestramento e ‘deixando morrer’ a liberdade de escolha, para assim estudarem

em salas regulares de ensino, tendo como base a importância do desenvolvimento de linguagem das crianças e o fato da língua de instrução utilizada nestas classes ser o português (e conseqüentemente, as práticas pedagógicas decorrentes). Este projeto só foi implantado desta maneira porque a Prefeitura não aceitou outra forma de inclusão que não esta. (MARTINS, LACERDA; 2016 p.8, grifo meu).

É com a imposição de um saber reconhecido como verdade que do mesmo modo um manicômio produz loucos em nome da ciência médica. Dessa forma também, a Prefeitura demonstrou a pretensão de produzir surdos sem a possibilidade de uso de sua língua natural (Libras), em nome de uma política de educação que se diz inclusiva, contrapondo o Decreto 5626/06, o qual prevê que as escolas ou classes de educação bilíngue sejam em “salas 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) e por esse formato permitir produzir conhecimentos na língua materna da criança surda.

No que diz respeito aos discursos coagidos à escola-polo de Campinas, culminaram para o descaminho. O Programa, iniciado como de uma ação menor, sofreu um apagamento por meio do surgimento de outra forma de verdade imposta, levando a perda da base do programa, conforme relata Martins e Lacerda (2016):

as salas com língua de instrução Libras na educação infantil foram fechadas, mantendo-se apenas uma no ensino fundamental I, com ações claras para seu fechamento em curto espaço de tempo. Vale ressaltar que não há mais a presença de educadores surdos nessas escolas. Como apontado no decorrer do texto, uma série de complicações são efeitos dessa mudança: a falta de pares surdos, a falta de modelo surdo na escola, a aula traduzida para a Libras e não dada na língua de sinais, entre outras. (LACERDA; MARTINS, 2016.p. 177).

Na ação de fechar as salas com propostas educacionais bilíngues, observa-se a ideia de um poder majoritário, atuante no campo de forças que incita a extrair corpos ou

ações em nome do seu funcionamento no campo educacional. Em um momento convida as pesquisadoras para implantar o Programa de educação inclusiva bilíngue, em seguida volta atrás e fecha as salas por anunciarem claramente a diferença e a necessidade de mudanças de paradigmas escolares. Assim, de forma instável são as relações de poder, “não emanam de um foco único de soberania, mas vão a cada instante de um ‘ponto a outro’ no interior de campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, mudanças de direção e de resistências.” (FOUCAULT, 1988, p.81).

Concomitante a tais acontecimentos descritos, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo iniciou, contudo, a partir de 2008, planos para a reestruturação das escolas municipais de ensino básico tendo como foco a organização curricular na perspectiva bilíngue, com produção de material pedagógico específico, entre eles: Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem em Libras e em Língua Portuguesa para os alunos surdos desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na elaboração desse material, participaram representantes de todas as EMEEs, profissionais dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI e das Diretorias de Ensino, bem como professores surdos, experientes no ensino da Libras. (LACERDA, 2013, p.71).

Em 2011 foi publicada pela SME a portaria Nº 5.707 de 12/12/2011 que regulamenta o Decreto 52.785/11, a qual cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e as Escolas-Polos de Inclusão Bilíngue, as quais se destinam às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira, cujos pais do aluno menor de idade ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço.

De acordo com as movimentações que estavam em andamento nesse âmbito, em 2012, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, sugere a organização de escolas-polo, em escolas comuns, em que serão oferecidas:

alternativas educacionais aos alunos surdos que não puderem optar por estudar em Escolas Bilíngues. Nessas escolas, buscar-se-ão concentrar recursos humanos e pedagógicos (professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como segunda língua para surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência comprovada e legitimada pelos surdos da comunidade (muito raros no interior do país e mesmo nos centros urbanos), tecnologias assistivas, TICs, etc. (BRASIL, 2012, p. 13)

Assim, para assegurar o direito de escolha aos modelos educacionais, também em municípios onde há baixa demanda de surdos, foi recomendado no Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI: “Garantir a educação bilíngue de surdos em classes bilíngues em escolas inclusivas (que não são escolas bilíngues de surdos) de ensino comum em municípios com baixa demanda de surdos, quando não houver escolas-polos multimunicipais na região”.

Embora, o relatório não tenha tido força de lei, “a educação especial transformou as escolas especiais em bilíngues e definiu a escolha de algumas escolas regulares como polos de atendimento inclusivos e bilíngues para surdos” (LACERDA, 2013, p.69). Dessa maneira, as escolas-polo de educação bilíngue para surdos destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, na Educação Infantil e Ensinos Fundamentais articuladas às propostas oferecidas com base em projetos educacionais bilíngues. A seguir, apresento a estrutura de funcionamento de escolas-polo de educação de surdos disponibilizadas pela Secretaria de Educação no município de São Paulo.

Seguindo a proposta inicial do Programa, a Educação Infantil, no Ciclo de Alfabetização e no 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental I, o atendimento é exclusivo bilíngue, sendo o trabalho com as áreas de conhecimento realizado em Libras como primeira língua, e o ensino de língua portuguesa, na proposta de alfabetização e letramento, na modalidade escrita, como segunda língua. Contando com aulas ministradas por professores que dominem as duas línguas. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2014).

A partir do 6º ano, os educandos surdos são matriculados em classes com surdos e ouvinte. A disciplina de Língua Portuguesa é ministrada com metodologia de ensino de segunda língua, em salas separadas, pois “não há como um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (ouvintes falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de Libras)”. (LACERDA, LODI; 2009).

Nessa etapa do ensino fundamental II, o ensino de surdos se dá por meio da interpretação do conteúdo da língua portuguesa para a língua de sinais viabilizando a comunicação entre usuários e não usuários de Libras junto à comunidade educativa. Porém, no ambiente de sala de aula, se as crianças não tiverem uma prática anterior com a presença desse profissional, é necessário um tempo até que elas se habituem a este profissional e reconheçam seu papel. Visto que,

são os alunos surdos que devem fazer o esforço maior de acompanhar um conteúdo traduzido para sua língua. Isto traz uma série de impasses: sinais desconhecidos, velocidade distinta de apresentação de conteúdos entre professor e intérprete, falta de conhecimentos prévios das crianças para compreensão de certos conteúdos, entre outros. Espera-se, no entanto, que as crianças surdas que passaram por esta experiência na educação infantil tenham esta dificuldade minimizada quando iniciarem seu processo educacional no ensino fundamental. (LACERDA, LODI; 2009, p.6).

Nesse sentido, muitas vezes o trabalho do intérprete se torna distorcido, como já foi comentado no capítulo 1 deste trabalho. Visto que, apenas interpretar não é suficiente, fazendo com que se desdobre multiplicando seu trabalho a ponto de, muitas vezes, realizar tarefas do professor regente.

Com essa configuração de escola-polo, segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em fevereiro de 2014, a Rede Municipal de Ensino contava com o atendimento de 976 educandos matriculados nas EMEBS e 47 nas Salas Bilíngues, além de alunos surdos também educandos com surdocegueira foram matriculados nas Unidades Polo.

Apesar da atual política nacional de inclusão escolar não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu público alvo, iniciativas aqui indicadas apontam para uma Secretaria Municipal de Educação que buscou constituir um espaço educacional receptivo às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos.

O conhecimento construído no percurso do atendimento a alunos surdos no município de São Paulo revela-se favorecedor de uma reflexão sobre a trajetória da educação de surdos, ampliando a proposta de atendimento às escolas de surdos. (LACERDA, ALBRES, DRAGO; 2013 p.80).

O mesmo projeto bilíngue foi replicado também pela equipe assessorada pela pesquisadora Cristina Lacerda, através da Universidade federal de São Carlos, no município de São Carlos no interior do Estado de São Paulo, em 2011 até o presente momento. Com o apoio financeiro da FAPESP e da Secretaria de Educação do Município de São Carlos.

Inicialmente<sup>15</sup>, o Programa bilíngue em São Carlos<sup>16</sup> seguiu a configuração da escola-polo de Campinas. Mantendo as salas multisseriadas, no Ensino Fundamental I,

---

<sup>15</sup> Destaco o termo “inicialmente”, pois a seguir apresento uma significativa alteração em sua configuração de escola-polo.

em que os alunos são agrupados em uma classe dividida por ciclo referente ao 1º e 5º ano, com professores bilíngue, fluente em língua de sinais, com a Libras com língua de instrução. No Ensino Fundamental II os alunos surdos são inseridos em salas comuns, juntamente alunos ouvintes e com o recurso do TILSE, O ensino de português como L2, instrutor de Libras e capacitação a equipe de profissionais e funcionários, conforme já fora mencionado em páginas anteriores e fundamentado pelas autoras Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016).

