



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

**DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS BILÍNGUES *PARA* SURDOS  
ÀS POLÍTICAS BILÍNGUES *DE/COM* SURDOS: UM ESTUDO DE CASO**

Tatiane Cristina Bonfim

São Carlos  
2020

TATIANE CRISTINA BONFIM

**DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS BILÍNGUES *PARA* SURDOS  
ÀS POLÍTICAS BILÍNGUES *DE/COM* SURDOS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

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

São Carlos  
2020

Bonfim, Tatiane Cristina

Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos: um estudo de caso. / Tatiane Cristina Bonfim -- 2020. 185f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Banca Examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Maria Emanuela Esteves dos Santos  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação bilíngue de surdos. 3. Intérprete educacional. I. Bonfim, Tatiane Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário 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**

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tatiane Cristina Bonfim, realizada em 27/11/2020.

### **Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Emanuela Esteves dos Santos (UFSJ)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meu pais, Claudio e Lucelena, exemplos de fé e orações em todos os momentos da vida. Ao meu irmão Junior, que me apoiou do seu jeito silencioso nessa etapa da minha vida. Dedico também a duas pessoas mais que especiais: ao meu esposo Marcos pelo incentivo aos estudos e ao meu filho Guilherme por compreender minha ausência e hoje estar aqui torcendo comigo por mais uma batalha vencida. A todos, minha gratidão eterna.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela presença constante em minha vida, pelo discernimento e conforto nos momentos difíceis que encontrei nesta jornada.

Aos meus pais, Claudio e Lucelena, e ao meu irmão Júnior, exemplos de fé e esperança, mostrando que tudo é possível se acreditarmos *“Naquele que nos fortalece”*.

Ao meu esposo Marcos, por me incentivar a correr atrás de mais um sonho e não desistir, mesmo que para isso precise passar por momentos difíceis *“logo tudo isso irá passar e verás que conseguiu”*.

Ao meu filho Guilherme, que compreendeu as minhas ausências físicas e mentais *“estudar não é fácil mãe, mas um dia acaba ou não... força!”*

Aos meus familiares, aqui trago todos representados na figura de minha avó Anna Luciano, minha sogra d. Lázara e meu sogro sr Benedito, que compreenderam os domingos sem macarronada, sem churrasco, sem piscina para poder me dedicar aos estudos. Por compreenderem que morar em São Carlos por um ano seria melhor para me dedicar aos estudos, obrigada!

Aos amigos que fiz durante a jornada, em especial, aos do grupo de pesquisa GPESDi (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS, SUBJETIVIDADES E DIFERENÇAS); começamos no presencial e em poucas, só mulheres, Bianca Sales e Mariana P. de Moraes. Depois o grupo cresceu, que maravilha! E cada um soube compartilhar ótimos momentos, mesmo que no virtual né, João, Gabriel, Débora, Luisa, Sueli, Marlon, Eloá, Priscila, Rafael e Niclaudia!

Agradeço a parceria nas disciplinas e nos artigos dos amigos “elisianos”, Regina Célia Torres e Rodrigo Vecchio Fornari. Éramos os “outsiders” da área da surdez nas disciplinas da pós-graduação, mas juntos conseguimos ser os “estabelecidos” em nossa força, união e em nossos argumentos bem fundamentados ou não!

Aos amigos da SeTILS, Anderson, Ityara, Joyce, Sarah, Anne, Rosana e o Hhh (Herbehrth). Aos amigos da SAADE, Sandro, Keila, Claudete e, ao não mais pertencente à SAADE, mas exemplo de luta pela diferença e equidade, Djalma. Para finalizar, aos amigos do TILSP, representados aqui em um grande amigo que não atua mais na universidade mas que deixou um grande legado, Adauto, sem o apoio e a

parceria de todos, não teria dado o primeiro passo *“não se diminua, há outros que vão querer fazer isso por você”!*

Às amigas mais que especiais, irmãs de coração – sem suas orientações e suas orações não teria chegado à UFSCar –, Simara P. da Mata, Rochele de Mesquita e Rita de Cássia de Oliveira, gratidão.

Agradeço aos amigos da Escola Municipal Armando Grisi, representados na pessoa de Jailson Malta Miranda, Priscilla Gama Cardoso, Osmar Arruda Garcia, Josely Santoro Bueno e Elaine Botter, onde comecei minha trajetória na educação de surdos e a qual foi fonte de inspiração para essa pesquisa.

Gratidão aos profissionais da Escola Marcello Schmidt, representados na pessoa de Valmir Rogério Torres, Adriana Bueno, Renata Hellmeister Momenté, Michelle Bueno Bichof, que organizaram toda a estrutura da escola para a realização desse sonho. Ao Vitor Pereira Gomes, que com sua parceria nas aulas de português na unidade II, com alunos mais que especiais, com os quais produzimos acontecimentos, um deles foi o projeto para o mestrado, hoje concretizado nessa dissertação; só tenho que dizer: muito obrigada!

À minha orientadora Dra Vanessa Regina de Oliveira Martins, por me orientar com mestria no caminho da pesquisa, auxiliando em minhas angústias de quem havia saído da sala de aula há pouco tempo e trazia inúmeras inquietações. Com sabedoria mostrou possibilidades de centralizar as inquietações em objeto de pesquisa, e veja só o produto dessa parceria! Essa dissertação que compartilho com vocês!

Às professoras, Dra Maria Emanuela Esteves dos Santos, Dra Lara Ferreira dos Santos, Dra Lilian Cristina Ribeiro Nascimento e Dr Leonardo Santos Amâncio Cabral, pela dedicação e recomendações na qualificação de mestrado.

Para concluir, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEES – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, aos professores que compõe essa equipe dedicada na formação de mestres e doutores em educação especial e à nossa querida Eliane Rodrigues pelo carinho e paciência que conduz as atividades da secretaria.

*o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas  
ou os sistemas de dominação,  
mas aquilo por que, pelo que se luta,  
o poder do qual nos queremos apoderar.  
(FOUCAULT, 1996, p. 10)*

## RESUMO

A educação bilíngue para surdos é um direito respaldado por documentos legais, que deve ser implementado por meio de políticas públicas voltadas à educação. Tal proposta tem de ser manifestada em cada município, os quais constroem ações específicas para a sua produção. Ocorre que cada município apresenta entendimentos diferenciados do que seja fazer um modelo educacional bilíngue, e também, de como promover o ensino em língua brasileira de sinais (Libras). O presente trabalho propôs analisar a transposição dos discursos de verdade sobre a educação de surdos e suas implicações às práticas cotidianas do Intérprete Educacional (IE). Para isso, analisamos as diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação bilíngue para surdos, implantadas pela Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo, nos anos iniciais do ensino fundamental, como componente de conhecimento do cenário investigado e das práticas cotidianas implementadas por intérpretes educacionais nesta unidade educacional. Usamos a triangulação analítica realizada por meio de reflexões teóricas e análises documentais alinhadas às concepções dos participantes. Para essa arquitetura tivemos a no texto a composição das vozes emergentes dos Intérpretes Educacionais, de Professores Regentes, do Gestor Escolar e da Coordenadoria da Educação Especial. Tais saberes se colocaram como alicerce para as análises alinhadas aos estudos dos dispositivos jurídicos em diálogo com os saberes propostos pelas filosofias da diferença. A proposta metodológica confere com a perspectiva arqueogenealógica de Michel Foucault. Em síntese, a pesquisa é descrita sendo um estudo de caso de abordagem qualitativa, com dados balizados pelos Estudos Surdos e pelas filosofias da diferença, em Michel Foucault. Como resultado do estudo destaca-se a compreensão de que as práticas cotidianas dos Intérpretes Educacionais ainda refletem um paradoxo educacional inclusivo complexo: em momentos avistam-se práticas que apontam na direção de uma educação *de/com* surdos e em outros, uma educação *para* surdos, a saber, pautado na lógica ouvinte vinculado para a adequação e reparo do ensino aos surdos. Verificam-se disparidades existentes e lutas internas travadas pelos Intérpretes Educacionais que refletem a resistência contra a lógica da biopolítica produzida na educação bilíngue, ainda alinhada à inclusão radical de corpos, com base no apagamento da multiplicidade e das diferenças surdas. O ato de contra-ação, cotidianamente promovido por esses profissionais em suas ações menores, aponta para os primeiros sinais da construção de uma educação *de/com* surdos, pautada em dispositivos jurídicos, que mesmo com limitações, servem para nortear uma perspectiva bilíngue em Libras, voltada ao desejo da comunidade surda de uma educação singular *de/com* surdos.

**Palavras chave:** Educação Especial. Educação Bilíngue *de/para* e com Surdos. Políticas Públicas. Intérprete Educacional.

## ABSTRACT

Bilingual education for the deaf is a right supported by legal documents, which should be implemented through public policies aimed at education. Such a proposal has to be expressed in each municipality, which builds specific actions for its production. It happens that each municipality presents different understandings of what it is to make a bilingual education and of how to promote the teaching in Brazilian Sign Language (Libras). The present study aimed to analyze the transposition of the discourses of truth about the education of deaf people and their implications to the daily practices of the Educational Interpreter (EI). To this end, we analyzed the guidelines regarding public policies of bilingual education for the deaf, implemented by the Department of Education of a municipality in the countryside of the state of São Paulo, in the early years of elementary school, as a component of knowledge of the investigated scenario and the daily practices implemented by educational interpreters in this educational unit. We used the analytical triangulation carried out through theoretical reflections and documentary analyses aligned with the conceptions of the participants. To this end, we crossed in the text the emerging statements of educational interpreters, teachers, school managers, and the Special Education Coordination. Such knowledge grounds the analyses aligned with the studies of legal devices in dialogue with the knowledge proposed by the philosophies of difference. The methodological proposal is consistent with the archogenealogical perspective of Michel Foucault. In summary, the research is described as a case study of a qualitative approach, with data crossed by the Deaf Studies and the philosophies of difference, in Michel Foucault. As a result of the study, we highlight the understanding that the daily practices of the educational interpreters still reflect a complex inclusive educational paradox: sometimes, we can see practices that point towards the education of/with the deaf and others, education for the deaf, namely, oriented by a hearing logic linked to the adequacy and repair of teaching to the deaf. There are existing disparities and internal struggles waged by the educational interpreters that reflect resistance against the logic of biopolitics produced in bilingual education, still aligned with the radical inclusion of figures, based on the erasure of multiplicity and deaf differences. The act of counter-action, daily promoted by these professionals in their minor actions, points to the first signs of the construction of education of/with deaf, based on legal devices, that even with limitations, can guide a bilingual perspective in Libras, focused on the desire of the deaf community for a singular education of/with the deaf.

**Keywords:** Special Education. Bilingual Education of/for and with the Deaf. Public Policy. Educational Interpreter.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dispositivo Jurídico para a Educação de Surdos.....	55
Quadro 2 – Descrições pessoais dos protagonistas da pesquisa .....	105
Quadro 3 – Descrições sobre as interações comunicativas das professoras regentes (PR) nas salas observadas.....	107
Figura 1 – Sala da professora Regiane.....	109
Figura 2 – Sala da professora Fernanda.....	111
Figura 3 – Sala da professora Adriana.....	113
Figura 4 – Atividade realizada pelos alunos da PR Fernanda.....	117
Figura 5 – Recorte da entrevista no diário de registro.....	118

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEE – Coordenadora da Educação Especial

Comerc – Conselho Municipal da Educação

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GE – Gestores

IE – Intérprete Educacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação  
Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Professora Regente

SME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Minhas memórias e a trajetória dessa pesquisa.....	7
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E AS LUTAS PARA UMA EDUCAÇÃO <i>DE/COM</i> SURDOS: DOS PILARES TEÓRICOS BASILARES PARA A PESQUISA .....	13
1.1 Inclusão educacional percurso histórico de emergência e as pautas filosóficas para a diferença. ....	188
1.2 Conceitos das filosofias da diferença em diálogo para pensar a diferença surda numa política inclusiva e bilíngue. ....	399
CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ADENSAMENTO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES <i>DE/COM</i> UMA POLÍTICA BILÍNGUE .....	522
2.1 Documentos legais voltados à educação de e para surdos: análise das discursividades jurídicas na construção de práticas educativas e de corpos surdos. ....	544
2.2 Documentos federais e as “Salas Inclusivas Bilíngues”, “Salas Multisseriadas” ou “Sala Libras língua de Instrução nos anos iniciais do ensino fundamental I”. ....	622
2.3 Educação Inclusiva ou Educação Bilíngue? Análise do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) quanto aos modelos educacionais propostos aos surdos .....	777
2.4 Documentos municipais em diálogo (ou não) com as diretrizes dos documentos federais: Deliberação Municipal 01/2015 e Projeto Político Pedagógico para a educação de surdos .....	833
CAPÍTULO 3 – ARQUEOGENEALOGIA COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO DE ANÁLISE DAS FALAS DOS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA UNIDADE OBSERVADA .....	988
3.1 Os protagonistas e o local de coleta. ....	1044
3.2 Instrumentos e materiais utilizados durante a coleta. ....	1144
3.3 Regras para as descrições das cenas narrativas como dispositivo metodológico de investigação.....	11919
CAPÍTULO 4 – DOS ESTUDOS, DAS OBSERVAÇÕES GERAIS ÀS VOZES EMERGENTES DO ESPAÇO EDUCACIONAL INVESTIGADO: TRIANGULAÇÕES NAS ANÁLISES APRESENTADAS .....	12121
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES OUTRAS DE CONTINUAR .....	1477
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	15252
ANEXOS .....	16363

## INTRODUÇÃO – Minhas memórias e a trajetória dessa pesquisa

---

*A vida é uma viagem a três estações: ação, experiência e recordação. (Júlio Camargo)*

Dou início ao texto traçando um pouco da minha história por meio de uma viagem sobre a minha vida profissional. Faço o movimento da epígrafe de Júlio Camargo aqui trazida. Busco nessa viagem, por meio das recordações, apresentar a experiência que vivenciei enquanto Intérprete Educacional (IE), a minha paixão maior, e posso dizer que foi onde promovi muitas ações em uma escola polo bilíngue e inclusiva que terão oportunidade de conhecer mais à frente.

Recordação: Quando dei início à minha carreira profissional, não me imaginava trabalhar com alunos surdos, somente fui pega pela paixão quando a secretaria municipal de educação realizou uma parceria com um professor surdo e disponibilizou para a rede o curso de Libras básico, vagas remanescentes das escolas polo de educação infantil e fundamental I<sup>1</sup>. Realizei o curso básico I, em seguida o intermediário, voltei e fiz o básico novamente, e depois precisei me especializar – senti que era o que eu queria, então, fui para São Paulo, pois em Piracicaba o curso técnico promovido por uma universidade particular não existia mais. Antes de ir, pelos dois cursos básico e um intermediário que tinha, além do contato com membros da associação de surdos da cidade, fui convidada pela coordenadora da educação especial da época, a assumir a sala de recursos multifuncionais da escola bilíngue do ensino fundamental I. Isso se deu devido a professora responsável ter exonerado, e como não havia concurso ou processo seletivo em vigor, para que pudesse contratar um professor para assumir a sala, lá estava eu. Assim que conversamos, fui à escola e, para minha alegria, iniciei no dia 19 de abril de 2010 e permaneci até o dia 7 de março de 2017, quando ousei por voos maiores.

Experiência: Nessa escola tive experiências positivas, mas estaria mentindo se dissesse que não tive experiências negativas: tive sim, cada uma que se escrevesse aqui precisaria de mais páginas, mas foram com essas experiências que construí o que tenho

---

<sup>1</sup> Essa etapa de ensino segundo a Lei e Diretrizes e Bases da Educação –LDB, lei nº 9394 de 1996 corresponde aos alunos matriculados do 1º ao 5º ano, portanto anos iniciais, desta forma em alguns momentos deste trabalho irão encontrar as duas formas de escritas: ensino fundamental I e anos iniciais que se referem a 1ª etapa da educação básica.

defendido por educação *de e para* surdos e faz ser quem sou hoje. Iniciei como professora eventual na sala de recursos multifuncionais atendendo aos alunos surdos da escola que vinham no contraturno, de faixa etária de 8 a 11 anos, de diferentes regiões da cidade, com diferentes níveis linguísticos, mas todos com o mesmo objetivo: aprender em sua língua. Ficavam espantados quando nos primeiros dias eu os recebia sinalizando, ficavam boquiabertos e num jeito de esconder as mãos, sinalizavam uns aos outros perplexos se perguntando onde eu teria aprendido Libras, pois nunca tinham me visto na igreja deles ou na escola. Em agosto desse mesmo ano, alguns professores da escola, a gestão, a coordenadora da educação especial e eu fomos à Marília para assistir a uma fala da professora Cristina Lacerda e sua equipe de trabalho sobre um Programa de Educação Bilíngue, que estava sendo desenvolvido em Campinas com novo formato, o qual a secretaria de educação de Piracicaba já conhecia e estava estudando sua implementação.

Ação: Após essa fala, voltamos ainda mais com o desejo de mudança na escola, o formato que estava não nos agradava, e ouvir que existia outros modos de fazer a educação acendeu em nós a lâmpada da esperança: em mim, posso dizer que foi uma chama de esperança. Não conseguimos em 2011 realizar ações como no Programa Bilíngue, mas iniciamos uma proposta de trabalho à qual fui contratada como intérprete educacional, contudo afirmo que atuei mais como professora bilíngue do que intérprete. A configuração da sala inclusiva e bilíngue era composta por nove alunos surdos e oito ouvintes; a professora que atuava comigo era formada em pedagogia com habilitação em deficiência auditiva pela Unesp campus Marília, com curso de Libras. Em contato com a comunidade surda, tendo fluência e experiência na área como professora bilíngue e sinalizante, a professora fazia o diferencial nessa sala.

Como disse, pouco atuei como intérprete; somente quando tínhamos momentos cívicos, palestras e atividades envolvendo a comunidade escolar no todo, mesmo assim, em vários momentos, a professora revezava comigo, e na sala, não havia uma divisão de papéis, posso dizer que exercíamos uma docência compartilhada. Planejávamos e executávamos juntas. A lousa dividida ao meio era a única diferença entre as outras salas, para especificar que nela se respeitava a organização da escrita seguindo a estrutura da Libras e não da língua portuguesa, contudo em muitos conteúdos curriculares, a professora seguia com os alunos ouvintes e eu estava com os alunos surdos fazendo

outras atividades devido os alunos ainda precisarem de mais exemplos, mais atividades complementares para que o conteúdo estivesse totalmente assimilado, e assim, dar prosseguimento nas demais etapas do planejamento da ensino Isso sem contar dos teatros que fazíamos com toda a turma para que os alunos surdos compreendessem determinado fenômeno de história ou geografia, e as experiências em ciências que fizemos na sala, só não colocamos fogo!

A turma se formou e chegou uma nova no 1º ano em 2012, com a qual fiquei até 2017. Durante os anos, fui trabalhando com outras professoras, que traziam suas experiências para agregar e construir novas práticas de trabalho, mudando um pouco do formato da turma de 2011, contudo não mudando a minha subjetividade que constituída lutava internamente com alguns professores parceiros e com a gestão por ações nas salas bilíngues.

Foi pensando nessas ações que busquei voos maiores. Prestei o concurso em uma universidade federal para tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e nessa esfera tive a oportunidade de atuar nas disciplinas de um Programa de Pós-Graduação; e foi em uma dessas disciplinas, que me encontrei com as filosofias da diferença e com Foucault, é claro, entre outros filósofos, associando o meu desejo de estudar as questões da política educacional *de e para* surdos com as práticas educacionais realizadas no contexto real de sala de aula. Tudo isso com um referencial teórico que permite fazer essa reflexão por caminhos outros, principalmente atrelando arquivos históricos legais e jurídicos com as discursividades que são produzidas nas instituições escolares.

Hoje como aluna do Programa de Pós-Graduação de Educação Especial – (PPGEES), procuro as respostas para minhas as minhas inquietações junto ao Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferença (GPESDi), do qual participo antes mesmo de ser discente, e que me auxiliou com as reflexões e com a bagagem teórica que trago.

Desta forma, apresento a estrutura de desenvolvimento da minha pesquisa que tem por objetivo geral: analisar a transposição dos discursos de verdade às práticas cotidianas efetivas do Intérprete Educacional (IE), a partir das diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação bilíngue para surdos, implantadas pela Secretaria de

Educação de um Município do interior do estado de São Paulo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os objetivos específicos estão divididos da seguinte forma: 1) apresentar os conceitos filosóficos que impactam no discurso de inclusão de surdos a partir da lógica da biopolítica e do racismo de Estado; 2) analisar as discursividades produzidas a partir das políticas públicas em âmbito federal e o impacto que elas acarretam na construção da política pública municipal vigente na atuação dos Intérpretes Educacionais no ensino fundamental I, para pensar a educação inclusiva bilíngue de surdos; 3) analisar as práticas cotidianas do Intérprete Educacional (IE) em atendimento à perspectiva municipal e de que modo seus movimentos de contra-ação, refletem o desejo da comunidade surda de uma educação bilíngue com surdos.

Antes de apresentar a estrutura formal da pesquisa e os conteúdos trabalhados em cada capítulo, gostaria de fazer um adendo sobre a escolha das preposições (*de* e *para*) usadas no título dessa dissertação. Essa pausa explicativa é importante porque reflete uma posição político-ideológica que toma corpo na escrita toda. O *de* e o *para* revelam se há o desenvolvimento de ações políticas educativas que levam em consideração a diferença surda diretamente, ou se ocorre uma adequação de uma proposta que originalmente foi destinada ao público ouvinte. Esses destaques fazem sentidos na medida em que a pesquisa toma contorno com as reflexões filosóficas e as análises documentais, que vão se entrelaçando aos discursos produzidos pelos envolvidos na construção da educação bilíngue de surdos no município investigado.

Quando aponto a importância da análise das políticas bilíngues *para*<sup>2</sup> surdos, estou levantando os documentos que foram ajustados a partir da realidade educacional de pessoas ouvintes e que foram dirigidos *para* esse grupo de pessoas, as surdas. Portanto, temos que retomar o nascimento da política inclusiva e o seus documentos, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que emerge do pensamento sobre o ajuste das práticas para os sujeitos com deficiência. Com a pesquisa, faço a defesa de política educacional de

---

<sup>2</sup> Darei destaque em itálico às preposições *para*, *de* e *com* em todo corpo do texto sempre que estiver me referindo às políticas educacionais e ao modelo educacional para surdos relacionados aos documentos analisados e ao contexto investigado, bem como, atrelado aos movimentos histórico de militância surda em prol de uma escola *de* surdos e *com* os surdos indicando as metodologias de ensino que de fato condizem com o ensino bilíngue *de/com* surdos desvinculados com as propostas inclusivas que propõem o apagamento dessa minoria linguística fazendo desse espaço educativo um lugar de exclusão e sufocamento das diferenças.

surdos, ou seja, que considera a presença de surdos para produzi-la. Uma política que nasce a partir de suas demandas e não como um “remendo” de algo já dado anteriormente. Com esse olhar, da lógica do *de* e não do *para*, busco articulação dos documentos políticos que trazem pautas de uma educação *de* surdos, considerando todos os aspectos da língua de sinais e da ontologia surda (este ser surdo). Já de início tem-se a necessidade de apontar a instrução em Libras durante todo o processo educativo e o ensino do português como uma língua adicional aos seus estudos, e assim, caminhando em direção a uma política de ensino bilíngue *com* os surdos, a partir do discurso sinalizado requerido por eles, promovendo uma educação, de fato, bilíngue. O conectivo *de*, ou essa preposição essencial, não se dá completamente se não carregar o com: uma educação *de* surdos só ocorre se for *com* eles. Ou seja, defino que a preposição essencial *para* coloca-se conceitualmente e ideologicamente contrária ao conectivo *de*. Já o uso do *de/com* remete à proposta de que essa educação só existe se for aglutinada ou na condição de estar lado a lado e *com* a participação surda.

Portanto, com o desenvolvimento anterior, espero ter possibilitado ao leitor compreender melhor como todas essas palavras vão tomando significados mais precisos no texto e quais as problematizações que estão em torno dos usos distintos de cada conectivo quando anuncio a Educação *para*, *de* e *com* os surdos. Convido-os, ainda, a trilhar os caminhos das filosofias da diferença e ver que é possível, em meio a dispositivos jurídicos, por vezes tão ambíguos, promover uma Educação com pauta na diferença, valorizando uma reivindicação antiga dos militantes surdos que está documentada no Decreto nº 5.626 de 2005, em vigor atualmente: “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” (BRASIL, 2005, sem paginação).

Após a pausa, sigo na apresentação da pesquisa. O estudo está organizado em cinco capítulos que estão divididos da seguinte composição: no capítulo 1, faço uma reflexão filosófica sobre a Educação Inclusiva no Brasil para os estudantes surdos abordando o percurso histórico em ordem cronológica atrelado à educação bilíngue *de* e *com* surdos. Com essa apresentação, dialogo com alguns conceitos de Michel Foucault (1926 – 1984) que darão sustentação à pesquisa, emparelhados aos conceitos e aos movimentos da Educação Inclusiva no Brasil; apresento alguns autores da área da

surdez para compor a discussão sobre a Educação Bilíngue *de e com* surdos perfazendo um caminho reflexivo e tênue com pontos de vistas de pesquisadores da área frente à Legislação da Educação Inclusiva posta em vigor no trajeto histórico.