Assim, como foi ofertada no Programa de Campinas, a escola-polo de São Carlos também proporcionou Oficinas de Libras com encontros semanais constantes ministrados pelo instrutor surdo e destinados tanto aos professores e funcionários ouvintes para um melhor contato linguístico com os alunos surdos da escola-polo, como para as crianças surdas que não tiveram a oportunidade de ter o acesso a sua língua materna por serem filhos de pais ouvintes. (SANTOS, 2014).

Porém, considerando as experiências realizadas na implantação do Programa nos municípios explicitados anteriormente, e considerando o contexto da Rede Municipal de Educação, algumas mudanças faziam-se necessárias na implantação do Programa. Pois, como fora apresentado, as imposições das políticas educacionais aderidas pela gestão local interferem diretamente nas propostas educacionais, tornando-as suscetíveis a modificações. (*idem*, 2014).

Portanto, para que alguns ajustes no Programa proposto fossem efetivados foi necessário criar diálogos com a gestão política educacional do município para a promoção de “mudanças de paradigmas, os quais modificam o modo de conceber a surdez dando lugar à emergência da diferença linguística como eixo central para as discussões” (LACERDA; MARTINS, 2016, p.175) vigentes nessa perspectiva educacional de escola-polo. Todavia, sabemos que

(..) esses embates são difíceis de serem travados por se tratarem de uma nova forma de verdade a se firmar, a da diferença, e, com isso, fazer ver a petição surda como dado fulcral para a efetivação de uma escola para surdos - quem mais se não eles mesmos para mostrar quais modelos de escola querem para si? (...) Como premissa, a educação infantil inclusiva para surdos em uma vertente bilíngue só é possível com a configuração de salas com língua de instrução Libras e com a centralidade da mesma nas ações escolares. (LACERDA; MARTINS, 2016.p. 175).

---

<sup>16</sup> O ensino proporcionado para surdos na escola-polo bilíngue de São Carlos continua nos dias atuais. No entanto, farei referência novamente com a contribuição de algumas vozes relevantes a respeito da implantação do Programa nas nos capítulos seguintes.

Conforme afirmam as autoras, essa nova configuração de escola-polo se fazia necessária, principalmente na disposição da Educação Infantil e no ensino fundamental I, a qual foi restabelecida de maneira a diminuir as lacunas observadas na implantação de Programas aplicados anteriormente. Por meio de experiências advindas do Programa em outra instituição escolar, das circunstâncias – aparecendo aqui como um ritual de verdade – pode-se perceber a manifestação de um saber outro, fundamentado nas tentativas de acerto, porém percebidos como inconcebível para o ensino de crianças surdas.

Em vista disso, uma nova verdade emergiu para esse contexto, proporcionando para o município em questão, a alfabetização das crianças da Educação Infantil através de um adulto surdo fluente em língua portuguesa, sem a mediação do trabalho profissional TILSE. A importância deste papel é destacado por

proporcionar não apenas o desenvolvimento da linguagem/apropriação da língua de sinais pelos alunos surdos, como também ser modelo adulto, aquele que retrata a condição de igualdade e de capacidade, cujos olhos podem vir a ser determinantes para a construção de uma subjetividade positiva na diferença.(LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL; 2016, p.18).

Seguindo essa conjuntura, o Programa realizado em São Carlos sofreu um deslocamento de saber e, com isso alterou a proposta engendrada para a Educação Infantil. Dessa forma, as crianças puderam vivenciar o privilégio de conceber os primeiros contatos com sua língua materna e o ensino dos conteúdos em salas multisseriadas com a Libras como língua de instrução.

Pode-se dizer que os formatos de Programa de educação inclusiva bilíngue instaurado nos três municípios aqui citados, apresentou-se como uma nova conquista da comunidade surda por meio da parceria de pesquisadores do campo da surdez, como forma de resistência ao modelo inclusivo especialmente considerando que esse formato de educação é ainda bastante recente e com adequações ainda pouco (re)conhecidas pelos órgãos públicos, o que demanda tempo, conhecimento e exigência constantes. (SANTOS, 2014). No entanto, é compensatória a existência deste Programa bilíngue voltado

para o aluno surdo, que deve cursar o ensino básico, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental. (LACERDA, 2006, p. 184).

Embora a proposta de Programa inclusivo bilíngue para as escolas comuns conte com suas especificações, falhas e avanços, verdades outras vão emergindo em novos discursos, os quais vão se produzindo em campo de lutas entre saberes distintos, procurando se legitimar em diferentes práticas institucionais. Apesar das “discussões estarem em estágio avançado, embora estas discussões convivam com a resistência de muitos dos responsáveis pela educação dos municípios, há ainda a necessidade de se implementar ações transformadoras” (LACERDA, 2007, p. 15) para que a realidade educacional das crianças surdas seja ressignificada e condizente com suas reais necessidades.

\*\*\*

### **Capítulo 3 - A ARQUEOGENEALOGIA COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSIVIDADES**

---

*(...) O novo arquivista anuncia que só se vai ocupar dos enunciados. Ele não vai tratar daquilo que era, de mil maneiras, a preocupação dos arquivistas anteriores: as proposições e as frases. Ele vai negligenciar a hierarquia vertical das proposições, que se dispõem umas sobre as outras, e também a lateralidade das frases, onde cada uma parece responder a outra. Móvel, ele se instalará numa espécie de diagonal, que tornará legível o que não podia ser apreendido de nenhum outro lugar, precisamente os enunciados.*

(DELEUZE, 1988, p.13.)

Alguns movimentos de análise vêm sendo percorrido no decorrer dessa pesquisa e a filiação teórica se dispersa ao longo de todo meu texto. Por esse motivo que a metodologia presente neste estudo se contrapõe às tendências clássicas presentes na literatura, pois realça outra faceta metodológica. Defendo aqui, neste espaço dedicado aos procedimentos metodológicos, a perspectiva de problematizar alguns dados coletados, através de entrevistas realizadas com atores fundamentais para a implementação do Programa, tais como: falas de sujeitos locais participantes da vida escolar, produtores de outra discursividade que marca uma construção social de tomar a língua de sinais e o desejo de grupos surdos para o desenvolvimento de escolas-polos inclusivas bilíngues



para surdos, bem como busco arquivos legais formadores de enunciados relacionados a esta temática.

A proposta de trazer a história de luta e os pontos políticos que possibilitaram a emergência de propostas bilíngues em escolas inclusivas tem a intenção de marcar o caráter belicoso das produções de verdades e rupturas de determinados modelos educacionais, bem como a importância das vozes surdas e suas lutas nesse cenário proposto: espaço de aparição das resistências na manifestação de ações, ou melhor, nas contra-ações ao sistema vigente. Fazer ver vozes emudecidas foi algo proposto nos estudos de Michel Foucault e, por isso, o tomo como referencial teórico, entre outros, mas talvez o mais potente, nos diálogos que travo nessa dissertação.

Para a presente pesquisa, como espaço de contata, foram escolhidas duas<sup>17</sup> escolas-polo municipais, uma na cidade de Campinas e outra na cidade de São Carlos, ambas no interior do Estado de São Paulo. Nelas foram realizadas entrevistas com as gestoras das unidades selecionadas para, em suas narrativas, compreender o modo de produção e as mudanças praticadas nas escolas investigadas com a proposta de produção de uma escola bilíngue para surdos. Tais análises serão balizadas a partir de recorte trazidos das falas das gestoras de cada escola-polo, as quais acolheram o projeto bilíngue em suas escolas municipais. E ainda, da entrevista realizada com a professora Cristina Lacerda, a qual faço menção real com seu consentimento, com dados narrados sobre as lutas e processos de implantação de programas bilíngues desenvolvidos em municípios do Estado de São Paulo.

Este trabalho elege como ferramenta de análise a ótica foucaultina da arqueogenealogia tendo, portanto, as discursividades como suporte para entender as emergências e as possibilidades de suspeição de dada verdade em movimento a outra. Basicamente, pelo fato de que a genealogia em Foucault (2012), apesar de inicialmente parecer paradoxal, evidenciou-me como um procedimento condizente com a proposta desta pesquisa, visto que a genealogia Nietzscheana tradicional<sup>18</sup> – que nos remete à busca das origens – se transforma, dentro do discurso foucaultiano, em sua própria

---

<sup>17</sup> No capítulo seguinte, farei referência à escola-polo do município de Campinas pelo termo: EPI; Por conseguinte, a escola-polo de São Carlos: EP2. Aparecerá somente a identificação da protagonista dos Programas inclusivos bilíngues, Profa. Dra. Cristina Lacerda, a qual autorizou a aparição do nome real e não fictício.

<sup>18</sup> Segundo Michel Foucault (2012), a pesquisa da origem seria uma tese essencialista, por contar com a ideia de uma “verdade última”. Como explicou Foucault, Nietzsche encontrava-se bem longe deste viés, o filósofo alemão não queria com seu método “desmascarar” a história, afinal, porém, para Foucault só existiam de fato “máscaras”. Portanto, ele não buscava com sua genealogia saber se a ficção era “verdadeira” ou “falsa”, em sua visão qualquer juízo de valor dependia de condições.

oposição. Foucault (2012) explica que o mais interessante para o pesquisador não é buscar a essência das coisas, mas o discurso que levou a construção de peça por peça de algo. Nesse sentido, a genealogia foucaultiana, diferente da tradicional, vai buscar a gênese do discurso através da história, em seus atores. Para Foucault (2012, pp. 17-18),

Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.

Assim, Foucault crê que a genealogia, não se faz ao buscar sua origem, mas ao contrário, mostra a construção social e inventiva, portanto histórica, das coisas: não há verdade sobre qualquer fato que não tenha ação do poder, ou melhor, o desejo de pessoas em costurar modos de subjetivação. Ao buscar a origem de qualquer objeto, perde-se a possibilidade de fazer história. Sendo assim, o “trabalho do genealogista é demorar-se sobre os documentos que narram o cotidiano e os detalhes considerados banais, que pareciam não ter história (...) problematizando as relações de saber-poder que produziram realidades e tratar esse saber histórico nas lutas e nas táticas atuais”. (FOUCAULT, 2012, p.171).

Para Foucault, a tarefa do historiador seria interrogar os documentos-acontecimentos, concebendo-os como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas. Por viés, ao estudar o arquivo através de enunciados, os quais “são sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FAUCAULT, 2006, p. 32), buscam-se nesta pesquisa as condições singulares de emergência dos acontecimentos que marcam a execução do Programa bilíngue nas escola-polos anunciadas. Portanto, para ocorrer o processo genealógico, foi necessário

um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos os esperava e naquilo que é tido como não possuindo a história (...) para encontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos (FOUCAULT, 2012, p.55).

Pensando nessa conjuntura, se os acontecimentos emergem ao acaso das forças, e não a partir de uma intenção ou determinação prévia. Então, tem-se que não há o final na história, assim como não há uma origem, há movimentos constantes e lutas para

afirmações de determinados modos e sua manutenção: aqui está o trabalho do genealogista, o de entender as forças de detém e mantém ativo determinada forma de verdade e as demoradas lutas que enfrentam e opera suas contra-ações, como os surdos na escola. Desse modo, os discursos das falas e dos documentos legais para a constituição de um Programa bilíngue não estão no começo, como também ainda não chegaram ao seu patamar final, visto que acontecimentos continuam emergindo. E é por essa razão, que as trajetórias históricas das escolas-polo inclusivas bilíngues aqui apresentadas são também observadas, pelo viés da arqueologia, a qual entende que dentro de uma pesquisa histórica, existe a preocupação com o presente, sendo a história uma multiplicidade de tempos, e não uma duração única e que, por isso tem como objeto peculiar, o discurso. (FOUCAULT, 2000).

Por conseguinte, analisar discursos através de arquivos constitui na leitura de documentos ou de enunciados para compor um corpus analítico, não como uma ferramenta que desvenda o sentido verdadeiro de arquivos ocultos, longe disso, mas observar o arquivo como

a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, que faz com que todas as coisas massa amorfa. (Foucault, 2007, p. 147).

Já que o arquivo atua como algo singular, ele não pode ser a soma de textos de uma época. Através de arquivos, enunciados – na maneira escrita, falada ou em outras modalidades – assumo formato amorfo, não cristalino, aparecendo em detrimento de outros. Desse modo, operar com o arquivo significa estar atento à memória discursiva, aos seus movimentos e deslocamentos, aos efeitos que ela provoca no discurso. As memórias reveladas nas entrevistas realizadas com os gestores das escolas-polo bilíngues mostram o sentido de verdade conforme as diversas formações discursivas em que aparecem.

São esses enunciados, representados pelas memórias dos entrevistados, que determinam os sentidos permitidos pelas palavras ditas por eles, de modo que, o sentido de verdade se mostra transparente para quem experimentou aquele momento emergente de uma configuração escola-polo. Tais relatos são apresentados como um instrumento de descrição da realidade, já que a descrição de um arquivo desenvolve suas possibilidades a partir dos discursos que começam a deixar de ser os nossos. Pois, é a partir do momento em que um determinado discurso deixa de nos pertencer, esse discurso já faz parte de um

arquivo, podendo oferecer *status* de verdadeiro, produzindo realidades. (FOUCAULT, 2007).

Assim, a visão de verdade e o poder estão mutuamente interligados à produção de discurso e determinam o que pode e o que deve ser dito. Na sua aula inaugural em 1970, no Collège de France, Foucault (2006, p. 9), diz:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa.

Os impedimentos do dizer ou não algo, conseguem revelar uma ligação com o poder e o tipo de verdade que pode ser enunciada a seu tempo, sempre em relação de sustentação por forças sociais. Para o autor, não há nada de surpreendente nisso já que o discurso não é simplesmente aquilo que apresenta ou oculta o desejo, mas aquilo por que e pelo que se luta. Portanto, se o que é enunciado não pode ser entendido por uma unidade, logo, ele se encontra nas transversalidades de frases e atos de linguagem.

Os discursos que constituem a história são formados por enunciados, os quais, por sua vez, “são sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2006, p. 32). Por conseguinte, ao estudar o arquivo, Foucault buscava as condições singulares de emergência dos acontecimentos. E nesse sentido, essa pesquisa relaciona os dois movimentos: da genealogia e da arqueologia na relação das rebeldias frente às verdades, nomeado por arqueogenealogia. A pesquisa, portanto, desse ponto de vista é uma ação política que enfrenta forças fixadas na qualidade de pensar na luta de determinado grupo. Para Foucault (2015, p. 31) “a política é a continuação da guerra civil”, é a ação da desobediência, no confronto belicoso de forças:

Na verdade, não há guerra civil que não seja o confronto de elementos coletivos: parentes, clientela, religiões, etnias, comunidades linguísticas, classes, etc. É sempre por meio de massas, por meio de elementos coletivos e plurais que a guerra civil nasce, se desenrola e se exerce. Portanto, ela não tem em absoluto a dimensão natural das relações entre indivíduos na qualidade de indivíduos: os atores da guerra civil são sempre grupos na qualidade de grupos (FOUCAULT, 2015, p. 27).

Diante desse processo enunciado, na guerra civil, o caso do grupo surdo, busca-se descrever os acontecimentos que levam aos discursos sobre as ofertas

educacionais para esse público, e que tais processos não se apresentam de forma homogênea. Conforme vem sendo exposto nestas páginas, elas se apresentam inscritas entre diversas formações discursivas, constituídas a partir de práticas pensadas pelo campo político inclusivo muitas vezes não ligado ao campo linguístico focado para as necessidades do sujeito surdo.

Em consequência disso, os sujeitos desses discursos vão se constituindo através de saberes articulados a jogos de poder que devem ser entendidos em sua historicidade. Nessa perspectiva, no capítulo a seguir foco em algumas enunciações originadas nos discursos presentes em documentos e nas vozes dos gestores das escolas-polo já mencionadas anteriormente. No entanto, permaneço no plano de confronto das coisas ditas, com a intenção de entrar na questão da formação de discursos de verdade para uma determinada historicidade presente.

\*\*\*

## **CAPÍTULO 4 - VOZES ENTRELACADAS DOS GESTORES E ALGUNS DOCUMENTOS LEGAIS**

---

*Não é um paradoxo dizer que nos nossos momentos de inspiração mais teórica podemos estar o mais próximo possível de nossas questões mais práticas. (ALFRED WHITEHEAD)*

### **4.1 Percursos e possíveis análises a partir da Coleta de Dados**

Conforme anunciado anteriormente, o objetivo deste capítulo é o de apresentar como acontecimentos sociais e discursivos revelam marcas de uma historicidade. Tais marcas serão aqui trazidas a respeito dos agenciamentos possíveis para a construção do Programa inclusivo bilíngue: as lutas e ações para a produção de uma escola que desloca o paradigma até então vigente. É por meio das narrativas e ações diante de uma nova proposta educacional para surdos, distinta das práticas inclusivas, baseada na figura do intérprete educacional, ou do trabalho no contraturno pela educação especial – no atendimento especializado, que se tornaram possíveis experiências em

programas bilíngues, como os aqui tematizados. Diante da proposta teórica até aqui apresentada é possível perceber que os discursos que serão destacados por mim, neste espaço de diálogo, afirma um tipo de sujeito surdo que se pretende formar no fazer bilíngue e as relações de forças sobre este novo fazer. Destacarei também enunciados que, mesmo diante de documentos reivindicatórios da diferença surda, revelam a presença da normalização do surdo presente no currículo escolar e no modo de configuração da escola. Tais fazeres alça a discursividade da surdez atrelada a área da deficiência e fortemente ligada à política inclusiva.