No Capítulo 2, apresento uma sequência cronológica das legislações federais brasileiras sobre a educação de surdos, iniciando com a Lei de Libras nº 5.626 de 2002 e finalizando com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 de 2015, e os documentos do município investigado, a Deliberação 01 de 2015 do Comerc (Conselho Municipal de Educação) e o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, tecendo um debate sobre como essas diretrizes compõem a educação *de/com* surdos na implementação da escola polo em surdez, bilíngue e inclusiva, no município pesquisado.

No capítulo 3, apresento o percurso metodológico investigativo que compõe a dissertação, tendo como base a arqueogenealogia, um dos conceitos das filosofias da diferença de Michel Foucault, que tem dado oportunidades de olhar para a surdez como campo de saber e problematizá-lo de outro lugar.

No Capítulo 4, exibio as sufocadas e silenciadas vozes dos atores que produzem a educação de surdos do município, os intérpretes educacionais, professores regentes, o gestor e o coordenador da educação especial. Esses silenciamentos são analisados e divididos em três eixos de análises: a formação dos participantes e sua relação com a concepção de educação bilíngue *para, de/com* surdos da e na escola; as práticas cotidianas da escola e da sala de aula na perspectiva da pesquisadora; as vozes do intérprete educacional sobre sua atuação e os dilemas da atividade. Os eixos dialogam com os conceitos foucaultianos contemplados com detalhes no primeiro capítulo.

Os eixos apresentados são cenas disparadoras que vão entrelaçando com os conceitos foucaultianos, de modo a evidenciar a construção das políticas *com* surdos apresentadas nos documentos federais, afirmando que se trata de movimentos produzidos pela comunidade surda na elaboração de políticas públicas a serem implementadas em âmbito federal, estadual e municipal, que na prática cotidiana se convertem em políticas *de/para* surdos, em atos de uma biopolítica inclusiva. No Capítulo 5, apresento as considerações finais que este trabalho propôs e as possibilidades de outras de continuar em direção a futuras pesquisas.

## **CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E AS LUTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE/COM SURDOS: DOS PILARES TEÓRICOS BASILARES PARA A PESQUISA**

---

*Não se pode concordar em rastejar,  
quando se sente ímpeto de voar.  
Helen Keller*

Neste capítulo os leitores poderão ter um breve panorama filosófico do surgimento da educação inclusiva no Brasil no que tange à inserção e à matrícula dos alunos surdos nesse cenário educacional, a partir da construção documental alinhada ao ano de publicação de cada documento normativo referente a essa comunidade e o que dizem alguns dos autores da área da surdez sobre a questão da bandeira da inclusão e as críticas à normativa do *todos juntos*, sem a afirmação da multiplicidade singular. Atrelando essas discussões, apresento algumas ferramentas teóricas como a biopolítica e o racismo de Estado, que serão tomados por base nas análises dessa pesquisa.

A inclusão escolar é uma proposta ainda recente no Brasil, iniciada como política educacional desde os anos de 1990 com o objetivo de incluir as crianças com deficiências, superdotadas, moradoras de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Esta ação social nomeada como proposta inclusiva vem se afirmando como política pública nos últimos anos (BRASIL, 1994, 2005). Para que a prática da inclusão escolar abarque a todos, promovendo a educação de qualidade como determinam os documentos legais, o espaço ideal de inserção, entrada e permanência destas populações destacadas, seria a escola. Isso porque esse local está organizado para estabelecer modelos de relações sociais, pois reproduzem com eficiência a lógica das sociedades (BRASIL, 2005).

De acordo com Foucault<sup>3</sup> (1987), as variadas instituições sociais se configuram como lugares legitimados socialmente onde se produzem e reproduzem práticas sociais

---

<sup>3</sup> Michel Paul Foucault (1926 – 1984), autor chave dos conceitos filosóficos estudados nesta dissertação, nasceu na França, estudou no Lycé Henri IV, em seguida, na École Normale Supérieure em Paris. Foi aluno da Sorbonne, onde se formou em psicologia e filosofia. Em seus escritos, procurou abordar principalmente a relação de saber-poder, perfazendo uma reflexão de como elas são usadas com o objetivo de controle social por meio das instituições. O conceito de saber-poder toma contornos próprios nos trabalhos de Foucault (1979) e terá grande importância para o estudo que está sendo realizado e será pormenorizado no decorrer dessa dissertação.

que se dão pelas relações de saber-poder. Com isso enfatiza-se a necessidade social posta nas descrições e classificações dos sujeitos, sendo efeito das relações de saber-poder internas das instituições como a escola, por exemplo. Colocam-se tais saberes como parte da maquinaria de disciplinamento e correção dos corpos em prol da norma social estabelecida. Esse movimento se vincula ao objetivo de se obter a ordem e o avanço social advindos das ideias de que há uma normativa a se seguir e de que alguns sujeitos estão mais incluídos, nesta lógica, que em outras.

Tal processo torna a lógica inclusiva paradoxal, já que a escola quer abranger a “todos”, mas a partir de uma regularidade que busca capturar os que estão fora dela (GALLO, 2017). Esse movimento mencionado pode ser visto no trecho recortado a seguir que se refere como as instituições sociais, sejam as escolas, os hospitais psiquiátricos e as famílias, se fazem como lugares que produzem realidades sociais na medida em que instauram saberes. E é exatamente pela produção de saberes e modos de vida que podem fazer o controle e o disciplinamento dos corpos, principalmente dos corpos surdos, como por exemplo, o controle do uso ou não da língua de sinais e a própria violação desse direito, capturando e colocando os surdos dentro de uma regularidade discursiva posta pelas línguas orais:

A escola constitui-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento dos sujeitos, principalmente durante a infância [...] A disciplina, ao docilizar os corpos, o mesmo tempo aumenta a utilidade de suas forças e diminui, em termos políticos, os investimentos sobre o seu controle (LOPES, 2007, p. 40).

Ainda que haja uma ação disciplinar nas malhas institucionais escolares, há também um movimento interno de construção de políticas e ações de resistências que se fortalecem nas singularidades dos saberes dos alunos. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 954), a inclusão é um produto do Estado que opera no “controle dos corpos dos indivíduos”, portanto, procura padronizar e excluir as diferenças (MORAIS, 2018). Outra forma de controle dos corpos se faz por meio das leis (que darei mais enfoque no próximo tópico), pois por meio dos saberes que se legitimam, viabilizam uma função reguladora e controladora, portanto, elas se revelam como uma 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” (MORAIS, 2018, p. 24).

Como política de reafirmação das diferenças, a escola se configura no lugar adequado para um ensino de qualidade a todos; temos a Resolução nº 2 de 2001 do CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, e em seu artigo 2º, afirma que compete aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

De todo modo, a concepção inclusiva para a educação de surdos tem sido vista como algo paradoxal e até contraditório: de um lado há a importante defesa dos direitos de convivência e permanência entre surdos e ouvintes, do outro lado, há a defesa da comunidade surda por uma escola bilíngue para surdos onde a instrução seja feita diretamente em língua de sinais e que tenha pares surdos nas salas de aula. Nessa segunda posição, há uma defesa forte para a construção de espaços educacionais apenas para surdos, reivindicando o direito da especificidade linguística e da ministração das aulas em Libras, tendo um currículo efeito desta diferença (LACERDA et al., 2016; ALMEIDA, 2017; MARTINS, 2019).

Diante disso, das distintas formas de se pensar o que seja a inclusão de surdos (conceitualmente), os movimentos políticos, tanto na militância como na academia manifestam que na prática o *estar junto* pode, de certo modo, privar os alunos surdos de alçarem voos ao podar as suas singularidades de vida, e de uso de sua língua de modalidade gesto-visual, como manifestado pelas autoras surdas Andreis-Witkoski (2013), Campelo e Rezende (2014): trata-se de uma língua diferente da padrão que comumente circula na escola, de modalidade oral-auditiva. Andreis-Witkoski (2013, p. 89) defende que o “processo inclusivo dos surdos precisa, obrigatoriamente, contemplar a perspectiva destes sujeitos, rompendo com um comportamento tutelar em relação a eles”. Portanto, *estarem juntos* não significa estar favorecendo a educação inclusiva para todos, mas pode estar apenas trazendo a proposta de uma tutela dos surdos, uma inclusão fictícia, não favorecendo a aquisição de língua de sinais e de conteúdos, objetivos finais da escola.

Sobre essa perspectiva e das inquietações quanto à lógica inclusiva, proponho certa problematização ancorada em alguns conceitos das filosofias da diferença, a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault. Esses estudos serão apresentados nesse

primeiro capítulo. Defendo a surdez como um campo de saber sendo vista numa perspectiva antropológica, deslocada da visão patológica da deficiência (VEIGA-NETO; LOPES, 2007; WITCHES; LOPES, 2015; PAGNI; MARTINS, 2019). Pensar a surdez nesse aspecto, como um campo de saber, possibilita refletir como os saberes de discursos de verdades são produzidos nesses espaços, em especial a instituição escolar que é o foco nessa pesquisa, problematizando de que modo os protagonistas desse campo de saber (os docentes, intérpretes e a equipe escolar) vêm refletindo suas práticas diárias na educação dos alunos surdos na produção de modos de vida desses sujeitos.

Além das questões conceituais da surdez, posiciono minha perspectiva teórica sobre o cenário educacional que traz a necessidade de olhar para a inclusão pela diferença e não pela política da diversidade, e faço isso a partir das reflexões propostas por Gallo (2017), Veiga-Neto e Lopes (2007). Para isso apresento as distinções teóricas desta afirmação e suas consequências no campo da educação e das políticas inclusivas presentes nas reflexões desses autores. Pode-se dizer que ao mesmo tempo em que se afirma a educação pela diferença, há por outro lado a reprodução de cenários de exclusão efeito da afirmação identitária pela diversidade. Isso ocorre, segundo esses autores, pelas lógicas homogêneas que são impostas a todos, agrupando os sujeitos por uma educação normativa, também defendida a partir de uma política para todos, feita por meio de uma única proposta curricular e até de um único espaço físico.

De acordo com Gallo (2017), olhar a inclusão escolar pela perspectiva da diversidade é nos remeter ao direito universal, sendo este um aglutinador de tudo que é diverso. Portanto, tomar a diversidade (marcas de distinções entre os sujeitos) em lugar da diferença significa amenizar as aversões que efetivamente o diferente poderia causar. Continuando a distinção entre diversidade e diferença, a reflexão a seguir mostra de que modo a configuração de espaços comuns a partir da lógica do “uno” reafirma a exclusão ou o apagamento das diferenças para a maquiagem dos corpos diante das normas estabelecidas:

defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949 - aspas do autor).

Pensar a inclusão pela diferença implica, como diz Gallo (2017), em ação de multiplicidade, nunca em unidade. Desta maneira, é impossível agrupar as multiplicidades em um único conjunto, como é a característica da política da diversidade que quer colocar para dentro do grupo (do todo) aquele que está fora, fazendo do corpo diverso um corpo comum. Esse é o objetivo da inclusão, questionada por Gallo (2017), que precisa fagocitar o diferente para dentro da norma: fazer pertencer ao grupo aquele que está fora, pertencer a um conjunto unitário que compõe vários diversos em um mesmo espaço.

Qual a distinção de diversidade e diferença, então, enquanto conceito filosófico? Para responder a essa pergunta, é preciso nos ancorarmos em uma concepção de sujeito, produto de algumas vertentes: para a diversidade, todo humano está fadado à essência comum; enquanto que, para a política da diferença, a lógica é a da radicalidade, isto é, somos todos diferentes sem a essência humana comum que no limite fazem de nossas necessidades algo (ainda que internamente) iguais. A diferença, opondo-se a esta visão, é feita por aqueles que escapam dos conjuntos e dos grupos, é exatamente marcada pelo que está fora, pois, a singularidade prolifera, se multiplica e não se deixa conter em qualquer conjunto comum. Ela desestabiliza o sistema promovendo uma outra forma de condução de sua conduta. Portanto, uma educação inclusiva voltada às diferenças seria aquela que agencia outras formas de conduções das vidas dos estudantes levando em considerações as suas especificidades, de modo que haja uma condução democrática das diferenças.

Os conceitos filosóficos como o de inclusão e de diferença serão aportes teóricos fundamentais para as reflexões nesta dissertação, uma vez que uso a perspectiva arqueogenealógica foucaultiana como dispositivo teórico-metodológico, ou seja, a teoria não está posta como um adorno, mas será de fato elemento produtor para o texto e para as análises práticas do cenário educacional inclusivo investigado. A arqueogenealogia se dará por meio da ação de trazer arquivos histórico-sociais, como os documentos jurídicos, bem como, as vozes de protagonistas presentes neste momento histórico estudado.

Tais ações e teorizações estão presentes em toda a escrita, como mencionado; e esta primeira parte está centrada nos conceitos teóricos fundamentais para a presente discussão. Desta forma, procuro problematizar por meio dos estudos de Michel

Foucault<sup>4</sup>, das práticas discursivas dos protagonistas da educação de surdos, e da legislação em vigor, como é possível refletir sobre a governamentalidade<sup>5</sup>, e por meio dela produzir novas formas de conduzir a educação, pensando na promoção de uma educação heterotópica, feita num topo ou em um lugar novo e diferente do atual; e não a utópica, marcada no mesmo espaço qualificado como único possível a todos (ALMEIDA, 2017).

O conceito de heterotopia, de Michel Foucault (2013), foi cunhado quando o autor inicia seus estudos sobre as instituições escolares e militares, marcando as resistências internas a esse espaço que produzem outras formas de vida, ou a construção de outros espaços e outras ligações subjetivas internas. Denota a presença do controle de corpos nestes espaços institucionais, os quais o autor chama de governo. Ainda que, na sociedade ocidental a partir do século XIX, haja a forte marca do governo das vidas, Michel Foucault (2013) afirma que nestes mesmos espaços, era possível observar práticas do cuidado de si mesmo como ação ética de recondução de suas condutas nas relações de micro resistências, movidas pelos protagonistas que vivenciavam aquele momento estudado. Sobre o desenvolvimento desta escrita, apresentarei mais à frente e com maiores detalhes os conceitos de heterotopia e governamentalidade.

A priori trago a ação heterotópica, fazendo um uso singular ao conceito foucaultiano com vistas ao meu trabalho, como uma das formas de movimento que os profissionais que atuam na educação de surdos fazem em suas práticas diárias, dentro de um sistema que por vezes inclina para uma educação hegemônica. Desta maneira, os agentes envolvidos promovem a heterotopia, mostrando a criação de outros caminhos com diferentes possibilidades de condução, promovendo uma contra-ação “em um lugar sem lugar algum” (FOUCAULT, 1967, p. 80) ao sistema que tenta padronizar o ensino com seu currículo para todos (ALMEIDA, 2017).

### **1.1. Inclusão educacional percurso: histórico de emergência e as pautas filosóficas para a diferença**

A inclusão escolar brasileira, como retratam os documentos oficiais, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996, a

---

<sup>4</sup> Foucault: 1967, 1979, 1987, 1988, 1995, 1999, 2001, 2001b, 2008, 2010, 2013.

<sup>5</sup> Basicamente, a ação de condução das condutas humanas. O conceito, desenvolvido por Foucault, será aprofundado neste capítulo.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, parte de princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. De todo modo, diante de tais ideais, produzir uma política atenta a estes princípios não é tarefa nada fácil. Sobre as propostas voltadas à educação de surdos, encontramos na educação inclusiva e nas políticas de inserção destes alunos no Brasil, muitas polêmicas, desencontros e desacordos.

Pesquisas na área da surdez com autores ouvintes (LODI, 2013; CARVALHO; MARTIN, 2016; ALMEIDA, 2017; LODI; PELUSO, 2018; MORAIS, 2018; CONCEIÇÃO, 2019; FERNANDES, 2019) e surdos (ANDREIS-WITKOSKI, 2013; CAMPELO; REZENDE, 2014) evidenciam que esses princípios, sobretudo o de igualdade e equidade, não dialogam tão claramente, em termos conceituais, no momento de teorizar a “inclusão” para o fazer da inclusão dos alunos surdos em escolas comuns<sup>6</sup> inclusivas. Os documentos federais expostos no parágrafo anterior afirmam que o Estado tem por dever garantir a educação aos cidadãos e tais legislações têm por base o princípio da democratização do ensino para todos, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>7</sup> – PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008). Essa política apresenta a proposta de um currículo comum para todos feito de modo a buscar o atendimento às necessidades e às diversidades de cada aluno, de forma igual mesmo feita na coletividade da escola.

Contudo, os autores acima mencionados apresentam a reflexão feita a partir do Decreto Federal de nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), promulgado antes da PNEEPEI de 2008, no qual se prevê o ensino para alunos surdos em escolas e classes de educação bilíngues. Assim sendo, esse currículo previsto pelo documento Decreto 5.626/2005, ao afirmar o ensino feito pela língua de sinais, produz algo de específico e não pode ser comum a *todos*. Enquanto que, ao olhar a inclusão pela PNEEPEI, a mesma não atende à diferença linguística dessa comunidade (no caso dos surdos).

Ao que parece e conforme Lodi (2013), os dois documentos se contradizem quando analisado frente às demandas linguísticas. Ao não dar ênfase à diferença linguística das pessoas surdas, a política inclusiva produz um apagamento das marcas

---

<sup>6</sup> Para essa dissertação, usarei a nomenclatura de escolas *comuns* em referência às escolas inclusivas formais. Não faço uso do termo *regular*, porque as instituições não formais também se configuram como espaços com suas regularidades, regras e rotinas para a participação, porém não são espaços em que o currículo está vinculado às exigências normativas do Ministério da Educação (MEC).

<sup>7</sup> Documento que norteará a discussão, doravante será adotada a sigla PNEEPEI.

históricas das lutas e das conquistas por esse direito. Segue ainda num formato único para o ensino, pressupondo que todos aprendam da mesma forma, em um mesmo tempo. Essa estratégia mais uma vez reforça uma educação em formato único que, ao traçar o que seria o comum ou o normal, afirma-se dentro de uma lógica homogênea.

Continuando o questionamento sobre a diferença linguística, Lodi (2013) apresenta uma indagação sobre o que prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), a qual já fazia menção sobre a educação de surdos, orientando aos estados e municípios, a organização do ensino dos alunos surdos em escola especial ou classe especial, ou ainda, em unidades de escola comum, pois, tomando o comum pela língua, não há como atender à especificidade linguística do surdo na perspectiva da educação inclusiva; torna-se inviável a inclusão desses educandos e, também, atender à sua diferença linguística como descrito no artigo 19:

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

Com relação à PNEEPEI, Lodi (2013) ressalta que o documento valoriza a convivência entre surdos e ouvintes sem se importar com as questões linguísticas. Faz referência à língua de sinais apenas como instrumento, não a valorizando enquanto língua, constituinte de subjetividades, pela qual os alunos serão capazes de adquirir conhecimentos, como afirmada no Decreto nº 5.626/2005. Deste modo, ao que argumenta a autora, a política deixa a educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras/ Língua Portuguesa<sup>8</sup>) em segundo plano, sendo que está previsto pelo documento contemplar as questões linguísticas, culturais e sociais. Para isso, o Decreto 5.626/05 prevê o ensino de surdos com profissionais qualificados na língua de sinais, espaço de apropriação da língua de modo o mais natural possível e contato com falantes dessa língua, sendo que, assim estariam aptos para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, sociais e de mundo (ALMEIDA, 2017).

---

<sup>8</sup> Daqui para frente, farei uso da sigla Libras para a Língua Brasileira de Sinais.

Morais (2018) apresenta uma análise com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 no que tange aos aspectos das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial<sup>9</sup>. Sobre isso, como descrito no capítulo V, deste documento, no artigo 58, o documento orienta aos responsáveis de crianças com deficiência que suas matrículas sejam feitas “preferencialmente” na escola comum, reforçando que a inclusão (matrícula em escolas que tenham pessoas com deficiência e sem deficiência) é a única garantia de acesso aos educandos com deficiência. A LDB não apresenta o fator da diferença linguística e cultural, nem faz menção ao ensino de surdos, o que parece não haver destaque na questão primordial, conforme Lodi (2013), destacando a diferença linguística para pensar nos espaços institucionais educacionais e a presença de mais surdos e profissionais qualificados para este ensino ao direcionar o local de matrícula desses alunos.

Ainda no percurso da reflexão sobre a inclusão e a exclusão, ou o movimento interligado de produção da (in)(ex)clusão<sup>10</sup>, Veiga-Neto e Lopes (2007) salientam 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; LOPES 2007, p. 959 – aspas dos autores).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, a promoção da inclusão está fundamentada no direito à igualdade, nesse caso compreendida como a garantia de acesso e permanência para todos. Contudo, não conseguimos constatar a permanência e a conclusão de maneira satisfatória e qualitativa se não há efetivas mudanças; para se conquistar a igualdade de direito, é preciso ofertar distinções necessárias para cada um. Esse aspecto das distorções inclusivas é possível verificar no ensino de surdos quando se permite a entrada da língua de sinais na escola, mas como um elemento de adorno às

---

<sup>9</sup> Público-alvo da Educação Especial (PAEE) refere-se às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) conforme descreve a PNEEPEI.

<sup>10</sup> O autor faz o uso dos dois parênteses para dar ênfase que só dialogamos sobre a inclusão porque há o processo de exclusão, ou seja, que a exclusão está dada internamente na ação de inclusão. Portanto, a inclusão só existe porque a humanidade produziu os excluídos e a inclusão. São produzidas políticas de inclusão devido a não haver uma sociedade justa. As normatizações sociais produzem com elas os sujeitos excluídos.

práticas educativas e não como um espaço de enunciação que faz mudanças reais no modo de avaliação, na modalidade dos materiais avaliativos, entre outras questões.

Tais dados podem ser verificados principalmente nos anos mais avançados. Como afirma Lacerda (2006), o surdo quando chega na escola, possui um atraso linguístico que a política de inclusão não dá conta de problematizar e sanar no período de nove anos, quando nos reportamos ao ensino fundamental I e II, refletindo nos anos posteriores como o ensino médio e universitário (TRIVESAN, 2019). Contudo, observa-se que conforme os anos escolares vão passando, o número de disciplinas aumenta, os professores focam no ensino voltado ao currículo comum para todos (para o ensino de alunos ouvintes) e não se atentam à aprendizagem dos alunos surdos, e no momento de verificação, esta é feita por meio da escrita comprovando muitas vezes uma insuficiência, pela falta de elementos textuais de língua portuguesa para dar sentido ao discurso escrito. Quando raramente ocorre a avaliação na língua de sinais, observa-se o mesmo fator: faltam componentes para que o aluno construa argumentações satisfatórias dos temas abordados. Devido ao surdo não ter amigos e profissionais para dialogar sobre os conteúdos abordados na sala de aula, o que se evidencia é apenas uma relação aluno/intérprete, portanto, não há efetiva interação na Libras, “a não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos” (LACERDA, 2016, p. 181).

O fracasso escolar de alguns alunos surdos, como relata Lacerda (2016), ou seja, a significativa evasão de alunos, ou ainda, a falta de qualidade em como concluem a escolarização, muitas vezes (de modo errôneo), induz a pensar que o problema se relaciona à falta de audição, à falta orgânica. Contudo, para a autora, há a inexistência de análise aprofundada sobre os métodos de ensino que se aplicam a esses estudantes, e de como estes métodos não são feitos, em muitas secretarias de educação ou pela gestão escolar, com as alterações necessárias para o aluno surdo que tem sua constituição em uma língua de modalidade gesto-visual. Essa falta de ajuste se dá devido ao aluno surdo ser visto, novamente, pelo que lhe falta e não pela sua diferença linguística e ontológica (PAGNI; MARTINS, 2019), a qual exige outros caminhos metodológicos e a presença de profissionais que construam metodologias adequadas de ensino.

A alteração requer uma educação bilíngue feita com seus pares surdos e não como tem sido efetivada a proposta na PNEEPEI com foco na diversidade, pautada na

mesmidade ouvinte. A convivência com o diferente se faz necessária, entretanto, no momento de ensino e aprendizagem da criança surda, é preciso que se leve em consideração a especificidade dessa comunidade, a escola deve proporcionar outros momentos para que essa interação aconteça, pois como afirmaram Veiga-Neto e Lopes (2007), sobre as práticas inclusivas, em muitos casos ao invés de incluir a instituição escolar, pode estar produzindo de modo mais cruel o sujeito excluído.

Mediante as leituras dos autores citados e análise dos documentos legais trazidos, com exceção do Decreto Federal nº 5.626 do ano de 2005, que apresenta uma linha de condução sobre como deve acontecer a educação dos alunos surdos, numa prática bilíngue, dirigida para todo território brasileiro, os demais documentos que estão em vigor, voltados à educação especial, em particular, à educação de surdos, apresentam que a inclusão – enquanto ação de afirmação da educação como garantia para todos feita nas escolas comuns – é a melhor maneira para se ter uma prática educativa. No caso das pessoas surdas, há claramente uma movimentação ideológica que refuta a presença dos surdos nos espaços comuns de ensino, não porque não querem ser incluídos socialmente, mas porque defendem que a inserção social só se dá quando o sujeito toma para si os conhecimentos difundidos socialmente e que para isso se dar, será necessário a construção de uma escola e de materiais didáticos feitos por meio da língua de sinais. Mudar a língua de construção de conhecimento em uma sociedade grafocêntrica e pautada na língua oral, não é nada fácil. Por isso, a complexidade do movimento surdo. Portanto, para a militância surda, a PNEEPEI enfatiza a surdez na limitação da deficiência (patologia) e não ressalta a diferença (linguística e ontológica, surda), como a comunidade surda vem reivindicando. Aqui tomo esse conceito social da surdez e faço meu posicionamento quanto ao alinhamento às reivindicações sociais dos movimentos surdos. Não quero com isso dizer que sou contra as práticas inclusivas, mas que há que se levar adiante a problematização sobre o espaço inclusão, quando a norma ouvinte tem sido usada como métrica para as produções escolares (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Um resgate sobre o percurso histórico da política de inclusão escolar no Brasil nos mostra, em registros, que por volta da década de 1990, começa a se disseminar com mais força o conceito não somente voltado às intervenções das pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo há também o movimento de pensar como a sociedade pode se reestruturar permitindo a participação plena das pessoas com

deficiência, ampliando-se nas questões de raça, sexo, idade (BRASIL, 1988; SILVA, 2010). No entanto, anterior a isso, há documentos oficiais (cito a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) que começam a sinalizar a questão dos alunos com necessidades educativas especiais<sup>11</sup> nas salas comuns de ensino, sobretudo a Lei de nº 4.024 de 1961 promulgada como a Lei que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve em vigência até a sua reformulação em 1996. Na primeira reformulação da LDB em 1971, não foi feita nenhuma menção da reestruturação educacional para os alunos surdos, somente é acrescido o artigo 9º, que retrata a adaptação aos alunos com deficiências físicas ou mentais “os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

No ano de 1990, temos a publicação da lei de nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, reiterando os direitos promulgados na Constituição Federal de 1988 sobre o atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede comum de ensino (BRASIL, 1988/1990). Para mencionar a temática da educação inclusiva de surdos, é necessário apontar a história do movimento inclusivo que serviu de pano de fundo às discussões que foram travadas. Há que se fazer uma retrospectiva com relação aos documentos oficiais em ordem cronológica sobre a questão posta a favor da inclusão escolar, fato este que produziu discursos de verdades e continua a produzir diversas práticas voltadas à educação de surdos a qual discorrerei mais para frente em um momento histórico documental específico.

Cerca de quatro anos mais tarde, com os ideais promulgados acerca da educação para todos e da absorção educacional dos marginalizados deste setor, em 1994 houve um encontro em Salamanca na Espanha, com a participação de mais de trezentos países e mais de noventa e dois representantes da sociedade civil, com o objetivo de discutir a temática “Direitos de igualdades das pessoas deficientes” (UNESCO, 1994). Todo esse movimento foi sem dúvida, significativo e necessário para a inserção das diferenças na escola, e para a presença de um fazer democrático no ensino. Todavia, o que estamos

---

<sup>11</sup> Opto por seguir neste momento o termo presente na lei para se referir às pessoas com deficiência.

aqui mostrando é de que modo esse movimento se tornou hoje a ação de condução das vidas das pessoas com deficiência, e como a lógica normativa se apropria desse discurso e desse saber para legislar modos autoritários de educação às diferenças, no caso aqui analisado, surdas.

Dessa discussão, gerou-se o documento de compromisso (a declaração produto do encontro) para garantir os direitos educacionais das pessoas com necessidades especiais. Com esse documento em mãos, passou-se a denominar o Público-alvo<sup>12</sup> da educação especial, que atualmente é referenciado usando-se o termo “pessoas com deficiência”, mas que naquele momento era “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais” (GUEBERT, p.35, 2007). O jargão “portar” a deficiência recebeu críticas dos movimentos sociais com adesão desse grupo de cidadãos por entender que a deficiência não é um objeto que pode ser desapropriado a qualquer momento pelo sujeito, mas é constitutivo de si, passando, então, à reformulação recebendo o termo hoje utilizado (GUEBERT, 2007).

A partir desse momento histórico de adesão e compromisso com a pauta social e da inclusão, a Declaração tem sido utilizada por profissionais da educação (sejam eles professores, diretores de escola, supervisores de ensino), de modo geral, como um suporte pedagógico. Esse uso se dá por apresentar nele linhas de ações com o objetivo de garantir

a igualdade de oportunidades às pessoas com necessidades especiais, como reforça o documento. Desse modo, trazer a perspectiva social da deficiência e suas novas configurações se tornou pauta posta à escola na atualidade, já que tal ação é vista como ato de promoção de inclusão e de igualdade, nas perspectivas anunciadas por esses profissionais da educação, de modo que garanta a efetivação do processo inclusivo, levando em conta as singularidades de cada deficiência e não como caixa única que iguala o que cada grupo de sujeitos necessita para a sua inclusão (GUEBERT, 2007).

De acordo com Silva (2010), a inclusão escolar deve ser considerada uma prática de inclusão de todos, opondo-se à prática da integração (como conceito usado e que para muitos já foi superado), que não incluía a todos, mas ajustava a pessoa com

---

<sup>12</sup> Faço uso da palavra com hífen e inicial maiúscula para fazer menção há um público específico como descreve a PNEEPEI (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). De agora em diante, farei uso da sigla PAEE para fazer referência a esse Público específico a que se refere à política.

deficiência ao espaço social ao qual estaria sendo integrada. Assim, no conceito posto pela integração o aluno se adequaria ao sistema, desta forma a responsabilidade em procurar maneiras para assimilar os conteúdos escolares e interagir com os colegas era do educando, cabendo somente à escola fornecer o acesso ou a porta de entrada ao sujeito, não tendo em pauta a preocupação com a permanência e a qualidade das aulas ministradas aos alunos com deficiência.

Na integração escolar, o “problema” é centrado no aluno, não há pressuposição de mudança do ensino e da escola, e em alguns casos, dependendo da deficiência, o aluno necessita de serviços de apoio que a escola não contempla, portanto, retomam ao sistema de segregação. Ainda sobre isso, Silva (2010) expõe que a inclusão escolar, opõe-se à integração, devido a serem os agentes imersos no espaço social os responsáveis por prever a reestruturação do sistema educacional, com a responsabilidade de adaptar o currículo, as formas de avaliação, ofertar formação de professores com o objetivo de promover o ensino voltado às especificidades dos alunos com deficiência, garantindo a eles o acesso, a permanência, a qualidade e a valorização pela diversidade.

Para autores que defendem a concepção ideológica inclusiva, a proposta de ação não se trata de um movimento isolado e descontextualizado, segundo Mendes (2006) a inclusão escolar constitui-se como:

uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “inclusão social”, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395 – aspas da autora).

Nota-se que a inclusão social pode ser considerada um movimento marcado historicamente por lutas sociais realizadas por grupos minoritários, com o objetivo de conquistar e exercer seus direitos de cidadania, ter acesso a todos os espaços na sociedade. Contudo, essa ideologia fica cindida às comunidades surdas uma vez que as barreiras sociais que são postas a elas têm a ver com a composição linguística, o que modificaria não só o pequeno espaço de trânsito (físico), mas as produções culturais, já que a língua constitui realidades sociais e forma povos. Diante disso, da afirmação da língua de sinais para além de uma linguagem dependente da língua portuguesa, as

petições surdas, ao que parece, não foram ancoradas ao movimento inclusivo porque trouxeram luz a pontos não avaliados dentro das defesas feitas por esse movimento. Com isso, a comunidade surda não teve, ou vem apontando pouca participação na construção das políticas públicas e educacionais (LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016).

Como afirmado no documento elaborado pela comunidade surda, intitulado “A educação que nós surdos queremos”, realizado em Porto Alegre/RS em 1999 no pré - Congresso ao V Congresso Latino Americano de educação Bilíngue para surdos, e no artigo de Campello e Rezende (2014), a comunidade surda reivindica a construção de escolas bilíngues para surdos que são “espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 89) e não escolas inclusivas com surdos e ouvintes onde o ensino seja feito na lógica da língua oral com a presença de intérpretes educacionais fazendo a tradução do ensino do Português para a Libras, como é proposto pela PNEEPEI.

Essas defesas a outros espaços educacionais, em escolas de surdos, se dão porque se afirma no documento de 1999 e com as autoras Campello e Rezende (2014), que as escolas inclusivas, do modo como estão organizadas, não possuem estrutura mínima para que de fato o aluno tenha o pleno desenvolvimento e acesso ao conteúdo pelas barreiras linguístico-social; somente a inserção do Intérprete de Libras não configura escola bilíngue de surdos (LACERDA, 2009, MORAIS, 2018, FERNANDES, 2019).

Moraes (2018) afirma que as escolas comuns são desprovidas de recursos para atender adequadamente aos alunos surdos, muitas vezes, são tratados como se fossem ouvintes ofertando os conteúdos sem a presença do Intérprete Educacional (IE)<sup>13</sup>, pensando em uma lógica voltada à língua oral não favorecendo condições propícias para a aprendizagem ou quando esse profissional se faz presente, como propõe alguns estados e municípios como uma prática para atender a proposta inclusiva. A política inclusiva, por vezes, insere o IE desde a educação infantil, ensino fundamental I e II até o ensino superior, como se somente a admissão desse profissional fosse o suficiente

---

<sup>13</sup> Termo usado para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação. Doravante farei uso dessa sigla para mencionar a atividade profissional de mediação entre as línguas de sinais e o conhecimento dos estudantes surdos na escola inclusiva.

para se ter uma inclusão de fato, sem questionar de que modo a criança surda terá acesso ao conteúdo traduzido quando ela ainda não tem conhecimento da língua de sinais. Lacerda (2009) relata que:

(...) a presença de um ILS<sup>14</sup> não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe a garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar, usando a língua restrita a sua relação com o IE<sup>15</sup> (LACERDA, 2009, p. 34).

Novamente, com essa escrita não se quer promover um texto denunciativo da política inclusiva, mas analisar em quais pilares se produzem tais afirmações, quanto às verdades sobre a inclusão e porque é tão difícil construir um ensino bilíngue para surdos, ainda que internamente as escolas afirmem usar a língua de sinais em suas práticas escolares. Venho, portanto, problematizar essa temática relevante que tem sido pauta na área da educação e que em alguns momentos colocam os alunos surdos como pertencentes a essa prática a qual, muitas vezes, não contempla seus aspectos linguísticos e culturais, ficando evidente que a oferta de ensino não é a inclusiva e sim a excludente.

As orientações para a efetivação de uma proposta inclusiva devem ser desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional, como preveem os documentos norteadores da educação. Todas estas esferas produzem enunciações que impactam no fazer educacional, ou no cotidiano das práticas escolares. O saber acadêmico produzido socialmente também está atrelado ao modo como este adentra a escola e como, por meio de diretrizes políticas configuram um tipo de ensino. Portanto, ao problematizar o cotidiano escolar estamos ampliando e fazendo uma análise das regularidades sociais que contornam o saber sobre a deficiência, o saber sobre as pessoas surdas e sobre o uso de uma língua gestual. Escancaram-se as concepções que os documentos legais trazem ou fazem apagar sobre as diferenças na escola. Tais saberes se referem à “política e organização escolar; fatores relativos ao dia a dia da escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; requerimentos relativos a recursos” (SILVA, 2010, pp. 95 - 96).

Contudo, como apontado por Pagni e Martins (2019) ao buscarem as especificidades no campo da educação de surdos, muitas vezes, a política inclusiva não

---

<sup>14</sup> Termo utilizado na obra para definir o Intérprete de Língua de Sinais.

<sup>15</sup> Termo gravado na obra para especificar o Intérprete Educacional

menciona, se articula a lógica desse campo, ou ainda, não considera a diferença linguístico-ontológica desses alunos, que toma além da dimensão da língua, a constituição de um ser que, efeito de uma linguagem corpo gestual, é radicalmente distinto da pessoa ouvinte. Isso ocorre porque a política inclusiva contempla apenas a diversidade, a partir da perspectiva hegemônica, da língua portuguesa e da existência e exigência a partir do referencial ouvinte, sem de fato olhar para as diferenças. Para os autores, a surdez é uma experiência produtora de vida, defendem isso ao afirmarem:

a experiência de vida surda como acontecimento ético e estético. O ethos surdo se constitui pelas diferenças e é efeito das marcas de uma expressividade que se estende aos corpos. Os estudos numa perspectiva cultural da surdez, da qual somos parceiros, agenciam-na por seus marcadores linguísticos e culturais. Nossa mirada abrange as particularidades linguísticas, de uma língua de modalidade gestovisual, mas amplia a perspectiva ao dar ênfase aos restos-acontecimentos que são efeitos das sensações surdas, das performances corporais, dos gestos e da expressividade do pensamento surdo que se produz nesse acontecimento único que funda a experiência do ser surdo. Para tais argumentações pautamo-nos da perspectiva ontológica, conceito desenvolvido neste artigo, de uma ontologia da deficiência como espaço da falta, efeito de uma plasticidade destrutiva, que constitui os corpos surdos e os faz singulares pelo encontro-acidente posto pela própria surdez. São de experiências únicas de corpos produzidos nesta expressividade enigmática e única que traçamos nossas problematizações de modo a afirmar a surdez em sua potencialidade afirmativa de um acontecimento singular que se materializa em corpos vivos, em línguas/corpos (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 1).

O compromisso de produção de um espaço escolar que inclua esse ser (*ethos*) surdo na problematização das práticas inclusivas é fundamental. Ao retomar a construção da política inclusiva, é necessária a menção que em 1996, dois anos depois da construção da declaração de Salamanca, tivemos a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, descrevendo que o lugar de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais se faz, preferencialmente, na rede comum<sup>16</sup> de ensino (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996). Desta forma, observa-se que não há uma obrigatoriedade, mas a palavra “preferencialmente” pode dar o entendimento de que se a família não optar pelo atendimento numa instituição comum, com a perspectiva inclusiva (o que quer dizer a presença de surdos entre ouvintes, ou do público da

---

<sup>16</sup> Utilizo o termo comum para espaços educacionais sistematizados, sendo produto de uma educação formal. Nos documentos oficiais 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. Dessa forma, tem sido preferido o termo escola comum.

educação especial na mestiçagem das salas comuns), o(a) filho(a) não pode receber a escolarização em uma instituição especializada – nota-se o paradoxo e a dicotomia que a concepção filosófica da inclusão produz: ensino comum e ensino especializado (feito nas instituições sociais específicas às quais passam a não ser mais reconhecidas como escolas, e deixam de ter recursos públicos para a sua construção, já que o governo apoia a inclusão nas escolas comuns), ensino para todos e com todos ou em espaços separados/segregados.

Diante disso, onde fica o lema da inclusão para surdos quando se propõe o ensino em espaço comum sem a garantia, por exemplo, da língua de sinais – caso as famílias optem por ela? Os princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade são garantidos sem tomar as especificidades de cada sujeito? Questões como estas são direcionadas pelas comunidades surdas aos setores que gestam sua educação. No artigo mencionado, Campello e Rezende (2014) defendem a construção de escolas bilíngues (as antigas escolas de surdos com propostas efetivas de inserção de um currículo voltado às demandas das pessoas surdas) na afirmativa da necessidade de revisão do ideário promulgado pela lógica inclusiva quando não é trazida a pauta expressiva e linguística das pessoas surdas.

As autoras apontam a gravidade de se fazer valer o direito do aluno surdo em ter a sua educação por meio da língua de sinais, através da língua matriz a qual coloca o sujeito em posição discursiva. Há estudos na área da linguística que apresentam a língua de sinais como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) para os alunos surdos, contudo não tomarei como base para minhas discussões essa área. Desta forma, sempre que me referir à primeira língua, utilizarei o termo língua matriz ou matricial, como sendo a língua de importância que dá origem ao sujeito e que o matrícia para uma posição discursiva. Para as demais línguas, usarei o termo línguas adicionais, as quais são adquiridas posteriormente à aquisição de uma língua matricial.

Mas, para que de fato aconteça uma educação para os alunos surdos por meio da língua de sinais, é necessária a criação de escolas bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), o que não significa segregar os alunos surdos do convívio com ouvintes, mas quando Campello e Rezende (2014) defendem que a inclusão para os surdos deva levar em consideração vários fatores, apontam a não adequação dos modelos atuais. Além disso, pesquisas mostram a falta de avanço dos alunos surdos e os limites de

inserção em universidades públicas dos estudantes surdos, uma vez que os exames nacionais têm se dado nas línguas orais, o que retoma a concepção instrumental do ensino de surdos, na língua de sinais, mas efetivamente centralizado na língua portuguesa (LODI, 2013; ROCHA, 2015; TREVISAN, 2019). O fato de colocar alunos surdos e ouvintes em um mesmo espaço, sem que haja de fato um compartilhamento linguístico, evidencia um ato de exclusão ou de segregação, conforme Veiga-Neto e Lopes (2007) apontam. Essa exclusão se perpetua ou se instaura devido à falta de interação de qualidade para os estudantes surdos, já que a presença entre estes corpos (surdos e ouvintes) em si não garante as trocas comunicativas e interativas. Almeida (2017) complementa que “uma escola para todos esmaga as diferenças e, no caso do aluno surdo, seu direito linguístico é violado” (ALMEIDA, 2017, p. 40), pois busca enquadrar o grupo pela lógica da maioria, o que dissemina as singularidades (as apaga pela regularidade da vida comum). Tendo essa barreira linguística, não haverá comunicação efetiva, e conseqüentemente, não haverá aquisição de conhecimentos, principalmente, se a todo o momento nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), for feita a inclusão com a mediação de um intérprete de Libras (IE), seja para os conteúdos acadêmicos ou até mesmo para uma conversa informal. Lacerda (2006), nesta direção, enfatiza:

Desse modo, a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, tendo acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete (LACERDA, 2006, p. 178)

“Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda?” Esse foi o ponto de indagação posto por Rezende (2014), ao trazer suas reflexões sobre uma entrevista concedida ao jornal O GLOBO em 2011. Essa entrevista acontece após iniciar junto a várias lideranças surdas, espalhadas pelo Brasil, a luta contra o fechamento das escolas bilíngües, entre elas, a ameaça do fechamento da escola centenária de surdos no Rio de Janeiro, o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, anunciadas pelo MEC em 2010, por meio da diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret. Essa luta se dá no mesmo momento em que temos a Conferência Nacional da Educação, CONAE, de 28 de março a 1º de abril de 2010. Os resultados dessa conferência serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de

Educação, contudo, para a educação de surdos, muitos pesquisadores apontam que foi o início de um retrocesso e a desvalorização dos delegados surdos que lá estavam com todos os argumentos acadêmicos e científicos sobre a modalidade de ensino mais adequada para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social, e cultural das crianças surdas (CAMPELLO, REZENDE, 2014).

O Plano Nacional de Educação<sup>17</sup> (PNE) teve várias redações, incluindo a primeira enviada pela FENEIS<sup>18</sup> ao relator do documento na Câmara dos Deputados, no dia 29 de maio de 2012, como consta no artigo de Campello e Rezende (2014,) em que se pleiteou:

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 alunos 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 surdocegos. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p 81, grifo das autoras).

No entanto, não foi essa a versão que seguiu para apreciação e votação dos deputados, a qual de acordo com Campello e Rezende (2014) apresentava a importância da luta da comunidade surda, os movimentos históricos como “para a construção parlamentar dos dispositivos legais condizentes com as especificidades linguísticas e culturais de surdos” (CAMPELLO, REZENDE, 2014, p. 82). O texto seguiu para a Comissão de Assuntos Econômicos, alterado pelo Senador José Pimentel em maio de 2013, contra a vontade da FENEIS, com os seguintes termos e as seguintes alterações (conforme grifo na citação em destaque contendo a seguinte supressão, “e em escolas”):

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 alunos 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 surdocegos (PLC 103/2012, grifo do autor) (CAMPELLO, REZENDE, 2014, p. 83 e 84 – grifo das autoras).

---

<sup>17</sup> Daqui por diante, farei o uso da sigla PNE.

<sup>18</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

As mudanças textuais indicam que as propostas educacionais se dariam apenas em escolas e em classes bilíngues, ambas na proposta inclusiva, atacando diretamente as escolas de surdos, nomeadas por escolas bilíngues, as quais não tem recebido a adjetivação “inclusiva” por ter apenas alunos surdos. Seguindo a tramitação do texto do PNE, o documento chega à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, onde se tem por relator o Senador Vital do Rêgo. O estadista se encontrava com os representantes surdos (que não ficaram parados e fizeram uma passeata em Brasília no dia 14 de agosto de 2014 com o intuito de chamar a atenção dos parlamentares), e mesmo assim, sugeriu apenas a retirada da palavra “inclusão” alegando que desta forma, o texto seria consensual a todos. A seguir refaço a citação com as alterações e inserções:

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 alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues 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 surdocegos. [grifo das autoras] (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 84).

Campello e Rezende (2014) relatam o quanto foi, e ainda é, difícil a batalha por uma educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução escolar, e o quanto a concepção “inclusiva” inviabiliza alguns movimentos surdos. Isso ocorre pela falta de entendimento e abertura sobre o que o *estar* junto, sem as especificidades surdas garantidas, ocasiona para os mesmos de forma negativa. Mas a luta não findou, de acordo com as autoras, manifestações foram realizadas, cartas-denúncias foram entregues com comprovações estatísticas de que a prática inclusiva não estava surtindo efeitos na educação de surdos, até que no dia 28 de maio de 2014, foi aprovada a redação do plano na Câmara dos Deputados, e sancionada pela então Presidenta da República do Brasil, Dilma Rouseff, em junho de 2014 (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Após a articulação do artigo de Campello e Rezende (2014), que é um referencial para os estudos na área da surdez, pois aponta o quanto os surdos travam em suas vidas lutas sociais colocando-se como resistentes às imposições de uma educação que não contemple as suas necessidades, conforme no relato “não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma

educação linguística” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88); retomo aos documentos em vigor analisados, os quais estão sendo utilizados como referência para implementação da prática educativa nos dias atuais.

Mesmo com o aceno ao “*preferencialmente*” trazido pelo *Documento Inclusivo*<sup>19</sup> e os pais podendo ter outra interpretação ou outro desejo quanto à escolha que julgavam como a proposta ideal de ensino para seus filhos surdos, o movimento pela inclusão radical continuou fortemente como regularidade discursiva presente nas redes comuns de ensino, concebendo aos espaços especializados se dar apenas como ambiente suplementar e ou complementar aos alunos com necessidades especiais e não como espaço para a instrução formal de ensino (MORAIS, 2018).

Na PNEEPEI (BRASIL, 2008), são apresentados dados do Censo Escolar de 2006, que registram uma evolução no número de matrículas dos alunos com deficiências<sup>20</sup> nas classes regulares de ensino, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, mostrando que o processo de inclusão, desde a implantação até o censo, vem apresentado um crescimento significativo, mas a mesma não apresenta a qualidade do ensino ofertada aos educandos independente de suas especificidades (BRASIL, 2008).

Esses são alguns dos documentos feitos após a Convenção de Educação para todos, passando pela Declaração de Salamanca 1990, até a Lei de acessibilidade em 2015 e trazidos neste trabalho, e que justificam o movimento social e os discursos jurídicos para a consolidação da política inclusiva, necessária socialmente, mas posta em análise por muitos grupos sociais (UNESCO, 1990; BRASIL 1961; 1988; 2000; 2002; 2005; 2008; 2009; 2015). Tais diretrizes tratam da implementação e efetivação da inclusão no Brasil e trazem orientações das medidas e ações para a inclusão dos alunos com deficiência. Pode-se notar que os alunos surdos foram inseridos nas escolas comuns, entretanto, o seu direito linguístico não tem sido efetivamente respaldado pelas políticas públicas. Embora o Decreto Federal nº 5.626/2005 garanta o direito a uma educação feita a partir da Libras, para que a qualidade do ensino se efetive, na prática, muitos municípios não atendem à essa demanda ou produzem uma política do reparo via interpretação, ou seja, contrata um profissional IE para atender a todas as demandas dos estudantes surdos, o que muitos autores (MARTINS, 2008; 2013; LODI, 2013;

---

<sup>19</sup> Utilizarei a palavra Documento Inclusivo para me referir a Declaração de Salamanca de 1994.

<sup>20</sup> Nesse documento o termo é modificado e passa a ser usado alunos com deficiência.

LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) evidenciam como uma falsa realidade bilíngue e de inclusão de surdos – ainda mais quando se pensa na educação de crianças surdas.

Lodi (2013) afirma que há um embate entre qual o lugar em que se deve estar inserida a educação de surdos devido às redações dos documentos oficiais, nesse caso a PNEEPEI de 2008 e o Decreto Federal nº 5.626/2005. A autora relata que, por conta desses documentos, “esse debate e embate entre os que defendem que a educação de surdos é um campo de saber específico de conhecimento e outros que a consideram como domínio da educação especial” (LODI, 2013, p. 51) permanecem fortes no campo da educação. A Política Inclusiva<sup>21</sup> tem por objetivo atender a toda diversidade, já o Decreto, conforme Lodi (2013), reafirma dispor sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas, portanto, os apontamentos entre os dois documentos se divergem no que tange educação de surdos.

Outra diferenciação entre a Política e o Decreto<sup>22</sup> se encontra na forma de organização nos anos iniciais. A PNEEPEI apresenta uma organização educacional para todos os alunos surdos desconsiderando qual língua será utilizada como instrução na sala de aula, como também, quem ficará responsável pelo conteúdo abordado no dia a dia, se será o professor ou o intérprete. Por sua vez, este profissional, o intérprete, tem as suas atribuições um pouco indefinidas e não necessita ser fluente em Libras. Contudo o Decreto prevê a diferenciação nos anos iniciais para os anos finais, desta forma se respeita as especificidades nos processos de ensino e aprendizagem, nos fatores envolvendo o desenvolvimento das crianças como também na formação dos profissionais, entre eles os professores regentes. Essa diferenciação dos anos iniciais para os anos finais se justifica pelo fato do Decreto orientar que o ensino seja ofertado diretamente em Libras, portanto, a língua de instrução que deverá permear todo o processo de ensino e aprendizagem nesse ambiente; desta forma, o profissional adequado para essa promoção de qualidade é o professor bilíngue, que deve ser fluente em Libras, dominando os processos de aquisição da Libras, com estratégias de ensino

---

<sup>21</sup> A autora se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, portanto, utilizarei o termo Política Inclusiva quando me referir a esse documento, como a autora empregou.

<sup>22</sup> Usarei apenas Decreto para me referir ao Decreto Federal nº 5.626 do ano de 2005.

de primeira língua – L1<sup>23</sup> e a língua portuguesa como segunda língua, para a alfabetização, como L2<sup>24</sup> na modalidade escrita (LODI, 2013).

Outro fator também apontado por Lodi (2013) é com relação a não valorização da Libras enquanto língua, como descrita e valorizada no Decreto. A forma como é abordada, na PNEEPEI, parece utilizá-la de forma instrumental, tendo um distanciamento do seu *status* linguístico. Decorre deste modo de pensar a língua como instrumento, sua materialização na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE<sup>25</sup>) na sala de recursos no contraturno, que ocorre na língua portuguesa oral, escrita e em Libras, e desta forma, fica claro que para o aluno surdo a língua portuguesa é quem dará subsídios para aprender a Libras e não o contrário, pois quando, no caso dos surdos, se tem a primeira língua bem aprimorada (a Libras), aprende-se com facilidade uma segunda língua (a portuguesa escrita), ficando a modalidade oral a ser ofertada pelo fonoaudiólogo responsável e capacitado para essa oferta nos serviços de saúde:

...(língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE) (LODI, 2013, p. 56)

O Decreto, ao apresentar o modelo de educação bilíngue, deixa claro que a Libras deve ser valorizada já que a “Libras passa a ser privilegiada como única capaz de garantir a participação educacional/social dos surdos em todas as esferas de atividade” (LODI, 2013, p. 58). Portanto, a PNEEPEI apresenta dois modelos de educação para os alunos surdos com vistas à inclusão. O primeiro é a presença de profissionais do AEE ofertando modelos de serviços como consultoria à escola com a oferta de materiais adaptados para que seja utilizado pelo professor no seu dia a dia, portanto, um prestador de serviços para atender a todas as necessidades educacionais.

O segundo modelo, ainda com olhar à inclusão, se configura em surdos e ouvintes na mesma sala de aula interagindo entre si, existindo como mediador do processo educacional o Intérprete de Libras. Alguns municípios contratam esses profissionais por tempo determinado para o ano letivo com formação mínima em

---

<sup>23</sup> Sigla utilizada para se referir à Libras como primeira língua do aluno surdo de acordo com o Decreto 5626/2005.

<sup>24</sup> Sigla utilizada para se referir à Língua Portuguesa como segunda língua do aluno surdo, sempre na modalidade escrita, de acordo com o Decreto 5626/2005.

<sup>25</sup> Sigla que será utilizada no decorrer da escrita.

Libras, são nomeados como professor interlocutor ou professor intérprete de Libras. Com a presença desses profissionais no contexto da sala de aula, as escolas recebem o título de escolas inclusivas bilíngues e a função deles nesse espaço é somente de interpretar as aulas e colaborar com materiais para que tenham acessibilidade em Libras.

Todavia, o que Campello e Rezende (2014) vêm afirmando e comprovando por meio de pesquisas é que esses dois modelos citados não contemplam as necessidades dos alunos surdos e o que elas chamam de educação bilíngue se pauta na educação ofertada diretamente em Libras sem mediadores e em um ambiente favorável com currículo adequado, com didáticas e práticas voltadas à língua de sinais. Portanto, uma escola somente com alunos surdos.

Ainda ressaltam que “somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78 – aspas das autoras). Desta forma, apontam fatores importantes para a educação bilíngue de surdos nesse modelo de escola e não como é proposto pela política inclusiva.

Campello e Rezende (2014) continuam a reflexão com a Carta Aberta endereçada ao Ministro da Educação em 2012, quando se debatia a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE):

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 82)

Retomando as reflexões filosóficas sobre a concepção inclusiva, segundo Veiga-Neto (2011), há uma construção política atual de inclusão que se inclui para excluir, uma vez que traz para dentro da norma o sujeito, mas promove em si os ajustes e correções necessárias. O autor menciona isso ao afirmar a norma como construção social necessária para a padronização do normal e a construção de uma medida avaliativa para as vidas. Portanto, partindo da norma social, ao produzir uma falsa

acolhida, ou uma acolhida do reparo (visando à chegada ao estereotipo normal), por vezes, a inclusão é excludente.

a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957).

Essa inclusão que exclui trata a educação pela homogeneidade, e com isso, reafirma-se a impossibilidade de se pensar em inclusão por meio de um único caminho para a perspectiva aqui assumida. Reitero que a norma, por sua vez, está ligada à disciplina, e esta produz discursividades e saberes, entre eles, o de construir algo padronizado para todos, assim, normalidade está atrelada à inclusão (LUNARDI, 2005). A ação disciplinar no processo da exclusão-inclusiva é de um suposto agrupamento pela igualdade, e por uma igualdade que pode não se dar, quando se toma o sujeito como efeito de singularidades e expressividades sociais (ALMEIDA, 2017). A isso, retomo a Gallo (2017), que nos auxilia a diferenciar a construção conceitual na distinção da *diversidade e da diferença* – a qual se vê oscilar de modo indistinto nos textos legais. Na tentativa de agrupar a diversidade, acabamos por apagar as diferenças e por assim fazer, de excluí-la. A diferença implica, antes de qualquer coisa, em multiplicidade (GALLO, 2017). Pauto-me da defesa da inclusão dada pela diferença e que toma como tema fulcral as singularidades múltiplas e um ensino que se faça nesse lugar. Tomando a complexidade do processo político e da regularidade discursiva da inclusão no ensino de surdos, passo agora à teorização sobre os conceitos filosóficos que serão aportes e ponto de clivagem para a presente pesquisa. Espero ter mostrado com esse tópico, o modo como o discurso inclusivo se constrói. E ainda apontar, como ele se insere diante da importante tarefa de construção do ensino democrático, agregando um público outrora marginalizado da escola, mas é com ele que se configuram também tensões internas e dicotomias das quais apresentei serem trazidas pelo movimento surdo. A inclusão para surdos, portanto, se faz diante de contradições ao trazer para dentro da política inclusiva a proposta de ter um ensino em outro espaço que não apenas nas escolas comum inclusivas. Esse outro espaço para muitos é visto como sinônimo de segregação. No entanto, reitero a petição surda às suas especificidades, a partir de um ensino bilíngue, e como isso, manifesto o desafio de inscrição da política bilíngue nas

políticas educacionais. Problematizar o fazer comum da inclusão a partir da petição surda é em si um ato de resistência.

## **1.2 Conceitos das filosofias da diferença em diálogo para pensar a diferença surda numa política inclusiva e bilíngue**

Afirmada minha posição com relação à necessidade de revisão política para o aceno às diferenças, no âmbito da educação de surdos, passo a tratar de conceitos que ajudam a problematizar uma perspectiva mais ética sobre as narrativas no campo de saber da surdez. O trajeto histórico jurídico, apontado pelas leis trazidas no tópico anterior, e que tratam da normativa inclusiva para a escola, são fontes que orientam a concepção e mostram a configuração da política educacional no Brasil. São produzidos, para a escola, discursos de verdade, uma prática discursiva que se efetiva e materializa em enunciados carregados de regimes de verdade e “cabe ao sujeito a condução de ações sobre os outros e sobre si” (MORAIS, 2018, p. 24). Refletindo nessa linha, podemos pensar como Moraes (2018) em quais seriam os mecanismos que emergem nos discursos para a constituição de um saber, já que nos saberes não há uma única verdade, mas sim, discursos que produzem novas verdades. De acordo com Foucault (2008), 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).

Portanto, as práticas discursivas para Foucault são discursos de verdades que estão nas diversas ordens e entre elas nas leis e que podem ser proferidos de diversos lugares, em “diversas instituições tais como a igreja, a lei, o Estado, e as ciências de um modo geral, proferem discursos de acordo com suas regras e normas” (TESHAINER, 2005, 46).

Esses discursos são exercícios de falas e práticas que ocorrem no meio social e que produzem uma perspectiva política e, por meio delas, ações; assim sendo, é um conjunto de enunciados com regras de funcionamento e que produziram e produzem verdades e práticas na educação, em geral e na de alunos surdos. Sobre o discurso e a produção de verdades, como aponta Candiotti (2006):

O fio condutor do pensamento de Foucault também é a problemática da verdade. No entanto, trata-se de tomar distância dos privilégios do sujeito de conhecimento para debruçar-se na produção histórica da verdade. Significa salientar a enunciação de discursos que funcionam entre diferentes práticas como justificação racional de verdade, como se fossem verdadeiros. Na arqueologia, analisa-se o jogo de regras estabelecido entre as práticas discursivas de uma época; na genealogia, como aqueles jogos atuam ao modo de legitimação para estratégias e táticas de poder presentes nas diferentes práticas sociais; na genealogia da ética, como eles funcionam na condição de auxiliares nos diversos processos de subjetivação que se desdobram das práticas de si (CANDIOTTO, 2006, p. 66).

Foucault (2008) nos faz perceber o movimento do saber ao poder e a constituição ética/subjetiva. Aponta esses três processos com funcionamento complementar, contínuo e interdependentes. Para esse estudo, a produção de verdades na educação de surdos se traduz de que modo? Com as orientações e ações que implementam ou não um currículo, fazendo a língua de sinais parte dele e das verdades que regulamenta, que produzem realidades para as escolas, atuando diretamente na vida surda a ser forjada. A depender do tipo de ensino, verifica-se o que Foucault (1999) chamou por biopolítica, como sendo a construção de uma política pública de gestão e controle das vidas que podem ou não serem vividas em suas diferenças. Ao mencionar a biopolítica como política sobre a vida segue conceituando e acirrando na construção do racismo de estado que opera de modo drástico no apagamento e na morte simbólica das diferenças. Para Foucault (1988), a biopolítica é um “conjunto de mecanismos e de saberes reguladores e corretivos” (BERT, 2013, p. 115) que se direcionam ao corpo dos sujeitos. Portanto, a biopolítica é um dispositivo que o Estado utiliza para gerir a vida, não só dos indivíduos, como era na questão do poder disciplinar, que sucedeu o poder soberano. Mas agora destinado a toda a população com as táticas do biopoder, que regulamenta um poder sobre o corpo individual, também, expandindo ao coletivo. Na concepção de poder foucaultiana, se compreende o corpo como produto e efeito de uma máquina social “o que envolvia o seu adestramento, ampliando suas capacidades, a extração máxima das suas forças, juntamente com o crescimento análogo de sua docilidade e utilidade, integrando-os em sistemas de controle econômicos e eficazes” (FERNANDES, 2019, p. 17).

A biopolítica vem para gestar a vida da população sobre o biológico definindo como e onde deve viver ou morrer. O biopoder também age sobre o controle do

biológico, eliminando certos acidentes; e ele se solidifica na biopolítica, já que parte de um pensamento mais amplo e não mais individualizante. Sendo assim, ela age na relação de saber e poder em uma sociedade, “levando a uma nova forma de fazer política” (FERNANDES, 2019, p. 18). Portanto, o Estado vem, por meio deste dispositivo (controle dos corpos pela biopolítica), promulgar regulamentações nas leis e nos decretos com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida da sociedade, mas sempre pautado de uma verdade construída socialmente. As verdades se atualizam por meio de uma maquinaria jurídica, no sentido de exercer a biopolítica da vida, afirmando “o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 1988, p. 129 – grifos do autor).

O acirramento da biopolítica na construção do racismo de estado inicia a partir do século XIX na medida em que o Estado passa a definir as pessoas por meio do padrão de normalidade, e se estrutura muito com a emergência da estatística como ciência que regula e mede o funcionamento pela média da maioria. Assim, esse trajeto reafirma o controle sobre as vidas como, por exemplo, com as campanhas de controle de epidemias por meio da vacinação, o controle de natalidade social. Tais ações se direcionam como medidas do Estado para que se elimine aquilo que produz um funcionamento irregular, ou a chamada “doença” social. A estratégia da purificação da espécie que, no limite, se naturaliza em medidas, por vezes, fascistas e fundamentalistas de defesa a um tipo de vida mais forte e melhor. Desta forma, fica sob a responsabilidade do Estado, ditar quem vive e quem deve ser deixado (sem políticas de manutenção) para morrer. Como isso, o Estado pode ser perverso? Certamente, na medida em que a não garantia de certas vidas que têm menor valor passam a ser “esquecidas” pelo Estado. Quando não se garante o cuidado sobre a vida do idoso, do morador de rua, do delinquente, estas vidas, pela falta de administração pública, passam do esquecimento indo à morte (social e por vezes biológica). Desta maneira, o Estado tem o controle dos que produzem e os que não produzem, excluindo os que não contribuem para a construção de uma *melhor* sociedade que podem ser em alguns casos os deficientes, os idosos, os loucos, como mencionado anteriormente. Essa parcela da população, narrada como improdutivos para a sociedade, é denominada pelo Estado como sendo fora dos padrões de normalidades, ou seja, os anormais. Portanto, são vidas

que não devem ser vividas, ocorrendo, como dito anteriormente, a morte simbólica. Já tivemos espaços de reclusão nos quais estes anormais eram colocados, como escolas especializadas e abrigos para idosos; hoje não mais em holocaustos ou instituições de isolamento como no século XVIII sendo isolados da sociedade (FOUCAULT, 1999; BERT, 2013). Todavia, a crítica foucaultiana se mantém quando, na atualidade, o estar junto mantém as exclusões sociais, sejam elas atualizadas pela falta de instrumentos aos sujeitos para ingressar à universidade e ao mercado de trabalho – se as mudanças educacionais não atenderem às especificidades de cada um.

Fica evidente que o racismo de Estado (a exclusão de algumas formas de vida) só deixa viver quem não possui doença, quem é dotado de sabedoria e conhecimentos; caso os indivíduos possuam o contrário das características citadas anteriormente como doenças, e não possuir conhecimentos, esses devem ser eliminados da sociedade, pois é preciso que se tenham raças purificadas sem vestígios de “contaminação” (FOUCAULT, 1999). Portanto, o racismo de Estado para Foucault (1999) não está ligado apenas às questões étnicas e de raças, mas a todo um conjunto de sujeitos que se configuram à margem das políticas para a maioria, ou aquém às normas sociais. Isso serve também a grupos minoritários como, por exemplo, o grupo dos deficientes que são grupos minoritários e que, a todo o momento, precisa reivindicar seus direitos, o grupo de LGBTQIA+<sup>26</sup> e as pessoas com surdez, outro grupo que, incessantemente, precisa estar provando seu valor, sua existência.

Foucault (1999), em seu curso “Em defesa da sociedade”, faz um estudo sobre a sociedade ocidental no século XIX e aponta o nascimento de uma política sobre a vida produzida através da emergência da norma social, constituindo um tipo de vida. Essa norma é feita a partir da noção de pureza e saneamento social com o avanço da medicina e da estatística. Apresenta na aula de 17 de março de 1976 (FOUCAULT, 1999), a questão do direito de vida e morte, mas o que significa ter esse direito? A quem pertencia cada um desses direitos no século XVII? A escolha por quem deveria viver e quem deveria morrer nessa época era feita pelos soberanos, os quais detinham o poder e o exerciam da forma que melhor favorecesse aos seus interesses, deixando viver alguns

---

<sup>26</sup> A sigla LGBTQ refere-se às pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e + refere-se às diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam. Em uso desde os anos 1990, o termo é uma adaptação de LGB, que era utilizado para substituir o termo gay para se referir à comunidade LGBT no fim da década de 1980.

e fazendo morrer outros: de modo literal. A partir do século XIX, essa forma de poder dos soberanos é transformada em direito político configurado “e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de "fazer" viver e de "deixar" morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 287, aspas do autor). Temos ainda, entre o final do século XVII e no decorrer do século XVIII, o que Foucault (1999) apresentou como as técnicas de poder, dispositivos voltados ao corpo individual. Esses dispositivos eram compostos por:

técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho (FOUCAULT, 1999, p. 288).

Essa técnica acaba por exercer o poder disciplinar sobre os corpos, por meio da vigilância, do controle, das punições aos corpos individuais. Foucault (1999) diz que o biopoder na ação da biopolítica, como nova técnica de poder não exclui o primeiro, o poder disciplinar, apenas se apropria dele e modifica-o. Trata-se de um poder de outro nível, o qual agora “se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 1990, p. 289). Foucault afirma que não se trata do individual, mas sim, de uma multiplicidade, de uma massa global, “temos uma segunda tomada de poder que por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie” (FOUCAULT, 1990, p. 289).

Dando continuidade às questões das técnicas de poder, Foucault (1999), no fim do século XVIII, define a “biopolítica” como uma das formas do Estado ter o controle sobre a população, uma forma de controlar os que devem viver:

trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 1999, p. 289 e 290).

A biopolítica se trata de uma técnica de poder em defesa do melhoramento da vida, com isso, a medicina passa a ter um papel essencial na sociedade, tem como

função a da “higiene pública” e de “medicalização da população” (FOUCAULT, 1999, p. 291). Desta forma, a biopolítica vem instaurar, já no início do século XIX, as instituições assistencialistas, as quais já existiam há tempos, com o objetivo de higienizar esses corpos que necessitam de melhoramento, que necessitam de medicalização. Portanto, afirmar o biopoder na vida que deve ser vivida, sendo assim, o biopoder é o “poder de controle e de normalização dos indivíduos, dos comportamentos e da população” (FOUCAULT, 1999, p. 335).

Dando continuidade a essa problemática presente na aula de 17 de março de 1976 sobre o século XVIII, no que concerne à guerra de raças, Foucault afirma que “o tema da raça vai não desaparecer, mas vai ser retomado em algo muito diferente que é o racismo de Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 185). Para o autor, o racismo de Estado

se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo. (FOUCAULT, 1999, p. 304).

O racismo de Estado<sup>27</sup> deixa de ter caráter militar onde se eliminava os inimigos para continuar vivo e passa a ter o caráter de um racismo biológico em que será morta a “raça ruim”, a “raça defeituosa”, a “raça louca” os “anormais”, com a extinção dessa raça há a higienização, a normalização de uma sociedade. Essas técnicas ou dispositivos de vigilância, de correção e de normalização passam a ser de responsabilidade da medicina, a qual com seus discursos de verdade, produzem as instituições especializadas, as medicalizações, que nada mais são para Foucault (1999) como um assassinato indireto, uma purificação da raça, forma de fazer morrer os que estão fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. Podemos dizer que:

De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mais eu - não enquanto indivíduo mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar" (FOUCAULT, 1999, p. 305, aspas do autor).

---

<sup>27</sup> A palavra será utilizada com letra maiúscula como escrita na obra “Em defesa da sociedade” de Michel Foucault, 1999.

Passo ao desenvolvimento deste conceito de biopolítica e racismo de Estado e de outros conceitos desse autor para usá-los como base epistemológica nas minhas reflexões textuais, como afirmação e resistência do direito de vida das pessoas surdas, como singularidades surdas exercidas e presentes na escola comum. A problematização da biopolítica se faz porque ela se coloca como ação sobre as vidas já que ela pode impor de modo governamental o apagamento das singularidades ao produzir diretrizes embasadas na língua oral e não para a proliferação de vidas surdas.

Almeida (2017) relata que na área da surdez existem vários discursos que compõem saberes sobre a surdez e exercem sobre a pessoa surda, determinadas formas de conduzir a experiência em seu corpo sobre a falta de audição. Há o discurso social, que produz saberes sobre o surdo na relação da falta de audição, tomada pela construção cultural, que ocasiona na constituição de si por uma língua de modalidade visual. A esse movimento antropológico da surdez, valoriza-se a diferença linguística, não narrando a pessoa surda como deficiente (MARTINS, 2008, ALMEIDA, 2017). Já no discurso clínico, a surdez é vista como uma questão patológica e esse corpo surdo, então, carece de reabilitação por meio de recursos tecnológicos que potencialize a audição perdida. Nessa concepção o surdo necessita ser corrigido. A produção de verdade se dá na instância médica, que classifica o grau de normalidade e anormalidade para a saúde do corpo, na instância jurídica com definições e auxílio às pessoas surdas, na instância educacional com as políticas de reabilitação da escola para o atendimento deste público, e assim por diante. Outro discurso sobre a surdez é feito na perspectiva religiosa, que confere uma intervenção mais assistencial para as pessoas surdas (ALMEIDA, 2017). O que quero apresentar é que, nesses três lugares de discursos, são produzidas verdades que se legitimam e por elas reverberam práticas reais que incidem sobre a comunidade surda, em especial, a comunidade escolar, produzindo verdades e modos de conduzir a educação. Nesse caso, devem estar de acordo com os documentos federais, que vigoram a inclusão de surdos e apontam um tipo de direcionamento para a adequação escolar. E o complexo é que o saber inclusivo é defendido como um discurso de verdade eficaz a todas as pessoas com deficiência.

Foucault não se propôs estudar as questões da surdez, contudo seus conceitos teóricos têm sido utilizados por alguns pesquisadores (MARTINS, 2008, 2013; CARVALHO; MARTINS, 2016; WITCHES; LOPES, 2015; ALMEIDA, 2017;

MORAES, 2018; CONCEIÇÃO, 2019; PAGNI; MARTINS, 2019) da área da surdez como caixas de ferramentas. Sobre as ferramentas do pensamento crítico, Foucault (2001) relatou que:

(...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p. 427).

Na obra “História da sexualidade 1: A vontade de saber” de 1976, em especial no capítulo V Foucault (1988) expõe as questões sobre “Direito de morte e poder sobre a vida”, inicia o estudo discorrendo sobre o poder soberano exercido pelos romanos do século XIV e XV, onde estes, por seu direito, poderiam tirar a vida, seja de seus filhos ou seus escravos; o exercício desse poder era garantido, uma vez que seu soberano os tinha dado. Portanto, dependendo da situação, o sujeito está condicionado à sua defesa ou sobrevivência e o soberano poderia exercer o seu direito de forma indireta ou direta de vida e morte sobre os seus súditos. Desta forma, o poder nesse contorno de sociedade significava ter o direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e finalmente sobre a vida; culminando com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la (Foucault, 1988).

Foucault (1988) apresenta outras técnicas e manifestação do poder, saindo do poder soberano, que pode estabelecer a vida ou a morte de seus submissos, dependendo da situação, e agora retrata um poder sobre a vida, não mais um direito de morte, e sim, de um poder de causar a vida ou devolver à morte, de tomar os corpos como máquina, isto é, promover por meio do adestramento dos corpos do indivíduo, olhar o homem-corpo. Para Foucault (1988, 1999) o poder é relação e não objeto/coisa que pode ser portado e (des)portado. Ele transita entre as pessoas nas relações sociais estabelecidas, não como forma opressiva onde se tem o dominante e o dominado, também, não pode ser incorporado como algo negativo, mas é por meio dessas relações que o poder é produzido. Desta forma, o poder é compreendido como produtor, como uma estratégia que se desenvolve nas redes de relações e onde há poder há resistência. Segundo Tshainer (2005,) para Foucault, “o poder é um exercício que produz saber, de modo que poder e saber estão diretamente implicados”, portanto saber-poder se articulam nos

discursos que, ao veicular como instrumentos e feitos, produzem poder (TSHAINER, 2005, p. 52).