A ação de entrelaçamento das vozes aqui apresentadas não objetiva enquadrar o discurso verdadeiro ou falso sobre as propostas de educação de surdos, mas de que modo há jogos de forças para que um novo saber sobre a surdez suscite na educação. O intuito é mostrar de que maneira uma nova discursividade política e educacional para surdos foi instaurada na escola pública e as forças para a manutenção e afirmação de que vida surda opera no seio escolar. O que interessa não é a verdade ou falsidade dos enunciados, mas a produção histórica e concreta de uma nova constituição de saber. Portanto, considero nessas vozes a formação discursiva como uma prática histórica, situada no contexto de implantação das escolas-polo do município de Campinas e São Carlos.

Para isso, fiz uso de entrevistas<sup>19</sup> individuais, semiestruturadas em que os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes e favorecesse não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Esse tipo de entrevista foi escolhido pelo interesse em enfatizar as diferentes perspectivas que integram a concepção de uma escola-polo de educação bilíngue. (MANZINI, 2003).

As entrevistas, registradas em áudio e posteriormente transcritas, tiveram como base um roteiro previamente elaborado, composto por subitens na forma de questões que procurei abordar em todas as três entrevistas realizadas. Esses subitens foram pautados a partir de três eixos principais: i) O contato inicial e conhecimento do Programa inclusivo bilíngue; ii) O processo de implantação do Programa com suas dificuldades e acertos e iii) Os atuais embates travados para manutenção da escola-polo.

---

<sup>19</sup> Neste trabalho, os gestores das escolas-polo entrevistados receberam códigos, ou seja, GE1 e GE2, de modo a garantir seu anonimato. Em alguns momentos, uso o termo “pesquisadora proponente” ao referir-me à Professora Cristina Lacerda pelo fato de vir construindo propostas bilíngues em projetos de redes municipais e desenvolvendo pesquisas na área da educação de surdos.

No entanto, cabe destacar que ocorreram pequenas variações nas perguntas formuladas e no encaminhamento das entrevistas, por mobilizarem diferentes memórias e estabelecerem diferentes relações e significações entre a entrevistadora e cada gestor, diferentemente, dos elementos presentes nos documentos analisados, que não sofreram esse movimento. Porém, igualmente, expõem saberes nos discursos veiculados por documentos legais, pois também se baseiam na regulamentação de saberes como uma rede de discursos que pode ser percebida nas articulações de seus enunciados. Desse modo, o que considero oportuno nas vozes a seguir é colocar em suspensão as verdades que vêm definindo uma forma de se ver e entender as propostas educacionais bilíngues e que continuam engendrando as práticas nos espaços das escolas. E ainda, de que maneira as ações para manutenção do modelo inclusivo usual rebatem as ações distintas que propõem mais centralidade na língua de sinais. Do mesmo modo, como os movimentos surdos tem composto resistência às ações de homogeneização do sistema escolar numa lógica que não acolhe a diferença surda.

#### **4.2 Construções de teias discursivas a partir dos vários enunciados:**

Como já havia alertado no capítulo anterior, não estou aqui me referindo à linearidade dos acontecimentos, como se eles transpassassem por uma linha invisível do contínuo, ao contrário, trago esses acontecimentos admitindo uma ruptura, ou até mesmo, descontinuidades e, é por essa razão que neste tópico apresento as vozes entrelaçadas dos documentos e atores atuantes na implantação das escolas-polo.

##### **Excerto 1: Contato inicial com a proposta bilíngue**

Seguindo a conjuntura, exponho a descrição da entrevistada GE1 ao pedir para que comentasse sobre seu primeiro contato e conhecimento inicial a respeito da proposta de educação bilíngue para surdos:

GE1: A Profa. Cristina já morava em Campinas e já fazia esse trabalho, daí a prefeitura procurou pessoas para dar curso para profissionais. Ela foi convidada e deu um curso

pequeno sobre surdez, alunos surdos e a prefeitura. A SME, querendo se antecipar ao “boom” que previa que ia ter ao atendimento ao aluno surdo e sabendo que a Cristina já tinha um trabalho começado na cidade de Piracicaba, eles se anteciparam, conversaram com ela, ela fez uma proposta para iniciar o projeto também em Campinas de uma escola de surdos e ouvintes. Escolheram a minha escola não sei por que, talvez pelas condições que a escola tinha no momento, né? Não sei... Recebemos a proposta de começar um trabalho e foi dessa forma que aconteceu. Houve as duas coisas ao mesmo tempo. A prefeitura quis se antecipar e tinha essa coisa, né? Foi nessa situação que surgiu a proposta.

De acordo com GE1, fica claro que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas quis se antecipar ao “impacto” e movimentações que estavam acontecendo no cenário sobre as mudanças necessárias para educação que os surdos queriam. Pois, nesse período de 2008, o Decreto 5.626/05 ainda era recente e se mostrava como uma conquista por parte dessa minoria e as mobilizações sobre as questões relacionadas ao ensino para os surdos estavam se mostrando resistentes na esfera político educacional. Foi exatamente nesse período que se houve o primeiro contato da SME (Secretaria Municipal de Educação) com a Profa. Cristina Lacerda, ao comentar como ocorreu o seu contato inicial para a proposta inclusiva bilíngue através da Prefeitura de Campinas, conforme consta no excerto 2:

Consideração da pesquisadora proponente

Profa. Cristina Lacerda: Nesse período, a inclusão estava começando, a Lei Libras estava recém-nascida, a discussão sobre a língua de sinais era totalmente nova (...) praticamente ao mesmo tempo em que a gente estava saindo de Piracicaba, surgiu o convite de Campinas para eu e outra professora darmos um curso de formação de professores lá. Os professores eram de Educação e Especial e gestores da Rede. Eles metralharam a gente com perguntas. No começo era uma coisa tensa, meio ácida e tal, mas no final do curso a gestora chamou a gente para implementar o projeto lá. Então, em Campinas o projeto ficou pleno de 2009 a 2013 e depois começou a operação desmanche.



Esse trecho “no começo era uma coisa tensa” confirma o pensamento de Foucault do “que encontramos no começo histórico das coisas, que não é a origem pura delas e sim a discordância delas. (...) A genealogia do conhecimento de algo se faz ao insistir nos azares dos começos para preparar-se para ver surgir algo o novo”. (FOUCAULT, 2012, p. 23).

Além disso, o novo referia-se a rupturas de práticas enraizadas e concepções sobre a surdez. A perspectiva de interesse em fazer outras formas de ensino de surdos, não por boa ação total, teve relação com a ida de pais de surdos ao ministério público, reivindicando o direito de uma educação bilíngue para seus filhos, diferente do modo como a escola vinha conduzindo e que não favorecia a entrada de outra língua na instrução escolar. Essa demanda levou ao encontro da pesquisadora profa. Cristina Lacerda que vinha construindo propostas bilíngues em projetos de outras redes municipais e desenvolvendo pesquisas nesta área antes mesmo do Decreto 5.626/05 ter se dado socialmente. Nessa conjuntura, também iniciou em 2011, a proposta inclusiva bilíngue para surdos na cidade de São Carlos, como esclarece a GE2:

GE2: Através da Prefeitura de São Carlos e da Universidade, na pessoa da professora Cristina Lacerda, foi proposto um projeto bilíngue para surdos para as diretoras de escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) que tivessem um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), para que o aluno surdo iniciado nos primeiros anos da educação infantil pudesse dar continuidade na educação básica, e explicou como o projeto bilíngue iria funcionar. Com isso, eu me candidatei representando a escola que dirijo, juntamente com a diretora da CEMEI, e começamos a trabalhar com o projeto. Inicialmente, de um jeito precário, mas fomos levando avante, lutando contra as marés, contra pessoas que acham que isso tudo é errado e que não deve existir, só que as pessoas não pensam que a lei está aí, que precisa ser cumprida e se o ministério público determinou e a Prefeitura de São Carlos estava se propondo a exercer o projeto, então por que ir contra?

Esse excerto acima permite retomar a dificuldade de se formar um novo saber e se confirma que para deslocar de um saber para outro é preciso um processo por meio de um ritual de imposição de verdades e, nesse caso, de convencimento de uma nova proposta: um campo novo que coloca o surdo não mais na lógica do reparo, mas como

sujeito social que faz uso de outra língua e que essa língua gestovisual deve perfurar toda a escola.