Sendo assim, o poder se materializa nas instituições ou maquinaria do Estado: instituição familiar, instituição escolar, religiosa e penal. O Estado como máquina que emana de si feixes de poder e pretende com isso ampliar as aptidões e as suas forças, paralelo a uma docilidade dos corpos dos sujeitos, considerando-os como maleáveis e moldáveis, um modo de controle, este, por fim, o denominou como poder disciplinar (FOUCAULT, 1988).

Como mencionado, Foucault (1988) avançou seu estudo apresentando a técnica de poder que não vê mais o homem-corpo como uma produção mecânica, como uma maquinaria individual, e sim, como um homem-espécie, um poder que tem por base os processos biológicos, desde o nascimento à mortalidade, assumindo condições de controlar e regular, portanto, uma bio-política<sup>28</sup> da população. Essas formas de disciplinar o corpo e as regulações da população produzem uma organização do poder sobre a vida, uma maneira não mais de matar, e sim, de investir sobre a vida de cima para baixo, portanto, formas de sujeição dos corpos e o controle das populações (FOUCAULT, 1988).

De um lado, temos o poder disciplinar como, por exemplo, o poder exercido pelas famílias, nas religiões e nas escolas, que procuram moldar de alguma forma os sujeitos e seus corpos, sendo estes maleáveis nessa maquinaria, impondo as restrições, proibições e obrigações. E de outro lado, temos as técnicas de saberes que regulam e corrigem as populações, pelo controle da natalidade e da mortalidade, seria um dos pontos no qual essa técnica tem sua presença com maior influência (BERT, 2013).

A diferença primordial entre essas técnicas de poder é que o poder disciplinar trata de uma técnica de poder centrado no homem-corpo, na vida dos homens; e a biopolítica trata de uma técnica de poder centrada na população, homem-espécie e não se preocupa com o individual, mas sim, com o coletivo, com a massificação (Foucault, 1999). Isso não significa que a biopolítica veio substituir o poder disciplinar, mas por meio desse poder que se forma um “sistema de engrenagem que reforça cada uma das

---

<sup>28</sup> Nessa obra, é apresentado o conceito com hífen, entretanto, a partir dos próximos parágrafos será apresentado sem, por entender o conceito contido na própria palavra aglutinada, de que toda política é uma gestão de vidas, portanto, não há segmentação para a palavra-conceito. A forma escrita reflete a compreensão conceitual.

duas lógicas, assim sendo, dessa forma a disciplina consolida a biopolítica” (BERT, 2013, p. 128).

Pela biopolítica, começam a ser produzidos discursos de normalização, de higiene pública e de medicalização da população, com o objetivo de controlar a natalidade, a morbidade. Assim a biopolítica começa a mostrar soluções para essas questões promovendo, como por exemplo, mecanismos sutis de controle que pode ser visto nas instituições assistencialistas e em outras.

A normalização, segundo Witches (2018), baseada nas ideias foucaultianas, parte da definição de normalidade e anormalidade para estabelecer uma norma, busca se aproximar às atribuições consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007), a normalização tem por objetivo aproximar a norma ao anormal, sendo este o estranho, o que está fora dos padrões e que não se enquadra aos modelos tidos como habituais. Desta forma, o normal passa a ser fundante, tanto para definir o anormal como para auxiliar na métrica e na construção de sistemas de reparo para se atingir a norma. “A norma atua na aparição de um ‘normal’, a partir da ação do biopoder, ou seja, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão relacionadas” (ALMEIDA, 2017, p. 21 – grifo da autora). Ainda segundo os autores Veiga-Neto e Lopes (2007) os ditos normais serão peças fundamentais para definir ou determinar os anormais:

É em decorrência disso que se fica com a impressão de que ela é natural, pois, na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava (naturalmente) aí é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Almeida (2017) apresenta o conceito de normalização atrelado à visão clínica para discutir as questões da surdez; as crianças, quando passam por exames e se constata na escala de decibéis que se encontrarem abaixo do esperado, são classificadas como deficientes, portanto, estão fora dos padrões sociais que é o de ouvir.

Quando o indivíduo não está dentro da norma estabelecida, a ciência tentará encontrar um meio para trazer o deficiente à normalidade, sugerindo, no caso do surdo, o uso de próteses como aparelhos auditivos; correção por meio de procedimentos cirúrgicos, como o Implante Coclear; sessões de fonoterapia para o aprendizado e treino da fala (ALMEIDA, 2017, p. 20).

Na escola se opera também o poder normalizador, portanto é uma instituição que aplica a governamentalidade em sua instância que, como afirma Foucault é “uma arte de governar” (2008, p. 146), uma prática social liderada por ações de controle das condutas humanas, sendo assim, mais um dispositivo de condução de conduta. Almeida, complementa:

a educação tem se caracterizado muitas vezes apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, extremamente conteudista, ou seja, focada apenas em conteúdos escolares, sempre visando objetivos externos como a conclusão das etapas de ensino, a aprovação em uma universidade, o ingresso no mercado de trabalho. Um espaço de exame e controle na tentativa da produção do perfil comum do estudante (ALMEIDA, 2017, p. 40).

A escola, ao se caracterizar dessa forma apenas “preocupada” com os conteúdos, evidencia que a ação da governamentalidade controla essas condutas apenas para fins de promoção automática dos alunos, não para desenvolver cidadãos críticos, participantes e atuantes na construção de políticas públicas para um país melhor, que valorize uma educação pública de qualidade, e em que respeitem as diferenças. Segundo Bert “A governamentalidade é especialmente o perfeito exemplo de um poder incitativo cuja ação é orientar e regular os comportamentos coletivos mobilizando novos conhecimentos sobre a sociedade e sua evolução” (BERT, 2013, p. 132).

Para Foucault (1979), a governamentalidade surge nos séculos XVI e XVII como um instrumento regulador dos corpos como dito anteriormente, ato de conduzir a conduta do outro. Portanto, na instituição escolar, essa forma de regular e conduzir os corpos está presente desde a ação de enfileirar os alunos e fazer com que se comportem um certo número de horas dentro de uma sala de aula, quanto ao ato de normalizar aquele que não está nos padrões estabelecidos pela medicina. A esses atos realizados na escola, Foucault (1979) denomina como governo, pois são ações de conduções de condutas sobre os sujeitos. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que o poder deve ser visto como uma ação sobre as ações. Portanto, o governo é apresentado como um efeito a essa ação, desta forma, Conceição (2018, p. 31) aponta que “esse conceito é a manifestação visível do poder” e apresenta, como exemplo para nossa compreensão, a escola – forma de governo – e as práticas educativas dos professores, a imposição dos currículos, as ações dos diretores e coordenadores – formas de governamentos – condução de condutas.

Gallo (2013) e Almeida (2017), baseando-se nos princípios foucaultianos, afirmam que é possível fazer o ambiente escolar um outro lugar, promovendo “espaços que se encadeiam uns nos outros, entretanto contradizem todos os outros” (FOUCAULT, 1986, p. 80). Portanto, é possível promover nesse espaço de governamentalidade (condução de condutas) um outro espaço, um espaço diferente:

Na contramão do movimento da educação e da escola moderna, podemos utilizar o conceito foucaultiano de heterotopia (FOUCAULT, 2001;2009) para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis, em que a criação seja possível. Não local de permanência, mas lugar de passagem, entre-lugar (GALLO, 2013, p.10).

Almeida (2017) assegura que, no ambiente educacional, a ação do movimento de governo está presente, porém, “é possível uma prática que ative a estética de si no cuidado de si mesmo e nas ações de micro-resistências movidas tanto por alunos como por professores” (ALMEIDA, 2017, p. 13). Reiterando a fala de Almeida (2017), Gallo (2013) afirma que é possível construir no espaço escolar outro conceito foucaultiano atrelado à heterotopia, que é o de resistência, isto é, de promover uma ação de contra condução às ações impostas pela ação do governo, uma contra conduta sobre as ações, portanto, a “heterotopia é carregada de resistência” (ALMEIDA, 2017, p. 81).

Como síntese do estudo até o momento, retomo alguns movimentos desse capítulo. Foram abordadas as questões filosóficas da educação de surdos como tema principal, sendo que no Capítulo 1, foi apresentada a problematização referente ao percurso de construção do ideário da inclusão no Brasil e a quem se destinam as matrículas nas classes comuns. Como Foucault (1987) apresentou, as instituições escolares são lugares sociais em que se produzem verdades por meio das relações de saber-poder. Nelas temos a ação de disciplinamento dos corpos na constituição do sujeito escolarizado, mas nela também se veem ações de resistências e confrontamentos das normas e padrões. Fiz uma breve apresentação de alguns autores da área da surdez, que apresentam pesquisas sobre a questão do lema da inclusão e as críticas à normativa do *todos juntos*, sem a afirmação da multiplicidade singular. Por fim, apresentei algumas ferramentas conceituais que serão usadas como dispositivo teórico metodológico para as análises dessa pesquisa. Farei o movimento da arqueogenealogia, conceito que será detalhado no capítulo dos procedimentos metodológicos, sendo esse

processo realizado com base nos feitos de Michel Foucault. Para prosseguir, aprofundaremos nos estudos e movimentos de políticas educacionais de surdos, e na compreensão que como esses dispositivos jurídicos se materializam nas escolas.

## **CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ADENSAMENTO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DE/COM UMA POLÍTICA BILÍNGUE**

---

*Recuso-me a ser considerada excepcional deficiente.  
Não sou. Sou surda.  
Para mim, a Língua de sinais corresponde à minha voz,  
Meus olhos são meus ouvidos.  
Sinceramente, nada me falta.  
É a sociedade que me torna excepcional.  
Emmanuelle Laborrit  
(O vôo da gaivota)*

Neste capítulo serão abordadas as diretrizes norteadoras federais e municipais que se voltam às práticas de uma educação *de/com* surdos. Essas normas, também chamadas de dispositivos de verdade por Foucault, serão alinhadas de modo temporal com o intuito de anunciar os impactos que esses dispositivos refletem nas práticas cotidianas dos protagonistas envolvidos no cenário educativo para surdos e nas ações dos intérpretes educacionais na educação dos alunos surdos nos anos iniciais. Já no capítulo anterior, foi necessário fazer uma retrospectiva dos documentos e da formação ideológica da educação inclusiva no Brasil, devido à educação de surdos estar vinculada à educação especial e esta, por sua vez, vir sendo constituída como espaço de diálogo e prestadora de serviços aos alunos PAEE. Nesse âmbito, o da Educação Especial, os alunos surdos, nas políticas públicas, têm sido vistos mais pelas narrativas patológicas, sob o viés do déficit orgânico, ou da menor eficiência fisiológica, a audição (SKLIAR, 2013).

[...] supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro das quais os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos ‘especiais’ que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é na verdade, descontínua. Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização (SKLIAR, 2013, p. 12).

A esse enquadramento normativo, como já comentado, a comunidade surda tem feito movimentos contrários de modo a se narrar não pela falta física, mas pelo produto dela, a diferença linguístico-cultural-existencial. De todo modo, pela composição nos discursos da educação especial por diferenças tão marcadas, a pasta precisa ofertar

aparatos que retratem seus diferentes formatos, com o objetivo de sanar as lacunas existentes nos variados indivíduos, Público-alvo, em fase de escolarização (FERNANDES, 2019).

Justifico, também, o percurso feito pelos documentos da educação inclusiva com o fato de a filosofia da inclusão ser trabalhada no Brasil como um discurso de verdade, e como ele, a obrigatoriedade de produzir a inclusão de todos, independente de suas diferenças. Essa prática se atualiza por meio do lema de que todos juntos favorecem para a promoção do aprender com as diferenças existentes em um mesmo espaço. Para tanto, nas vozes da militância surda, como contraponto às normas gerais, as políticas inclusivas não vêm se atentando às diferenças linguísticas dos alunos surdos. Com base nas filosofias da diferença, a instauração de protocolos únicos para o fazer inclusão promove um único discurso de verdade e reafirma o disciplinamento dos corpos surdos na direção de uma política para a maioria, alinhada, por vezes, com base no padrão ouvinte (FOUCAULT, 2008; ALMEIDA; MARTINS, 2019). Contudo, alguns movimentos de resistência a esse disciplinamento foram feitos em parte dos municípios do interior do estado de São Paulo ao adequar a escolarização dos alunos surdos de uma maneira que atendesse à sua especificidade linguística e aos documentos legais (BRASIL, 2005). Essas escolhas se dão por meio de projetos assessorados por docentes de universidades públicas e, em sua maioria, são efeitos de denúncias recebidas pelos municípios por pais e familiares de surdos, pela falta de adequação à proposta legal e atenção à inserção da língua de sinais nas práticas educativas. Tais espaços são chamados por “Programas<sup>29</sup>”, ou “Escolas-polo bilíngues inclusivas”, e neles encontram-se as provocativas e contraditórias “Salas Multisseriadas”, “Sala Libras Língua de Instrução” (MARTINS, 2006, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; ALMEIDA, 2017; MORAIS, 2018, ALMEIDA; MARTINS, 2019;

---

<sup>29</sup> A expressão é apresentada em itálico no texto-base para marcar que este é o título original de escolha das professoras/pesquisadoras responsáveis pelas pesquisas sobre a educação de surdos que culminaram na implantação do referido programa a esses alunos. O contexto histórico de criação do programa tem seu detalhamento por Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016), na obra “Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). A partir de agora, usaremos apenas o termo “Programa” para referenciá-lo nesta pesquisa. Esses programas foram realizados em redes municipais, articulados por pesquisadores de universidades públicas, com a proposta de constituição de ensino bilíngue e inclusivo, diante das exigências legais apresentadas por famílias de surdos no ministério público. O caminho de cobrança de direito linguístico dos surdos tem sido fundamental para a movimentação das escolas inclusivas nessa direção.

FERNANDES, 2019). Esses espaços e configurações da educação de surdos e as polêmicas atuais serão apresentadas nesse capítulo e no decorrer das análises.

A partir de agora, os documentos legais trazidos e analisados serão específicos e voltados para a educação *de* surdos, visto que a discussão sobre o melhor modo de ensino para os surdos ainda é pauta de controvérsias na política inclusiva. Defende-se aqui, com respaldo de Campello e Rezende (2014), pesquisadoras e militantes surdas, a proposta educacional para surdos com base na legislação vigente de modo a atentar-se à consolidação de sistemas educacionais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa). Evidente que essa conversa não se esgota aqui pela novidade do conceito de educação bilíngue *de* e *para* surdos, e pelas dissonâncias que ele traz, portanto, em alguns momentos nesse capítulo, farei retomadas históricas em diálogo com a legislação vigente em âmbito federal e municipal. Além disso, procuro articular os pressupostos com estudos de autores que defendem um modelo de educação para surdos como previsto nos documentos legais, em especial, como nos antecipa o Decreto Federal nº 5.626 do ano de 2005.

A reflexão com relação à melhor prática do ensino se faz necessária, pois nos deparamos com modelos de organizações municipais que realizam a interpretação das legislações vigentes e as colocam em prática de maneira variadas e, muitas vezes, alegam que agem de tal forma devido às demandas. Contudo é preciso fazer uma análise mais aprofundada dos documentos federais e municipais para que a leitura possibilite o seu uso de modo a melhorar as ações cotidianas na escola. É preciso entender o que leva a manter certas formas de governamentalidades realizadas em determinados municípios e a tão distinta leitura do mesmo documento legal. Pretendemos percorrer o que faz a proliferação de práticas mais ou menos éticas às diferenças surdas na escola e quais os caminhos para movimentos de uma contra condução em rumo à promoção de uma educação de qualidade para os surdos em um ato de resistência a essas práticas legitimadas em diretrizes que apagam as diferenças.

## **2.1 Documentos legais voltados à educação *de* e *para* surdos: análise das discursividades jurídicas na construção de práticas educativas e de corpos surdos**

Sobre os documentos legais que regem a educação de surdos no território brasileiro, apresento a seguir um quadro com uma síntese dos materiais aqui usados, em ordem cronológica das principais publicações das Leis, Decretos e Políticas Nacionais em âmbito Federal e, em seguida, no âmbito municipal, focalizando o município investigado nesta pesquisa. O período de análise dos documentos se concentra entre os anos de 2002 e 2015. Esses documentos oficiais se encontram em vigor e são eles que regem a educação de surdos em tempos atuais, por isso, é base para a discussão nesse capítulo em que se tomam os dispositivos jurídicos como reguladores de práticas escolares.

**Quadro 1** – Dispositivo Jurídico para a Educação de Surdos

Ano de publicação	Âmbito	Caracterização	Descrição geral das leis, diretrizes e normativas
2002	Federal	Lei	Lei de Libras nº 10.436/2002– Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais
2005	Federal	Decreto	Decreto Federal que regulamenta a Lei de Libras
2008	Federal	Política	Documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI
2014	Federal	Plano	Documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional – PNE
2015	Federal	Lei	LBI – Lei Brasileira de Inclusão
2015	Municipal	Deliberação	Dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino Pesquisada
2015	Municipal	Projeto	Dispõe do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional Pesquisada

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora para síntese dos documentos estudados.

A seleção dos documentos legais para análise nesse período deve-se ao fato do poder de reverberação aos direitos linguísticos dos surdos terem sido marcos da defesa da comunidade surda pela acessibilidade comunicacional e de existência nas diferenças. O primeiro documento é a “Lei Libras”, como ficou conhecida. Esta lei foi a responsável pelo reconhecimento da Libras enquanto meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Ao reconhecer a língua de sinais, legalmente, abre-se espaço para a petição das pessoas surdas pelo reconhecimento de suas produções linguísticas nos variados espaços sociais, enunciando-se pela língua de sinais. Com ela, se reconhece a forma de expressão em Libras e instaura-se o lugar de luta pela acessibilidade linguística. Portanto, os demais documentos foram criados e colocados em prática mediante a aparição e força do primeiro documento mencionado (BRASIL, 2005, 2008, 2014, 2015). Entretanto, relações de saber-poder e os discursos de verdades construídos a partir de tais enunciações foram produzidos em momentos de debates para a construção de novas formas de como encaminhar as ações públicas voltadas às pessoas surdas, e tivemos a criação de novos documentos desdobrados da ação propositiva da língua de sinais e da educação bilíngue na escola. Esses documentos serviram como diretrizes para os projetos educativos das escolas de modo a impactar na versão que temos hoje, publicados e vigorando tanto na esfera federal como na municipal.

A Lei de Libras comprova uma das primeiras conquistas da militância dos movimentos dos surdos brasileiros (FERNANDES, 2019). O reconhecimento da língua enquanto “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” constituindo-se como “um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos” (BRASIL, 2002, sem paginação) coloca em pauta as produções científicas que já endossavam a legitimidade da língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERNANDES, 2019).

Essa posição reafirma o surdo como um sujeito que possui uma forma de comunicação que não é a mesma das pessoas ouvintes, portanto, um sujeito que corresponde a uma minoria linguística e um sujeito com eficiência sensorial, pauta da perspectiva biológica da deficiência. Sendo assim, e trazendo o diálogo com os estudos de Foucault (1988, 1999), narrar o surdo pela diferença ou tomar a constituição subjetiva pelas relações de saber-poder, afirmando a existência singular, é não olhar

para o surdo pelo viés da patologia apenas, é produzir a educação *de e para com* surdos utilizando de estratégias e recursos para suplantar os modos de superação da não eficiência sensorial.

Para isso, entender as implicações sociais e a ação das verdades na malharia do biopoder é, sem dúvida, conceber a perspectiva social, analisando o sujeito em sua dimensão antropológica. Dado interessante dos estudos filosóficos para o campo social é a busca pela afirmativa da vida, deixando que essas vidas surdas possam viver em sua singularidade e fora do padrão. Nos estudos surdos, tal empreitada se dá na busca de uma comunicação por meio de sua língua matriz (a língua de sinais), não padronizada para a maioria. Uma prática que afirma a vida vivida por meio dela de modo que tais sujeitos possam vivenciar e experienciar diversas sensações, e isso vale para o campo da educação.

Desta forma, quando afirmamos a língua de sinais como língua matriz das pessoas surdas, partimos do mesmo pensamento de Silva (2019) que diz que ela se coloca como a base estrutural para o sujeito surdo. Por ela o sujeito surdo poderá demonstrar sua capacidade de expor seus desejos, emoções e sentimentos, como estamos falando em educação, ela é a base para experienciar e expressar os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o processo de escolarização. Ainda segundo o autor, a língua matriz (LM) é uma linguagem contendo várias potencialidades, entre elas, determinar e reger a construção de sentenças, de sintaxe e organização do pensamento da pessoa surda (apud MUGO; ONGO'NDA, 2017).

Portanto, o documento legal tem sido usado como manifesto e texto de reivindicação pelas comunidades surdas. Sobre isso, evidencia-se na *Lei Libras* a disseminação da língua de sinais, língua matriz, nos cursos de formação, de modo a garantir espaço de diálogo e ampliação de uso da Libras.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2002, sem paginação).

Após três anos de vigência e aplicabilidade da Lei nº 10.436/2002<sup>30</sup>, temos a publicação do Decreto Federal 5.626/2005 que regulamenta a *Lei de Libras* e vem apresentar além do reforço do reconhecimento da Libras, enquanto meio de comunicação e expressão da comunidade surda, de que modo e em que prazos a lei deve ser implementada. Sobre o *Decreto*<sup>31</sup>, ele aponta ações nos diferentes setores sociais, como na saúde e na educação. No âmbito da saúde menciona que

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação (BRASIL, 2005, sem paginação).

Para a área da educação, o *Decreto* apresenta ainda as diretrizes específicas para a oferta do ensino (detalhamento na língua de instrução, Libras e português na modalidade escrita), portanto, conduz como devem ser organizadas as escolas e as classes de educação que atenderão os alunos surdos desde o ensino infantil ao ensino profissionalizante:

---

<sup>30</sup> Doravante farei uso da escrita: Lei de Libras para o documento destacado.

<sup>31</sup> De agora em diante, o Decreto Federal nº 5.626/2005 será referenciado em itálico da seguinte forma “*Decreto*”.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, sem paginação).

Encontramos no *Decreto* o formato de educação inclusiva almejado para surdos. O documento faz menção e permite estarem matriculados nas classes bilíngües alunos surdos e ouvintes, já que caracteriza a sala pelo uso da língua fonte sendo-a de instrução, no caso a Libras. Esse dado marca o momento social vivido já que não está desconexo do todo, sendo o contexto de defesa da proposta inclusiva e da educação para todos. Essa forma de configuração, afirma Morais (2018), tem a Libras em todo o ambiente, portanto, é uma abordagem inclusiva bilíngüe onde a Libras e a Língua Portuguesa fazem parte do processo da aprendizagem dos alunos e reforça que são necessárias capacitações e formações continuadas aos envolvidos na educação inclusiva para a permanência dos alunos surdos na escola e a devida inserção educacional deles.

Morais (2018) faz uma análise do *Decreto* em relação às salas bilíngües<sup>32</sup> reafirmando o direito dos alunos surdos estarem todos matriculados nesse formato de sala, apresenta a metodologia utilizada durante todo o contexto educacional, destacando que se trata de uma sala de instrução Libras, para a qual será da escolha dos pais a opção de matricular seus filhos ouvintes na mesma sala com os alunos surdos, assim, afirma:

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 bilíngüe (Libras/Português), na direção da Libras como língua de instrução dos conhecimentos (MORAIS, 2018, p. 48).

Ainda nesse contexto, Moriconi (2020, p. 142), em pesquisa de mestrado, menciona a interação das crianças surdas em diversos modelos educacionais existentes nas redes municipais e estaduais do interior do estado de São Paulo. Sua pesquisa se deu

---

<sup>32</sup> No próximo tópico, farei uma descrição mais detalhada sobre as modalidades e formas de construção de salas bilíngües, com nomenclaturas distintas e funcionamento também diversificado nas redes municipais.

com sujeitos surdos em escolas em que a proposta era com sala Libras Língua de instrução, ou seja, “escolas bilíngues ou com docência compartilhada”. Nela, o processo de interação entre as crianças era muito mais qualitativo, sendo que o ambiente era propício para a interação entre os pares, favorecendo “as trocas de interações entre pares surdos, professores bilíngues e outras pessoas que estejam a par da língua de sinais no ambiente escolar”. Ainda de acordo com a autora, esses espaços:

São mais propícios ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na criança, que conduzem ao desenvolvimento cognitivo. Nas salas com a língua de instrução em Libras, com proposta da educação bilíngue, foi possível perceber que o desenvolvimento acontece de forma mais natural para a criança, interagindo com diferentes pessoas sem enfrentar a barreira comunicacional (MORICONI, 2020, p 142, 143)

Como a forma estrutural de composição da educação de surdos, a presença ou não de alunos ouvintes nela não é consenso, contudo o fator determinante está relacionado à Libras ser a língua de instrução que irá reger todo o processo educativo nessa sala quando se pensa em educação inclusiva. Mesmo com pesquisas como a de Mariconi (2020), apontando que essas salas promovem uma educação *de/com* surdos, temos atuais dilemas na adequação e modos de composição da educação bilíngue nos variados estados e municípios do Brasil (MORAIS, 2018; FERNANDES, 2019).

Vemos tais conflitos e divergências na própria leitura dos documentos legais. No parágrafo 1º do *Decreto*, afirma-se a configuração das classes de surdos ainda prevalecendo o modelo inclusivo com mescla entre surdos e ouvintes: “I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2005, sem paginação).

Na sequência desse tema, a confusão de interpretações se instaura quando damos ênfase ao destaque das línguas de instrução. O que se reforça na lei é a necessidade do docente regente ministrar a aula em Libras (não com a interpretação para a Libras) e não de ela ser feita por processo interpretativo com a presença de intérpretes de língua de sinais, pois nesse caso, a língua de instrução do docente se daria unicamente na língua portuguesa, versada e não direcionada para a Libras, como descrito no 1º parágrafo “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de

instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, sem paginação – grifos meus).

Essa é uma análise sutil, mas fundamental de ser defendida. Por isso, muitos municípios para atender a esse parágrafo do *Decreto* fazem a compreensão de que a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo ou garantidas por meio da contratação de um Intérprete Educacional (IE) (LACERDA, 2003; LODI; LACERDA, 2009; LODI, 2013).

Lodi (2013, p.12) afirma que para que aconteça de fato a aquisição de conhecimentos no ambiente educacional existe “a necessidade do deslocamento dos alunos a um espaço distinto ao da sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos escolares em Libras”, portanto, não há, para essa autora, a defesa de inserção dos surdos em salas inclusivas, feita por processo tradutório (para os anos iniciais), e sim, a defesa de estarem nas salas bilíngues, como previsto no *Decreto*, onde este processo acontecerá de forma mais espontânea, com o professor regente bilíngue fazendo a instrução na língua de sinais. Essa é a defesa para as salas Libras Língua de instrução.

Em uma pesquisa realizada por Lacerda e Bernardino (2009) em um município do interior paulista, constataram que a presença do IE nos anos iniciais não vai ao encontro das necessidades dos alunos surdos, menos ainda do que é descrito no *Decreto*:

Diante dessa realidade, defende-se, com apoio também no decreto 5.626, que para a educação infantil e para o ensino fundamental (primeira etapa) seja melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, por sua faixa etária, e para que estes alunos não precisassem da presença de ILS, e para que pudesse se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes (LACERDA; BERNARDINO, 2009).

Na mesma direção, com relação à contratação de IE<sup>33</sup> quando nos reportamos aos anos iniciais, em especial à educação infantil, Martins e Lacerda (2016, p. 174) apontam a necessidade emergencial da construção de políticas linguística para essa faixa etária “uma vez que as crianças surdas as quais frequentam esse nível de ensino não possuem conhecimentos prévios da Libras para serem colocadas em situação de tradução da língua portuguesa para a de sinais, como nas salas em co-docência”. Portanto, faz-se necessário a construção de uma “política linguística bilíngue para essas pessoas na

---

<sup>33</sup> Esse tema também terá maior ênfase no próximo tópico

educação infantil, momento profícuo para o desenvolvimento linguístico, ampliação lexical e constituição identitária” (MARTINS; LACERDA, 2016, p.175).

Desta forma, notamos que para atender ao *Decreto*, em todas as etapas da escolarização dos alunos surdos, é necessário um olhar minucioso, principalmente, quando se refere à primeira etapa, fase onde deve acontecer a aquisição de língua e linguagem da criança surda. Desta forma, “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” (MARTINS; LACERDA, 2016, p.175).

No entanto, pesquisadores em campo de implantação de programas bilíngues (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) apontam a complexidade de construção conceitual da proposta bilíngue nas redes municipais, uma vez que os municípios alegam que a contratação de IE em escolas ou a classes bilíngues promovem a inclusão de surdos. Há a ilusão de que a escola passa a ser bilíngue porque esse profissional, intérprete educacional, estará proporcionando no ambiente educativo a circulação das duas línguas entre alunos surdos e ouvintes, entre os alunos surdos e os professores, entre alunos surdos e a equipe gestora e entre aluno surdos e funcionários. O que as pesquisas têm apontado (LODI, 2013; FERNANDES, 2019; ALMEIDA; MARTINS, 2019; MORAIS, 2018; ALMEIDA, 2017; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) é que, para além de se ter simbolicamente a língua presente na escola, só se constitui um cenário bilíngue quando a entrada da língua produz realidades materiais que possibilitam a diferença surda transitar na escola com seus saberes e poderes que se constituem na escola e no currículo a partir de sua entrada nela.

## **2.2. Documentos federais e as “Salas Inclusivas Bilíngues”, “Salas Multisseriadas” ou “Sala Libras Língua de Instrução nos anos iniciais do ensino fundamental”**

Pesquisas atestam que, devido demandas municipais, as prefeituras no Estado de São Paulo vêm adotando diferentes formatos para atender ao *Decreto* Federal (MARTINS, 2008, 2013; LACERDA, 2009; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Um dos formatos utilizados são as organizações de classes “inclusivas<sup>34</sup>” bilíngues para os anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, com intérpretes educacionais ou professores bilíngues<sup>35</sup> – com destaque para os acenos já descritos em tópico anterior.

Para a primeira configuração, atuam em sala de aula o professor regente e o IE. Contudo, a inserção do IE na sala de aula, como já mencionado, não caracteriza que a “escola” seja em si uma unidade bilíngue, nem mesmo pode se garantir um ensino de fato bilíngue, dada as limitações da atuação do intérprete em sala de aula (CAMPELLO; REZENDE, 2014; LACERDA, 2009). Existem fatores que devem ser levados em consideração para que de fato isso aconteça, a começar pelo currículo escolar até a comunicação efetiva diária entre surdos e ouvintes (MARTINS, 2008; LACERDA, 2009).

Sobre isso, retomo ao *Decreto* no artigo 22, inciso primeiro, que complementa essa posição, na defesa da sala de instrução em Libras, ainda pouco implementada pelos municípios por questões orçamentárias e por posição ideológica sobre a perspectiva inclusiva:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (BRASIL, 2005, sem paginação – grifo da pesquisadora).

O inciso é enfático ao exibir que na educação infantil e nos anos iniciais, o responsável de todo o processo educativo dos alunos surdos deve ser o professor bilíngue, portanto, não há no documento a menção à mediação entre as línguas por meio do IE com ação tradutória. O professor, por sua vez, deve possuir fluência em língua de sinais e saber das especificidades da educação de surdos para que possa ser capaz de

---

<sup>34</sup> Alunos surdos e ouvintes estudando em uma mesma classe, tendo para o aluno surdo a presença do Intérprete de Educacional – IE fazendo a mediação dos conteúdos curriculares e a comunicação entre surdos e ouvintes, como também em alguns casos fazendo a mediação professor e aluno.

<sup>35</sup> Nos dois casos, temos a presença de surdos e ouvintes, todavia com a mediação e transposição entre línguas no caso da atuação com IE ou com a dupla instrução para os ouvintes, o acompanhamento de docente regente em língua portuguesa e para os alunos surdos, a docência em Libras com professor bilíngue. Os ajustes desse cenário não são tão fáceis e novos desafios estão sendo apontados por pesquisadores.

preparar suas aulas e executá-las de forma a abranger e atender a diferença linguística do surdo (MARTINS, 2008, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Uma estratégia encontrada pelos municípios para atender ao Decreto, visto que alguns não possuem um número considerável de alunos surdos por ano de matrícula, foi a organização por salas multisseriadas<sup>36</sup> sendo organizadas por ciclos I (1º ao 3º ano) e II (4º e 5º ano). A organização por ciclos é algo possível, inclusive para os documentos legais, que traçam diretrizes de organização visando o desenvolvimento do estudante, além de ser tema plausível com a possibilidade de reprova apenas ao final do ciclo, o que garante um *continuum* de conteúdos no agrupamento dos anos que os compõem (ALMEIDA, 2017). Essas salas bilíngues podem ser compostas por alunos surdos e ouvintes, o que a caracteriza em específico é a língua de instrução, que terá primazia para a Libras, desta forma, como apresentado por Moriconi (2020), com a qual compartilho da mesma apreciação, essas salas possibilitam aos alunos surdos construir de maneira natural todo o seu processo educativo e na sua língua matriz, pensar, sonhar, argumentar entre os pares sem ter o profissional intérprete como um “instrumento” para mediar o processo educativo e ser porta-voz em seus posicionamentos.

Almeida (2017), em sua dissertação de mestrado, faz uma analogia a esses espaços com um conceito filosófico de Foucault (2013), a saber, a heterotopia. Para o autor, lugares heterotópicos são espaços que pela resistência ao comum se fazem como outros espaços de usos ainda que estejam dentro de um mesmo local. Isto é, os sujeitos fazem atribuições a eles, que os colocam num “fora” dentro do espaço, um uso para além do que seria sua função primeira. Compara às bibliotecas, um navio no mar, a cama dos pais usada por crianças para ser um pula-pula (no faz de conta). Cenários que simbolicamente levam os sujeitos a estarem internamente em novas conexões e produções subjetivas.

No caso das salas multisseriadas e salas bilíngues de surdos (com alunos surdos em sua maioria), estas são organizadas por ciclos, de acordo com a demanda existente, trazendo todos os conteúdos por meio da Libras por uma professora bilíngue

---

<sup>36</sup> A sala multisseriada destinada a alunos surdos, portanto, *para* alunos surdos já foi confundida em anos anteriores por salas de recursos, essas que são ofertadas aos alunos PAEE no contraturno das aulas regulares, que apresentam objetivos específicos e que são desenvolvidos por professores especialistas – AEE. Nessa obra, sala multisseriada é abordada como uma proposta que alguns municípios têm utilizado para atender ao Decreto Federal nº 5.626/2005 e que tem atendido as demandas linguísticas dos alunos surdos comprovando sucessos acadêmicos na fase etária de infantil e fundamental I (ALMEIDA, MARTINS, 2019).

(ALMEIDA, 2017; ALMEIDA; MARTINS 2019). Há em alguns casos indicações pelos especialistas, como fonoaudiólogos e terapeutas educacionais para a inserção de alunos ouvintes nessas salas. Normalmente isso ocorre em casos em que os alunos apresentam alguma deficiência e ou dificuldades de produção da fala comprometendo o processo educacional. Nesses casos os alunos também podem se beneficiar do aprendizado pela língua de sinais adquirindo-a para a comunicação, expressão de seus pensamentos, desejos, como também, para o aprendizado acadêmico. Há ainda a possibilidade de irmãos de alunos surdos, no caso ouvintes, estudarem nessas salas com o objetivo de se tornarem bilíngues e poderem se comunicar com os irmãos em sua língua matriz diminuindo barreiras comunicacionais no seio familiar. Outros alunos ouvintes poderiam também estar em salas Libras Língua de Instrução, se a Libras tivesse o prestígio social como as línguas orais. O acesso ao conteúdo pela Libras pode se dar por qualquer aluno que se aproprie desse sistema linguístico.

As salas multisseriadas e salas bilíngues de surdos são salas que produzem na inclusão um cenário outro de empoderando em uma língua que não é a comum da escola. Sem saber, essas salas potencializam um outro ensino do qual a normativa escolar não consegue engessar. Nesse sentido, Almeida (2017), na observação do cotidiano dessas salas, demonstra as fugas e resistências que elas operam ao sistema comum inclusivo:

...podemos inferir que tais salas se caracterizam como espaços de resistência (que considera a singularidade do aluno) à proposta de educação inclusiva que concebe a escola como um lugar para todos, mas nessa tentativa de homogeneizar só exclui, só esmaga a diferença. Portanto, essa configuração de sala multisseriada é uma oferta de educação menor aos surdos. Uma educação que considera a diferença e a valoriza, sem preocupar-se com os rótulos de ilha; de gueto; de modelo que segrega (ALMEIDA, 2017, p 95).

As salas multisseriadas promovem a interação e aquisição da língua de sinais entre os surdos, devido ter em um mesmo espaço educativo alunos de diferentes faixas etárias, com diferentes experiências. Sendo assim, torna-se um espaço heterotópico rico em Libras atendendo à necessidade do surdo e, também, lhe sendo prazeroso devido estar convivendo com seus pares e não em um espaço excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2011; ALMEIDA; MARTINS, 2019).

Ressalto que, para ser denominada uma escola ou classe bilíngue, ou mesmo para ser uma sala multisseriada em Libras, se pressupõe a necessidade de profissionais capacitados e que utilizem a Libras com domínio em todo o processo educativo.

Os profissionais aos quais o *Decreto* faz menção são: professor ou instrutor surdo, professor bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intérprete educacional de Libras (IE) (BRASIL, 2005; FERNANDES, 2019). O professor surdo tem um papel fundamental para o ensino da Libras e o modelo surdo linguístico para os alunos em fase de aquisição. O intérprete de Libras nesse modelo de ensino permitirá ao professor surdo participar das reuniões pedagógicas da escola, interação com demais funcionários, com os pais entre outras atividades que demandem do serviço de tradução e interpretação (LACERDA, 2009). Sendo assim, nessa proposta o IE não está na sala do ensino infantil ou ensino fundamental I com o objetivo de mediar os conteúdos e a comunicação entre surdos e ouvintes, esse objetivo é previsto no *Decreto* para os anos finais:

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, sem paginação – grifo da pesquisadora).

Almeida e Martins (2019) apresentam uma pesquisa realizada no município de Campinas em escolas-polo bilíngües, que se iniciou com a implementação do Programa desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a professora doutora Cristina B. F. Lacerda, e também, a professora doutora Ana Claudia B. Lodi, docentes, na época, da Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP<sup>37</sup>, após o município receber uma intimação para se adequar em relação à proposta bilíngue e ter contato sobre a implementação do Programa na rede municipal de Piracicaba.

A pesquisa mostra que é possível pensar nesse contexto de “exclusão escolar – dentro dos discursos inclusivos – e em consonância com o que prevê o Decreto” (ALMEIDA, MARTINS 2019, p. 703), possibilidades de construir formas de resistências por meio de Programas como esse desenvolvido em Piracicaba e,

---

<sup>37</sup> Maiores informações sobre o Programa Educacional Inclusivo Bilíngue e o contexto histórico de criação do programa constam em Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016), na obra “Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). A partir de agora, usaremos apenas o termo “o Programa” para referenciá-lo.

posteriormente, em outros municípios do interior do Estado de São Paulo. Lacerda e Lodi (2009), relatando sobre a proposta na primeira oferta em Piracicaba, mencionam que:

O objetivo era preparar essas escolas para o atendimento de alunos surdos por meio de um programa de inclusão bilíngue. A incorporação da Libras, no espaço escolar, implicava enfrentar ainda desdobramentos metodológicos e o desenvolvimento de didáticas apropriadas para esses alunos (LACERDA; LODI, 2009, p. 19)

O Programa recebe uma nova configuração devido ao tempo de implementação e acompanhamento em Piracicaba de 2003 a 2007. Foi possível avaliar, reavaliar e ajustar para que tivesse uma nova configuração ao ser implementado novamente, com atenção à não entrada de IE nos anos educacionais de escolarização, tendo como base a inserção de salas bilíngues de surdos, multisseriadas, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I. Como as autoras destacam sobre isso, o Programa agora tenta

garantir para os anos iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) que os alunos tivessem acesso aos conteúdos escolares por meio da sua língua matriz, ou seja, pela Libras, sendo estabelecida por meio de professores bilíngues. (ALMEIDA, MARTINS 2019, p. 704).

Portanto, “estas salas passaram a ser denominadas ‘salas LIBRAS língua de instrução’ ou ‘salas multisseriadas bilíngues’ (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016, p. 21). Lodi e Lacerda (2009), afirmam que todo sujeito se constitui pela linguagem e ela só terá desenvolvimento se tiver um lugar de partilha, portanto, justifica-se o fato da criação das salas Libras língua de instrução ou salas multisseriadas bilíngues.

Nota-se nessa introdução do artigo, que as pesquisadoras apresentaram uma forma de ofertar um ensino de qualidade voltado às especificidades do aluno surdo e contempla o que prevê no *Decreto* para os anos iniciais e finais do ensino fundamental I, como afirmado no recorte de suas análises “os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, todo o processo educacional deveria ser realizado com a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) em cada sala onde houvesse aluno surdo” (ALMEIDA, MARTINS 2019, p. 704).

Esclarecem, ainda, que para as aulas de língua portuguesa, visto que não é a língua matriz do aluno surdo, a oferta se dá em outro espaço, separando os alunos surdos dos ouvintes, nesse caso, a metodologia utilizada não é a mesma dos alunos ouvintes do ensino fundamental e médio, portanto, as aulas acontecem com “professores

bilíngues para instruir este ensino na perspectiva de segunda língua” (ALMEIDA, MARTINS 2019, p. 705). Continuam assegurando a configuração do Programa:

do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I), os alunos surdos são agrupados em uma mesma sala (devido número reduzido de alunos surdos em cada ano) com professores bilíngues e a Língua de Instrução é a Libras, por isso a denominação Sala Multisseriada – Língua de Instrução Libras. No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), os alunos são inseridos em salas de aulas com alunos ouvintes e contam com a presença de Intérprete educacional de Libras/Língua Portuguesa nas aulas de todas as disciplinas, exceto, como mencionado anteriormente, nas aulas de Língua Portuguesa, que são oferecidas por professor bilíngue em outro espaço, com uma metodologia de ensino diferenciada da que é utilizada com os ouvintes, isso porque, a Língua Portuguesa, para o aluno surdo é uma segunda língua (ALMEIDA, MARTINS 2019, p. 705).

De acordo com Almeida e Martins (2019, p. 705), essa configuração do Programa em Campinas no ano de 2008, foi positiva e foi replicada em “outras redes de ensino de municípios situados no interior e no estado de São Paulo”, evidenciando-se assim que o Programa das Salas Multisseriadas ou Salas Libras língua de Instrução tem mostrado resultados positivos. Portanto, essa pesquisa apresentou uma nova alteração à perspectiva inclusiva ofertada até então aos alunos surdos, a qual não proporcionava condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas de acordo com as faixas etárias (ALMEIDA; MARTINS 2019).

Morais (2018) apresenta um Programa similar a esse desenvolvido no município de São Carlos, mas com algumas mudanças de configuração da educação infantil. Esse Programa deu início em 2011 e permanece até os dias atuais.

A autora apresenta uma questão que Almeida e Martins (2019) não trouxeram em seu artigo acerca do lugar e função do instrutor surdo. A presença do adulto surdo na escola se coloca como fator primordial para que a criança surda tenha um modelo linguístico adequado e que o auxilie na fase de aquisição de língua, como esclarece: “a alfabetização das crianças da Educação Infantil através de um adulto surdo fluente em língua portuguesa, sem a mediação do trabalho profissional TILSE” (MORAIS, 2018. p. 63). Continuando a reflexão sobre a importância desse modelo linguístico temos:

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. 17 e 18).

É notório que ao analisar o Programa bilíngue e suas bases, fica mais fácil entender o *além língua (Libras)* que as autoras mencionam como garantia da escola bilíngue. Ou seja, a estrutura de funcionamento da escola e sua reorganização, o entendimento conceitual da importância da Libras no interior da escola e nas práticas gerais do ensino e do dia a dia da unidade, o empoderamento da Libras e a presença de adultos surdos na escola, a distinção de professores bilíngue e intérpretes educacionais e os lugares que cada um ocupa na escola, são fatores que promovem essa dimensão do bilinguismo almejado pelas comunidades surdas. Em outras cidades, após a experiência de Piracicaba, com as modificações feitas, na educação infantil foram visíveis os benefícios, entre eles “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” (MORAIS, 2018. p. 63). Portanto, a existência desse Programa implantado nos demais municípios, entre eles Campinas, São Carlos, Ribeirão Preto e algumas dessas localidades apresentadas nas pesquisas de Almeida e Martins (2019), Moraes (2018), representa uma “nova conquista da comunidade surda por meio da parceria de pesquisadores do campo da surdez, como forma de resistência ao modelo inclusivo” (MORAIS, 2018. p. 63).

O Programa pôde dar “voz” e “vez” àqueles que vêm sendo silenciados pelas políticas da inclusão, também, pode favorecer os alunos ouvintes na questão de aprender a conviver com as diferenças. No entanto, na questão de aprendizagem para os alunos surdos, Lacerda (2006) afirma:

para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, 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. 181).

Vale ressaltar que, diante de todas as discussões de acessibilidade e da presença da Libras com impacto na escola e na inserção de programas bilíngues para surdos, mesmo muitos municípios tentando se adequar à proposta inclusiva por meio exclusivamente da figura do IE, é só em 2010 que temos a regulamentação da profissão

do Intérprete de Libras nacionalmente, com a Lei nº 12.319 de 1º de setembro (BRASIL, 2010).

Não detalharei aqui esse documento devido não ser este o foco do trabalho, mas destaco-o como um marco na educação de surdos em resposta à militância dos movimentos sociais e da comunidade surda. De todo modo, como o reconhecimento da profissão é recente, posterior ao de inclusão, para a educação temos como consequência ainda a falta de formação específica destes profissionais que atuam na escola. Fato esse que requer a constante formação continuada nos municípios para auxílio aos formadores e profissionais que lá estão.

Com esse cenário, evidencia-se que os profissionais IE atuavam sem um respaldo legal sobre sua função. Isso ocorreu pela falta de legislação que oficializasse a sua prática profissional em diversas áreas, entre elas, a educacional nos anos finais do ensino fundamental, médio, superior e profissionalizante (BRASIL, 2010). Por conta disso, temos nos municípios nomenclaturas variadas ao cargo e a designação da função também é entendida de modos muito diferentes (intérprete educacional, professor interlocutor, professor intérprete, entre outros) (ALBRES, 2015).

Albres (2015), em um de seus estudos, analisou as atribuições e designações dadas ao Intérprete<sup>38</sup> de Libras por meio dos documentos legais, iniciando com a Declaração de Salamanca em 1994 finalizando com o Decreto Federal nº 5.626 de 2005. Conforme encontrei contradições sobre a educação bilíngue para os alunos surdos, a autora também encontrou com relação às atribuições e designações desse profissional na esfera educacional.

Os documentos não trouxeram, na opinião de Albres (2015), uma conformidade em relação às designações desse profissional no contexto educacional. A autora apresenta que as formas encontradas nos documentos fazem menção menos à atividade e mais ao par linguístico para versão, ou seja, há aceno para as línguas a serem interpretadas em sala de aula, que seria a Libras e a Língua Portuguesa. Ainda há destaque de que muitas nomeações encontradas apresentavam apenas uma das línguas de direção interpretativa, nesse caso o profissional recebe o nome de “intérprete de língua de sinais”. A tradução em si era uma atividade pouco explorada nas escolas, a

---

<sup>38</sup> Trarei a nomenclatura e a designação desse profissional no município investigado no capítulo de análise no qual detalho, descrevo e problematizo os dados encontrados.

atenção maior era para as versões face a face, simultânea e não para a elaboração de mídias digitais como elementos da atividade de tradução. Outra constatação de divergência nos documentos destina-se à fase escolar que o intérprete educacional deve ser inserido, assunto este já apresentado anteriormente por mim da não clareza disso nos documentos que legitimam as práticas discursivas e educativas na escola, ou a interpretação divergente dada à multiplicidade de posições em que a lei possibilita ser lida. Albres (2015) apontou que encontrou dezesseis designações para este profissional, no geral, e sete, em especial para a área da educação, sendo elas:

- Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa
- Professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis
- Professor – intérprete
- Intérprete Educacional
- Intérprete especialista para atuar na área da educação
- Intérprete – tutor
- Tradutor/intérprete escolar (ALBRES, 2015, p. 39)

Albres (2015) retoma a discussão dialogando com Quadros (apud BRASIL, 2003) – publicação feita para o ministério da educação, com ampla circulação – e Santos (2006) sobre a relação das designações da atividade do intérprete educacional, destacando entre elas, a nomenclatura do “professor intérprete”. A autora relata que a designação é remetida a algo histórico do campo de atuação e se dá atrelada aos documentos oficiais e à falta de compreensão do próprio MEC (Ministério de Educação) quanto à função deste profissional. Na ocasião, para resolver a intermediação entre as línguas, alguns professores foram designados a atuar como intérpretes e para não ter desvio de função, a nomenclatura passa a validar a dupla articulação de professor e de intérprete. Esse é um problema que se resolveria com a contratação de professores bilíngues que instruísem diretamente na Libras. Mas a questão fica latente: nesse caso, o professor intérprete não faz exatamente isso? Não, quando ele está em uma sala com outro professor regente instruindo em língua portuguesa, o processo que ocorre é da interpretação de uma língua para outra e não a instrução na Libras. Instruir pressupõe organizar material e caminhos para o aprender na língua fonte. Enfim, com esse dilema alguns municípios passam a ofertar formação em serviço/continuada com o objetivo dos professores assumirem o cargo em um determinado período e continuar sendo professor regente de sala em outro período, sem um conhecimento apurado da língua de sinais, a interpretação também não as dá de modo satisfatório.