Quando questionei para GE1 e para a GE2 quais foram às transformações que a escola comum precisaria passar para se tornar escola-polo bilíngue, na realidade, quis saber quais as práticas novas foram colocados para a execução de um novo saber nesse espaço escolar. GE1 admite descobrir ali as limitações da escola com relação às necessidades exigidas para a estruturação do Programa de ensino bilíngue na sua escola de gestão; a GE2, se mostrar com disposição às mudanças necessárias, ou seja, para experimentar um modelo outro de ensino, diferente do tradicionalmente utilizado. Conforme se pode perceber nos excertos a seguir:

Excerto 4: Combinados iniciais para a implementação do programa bilíngue em Campinas e em São Carlos

GE1: Na época, quando a escola foi convidada a fazer esse trabalho na escola, ou melhor, que ELES colocaram né? Esse 'ele' que eu falo é o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Então, ELES disseram assim: “nós vamos dar todo o apoio porque é importante que esse projeto aconteça!” E qual seria o apoio? A supervisão sistemática da Profa. Cristina, que era a pessoa que sabia mais que todos nós juntos sobre a questão. Então, era um professor bilíngue, o intérprete de libras, um instrutor surdo, porque na concepção do projeto a gente seria duas línguas. E a gente precisaria desses atores que até então a gente não tinha. Também uma formação contínua dos professores porque tem momentos que os meninos estão juntos com os ouvintes e com os intérpretes educacionais. E na sala de aula o professor também tem que ter outra forma de lidar com a sala da aula, né? Não só usando a fala... e aquilo tudo era uma mudança na escola, né? Então o Departamento Pedagógico prometeu esses atores diferenciados.

GE2: Apesar de muitas dificuldades na escola de São Carlos, o projeto tem sido bem estruturado, pois desde o início temos lutado para que se mantenha esse projeto na escola. A partir do momento que eu assumi a causa da inclusão bilíngue, pensei: “Agora é preciso fazer com que funcione!” Por isso, temos lutado e tratamos as crianças surdas iguais todas às outras, não fazendo diferenças entre surdos e ouvintes.

Pelo que foi relatado pela GE1, a escola escolhida para receber o Programa não tinha recursos humano-profissionais para conceber as mudanças necessárias para o seu efetivo início e, assim, iniciar as atividades como escola-polo, visto que as propostas do Programa eram adequadas às recomendações previstas no Decreto 5.626/05 e novas para as escolas comuns. Quando GE1 refere-se à “ELES” colocaram o projeto em funcionamento, retoma uma ordem pré-estabelecida que mudou o cotidiano e as práticas escolares. Não foi um desejo que partiu da escola, da ação micro, mas um reforço da secretaria diante da demanda de ajuste ao sistema, até por receio de processo com o não cumprimento da proposta bilíngue tal qual a legislação prevê.

Para a GE2 tornou-se necessário agir e criar outra forma de condução das vidas surdas e da educação delas, legitimando o discurso científico e jurídico vigente. Então, essa responsabilidade pôde ser colocada na escola e a GE2, como responsável pela unidade escolar, aceita a proposta e que depois afirma ter sido motivador nas mudanças que o projeto gerou no cotidiano escolar e nas aprendizagens significativas que os estudantes surdos e os ouvintes tiveram da experiência. Seguindo, como comprova no excerto 6 a seguir :

GE2: Eu só vejo pontos positivos nesse projeto. Não vejo pontos negativos. Atualmente, os alunos surdos estão bem diferentes de quando entraram aqui na escola, estão bem desenvolvidos, sabem se comunicar bem com todo mundo. Isso é uma conquista pra nós! Temos laboratório para os surdos para preparar materiais aqui mesmo na escola, temos aulas de libras para a comunidade e já temos alguns professores e funcionários que dominam bem a língua de sinais! Gostaríamos muito de continuar melhorando tudo isso para os nossos alunos surdos.

Ao voltar para os relatos sobre a experiência de implantação do Programa Bilíngue em Campinas, temos no excerto 5 a amostra da mudança legal, o discurso jurídico em ação, mas a carência ainda da ação formativa, ou seja, do discurso científico como eixo de construção de outra prática. Atualmente, temos cursos de formação voltados à demanda legal de acessibilidade de surdos, mas ainda em quantidade incipiente para as demandas necessárias.

## Excerto 7: Concepção de ensino de surdos e seus desafios

Profa. Cristina: Eu tinha em mente que tínhamos que alocar o surdo em um ambiente escolar que atendesse as suas especificidades, mas a gente precisava de profissionais para fazer isso. E não tinha ninguém dando formação na área.

Tal excerto mostra a falta de investimento formativo revela a pouca atenção ainda dada às questões linguísticas de estudantes surdos, na sociedade e na escola. No entanto, essa reestruturação curricular alteraria o quadro de funcionários da escola. E em consequência dessas demandas advindas do Programa, a colocação desses profissionais foi depois regulamentada pela Prefeitura de Campinas por meio da publicação em 2010 da Lei Nº 13.980 que dispõe sobre a criação de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/Português para atuar nas escolas-polo de Campinas, conforme podemos perceber no discurso documental da referente lei:

Art. 1º Ficam criados 65 (sessenta e cinco) cargos de provimento efetivo de Professor Bilíngue, regido pela Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007.

Art. 2º 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.

Foi necessário criar o espaço para depois reivindicar o cargo descrito na legislação, e com ele reivindicar formação a nível de graduação para preenchimento das vagas abertas. Uma ação gerando outras ações que conforme Foucault (2010) retrata bem a prática da resistência. Destaca esta atividade da luta e contra-ação de uma resistência como “[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera no campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Esses critérios ajudam a pensar as lutas surdas e a militância de pesquisadores surdos e ouvintes como prática de emersão de novos saberes locais, das pessoas em busca de uma condução outra de suas vidas (e aprendizagens):

1. São lutas transversais [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]

2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imediatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] força o indivíduo a se voltar a si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]: lutas contra os privilégios do conhecimento. [...]
6. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 2010, pp. 277-278).

Desse modo, o novo saber congregado a instituição escola-polo atuou como agente resistivo responsável por uma nova concepção de verdade, a qual foi regulamentada pela referente lei. Mais uma vez é visível a relação de poder e verdade, a qual é produzida por mecanismos organizados para tornar enunciados aceitáveis. A palavra legal reforça a abertura ou não de cargos e de formatos possíveis de escola. Não basta a prática, ou o discurso científico, é importante a criação de portarias e leis que referendem o poder jurídico para implementação da qualquer mudança social. E por esse conjunto de mecanismos e procedimentos que é regulado para a produção de leis vinculadas a sistemas de controle, ou seja, a regimes de verdade. Logo, é possível perceber que o conjunto poder e verdade está presente em toda as micro-relações, permeando e moldando discursos e mostrando o desligamento da noção de verdade entendida como algo cristalizado e imóvel . E, por “não existir poder sem saber” (FOUCAULT, 2012, p.14), assim, nesse caso, foi através da Prefeitura de Campinas, como poder vigente, que se instaurou um saber outro, validando-o como uma nova proposta, que saiu da militância surda e com ação do espaço acadêmico, pela articulação da universidade e de pesquisadores reforçando outras práticas.

Porém, o conhecimento e a produção de leis, em si, não garantem o seu real cumprimento. Pois, mesmo tendo o conhecimento da estrutura necessária para o ensino inclusivo bilíngue de surdos acontecer na escola comum, ainda não se faziam cumprir o funcionamento do Programa no que diz respeito às salas língua de instrução Libras para as crianças surdas. Tal afirmativa compra-se ao vermos o seguinte excerto 8:

Salas língua de instrução Libras

Profa. Cristina: A legislação (Decreto 5.626/05) falava que não era pra criança ficar com o intérprete, a gente já tinha chegado nessa conclusão pela experiência e práticas anteriores na escola-polo de Piracicaba. Todavia, a Prefeitura não nos permitia criar salas língua de instrução Libras. (...) Porém, o discurso do Decreto com o que a gente fazia convergia para o óbvio. No sentido de que ninguém aprende com uma língua traduzida numa relação de mediação traduzida. Então, o decreto não podia jogar toda a política de inclusão fora. Mas, eu acredito que o decreto avançou o máximo que podia na ideia de que a criança surda teria contato com a língua pelo menos até a primeira etapa do ensino fundamental. (...) Desde antes do Decreto sair a gente estava indo nessa direção. Então, pra mim, na hora que o Decreto saiu foi um alívio!

Como já foi aqui exposto, a voz jurídica tem um grande peso na produção de práticas sociais e, por trás de todo saber, o que está em jogo é a luta constante pelo funcionamento de uma realidade. Nesse excerto, a Profa. Cristina Lacerda já havia percebido a direção a seguir que mais beneficiava a educação dos surdos antes mesmo da divulgação do Decreto 5.626/05. A afirmação de que “ninguém aprende com uma língua traduzida numa relação de mediação traduzida”, atesta o fato de que não é possível aprender uma língua através de sua constante interpretação realizada, nesse caso, pelo Intérprete Educacional. Tal condução evidenciaria a necessidade de outra configuração de sala com instrução em Libras. Todavia, tal proposta modificaria os modos e espaços como se vinham fazendo a educação de surdos. Essa alteração é a que mais gerou desacordos por revelar escancaradamente a produção de diferenças na escola. O espaço comum entre alunos surdos e ouvintes nos anos iniciais revelou por meio de pesquisas (LODI; LACERDA, 2009) que não favorecia o avanço na aquisição de linguagem e de conhecimento pelos alunos surdos que precisariam primeiramente apropriar-se por uma língua da qual o docente deveria instruir diretamente e não por processo interpretativo.