Ao analisar essa designação, Albres (2015) apresenta outra questão que é a construção do “ser” intérprete educacional e de que modo ele se identifica em sua atividade. Aponta que a visão elaborada pelo intérprete é construída por meio dessas muitas experiências. Vivenciar a situação de uma nova profissão (interpretar) estando em outro lugar de formação (professor), mas com a complexidade da inclusão de surdos, produzem diversos sentidos e eles aparecem nas muitas designações para a atividade. Como afirma a autora “o Eu profissional e o Ideal profissional” (ALBRES, 2015, p. 44) são campos de dilemas enfrentados por quem está em sala de aula, principalmente nos anos iniciais fazendo essa atividade, embora em descompasso com as normativas para essa etapa, ao que tange a prática bilíngue. Contudo, de acordo com a autora, para a perspectiva inclusiva esses conflitos são inerentes a essa situação e se estendem nos afazeres marcados pela dupla atribuição. Não fica claro a quem se destina de fato o ensino dos alunos surdos, se é ao professor regente ou ao professor intérprete, produzindo em muitos cenários, aulas paralelas ministradas pelo professor intérprete. Para além de quem ensina o aluno surdo, temos a questão da interpretação ser feita em etapa em que a criança ainda não tem domínio da língua de sinais, e efetivamente se há prática em sala de aula (mesmo a interpretativa) que se dê fora de uma relação pedagógica. Diante da defesa por salas mistas, de surdos e ouvintes, a direção das redes tem sido aprovar modelos que endossam a interpretação. Há receio de assumir as salas bilíngues em instrução Libras e nelas ficarem apenas alunos surdos. Nesse medo do público que comporá a sala e alusão ao tal serviço de segregação em oposição ao da inclusão, temos uma massificação de alunos surdos fora do sistema de ensino, mesmo estando dentro, ou seja, excluídos de uma educação bilíngue pela falta de compreensão da mesma. Portanto, sobre isso, afirma-se que ainda falta, por parte das secretarias de educação, no momento da contratação desse profissional, clareza sobre a atribuição do professor intérprete nas salas de aula e os limites de sua interação nos anos iniciais de ensino (ALBRES, 2015).

No ano de 2008, temos o Documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, elaborado pelo Grupo de Trabalho que foi nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Este Documento apresenta um panorama da educação especial no Brasil por meio dos marcos legais e

históricos desde a criação das primeiras grandes instituições que são referências no Brasil “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro” (BRASIL, 2008, p. 2).

Esse documento apresenta também de forma resumida as legislações a partir de 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, perpassando as mudanças que essa Lei teve ao longo do tempo. Explicita a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, o Plano Nacional de Educação PNE de 2001, a Convenção de Guatemala em 1990, evento importante que culminou com o Decreto nº 3.956/2001, afirmando que “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

Com a *Lei Libras* e o *Decreto*, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 e o Decreto nº 6.094/2007 vêm posteriormente estabelecer as diretrizes, levando em consideração os documentos anteriores:

Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. (BRASIL, 2008, p. 5).

Logo abaixo na PNEEPEI temos um diagnóstico da Educação Especial, contudo vou direto ao ponto que nos interessa: o que esse documento apresenta em relação à educação *para, de/com* surdos – foco desse trabalho?

*Para* a educação de surdos, encontramos alguns parágrafos que claramente a colocam atrelada ao campo de discussão e atenção da educação especial, com foco na atuação e desenvolvimento pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabendo a ele toda a responsabilidade dos processos educacionais que não foram contemplados no período regular. O espanto que causa esse documento é que confere ao professor do AEE a oferta do ensino oral para os alunos surdos, ficando claro que o papel desse profissional no contexto de atuação não está bem demarcado quanto ao lugar de ensino e não de reabilitação: “O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p 11).

Portanto, temos aqui uma educação *para* surdos atrelada a uma vertente da educação especial marcada pelo AEE onde todos os surdos devem estar *juntos* para receber o atendimento, mas que de fato não reflete uma educação *de/com* surdos, olhando pela diferença linguística. Isso se dá principalmente quando confere ao professor do atendimento educacional especializado o ensino do português na modalidade oral, sabemos que essa atribuição seria para um fonoaudiólogo que possui bagagem formativa para esse fim. O educador deveria colaborar para o aprendizado do português na modalidade escrita, culminando para a prática da leitura, interpretação e interação nas demais disciplinas.

Outro ponto interessante da PNEEPEI é a forma de organização da escrita na política ao se referir às línguas que serão utilizadas nas escolas comuns. A Libras passa a ter um outro *status* na educação, não é mais a de língua matriz, a língua de instrução, esse lugar é ofertado à língua portuguesa como transcrito no trecho abaixo:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

O texto oscila em sua compreensão quando a fundamentação sobre sujeito e linguagem, em um momento dá ênfase às práticas da língua oral, mas em outro momento, parece compreender a educação *de e para* os surdos quando manifesta aceno às diferenças linguístico-culturais: “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos” (BRASIL, 2008, p. 11). Mas, retrocede ou diverge ao *Decreto* quando descreve “os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2008, p. 11), sem especificar em quais anos de escolarização esse profissional irá atuar. Essa falta de diretriz nesse documento promove diversas interpretações e diferentes modelos e formas de atendimento, como já descrito.

A mesma análise é feita para a “oferta da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2008, p. 11). A quem se destina essa atribuição? Ao professor surdo? Em qual momento? Na PNEEPEI essa atividade está vinculada ao profissional que fará o ensino da língua. Na *política* a nomenclatura utilizada é a de instrutor, entretanto, está descrito em um parágrafo junto a outros profissionais da educação especial como

monitor, cuidador, os quais o objetivo é dar apoio aos alunos com deficiência que apresentem dificuldades e ou limitações na locomoção, higiene, alimentação entre outras atividades de vida diária e que necessitem de auxílio constante (BRASIL, 2008).

Portanto, a *política* não especifica se será o instrutor surdo que ofertará o ensino da Libras aos alunos surdos e isso, muitas vezes está atrelado à inexistência do cargo de professor surdo. A escolha da palavra e do cargo instrutor é mais barata e uma opção mais fácil. As redes mencionam ser uma prática mais comum e que não tem muitas burocracias para a contratação, que pode ser por um determinado tempo e depois ser renovado ou não a depender da demanda da instituição escolar. E este cargo, por sua vez, não exige a formação de ensino superior, nem confere se o profissional tem apropriação conceitual para o ensino de língua. Essa falta de política reforça a instrumentalização da língua e da pessoa surda. Todavia, ainda que tenhamos docentes surdos com formação nas redes de ensino, a realidade é de nomeação e de função dada a eles como instrutor, em nível médio, apenas. Isso se refere para o ensino e para a política existente nas realidades municipais e estaduais. Rocha (2017, p. 27) apresenta em sua pesquisa de mestrado, que segundo o Decreto nº 5.626, o instrutor de Libras pode ter apenas o ensino médio, com alguma qualificação para o ensino da língua de sinais, normalmente realizada por instituições ou organizações “da sociedade civil representativa da comunidade surda, como por exemplo, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)” ou pelo ProLibras (Exame Nacional de Proficiência da Língua Brasileira de Sinais).

Contudo, nessa realidade, esse profissional é quem ofertará o ensino da Libras para os alunos na escola, ainda que tenham conhecimento para isso ou que desconheça metodologias adequadas para a oferta desse conteúdo para os alunos ouvintes da escola. Desta forma, a metodologia utilizada não poderá ser a mesma para o ensino da língua matriz, como é ofertada aos alunos surdos. Ainda segundo Rocha (2017), o profissional adequado para o ensino, já que estamos no campo da educação, é o professor surdo ou educador surdo<sup>39</sup>, este que, por sua vez, terá sua formação em nível superior e específico para atuação na área, tendo sido formado por cursos de Letras-Libras.

---

<sup>39</sup> Utilizarei essa nomenclatura quando me referir ao modelo linguístico ideal que almejamos na educação de surdos, contudo na prática encontramos a denominação instrutores surdos. Devido a não oferta do cargo efetivo de um professor ou educador, bem como, de alguns estados e municípios verem o ensino da Libras como algo instrumental, portanto, relacionam o fato instrumento do ensino ao instrutor para o ensino da língua.

Ressaltamos a importância da formação continuada para todos profissionais da educação como o professor, o gestor, o monitor, o inspetor, sendo necessária também ao professor surdo, inclusive é esperado um planejamento integrado entre os envolvidos no processo educativo dos alunos surdos.

Lodi (2013) fez uma análise das contradições na política educacional de surdos ao ser implementada com base nas divergências postas no *Decreto* e na PNEEPEI. Ao analisar a política com relação à Libras e à Língua Portuguesa, na modalidade escrita, verifica que há dissonâncias quanto ao lugar da Libras na educação de surdos e a forma como se entende o sujeito surdo: por sua diferença ou na lógica da deficiência e reabilitação pela língua portuguesa. A autora apresenta que a modalidade escrita faz parte do processo de aprendizagem, entretanto, ações pedagógicas devem ser desenvolvidas para que a mesma ocorra de modo que o ensino não fique exclusivo para a chegada a essa língua e que as práticas de ensino se deem na perspectiva de uma língua não matriz ou como segunda língua, como nomeado pela autora:

A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional (LODI, 2013, p. 54, 55).

De forma resumida, a política atual traz dissonâncias e diferentes compressões, o que produz nas escolas formas variadas de implementar e de entender o que seja a proposta bilíngue para surdos. Com relação a educação *para* surdos não se tem uma diretriz ou uma linha de ação única para que os municípios e os estados possam se nortear para implementá-los em suas redes de ensino. As ações têm se dado por meio da parceria e assessoria das universidades públicas, da leitura diversa que cada rede faz dos documentos legais e, como tem sido mais comum, na linha de ação dada pela PNEEPEI na lógica da educação especial – tema esse ainda em disputa quando se analisa os discursos postos pelas comunidades surdas. No tópico a seguir, se apresentam outras tensões presentes nesse cenário.

### **2.3. Educação Inclusiva ou Educação Bilíngue? Análise do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) quanto aos modelos educacionais propostos aos surdos**

Em 2014 com a publicação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), tendo vigência de dez anos, portanto, de 2014 a 2024, algumas diretrizes são traçadas no âmbito educacional. Este plano estabelece alguns objetivos e descreve metas para toda a educação básica iniciando-se na educação infantil, passando o ensino médio e concluindo-se no ensino superior (BRASIL, 2014).

O PNE tem por objetivo a “erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 7). De acordo com a análise de Almeida (2017), o plano aponta modelos de educação para os surdos fundamentados em práticas distintas entre a educação bilíngue, com foco da lógica apontada pelo *Decreto*, marcando posição social da surdez, e a educação inclusiva, com pauta na reabilitação audiológica, mais no âmbito da deficiência. A autora descreve que os modelos apresentados se dividem em três práticas que são afirmadas na meta 4.7 do PNE:

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 surdo-cegos (BRASIL, 2014, p. sem paginação).

Sobre esses três modelos possíveis de educação de surdos, com espaços diferentes para a instrução bilíngue, Almeida (2017) menciona haver três modalidades de ensino em redes municipais. Essas três formas são encontradas em funcionamento atualmente. Sobre isso, a autora menciona a existência “as antigas escolas de surdos (escolas bilíngues), as escolas inclusivas com aberturas de salas Libras/Português (classes bilíngues) e a modalidade inclusiva, com intérprete ou professores da educação especial na orientação e acompanhamento desses alunos” (ALMEIDA, 2017, p. 37, 38).

Esse terceiro modelo ou prática de educação para surdos fica sob a responsabilidade do serviço ofertado pelo profissional do AEE, como já discutido anteriormente. Esse educador atenderá na sala de recursos ou salas multifuncionais,

nomeação diferente entre os municípios, no contraturno ao horário do ensino comum do aluno surdo, entretanto, afirma Almeida (2017, p. 38) “tal atendimento, na maior parte das vezes é realizado apenas algumas horas por semana e sem um profissional qualificado que atenda as especificidades do aluno surdo”. Isso acontece porque esse professor de educação especial que atende em sala multifuncional recebe todos os alunos público-alvo da educação especial e nem sempre ele tem a devida formação e profundidade para lidar com tantas ações específicas para cada um.

Portanto, nessa prática, reafirmamos aquilo que Veiga-Neto e Lopes (2011) já concluíram em suas análises, no caso do público surdo, há uma política que, por vezes, fagocita a diferença e constrói internamente modos que perpetuam a exclusão. Campello e Rezende (2014) reforçam o quanto são contrárias a esse tipo de oferta que se fundamenta na consolidação do sistema bilíngue para surdos visando ações apenas no contraturno, com base no AEE. Sobre isso, as autoras enfatizam a necessidade de retirada da educação de surdos da educação especial pela forte presença ideológica de uma inclusão radical, que para elas, impede à perspectiva da diferença linguística dos surdos. As autoras dizem:

Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos 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, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

Nesses modelos educacionais apresentados no PNE, fica evidente a discursividade afirmada. Isso se personifica na materialidade dos discursos de verdade voltados à lógica da deficiência. Ao propor o ensino em escolas inclusivas, surdos e ouvintes sem modificações estruturais na dinâmica da escola, por vezes, com inserção do Intérprete de Libras, fragiliza-se a proposta e faz-se um falso ensino bilíngue. Na proposta inclusiva, é o professor do AEE que atende às necessidades dos alunos, no contraturno nas salas de recursos/multifuncionais, nessas poucas horas centram-se o ensino da Libras que nem sempre é usada nas práticas cotidianas da escola. Todavia, o foco é o de ter alunos surdos em convivência com crianças ouvintes. As comunidades surdas reforçam que a proposta bilíngue almejada é a que oferta o ensino em escolas e

classes bilíngues. Referem-se às antigas escolas de surdos, e às classes bilíngues, que podem estar no ambiente da escola inclusiva, contudo, com o ensino ofertado diretamente em língua de sinais, portanto, em sala “Libras Língua de Instrução”, que na maioria das vezes se configuram apenas com estudantes surdos (ALMEIDA, 2017).

Morais (2018) afirma que ao apontar no PNE os três modelos de ensino, obriga o município ofertar todos eles para a escolha da família ao matricular seu filho. Esses modelos também corroboram com a conquista da educação bilíngue, desvinculando-se das práticas da educação especial, que exhibe educação inclusiva vinculada à superação das deficiências. Afirma, ainda, que diante dessa construção discursiva sobre a surdez, há saberes que se efetivam em um tipo de prática. A cada posição discursiva, uma construção de ensino diferenciada. Sobre isso, retomo as autoras, Campello e Rezende (2014), ao apresentarem os movimentos que os surdos fizeram no momento da construção deste Plano Nacional. Foi um movimento de contra-ação (ação de resistência) para que os surdos pudessem escolher o melhor modelo de escolarização que os deixassem mais confortáveis (MORAIS, 2018), lutando por particularidades e, por vezes, restrição de espaço e sujeitos em salas bilíngues com a bandeira de que isso favorece a não exclusão, mas a possibilidade real de inclusão, valorizando a diferença linguístico-cultural-subjetiva, de modo a promover o acesso real ao conhecimento pelo aluno surdo.

Em 2015, por meio da relatora, na época, deputada federal Mara Gabrilli, hoje atual senadora, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Essa lei ficou habitualmente conhecida por LBI e ampliando as ações e saberes do Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI apresenta, logo no início do texto jurídico, o lema: “nada sobre nós sem nós”. Esse *slogan* foi fortemente atrelado aos movimentos das pessoas com deficiência com o objetivo de contemplar suas vozes e seus desejos na construção de políticas sociais para toda a diversidade humana (BRASIL, 2015, p. 6).

Portanto, para impor diretrizes que versam sobre o que é mais adequado e que atenda às necessidades da população com deficiência, nada melhor que escutar os protagonistas mais interessados em tais medidas. A meta é que a população deficiente e as minorias atuem na elaboração das ações correlatas à LBI.

Ao ler o prefácio do livro/Lei, encontramos a satisfação da comunidade surda ao alegar que a LBI apresentava grande importância para a comunidade, devido a noventa páginas do texto em língua portuguesa terem sido traduzidas para a Libras e disponibilizadas pela TV Câmara. Essa ação possibilitou aos surdos, falantes da língua brasileira de sinais, o acesso ao conteúdo, que inclusive participaram em debates realizados nos diversos estados brasileiros, pelo fato de terem acessibilidade nos momentos proporcionados para as discussões por meio de Intérpretes de Libras, durante a fase de construção da Lei (BRASIL, 2015). A ampliação dos espaços de inclusão se faz na medida em que há participação dos surdos nas decisões políticas e isso deve ser feito por meio da língua à qual essa comunidade tem acesso e pode mostrar seus posicionamentos.

No capítulo IV, “Do Direito à Educação”, de uma forma sucinta, o documento exhibe o que é de competência do poder público, a oferta da educação inclusiva enquanto direito da pessoa com deficiência passando “todos os níveis e aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2015, p. 32). Reforça que é dever da família e também do Estado zelar pela educação de qualidade das pessoas com deficiência, sempre as protegendo das diversas formas de “violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 32). A violência simbólica e opressão linguística é algo que as comunidades surdas vêm reivindicando. Para a educação de surdos, é exposto no inciso da seguinte forma “IV-oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, sem paginação).

Essa adjetivação da vogal “e” reforça o que Almeida (2017) questionou no PNE, assim, entendemos que a oferta da educação para os estudantes surdos possa ser dada em três formatos: nas escolas bilíngues (antigas escolas de surdos); em classes bilíngues (salas Libras língua de instrução); e em escolas inclusivas (com intérpretes de Libras e o AEE no contraturno). O “e” marca a simultaneidade do oferecimento das modalidades, sendo aditivo e não adversativo, isto é, “um” ou “outro” modelo. Esses formatos de ensino são distintos, tendemos a pensar que se olharmos a surdez pelo viés da deficiência (pela falta), ficamos mais propícios ao uso do modelo inclusivo, com ou sem intérprete, já que a Libras geralmente nesse âmbito não é vista como central do processo. Se olharmos pela diferença (minorias linguística e cultural), parece que o

direcionamento se dá mais ao modelo de educação bilíngue e de classes bilíngues, com foco na relação surdo-surdo e instrução primordial pela língua de sinais (ALMEIDA, 2017).

Na LBI ainda notamos a não articulação específica que explique os modelos de educação acima citados. A falta dessa instrução deixa a critério e entendimento dos municípios orquestrar seus fazeres. Dessa forma, qualquer um dos modelos adotados por eles estão de acordo com a legislação e não há a cobrança do que para nós é fundamental, o aditivo que a LBI e o PNE impõem: o “e” que exige a oferta de mais de um modelo. Entretanto, nessa análise, para o texto de dissertação, entende-se que o primeiro modelo não contempla a diferença linguística e cultural do aluno surdo. Mais à frente, no inciso XI e XII, a LBI apresenta como em “um pacote único” as seguintes questões:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015, p. 33).

Colocar a Libras em mesmo local que as demais tecnologias é, sem dúvida, entendê-la como instrumento de inclusão e não constituidora de realidades, com seu efeito de mudança subjetiva do sujeito que por ela é forjado. Observamos que são colocadas as questões de formação do professor do AEE, contudo não detalha como serão as atribuições desse profissional, se será por meio de atendimento na sala de recursos/multifuncional, no contraturno ou se será ofertado por meio de assessoria ao professor regente ou ainda por meio de práticas colaborativas<sup>40</sup> (MENDES; VILARONGA; ZERBATO 2014). Portanto, novamente a legislação não é explícita e

---

<sup>40</sup> O ensino colaborativo é o conjunto de práticas de ensino usadas para o desenvolvimento e inserção de estudantes com deficiência na escola inclusiva. O conceito vem sendo estudado e defendido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), e a prática já tem sido adotada por alguns municípios em que o professor do AEE trabalha em colaboração com o professor da sala comum: desde o planejamento, preparo de recursos de baixa ou alta tecnologia à execução das atividades na sala comum para os alunos PAEE. Entretanto, devemos atentar que essa não é uma prática desenvolvida para as Salas Libras língua de Instrução ou salas bilíngues, pois nesse caso, o professor já faz o ensino diretamente na Libras, sem a mediação de um terceiro. A prática não se refere ao professor bilíngue (em salas mistas inclusivas ou a dupla docência), nem ao trabalho do instrutor surdo, mas ao professor do AEE e o professor comum (professor regente). Embora a filosofia do ensino colaborativo possa ser usada para pensar a educação de surdos, os estudos tem se dirigido à ação interativa entre o professor da educação especial e os demais docentes da escola que lecionam aos alunos PAEE.

deixa a interpretação a cargo dos municípios para elencar as atribuições do profissional e o modo com o qual exercerão suas funções.

O mesmo é válido para os Intérpretes educacionais de Libras, pois não há normativas específicas que apontem em quais etapas os profissionais irão atuar e também não apresenta o nível de formação para atuação no contexto educacional. Logo abaixo apresenta o ensino da Libras entrelaçado ao ensino do Braille, como se para o ensino da língua de sinais se utilizasse as mesmas técnicas ou estratégias de aprendizagem e como se fosse um sistema dependente da língua portuguesa, como é o código Braille.

De todo modo, a LBI é defendida por muitos surdos, como relatei no início da discussão. Esse fato se dá porque ainda que tenhamos problemas na interpretação da lei, ela ofertou a disseminação das práticas inclusivas para inserção da Libras, atuando na construção da acessibilidade linguística. Entretanto, na versão final não se contempla de forma propositiva o quesito “qual educação queremos (nós surdos – lema da LBI)”?

Respondendo à pergunta inicial posta no subtítulo, nota-se na leitura e análise dos documentos citados, certo descompasso na concepção sobre o sujeito surdo, a língua, e a constituição subjetiva. Para a educação essa não solidez teórica sobre o sujeito surdo e sua relação com a linguagem produz diferentes formas de compreensão da educação bilíngue e do que seja a presença da Libras na escola. Além disso, fica evidenciada a instrumentalização da Libras nas práticas escolares.

Desta forma, conclui-se que os Programas citados refletem o desejo e a produção de novas propostas educacionais. Essas práticas ampliam o conceito de inclusão voltando-se às diferenças, tal qual Gallo (2017) tem defendido como perspectiva necessária à escola: esse respiro para as ações de resistências que pluralizam a escola voltando-se às singularidades dos sujeitos. Esses Programas se colocam como formas de conceber outro modo de educação bilíngue para surdos dentro de espaços inclusivos, fazendo desses espaços heterotópicos, ou seja, produzindo outros modos de conduzir a educação dos alunos surdos, contemplando a diferença linguística e cultural. Há que se fazer valerem forças para o empoderamento do aluno surdo no espaço escolar e a circulação efetiva de sua língua na escola, não apenas vista como instrumento de apoio ao português e às práticas escolares vividas pelas pessoas surdas. Esse lugar de reparo em nada avança para as práticas plurais e para a lógica da diferença, mas

mantem-se na estrutura da diversidade, com base no padrão ouvinte. Os surdos vêm ratificando a defesa de uma comunicação escolar nas diferenças, que se faça dentro de um sistema de ensino e aprendizagem por meio da língua de sinais, tendo a sua ontologia visual respeitada. Não querem um ensino feito pelo processo tradutório apenas, uma transposição da fonte (língua portuguesa) para eles. Querem um ensino em sua língua, pensado nela e nas suas especificidades. Para isso, as políticas da educação especial não podem se atentar ao Intérprete de Libras apenas, como agente e instrumento para o ajuste do ensino. É esse ajuste instrumental que as comunidades surdas condenam há anos e que parece serem contempladas no *Decreto*, mas as muitas entradas e as várias interpretações mantêm uma distância de seus desejos. A educação bilíngue *para* o surdo a qual defendo aqui nessa dissertação é a educação que é feita com ele e que se volta a esse sujeito, em suas singularidades múltiplas. É um desafio, sim, mas só colocando-nos no risco das tentativas e na problematização dos saberes legitimados, que podemos caminhar para novos horizontes, ou para o velho horizonte anunciado (pelas comunidades surdas) e até agora não alcançado.

#### **2.4. Documentos municipais em diálogo (ou não) com as diretrizes dos documentos federais: Deliberação Municipal 01/2015 e Projeto Político Pedagógico para a educação de surdos**

Nos itens anteriores, faço uma reflexão em ordem cronológica das legislações federais que contemplam pontos importantes sobre a educação de surdos, já que é por meio delas que os municípios produzirão as suas políticas de inserção da pessoa surda, tendo autonomia na elaboração de suas deliberações, colocando em prática as exigências governamentais, ajustadas para suas realidades.

Com isso, passo para a análise dos documentos municipais com a Deliberação do COMERC<sup>41</sup>, número 01 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade analisada, que se localiza no interior do Estado de São Paulo. A cidade está localizada na região centro-leste do estado e possui aproximadamente 204.800 habitantes (IBGE, 2017).