Cabe ressaltar que o aluno surdo que chega a escola nos anos iniciais, muitas vezes, tem domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço escolar, a aquisição dos conteúdos curriculares tende a ser insatisfatória, criando obstáculos para o desenvolvimento educacional do estudante surdo. No caso da educação infantil, muitas vezes a presença do intérprete acaba por mascarar uma inclusão que exclui. (LACERDA, 2010).

Desde a implementação do Programa Bilíngue em Piracicaba as salas língua de instrução Libras iniciaram a batalha para sua instalação e preservação. Como podemos observar no excerto a seguir:

Profa. Cristina: A secretária de educação de Piracicaba só tinha experiência como diretora de escola e entendia que o Programa Bilíngue era uma segregação e que estávamos apenas criando problemas e, por isso, não queriam o modelo de aulas de Português em salas separadas assim como não queriam também aceitar o modelo de sala de língua de instrução Libras, a partir daí foi ficando impraticável. Praticamente, ao mesmo tempo em que fui saindo de Piracicaba, recebi também o convite para a Prefeitura de Campinas, que nesse momento era polo do MEC na ideia de inclusão. Em Campinas fizemos um trabalho mais voltado a dar continuidade pra proposta bilíngue solicitando concurso para a criação de cargo de professor bilíngue.

Por consequência da implantação do Programa Bilíngue e de um manifesto realizado na Câmara Municipal de Campinas pelos professores, pais e comunidade surda, o prefeito de Campinas sancionou e promulgou a Lei nº 13.980, de 23 de Dezembro de 2010, que dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/Português. Conforme se observa abaixo no excerto 10, retirado da documentação de autoria do executivo municipal e inserido no sistema de leis municipais em outubro de 2011:

Art. 1º Ficam criados 65 (sessenta e cinco) cargos de provimento efetivo de Professor Bilíngue, regido pela Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007.

Art. 2º 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 nº12. 985, de 28 de junho de 2007.

As práticas desses profissionais já eram exercidas dentro do Programa Bilíngue, porém foi preciso reivindicar por um documento que legitimasse os cargos e suas atribuições de maneira legal, já que os dizeres materializados em documentos

oficiais consideram a instituição jurídica com função regulamentadora que insere os profissionais numa espécie de maquinaria do poder por estabelecer normas para um corpo social. Pelo fato, da organização de um arquivo discursivo mobilizar saberes sobre estes profissionais nos documentos oficiais a partir do olhar da lei.

Portanto, foi regulamentada a estrutura do Programa Bilíngue já pensado anteriormente pela professora Cristina Lacerda, o qual designa para o professor bilíngue, entre suas atribuições, executar serviços voltados à área educacional, atendendo à educação infantil, ao ensino fundamental ou à educação de jovens e adultos; Ministras as aulas de acordo com o projeto político pedagógico da Unidade Escolar; Colaborar em atividades que promovam articulação na escola, como as famílias e a comunidade local e Comprometer-se com o desenvolvimento das demais tarefas, indispensáveis para atingir os fins educacionais da escola e do processo do ensino-aprendizagem.

Para o instrutor surdo cabe auxiliar o professor, quando necessário, acompanhando as aulas de acordo com o projeto político pedagógico da Unidade Escolar, assim como se responsabilizar pelo ensino de Libras para os professores, funcionários, alunos surdos e ouvintes da unidade. O intérprete educacional se mantém atuante no ambiente escolar mediando a comunicação entre surdos e ouvintes interpretando da língua portuguesa para Libras e da Libras para a língua portuguesa, além de colaborar na elaboração de materiais segundo o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Ao citar a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola-polo de São Carlos, a GE2 apresenta uma realidade resistente:

GE2: Colocamos o Projeto Inclusivo Bilíngue para os Surdos dentro do nosso Projeto Político Pedagógico como forma de garantia de que esse programa já faz parte do nossa escola. Para que as pessoas tenham que pensar duas vezes antes de mexer no projeto bilíngue daqui.

No trecho: “Para que as pessoas tenham que pensar duas vezes antes de mexer no projeto bilíngue daqui”, o PPP assume um perfil de arma de defesa vinda de uma ação menor com efeito resistivo que busca incomodar e não apenas uma simples relutância, mas como um projeto escolar pertencente a uma proposta bilíngue que emerge de maneira coletiva uma força que corre no contrafluxo de outros PPPs de escolas comuns que caminha em uma configuração outra de estrutura pedagógica para o alunado surdo.



## Excerto 12: A operação desmanche

Profa. Cristina: De 2009 até 2013 o Programa Bilíngue funcionava de forma plena e depois iniciou a operação desmanche no momento em que trocou a gestão da prefeitura com a mudança do prefeito e a mudança o secretário da educação. Para eles, tudo bem ter intérprete de Libras na escola, tudo bem ter o português como segunda língua em sala específica, mas a nova gestão da prefeitura era formada por um grupo que não aceitava a sala língua de instrução libras. Eles entendiam a inclusão como o modelo da inclusão total. E aí todo trabalho que fizemos não era aceito pela nova gestão. (...)

Houve várias reuniões da Associação de Surdos de Campinas (ASSUCAMP) junto com a nossa equipe do Programa Bilíngue, assim como vários alunos, pais e professores foram dar depoimento de que queriam que continuássemos nossos trabalhos, mas a secretaria de educação não aceitou.

Mesmo com diversos surdos (entre eles pesquisadores, alunos e professores) reivindicando pela manutenção do Programa, por outra alternativa de ensino, a não aceitação da prefeitura para a continuidade das salas língua de instrução libras se manteve. Uma análise possível pode ser feita por meio do conceito foucaultiano de racismo de estado, mecanismo pelo qual o Estado justifica seu direito de matar, numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida. Nesse sentido, o exercício do racismo é o de um apagamento das diferenças, essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras, e esse apagamento se opera contra o diferente, contra um sujeito ou ação que é visto como o inferior. (GALLO, 2002; FOUCAULT, 1999). 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.

O Programa Bilíngue, seguia com a estrutura de assessoria formada por uma equipe em que os recursos humanos, como já fora mencionada anteriormente, mas algo foi alterado para o ensino de surdos através de uma publicação na página 5 do Diário Oficial do Município de Campinas em 27 de Junho de 2016: a docência compartilhada. Observe no excerto abaixo:

### Excerto 13: A docência compartilhada

#### 3. RECURSOS HUMANOS ESPECÍFICOS: 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. (...)

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

Assim, a organização das escolas comuns polos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa prevê:

##### 4.1 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 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.

Na docência compartilhada, o professor bilíngue pode vir a se tornar muito próximo a um Intérprete de Libras, pois o currículo escolar não é pensado somente na língua de sinais, mas sim para a maioria. Então, essa prática tenderá para tensão de uma língua que é menor, no sentido deleuziano, que produz potência da diferença com marca de minorização, com a língua portuguesa, a qual tende a engolir a língua de sinais e, assim, as diferenças entre as duas línguas acabam não acontecendo.

Em uma reunião ocorrida em 11 de Julho de 2016, a Associação de Surdos de Campinas (ASSUCAMP) sugeriu algumas propostas tratando da apuração de condições de ensino e de acessibilidade às crianças e adolescentes surdos no município de Campinas. Em resposta, houve Fevereiro de 2017 uma audiência pública em que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas direcionou que o modelo de Programa Bilíngue não era indicado para os surdos e foram colocadas algumas mudanças para a educação bilíngue do município. Trago, no excerto a seguir, duas resposta informadas pela Secretaria de Educação através do ofício nº 436/2016 – SME sobre a não aceitação de salas multisseriadas a docência compartilhada.

#### Excerto 14: Nova configuração

Resposta sobre as salas multisseriadas: (...) alunos que estão matriculados regularmente em turmas comuns e são retirados de suas turmas de origem para serem atendidos por professor bilíngue em uma única turma que congrega alunos de 1º ao 5º ano, configurando-se em uma classe multisseriada, é uma organização estranha à política de ensino fundamental da Rede Municipal (...) essa situação será corrigida com a implementação da nova política proposta pela SME.

Em relação à docência compartilhada, esclarecemos que esta organização prevê o planejamento conjunto entre os professores, garantindo-se que as duas línguas de instrução – Libras e Língua Portuguesa – circulem em igual prestígio de modo que , de modo que a educação de surdos não aconteça em Português sinalizado.

Observe 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. Como fora mencionada nas páginas anteriores, 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 desconstrói 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. Outra questão colocada é a recriminação das salas multisseriadas, feitas por ciclos, ao que parece as diferenças de idade e de aprendizagem são colocadas como algo negativo. O ideal parece ser uma sala em que as diferenças apareçam menos e que fiquem, ainda que irreal, a sensação de que o tempo de aprendizado pela idade de cada um é quase que igual a todos. Muitas discussões poderiam ser colocadas em relação a isso. Almeida (2017) afirma em sua pesquisa em salas multisseriadas de surdos que elas vêm ocorrendo como espaço heterotópico (criação de espaços outros dentro de um espaço fechado), ou seja, um espaço outro em que se vê a aprendizagem de surdos e as formas múltiplas de variações linguísticas serem produzidas.

Nas salas multisseriadas, propostas nestes projetos investigados de educação inclusiva bilíngue, os alunos têm oportunidade de acessar os conteúdos comuns por meio da sua língua, de forma mais natural e não superficialmente, como nos casos de surdos que precisam realizar leitura labial, dependentes da ação do professor em manter-se posicionado à sua frente, podendo nem sempre conseguir fazer uma boa “leitura” das explicações por essa via. Neste espaço o aluno tem ainda, a liberdade de realizar trocas na e pela língua com seus amigos surdos e com seu professor. Ele não está isolado, como ocorre na maioria dos casos, onde apenas um surdo é incluído em salas com ouvintes. Nestes contextos de inclusão-excludente, o surdo muitas vezes não tem amigos e quando tem a “sorte” de ser acompanhado por um intérprete, é só com ele que consegue realizar trocas. Imagina frequentar um espaço diariamente onde não se possa conversar, bater papo, fazer amigos... Isso muitas vezes ocorre diariamente em nossas escolas brasileiras que se dizem inclusivas e para todos (ALMEIDA, 2017, p. 96).

Na pesquisa mencionada acima observa-se a qualidade de resultados escolares nestas salas. O que impede a continuidade, então? A mudança de uma prática seriada engessada de funcionamento já estabelecido – essa seria uma resposta possível.

Seguindo a análise, em Março de 2017, a ASSUCAMP respondeu ao referido Ofício expelido pela Promotoria de Justiça de Campinas, assim como a Secretaria de Educação – autora da manifestação a enviada à Assucamp e, entre as respostas, destacou ser fundamental distinguir os referenciais e perspectivas que norteiam as concepções sobre uma educação mais efetiva para o povo surdo, conforme segue no excerto abaixo:

#### Excerto 15: Respostas

ASSUCAMP: Negar as diferenças, neste caso, pode ser tão cruel (ou mais) do que submeter o povo surdo à completa exclusão dos bancos escolares. Assumir a identidade e requerer tratamento específico, no caso das chamadas minorias, não significa uma ideologia separatista. Pelo contrário, esse clamor implica numa “distinção positiva” pelo que a diferença biológica impõe e também para a concessão da igualdade de direitos, quando as desigualdades prevalecem. O povo surdo, em toda sua pluralidade, clama por inclusão, mas não pode mais aceitar um único modelo como regra absoluta.

(...) Quando a Secretaria de Educação, em sua devolutiva à Promotoria, argumenta que as duas línguas de instrução – Libras e Língua Portuguesa – circularão “em igual prestígio, de modo que a educação de surdos não aconteça em Português sinalizado”, revela não considerar grande parte das vozes surdas. (...) Acreditamos na intervenção desta Procuradoria para que tenhamos, com urgência, o direito a uma educação pública

de qualidade para as crianças e adolescentes surdos e que se rompa um círculo de políticas que negam essas vozes, assim como o desejo e concepções de muitos de seus pais.

O mecanismo usado pelo enunciador para desqualificar a atitude da Secretaria de Educação de Campinas, comprova que os discursos presentes nos documentos tem o poder de produzir e reconfigurar as escolas-polo por meio de ações as quais ainda mantem a perspectiva não bilíngue, ou seja, de uma escola inclusiva que aceita a diferença, mas que sempre tenta padroniza-la, propondo o fechamento de salas multisseriadas na proposta de docência compartilhada.

Através do exercício de perceber os discursos de “fazer viver” contrapondo a questão do que se “deixa viver” presentes nesses documentos, 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.

\*\*\*

## **Capítulo 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

As tensões apresentadas neste trabalho tentaram revelar as lutas para a construção de uma política bilíngue em busca de recursos viáveis que possam garantir a educação que os surdos almejam. Lutas essas que devem ser travadas cotidianamente em ações militantes que fraturem de modo micro-político as verdades postas como imutáveis. Com essa pesquisa, pretendeu-se estimular provocações para o campo da educação, a fim de incentivar a pensar em políticas educacionais que tem sido produzidas num campo de batalha entre diferentes saberes que procuraram legitimar as práticas institucionais.

A presença produtiva do poder-saber (sempre presente nas relações sociais) age fortemente na direção de consolidação de formas de vidas, sendo este quem

determina a validação dos enunciados presentes em documentos oficiais, assim como foi observado através da perspectiva inclusiva (no modelo discutido no começo deste trabalho) em que a cada momento tenta voltar e retomar uma outra educação para os surdos mesmo os surdos reivindicando e se posicionando qual escola eles querem. A produção de verdades legítimas modos de vida e sair de uma prática para outra requer mudanças axiomáticas no valor posto para o outro. É assim que apesar de novas formas de educação de surdos serem ativadas, os valores normativos para o humano (a língua que deve usar a homogeneização de saberes, as construções de padrões normativos) ficam evidenciados. Podemos ver o quanto é difícil a consolidação de políticas educacionais que modifiquem a ideologia posta para a inclusão: a saber a interação entre corpos diferentes em um mesmo espaço, visto que os surdos não pleiteiam educação inclusiva. Eles pleiteiam uma escola que fale a língua dele.

No entanto, a pesquisa mostra que as resistências geram deslocamentos históricos pontuais e formam estes espaços de diferenças surdas que foi destacado, dado voz e vistas. Dessa forma, este trabalho de pesquisa tratou de mostrar que é possível ter o movimento de resistência advindo da minoria, mas o tempo todo com o alerta de manter a militância, pois ela é necessária; mostrou as particularidades de um determinado programa inclusivo bilíngue direcionado para atuar como alternativa de educação possível para surdos, preocupado em garantir suas determinações linguísticas e a real efetivação dos processos de ensino-aprendizagem escolares desse público.

Os eventos aqui discorridos também procuraram mostrar tensões produzidas por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às imperativas demandas linguísticas e culturais necessárias para a qualidade da educação dos surdos no Brasil. Atualmente, tais tensões reverberaram de forma intensa a ponto de o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017 trazer o tema da prova de redação abordando os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil e ofereceu, ainda, pela primeira vez, a prova na versão em Libras com 1.897 candidatos surdos que optaram por essa modalidade. (FENEIS, 2017).

O tema fez com que a população brasileira parasse para refletir e comentar a invisibilidade da própria temática da prova, de como a educação de surdos é algo tão imperceptível para a sociedade que ela mesma não compreende esse tema como algo possível de se pensar a ponto de ser tema de prova para os estudantes em geral. A sociedade aceita que os estudantes possam refletir sobre questões homossexuais, questões que abordem sobre drogas, aborto, entre outras polêmicas, mas questões sobre a surdez é

algo bastante tensionado como apenas assuntos dentro de “caixinhas” que, quando surgiu uma temática para que os estudantes reflitam, gerou muita tensão até mesmo em relação à veracidade da prova. Ora, se os estudantes não tem 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.

A educação de surdos é um problema real, político e não foge da realidade do país. A redação do ENEM 2017 faz parte da realidade educacional brasileira, porém somente o fato de tematizar a educação de surdos em uma redação não consiste em solução. Não se trata apenas em discutir um tema, mas essa discussão implica considerar a cultura, acessibilidade, identidade, aprendizagem, ensino, língua e política, assim como levar a reflexão de onde está o sujeito surdo na sociedade, se estão ocupando os lugares que são seus por direito. Os lugares que o preconceito, a discriminação e a violência simbólica e linguística impediram de serem ocupados por eles. Tendo em vista essa situação, o discurso sobre a surdez se mantém constantemente sofrendo deslocamentos e é impulsionado a comprovar valor a pessoa surda, a educação e a função linguística de sua língua.

Por essa perspectiva, nota-se que a sociedade resiste em perceber sua condição monolíngue que constantemente retoma os embates do passado vivenciados pelos surdos e que continuam sendo construídas as políticas de verdade nos dias atuais. Para Foucault (1979), o problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Por isso, se faz necessário trazer a temática dos surdos no ENEM, nos telejornais, nas reuniões em família, nas conversas entre amigos e em todos os espaços. O conhecimento precisa ser propagado a todas as pessoas para o cumprimento de verdadeiros cidadãos, conhecedores das verdadeiras formas de inclusão. Sem dúvidas, esse é um desafio de alto grau de dificuldade, pois teria que intensificar o compromisso por uma pedagogia

alternativa e assumir a conscientização pela convivência solidária dentro e fora da escola para conseguir trilhar novos caminhos e construir, na diferença, uma escola que reflita para uma educação outra que afete todas as pessoas.

\*\*\*



## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, J. C. de A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas.** Dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-graduação em Educação Especial. UFSCar, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEATO, Z. Identidades e suas impossibilidades. **Trabalhos em linguística aplicada.** Jan./Jun. 2004. p. 167. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a13v43n1.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **NOTA TÉCNICA Nº 055/ 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SECADI/DPEE. 10/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 34/2012.** Sobre a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 05/2011.** Sobre Implementação da Educação Bilíngue. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº19/2010.** Orientações para profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 1.679**, de 2 de dezembro de 1999b. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 07 nov. 2016.

CABRAL, M.S.A. Por um conceito de Minoria. In. Raquel Paiva; Alexandre Barbalho. (Org.). **Comunicação e Cultura das Minorias.** São Paulo: Paulus, v.1, p, 11-14, 2005.

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, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

CAMPOS. S.R.L. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos.** 2009. 121f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

CARVALHO. M.C.B. **Sociolinguística.** Fascículo, Biblioteca Virtual. UFPB. 2011. Disponível em:  
<[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/sociolinguistica\\_1330351479.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/sociolinguistica_1330351479.pdf)>. Acesso em: Maio. 2017.

CARVALHO. A.F.; MARTINS, V.R.O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai-ago. pp. 391-415, 2016.

CANGUILHEM, G. **O normal e o Patológico.** Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro, p. 154, 1998.

CERTEAU, Michel de. A beleza do morto. In: \_\_\_\_\_. **A cultura no plural.** São Paulo: Papirus, p.55-86, 1995.

CONCEIÇÃO. B. S.; MARTINS, V. R. O. Educação Bilíngue de Surdos e a Possível Contribuição da Formação em Pedagogia: Desafios Atuais. **Periferia, Educação cultura & Comunicação**, v.8 n.2 jul-dez 2016

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990. Disponível em:  
<[http://www.educacaoonline.pro.br/doc\\_declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos.asp?f\\_id\\_artigo=2](http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

DEFICIENTES VISUAIS E AUDITIVOS TEMEM POSSIBILIDADE DE PERDER ESCOLAS ESPECIAIS. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 de março de 2011. Disponível em:  
<<https://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidade-de-perder-escolas-especiais-2804151>>. Acesso em: 23 abril 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Empirismo e subjetividade.** Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. V. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, p. 13, 1988.

Derrida, J. **As línguas do outro: reflexões sobre um caso de bilinguismo**. Fragmentos, número 33, p. 229/243 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ENSINO especial e escolas bilíngues para surdos são incluídos em metas do Plano Nacional de Educação. **Jornal da Câmara**, Brasília, 30 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornal/JC20120530.pdf>>. Acesso em: Maio. 2017.

FENEIS. **Nota sobre a Internacional Disability Alliance – IDA**. 2011 p.7. Disponível em: <<file:///C:/Users/fernando/Downloads/NOTA+FENEIS+SOBRE+IDA+.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Nota à Imprensa: Redação do Enem 2017 aborda tema sobre Educação para Surdos no Brasil e abre portas para debate. Diretoria de Política Educacional. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://blog.feneis.org.br/nota-a-imprensa-redacao-do-enem2017-aborda-tema-sobre-educacao-para-surdos-no-brasil-e-abre-portas-para-debate>>. Acesso em: 18 de Jan de 2018.

\_\_\_\_\_. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras)** ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI. 2011.

\_\_\_\_\_. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 41, set./nov. 2010.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 25ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012, p.67.

\_\_\_\_\_. **VII aula no curso realizada pelo Collège de France**. p. 98, 2011.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010a, p. 273-295.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.205, 2008.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. "**Outros espaços**", in: Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 415, 2003.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, p. 161, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**, (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.11-12.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, p. 11-12, 1988.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.27, n.2, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/fernando/Downloads/25926-98931-1-PB.pdf>. Acesso em: Maio. 2017.

G. M. FIGUEREDO. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no Cotidiano Escolar. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 14. 2015, p. 25-51.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Marigueta (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, p.38, 2007.

GONÇALVES, M. L.; ANDRADE, A. I. “Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo”, in **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007. Disponível em: <www.plurilinguismo.pdfadobreader>. Acesso em: 04. abr. 2017.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.p.323.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F.; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. **Escola e Diferença Caminhos para a educação Bilíngue de Surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, v. 1, p. 13-28.

\_\_\_\_\_.; ALBRES, N. de A. e DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 65-80.

\_\_\_\_\_.; Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

\_\_\_\_\_.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_.; LODI, A.C.B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. GT: Educação Especial / n.15, 2007. Disponível em:

<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2017.

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 junho 2017.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedes**, ano XX nº 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf>>. Acesso em: 18 abril 2017.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**LEI Nº 13.980**, De 23 De Dezembro De 2010 Dispõe Sobre A Criação De Cargos Públicos De Provisão Efetivo De Professor Bilíngue, De Instrutor Surdo E De Intérprete Educacional De Libras/Português. Disponível em: < <http://leismunicipa.is/oacbh>>. Acesso em: Jan. 2018.

LODI, A.C.B.; G. K. T. S. ABUQUERQUE. **Escola e diferença caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, v. 1, p.45.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: **Surdez e Educação Inclusiva** / GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. ; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficina com surdos. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: COSTA, L. M.; LOPES, M. C. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: Lacerda, C. B. F e Santos, L. F. (Org.). **Tenho Um Aluno Surdo, E Agora?** Introdução à libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos - SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013, v. 1, p. 201-208.

KOZLOWSKI, L. O Modelo bilíngue- bicultural na educação do surdo. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.7, n.2, p147-156,1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, V. R. O. **Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação** Belas Infieis, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)> Acesso em: 05 Maio 2017.

MENDES, E. G. A. radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: maio. 2017.

MOURÃO, C. H. N. **Educação de Surdos - Retrocedendo para Milão. Será?** In: 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2011, Canoas/RS. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas/RS : Editora da ULBRA, 2011. p. 1-12.

MULLER, J. I.; STURMER, E.; KARNOPP, I. B.; LODENIR, S. T. A. Educação Bilíngue para Surdos: Interlocação entre Políticas Linguísticas e Educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, vol. 2, n.1. 21, outubro, 2013, p.1-15.



PARA PROFESSORA, alunos não compartilham a língua nas escolas convencionais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 de março de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/para-professora-alunos-nao-compartilham-lingua-nas-escolas-convencionais-2804155#ixzz2v3wJvK3d>>. Acesso em: maio. 2017.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PINO, A. **As marcas do Humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Liev S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTARIA Nº 5.707/2011 DE 12/12/2011. Que regulamenta o decreto 52.785 de 10/10/11. criação de emebns na rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <<http://legcidsaopaulo.blogspot.com.br/2014/06/portaria-n-57072011-de-12122011.html>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PORTAL ALVARO. 2013. Representantes dos surdos criticam modelo de educação inclusiva do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.alvarodias.com.br/2013/11/representantes-dos-surdos-criticam-modelo-de-educacao-inclusiva-do-ministerio-da-educacao/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos: EdUFSCar, 2004b.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Educação Bilíngue para Surdos**. Fev. 2014. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-Bilingue-para-Surdos>>. Acesso em: set. 2017.

SILVIA, M. L. F. S.; FERNANDES, E. A. P.; ROCHA, D. S.; **IV Setembro Azul: um cenário de lutas e reflexões**. E-BOOK. Ed. UESC, Capítulo p. 63, 2016.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. El niño sordo en la escuela inclusiva: reflexionando sobre el papel del intérprete en la construcción de la subjetividad. In: Simón, M.; Buscaglia, V.; Massone, M.I. (2003) (compiladoras). (Org.). **Educación de Sordos: Educación Especial y/o Educación?**. Buenos Aires: Libros en red, 2003.

SOUZA, M. S. **Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS**. E-BOOK. Capítulo 1. p. 9, 2016.

SOUZA, P. **Linguagem em (Dis)curso, tubarão**, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SOUZA, R. M. **Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas**. E-BOOK. 2016, p.9.

VEIGA-NETO, A. Faces da Diferença. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 207-216, 2003.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. 13 London; New York : Routledge, 2000.