---

<sup>41</sup> COMERC – Conselho Municipal da Educação

Essa Deliberação foi elaborada por membros da Secretaria Municipal de Educação<sup>42</sup> (SME), professores da Educação Especial (professores de sala de recursos), diretores de escola e membros da comunidade (pais/responsáveis). A partir dessas discussões e estudos realizados, foi elaborado o texto que na ocasião foi entregue à secretaria da educação para apreciação e logo em seguida, homologado e posto em prática.

É importante apontar nessa análise a quem se destina a referida Deliberação. Segundo o documento, o mesmo “dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino” (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015, p.1 – grifo da pesquisadora). No escrito, os alunos surdos estão contemplados dentro deste grupo, com os demais alunos PAEE. Sendo assim, retomamos a discussão em relação ao modo, concepção e conceituação da educação de surdos e suas contraposições. Segundo Fernandes (2019), a educação de surdos permanece atrelada à Educação Especial indicando “debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como domínio da educação especial” (LODI, 2013, p. 51) e os que a veem ligadas às discussões de minorias linguísticas como as voltadas à população indígena, de imigrante, de sujeitos que vivem em fronteiras, entre outros.

Portanto, essa não é só uma temática posta neste município, já que em âmbito nacional e nos documentos federais, há o entendimento nessa direção, já que as pessoas surdas têm, sim, uma questão de falta orgânico-biológica, que os colocam no interior das políticas para as pessoas com deficiências. Todavia, o ponto de embate é o modo como se toma a falta orgânica pela escola e a partir dela quais os encaminhamentos são feitos para realizar uma produção prática de ensino a esse corpo subjetivo e que possui uma diferença dada pela falta de audição (ou seja, a deficiência auditiva, ou melhor, a não audição dada pela falta orgânica é real e ela origina a produção de um corpo visual surdo). Para as comunidades surdas o imperativo que a surdez impõe é exatamente a constituição visual que é conferida ao sujeito surdo na diferença linguística.

Esse município, como muitos outros, opta por colocar as práticas para os alunos surdos juntas aos debates feitos para alunos da educação especial. Isso, no entanto, não quer dizer que a SME necessariamente caracterize-os pelo viés da patologia, do déficit

---

<sup>42</sup> A partir de agora, adotarei a sigla utilizada entre a comunidade educacional SME.

orgânico como veremos, o fator primordial levado em consideração pela secretaria foi olhar para os alunos surdos pela sua singularidade linguística, portanto, há que se mensurar as práticas e a condução que internamente estão sendo ofertadas ao alunado e essa será a empreitada dessa dissertação.

A Deliberação expõe no título II os seus objetivos e no artigo 1º relata a garantia do AEE aos alunos considerados PAEE em todos os níveis. No parágrafo único, referente a esse artigo, orienta sobre a distribuição dos alunos PAEE no ato das matrículas em várias “classes/anos/séries/termos” de modo que as diferenças sejam compartilhadas em todas as turmas vivenciando experiências positivas tendo como primícias o ato de “educar na/para diversidade” (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015, p.1).

No artigo 3º, são apresentadas as orientações para a educação de surdos, como segue:

Artigo 3º. Garantir as matrículas de alunos com surdez em Escolas consideradas Polo com outros pares surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras) em virtude da diferença linguística, preferencialmente, com professor bilingue, além da inclusão de aulas de Libras (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015, p. 2 – grifo da pesquisadora).

Esse documento traz menção à perspectiva bilíngue para surdos, o que indica a construção social da surdez. Ao apontar a importância de pares surdos em salas comuns, retoma a lógica da diferença linguística que só se fortalece no encontro entre sujeitos surdos. O artigo 3º, portanto, se pauta na forma em que o município opta por fazer a educação dos alunos surdos no modelo de escolas-Polo, indica no texto que devido à baixa demanda, a melhor estratégia adotada para contemplar a educação dos surdos, foi agrupá-los em uma única escola respeitando as etapas (infantil e fundamental I – 1º ao 5º ano) para realizar o trabalho na perspectiva de uma educação bilíngue. Vale ressaltar que essa rede se responsabiliza pela instrução na educação infantil e ensino fundamental I. Retomo o artigo para o seguinte ponto de análise:

Artigo 3º. Garantir as matrículas de alunos com surdez em Escolas consideradas Polo com outros pares surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras) em virtude da diferença linguística, preferencialmente, com professor bilingue, além da inclusão de aulas de Libras (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015, p. 2 – grifo da pesquisadora).

Na reflexão anterior, considero que a escolha do município pela configuração de escolas-Polo traz aspectos positivos ao ensino de surdos, pois desta forma, os alunos fortalecem as trocas sociais, favorecendo a aquisição da língua de sinais de modo mais natural, como apontam as pesquisas (LODI; LACERDA 2009; LODI; LUCIANO, 2009; LADERDA; GÓES, 2007; LACERDA; LODI, 2006; KARNOPP, 2001, 1999; QUADROS, 1997). Ainda nessa direção, apontando a importância de que os surdos estejam com seus pares, o mais cedo possível, portanto, desde a educação infantil, sendo algo fundamental para a defesa de escolas bilíngues. Isso é fato por se entender que tais encontros enunciativos sejam profícuos para que haja a aquisição da língua de sinais de um modo mais natural e com isso se deem os processos de subjetivação. Lodi e Luciano (2009, p. 41) afirmam que “torna-se necessário que a criança interaja com sujeitos surdos em língua de sinais para que possa desenvolver linguagem e significar o mundo e a si própria, pois nessa relação com outros, por meio da linguagem, que haverá a constituição de sua subjetividade”.

Lacerda e Góes (2007), sobre esse aspecto e em consonância com a citação anterior, reforçam que algumas medidas devem ser tomadas pelas escolas, em especial, na educação de surdos, quando se investe na consolidação de um ensino que seja inclusivo, com qualidade tal que potencialize a inserção do aluno surdo no universo simbólico e na linguagem. Segundo as autoras, ao “oferecer oportunidades para que a criança se torne bilíngue, esteja em interação com pares em sua língua e tenha contato com a comunidade surda, podendo se reconhecer como pertencente a ela e (re)conhecer aspectos pertinentes à surdez” (LACERDA; GÓES, 2007, p. 1).

Mesmo com a defesa teórica e os estudos científicos encaminhando para a necessidade dos alunos surdos estarem em espaços comuns, gerenciar isso em propostas municipais não tem sido tarefa fácil. Algo que dificulta a construção da proposta de ensino diretamente em Libras e que está deliberada no documento é a menção a “preferencialmente” nesses anos de ensino se ter a presença do professor bilíngue (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015). Isso contraria o *Decreto* já analisado que aponta a presença necessária de professores bilíngues nessa etapa de formação do estudante surdo, e não preferencial; a escrita direciona-se ao entendimento de que esse deve ser o profissional. A falta de aplicação da legislação, porém, não se dá apenas nessa rede, mas isso se dissemina em outros municípios devido a alguns aspectos: a novidade da função,

a falta de concursos para o enquadramento funcional, o entendimento de que pedagogo bilíngue se refere a um professor com um curso básico de Libras, a adesão ao intérprete educacional, entre outros aspectos. Mas o principal e que merece destaque é o ponto que se refere à valorização e o entendimento do que seja instruir em Libras.

No capítulo 4, aprofundaremos essa conversa na medida em que forem analisadas as observações do funcionamento desta rede, na etapa investigada e com os profissionais bilíngues que atendem aos alunos surdos na escola em que a pesquisa foi realizada. De antemão aponta-se a falta de inserção específica desse profissional e, como providência imediata, a SME tem atuado com intérpretes educacionais de Libras. Os professores atuantes nessas salas têm conhecimento da Língua de Sinais, das especificidades da educação de surdos, contudo não são fluentes e nem têm formações específicas para o cargo. Na grande maioria dos casos, possuem um nível intermediário de Libras, portanto, não se consideram bilíngues e com conhecimento para assumirem as salas sozinhos, sem a mediação do Intérprete de Libras. Sendo assim, a palavra “preferencialmente” indica a necessária inserção do IE para atuar junto ao professor regente das salas em que se tem alunos surdos. No artigo posterior, esse profissional é apresentado da seguinte forma:

Artigo 4º. Disponibilizar na Rede Municipal de Ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, profissionais que exerçam as funções de instrutor; tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de agente educacional aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (DELIBERAÇÃO COMERC, 2015, p. 2 – grifo da pesquisadora).

Na descrição dos profissionais, dentre eles o tradutor/intérprete, se nota certa confusão acerca dos limites e das intervenções da atividade. Além disso, fica genérico o atendimento ao público com necessidades e auxílios no cotidiano escolar. Além disso, podemos observar que o tradutor/intérprete de Libras aparece no artigo acima, entretanto, não é explicitado em qual etapa será seu campo de atuação, mas como a rede atende à educação infantil e ensino fundamental I, fica claro que será nestas etapas. Como dito anteriormente, as ações desse profissional adotado pelo município no ensino fundamental I, nas classes de 1º ao 5º ano das salas observadas durante a coleta de dados, serão tratadas no capítulo das análises. Mesmo o município, no artigo 3º dessa deliberação, que se aproxima na escrita ao que prevê o *Decreto* e se adequa de forma

parcial, e no artigo 4º apresenta o IE, coloca-o em atuação no ensino fundamental I, opondo-se ao mesmo documento.

Lodi e Albuquerque (2016, p. 49) relembram que, na educação bilíngue para surdos, cada profissional deve ter a sua função bem definida e entender a complexidade do trabalho em equipe entre os profissionais que atuam nesse sentido. Para o professor bilíngue, fica a responsabilidade “pelo trabalho pedagógico com as crianças surdas na classe em que a Libras constituiu-se língua de instrução/interlocução”, assegurando ao surdo e à língua de sinais o *status* de língua, tal qual um ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) requer. Vale lembrar que, ao trazer a atenção para o ensino diretamente realizado pela Libras, não haverá a necessidade do processo tradutório via profissional Intérprete.

Quando a escola se organiza em uma estrutura bilíngue, a atividade do intérprete é acolhida no lugar ao qual deve estar. Haverá situações de necessidade de intermediação de discursos, mas em salas que devem ser bilíngues, a fluidez discursiva deve acontecer entre os participantes deste espaço. Sobre a atividade do intérprete nos Programas bilíngues, as autoras esclarecem que:

A tradutora e intérprete de LIBRAS-Português tinha a função de possibilitar a participação da instrutora surda nas reuniões e atividades da escola, interpretando-a na comunicação com professores, alunos ouvintes e demais funcionários, além de auxiliar no planejamento das oficinas de LIBRAS para alunos ouvintes (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 49)

Além do professor bilíngue, o *Decreto* faz menção ao educador surdo na escola. Como afirmam MARTINS (2008, 2016), LODI; LACERDA (2010), LACERDA; SANTOS; MARTINS, (2016) e FERNANDES (2019), o educador surdo é um elemento importante para a constituição dos alunos surdos em fase de aquisição de língua, linguagem e subjetividade, ele será como modelo linguístico adulto e como sujeito conhecedor das experiências surdas, sendo assim:

nomear uma proposta educacional para surdos como sendo bilíngue, sem a atuação efetiva dos educadores surdos, é impensável. O bilinguismo é mais do que o puro e simples domínio de uma outra língua como um instrumento de comunicação, por isso a presença dos surdos, como representantes da sua comunidade, é essencial na educação das crianças surdas (FERNANDES, 2019, p. 66).

A presença do adulto surdo faz parte da construção do cenário bilíngue e é pressuposto conceitual para essa perspectiva. Desta forma, Santos, Lopes, Lacerda e Oliveira (2016, p. 129) defendem a presença do instrutor surdo como um educador para o ensino da Libras. Afirmando que “é um educador que deve trazer para o espaço escolar valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além disso, ele é o representante da língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar”. Reforçam que “sem ele, e sem as oportunidades que sua competência e fluência na língua oferecem, dificilmente haverá inclusão educacional efetiva da criança surda” (SANTOS, LOPES, LACERDA, OLIVEIRA, 2016, p. 128).

Como apontado anteriormente, os Programas desenvolvidos nas cidades de Piracicaba, Campinas e São Carlos (ALMEIDA; MARTINS, 2019; MORAIS, 2018; ALMEIDA, 2017; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LODI; LACERDA, 2009) apresentavam a presença desse profissional nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I atuando no ensino da Libras, sendo esses profissionais modelos linguísticos para as crianças surdas. A defesa de sua presença na escola se dá pelo aspecto fundamental ao desenvolvimento global do aluno surdo. Santos, Lopes, Lacerda e Oliveira (2016, p. 128) reforçam, “pois, é a partir dessa língua que o aluno terá acesso a todo o conhecimento oferecido na/pela escola”.

Na realidade não há educador surdo na rede investigada, mas há menção da necessidade de adequação a isso. O documento e a perspectiva bilíngue nessa rede ainda se encontram em fase de implementação e, por isso, alguns pontos sobre a educação de surdos estão sendo ainda estudados de modo a se pensar o melhor caminho a serem colocados em exercício. Tal menção e a proposta deste documento para o município marcam a preocupação de construção de uma escola para surdos tal qual os movimentos surdos reivindicam.

Nesse momento, passo para a análise do Projeto Político Pedagógico<sup>43</sup> (PPP) da escola observada. Este documento foi elaborado no início do ano de 2015 envolvendo os professores, a equipe gestora e a pedagógica, funcionários, alunos e responsáveis, ou seja, o grupo que compõem o conselho da escola. O PPP tem em média três anos de vigência, portanto, sua finalização seria dezembro de 2018, contudo por orientação da SME, o novo documento seria somente construído em 2020, devido às

---

<sup>43</sup> De agora em diante, usarei no texto apenas PPP.

orientações que a equipe gestora e pedagógica teriam a acrescentar advindas durante o ano de 2019. O objetivo desse documento é determinar os fundamentos teóricos e práticos para as ações da escola e a construção do currículo escolar. Na elaboração desse documento, constam dados que abrangem as características reais da comunidade escolar de modo a que todos tenham acesso a estas informações com sua leitura.

O documento apresenta um histórico desde a fundação da escola em 1999 quando era apenas um prédio abandonado localizado em torno de 6 km do centro da cidade, portanto, em um bairro afastado da área central. A prefeitura fez a recuperação do espaço e iniciou as atividades apenas com oito salas, um refeitório com rampa de acesso, uma cozinha, seis banheiros, sendo dois adaptados para deficientes físicos, uma sala de reuniões, uma sala de leitura e duas salas para o setor administrativo.

Começou suas atividades com cerca de 240 alunos no período matutino e vespertino e com, aproximadamente, 100 alunos no período noturno matriculados no supletivo, hoje denominado por EJA – Educação de Jovens e Adultos (PPP, 2015).

Somente em 2006, a escola torna-se Polo<sup>44</sup> para o atendimento aos alunos surdos, devido ao número de moradores surdos do bairro e a procura por matrícula na escola. Com essa demanda, o então secretário de educação da época optou por transformar a escola como unidade bilíngue e inclusiva<sup>45</sup> de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e na quadra ao lado, o mesmo para uma escola de Ensino Infantil (maternal I e II, infantil I e II). Essa proposta é vista como continuidade de atenção ao programa bilíngue, auxiliando a família ao matricular o filho no ensino infantil e em seguida com a sequência em seus estudos no ensino fundamental I, na mesma perspectiva de ensino bilíngue e inclusivo para surdos (PPP, 2015).

Algo que ficou saliente e destaque como curiosidade é que os autores do PPP apresentam, logo no início de sua redação, aspectos sobre a condução do ensino de surdos e destacam que a unidade “atende hoje 13 alunos surdos e busca, para tanto, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva e bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa oral e/ou escrita)” (PPP, 2015, p. 1. – Grifo da pesquisadora). A modalidade oral da língua portuguesa é algo que chamou minha atenção. A que se deve isso? E qual,

---

<sup>44</sup> Trago com letra maiúscula respeitando o documento fonte.

<sup>45</sup> No PPP o termo utilizado é Educação Bilíngue e Inclusiva, entretanto, de acordo com as normas gramaticais e a discussão teórica que traço sobre o documento opto pela escrita em letra minúscula e nesse momento por fazer referência à escola, utilizo unidade e não Educação.

então, a proposta conceitual que embasa o bilinguismo de surdos na escola e neste projeto pedagógico?

No PPP fica evidente o quanto se valoriza a língua de sinais nos destaques feitos à língua e ao referenciá-la com letra maiúscula, além de registrá-la em primeira posição. Todavia, há contradição quando se marca a modalidade oral da língua portuguesa e não a escrita. Esta modalidade pode ser trabalhada com o sujeito surdo, mas tem seu indicativo na área da saúde e não da educação. Essa pauta é sempre defendida pelos movimentos surdos.

A minha indagação quanto aos motivos de destacar o ensino da Língua Portuguesa oral no PPP se deve ao fato de além de contrariar as afirmações das comunidades surdas, estar em desacordo com o *Decreto* que prevê o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita e não na oral.

Dando sequência, mais adiante, o documento apresenta os alunos que são atendidos pela escola dos bairros vizinhos e outra curiosidade aparece: os surdos matriculados no ano de elaboração do PPP (2015) não residem no bairro como visto no histórico de fundação da escola-Polo. Esses atuais estudantes residiam em bairros afastados e de municípios vizinhos, por isso, a prefeitura ofertava o transporte para os residentes na cidade, e para os residentes em outros municípios a prefeitura vizinha que se responsabilizava. O crescimento da unidade e visibilidade como polo bilíngue, gerou a necessidade de recursos para a mobilidade por meio de transportes públicos. Essa é uma medida interessante, já que fortalecer unidades bilíngues é mais potente para a educação de surdos que dispersa os alunos em escolas mais próximas de suas residências. O não prejuízo pela distância de residência é um fator positivo para os familiares que podem contar com esse serviço para manter seus filhos frequentando a escola Polo bilíngue e inclusiva (PPP, 2015).

No item 1.3 do PPP, o foco maior se dá na descrição e na atenção à “Educação Bilíngue e Inclusiva”, portanto, o documento ressalta as diretrizes legais vigentes com relação à educação inclusiva e pontua o que e como a escola vem atendendo a essas legislações e a essas concepções. Faz um recorte ao PAEE e destaca seus direitos e serviços ofertados na escola, bem como, o AEE sendo disponibilizado no contraturno para como forma de atendimento aos alunos surdos usuários de Língua de Sinais do município (PPP, 2015). Contudo, faço um questionamento sobre esse serviço a ser

ofertado na escola: realmente se faz necessário nesse contexto educativo? Se o ensino no período regular fosse direcionado inteiramente em Libras, na sala com profissionais adequados, qual a utilidade desse serviço? O AEE se coloca como política inclusiva (vital) na proposta educacional *para* surdos, mas numa prática *de/com* surdos ele perde a sua necessidade, já que o ensino acontece com bom fluxo nas salas de aula em que se tem uso da Libras. Diante desse exposto, retomo o *Decreto* que foi o norteador para a construção do PPP, para apresentar como descreve o modelo educacional da instituição, trago o seguinte trecho:

A Educação Bilingue para alunos surdos, como um direito, é regulamentada no Decreto 5626/05 que define “escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º) (PPP, 2015, p. 9 – aspas do documento).

No PPP é feita menção ao *Decreto* da forma como deve ser ofertada a educação bilíngüe para os alunos surdos, portanto, reforça os alinhavos discutidos aqui e dialoga com Almeida (2017), Moraes (2018) e Martins (2008, 2013) no que tange as classes de educação para surdos em que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sejam línguas de instrução em todo o processo educativo do aluno surdo, sendo assim, é contraditório pensar o AEE se a sala de aula será estruturada em língua de instrução Libras.

A proposta da escola é a de que não se trate a Libras como instrumento de uso para ponte e acesso à língua portuguesa, unicamente, mas que seja língua de uso para o ensino dos vários conhecimentos sistematizados que a escola traz. A língua portuguesa deve ser vista como um dos muitos conhecimentos que o estudante se apropriará. Porém, ao dizer que é bilíngüe, nas duas línguas, há um aceno à condução de conteúdo se dar pela língua portuguesa também. Como é a língua da maioria, a escola acaba se baseando nela como língua única e de maior poder nas interações.

Por se tratar de uma Escola Polo Bilíngüe e Inclusiva, as salas de aulas se configuram com alunos surdos e ouvintes, no mesmo espaço. Diferente de outras propostas, que optam por abrir salas Libras Língua de instrução, multisseriadas, com apenas alunos surdos ou que possuem algum comprometimento de fala. Portanto, o município optou, até o presente momento de análise dos documentos e observação

realizada (sete encontros)<sup>46</sup>, pela presença em suas classes de educação bilíngue, de professores regentes e, como mencionado, intérprete de Libras e não professores bilíngues em dupla docência, como ocorre em algumas redes.

Nesses ambientes, embora seja estabelecida em nível de contrato, a atuação de tradutores e intérpretes para versar as aulas de uma língua para outra se dá em uma espécie de bi-docência, pelo menos, no documento da escola: como os tradutores possuem a formação em pedagogia para ocuparem a função, a prática é denominada no Projeto Político Pedagógico (PPP) por bi-docencia, desta forma, ambos os profissionais realizam as atribuições de forma organizada e dividida. Com esse formato, a gestão leva em consideração o momento de planejamento como meta essencial para os profissionais alinharem o trabalho que será desenvolvido com os alunos das salas bilíngues e inclusivas.

Sobre isso destaco um trecho do projeto político que se refere ao “Espaço para planejamento anual e diário entre a professora da sala e intérprete de língua de sinais com acompanhamento pedagógico da gestão/coordenação visando o aprimoramento de uma atuação na perspectiva de bi-docência” (PPP, 2015, p. 9).

Apesar do PPP apontar essa parceria existente entre professor regente e intérprete de Libras, ou seja, na direção de atuarem nessa perspectiva de bi-docência, já que entendem isso como um trabalho positivo e que vem trazendo resultados para a escola, essa é uma posição complexa. Há um entendimento e há a defesa da consolidação da função e do cargo da atividade profissional do intérprete e, neste sentido, há movimentos que se opõem ao embasamento da atividade com mesclas de tarefas pedagógicas. Como delimitar os limites, ainda mais nestes anos iniciais e com pautas metodológicas, de alfabetização muito distintas?

A Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) tem se posicionado e há diretrizes que mencionam e descrevem os ofícios e limites dessa atividade. Isso contraria em muito ao que vemos em muitas redes. Além disso, e para marcar a complexidade dessa tríade “ensino de surdos”, “inclusão” e “bilinguismo”, muitos autores têm se debruçado e pesquisado (n)essa área, tais como: Santos (2006), Kotaki, Lacerda (2009), Gurgel (2010), Albres (2015), Martins (2013), Lacerda, Santos, Caetano (2013). Em suas

---

<sup>46</sup>A descrição metodológica será trazida no próximo capítulo.

pesquisas, discutem a função e o campo de atuação do profissional Intérprete de Libras no contexto geral e no educacional, em especial nesse espaço, o ensino fundamental I, que de acordo com o *Decreto*, esse profissional não deveria estar atuando em sala de aula, tão pouco, em exercício de bi-docência com o professor regente.

Embora haja a problematização de que, em qualquer situação de interpretação que envolva contexto de ensino e aprendizagem (as muitas salas de aulas, por exemplo), a intervenção do intérprete terá que levar em conta aspectos pedagógicos e as especificidades da pessoa surda, e mais, mesmo a atividade do intérprete terá que se dar na relação amistosa com o professor regente; há limites e há barreiras que devem ser entendidos em suas complexidades. No entanto, nas redes e em especial nesse PPP, vemos a falta de entendimento tanto do que seja instruir em Libras, como da própria atividade do profissional intérprete. Assim, “pode-se considerar que há uma significativa desinformação sobre os limites e possibilidades de ação do TILSE e de sua influência, importante e inevitável, na aula e no aprendizado do aluno surdo” (MARTINS, 2013, p. 130).

A escola, pelo PPP, contempla o ensino da Libras para todos os alunos ouvintes, mesmo os que em suas salas não contam com a presença de alunos surdos. Essa ação se dá pela defesa de que todos precisam entender o básico para se relacionar com os alunos surdos. Nas classes que contemplam os alunos surdos, o ensino da língua de sinais ocorre de forma mais natural, nas interações do dia a dia. Como os alunos estão, em sua maioria, juntos desde o ensino infantil, isso favorece a aquisição e o aprimoramento da língua. O ensino da língua de sinais também é oferecido aos familiares, como descrito no PPP:

Ensino de comunicação básica em língua de sinais nas turmas em que não tem alunos surdos, visando a plena interação de todos os alunos nos espaços extraclasse. Grupo de estudo com a temática “Língua de Sinais” para famílias dos alunos surdos organizado pela gestão/coordenação e intérpretes da U.E. visando o desenvolvimento da língua e a fluência comunicativa entre os alunos surdos e familiares relacionadas, especialmente, aos conteúdos trabalhados na escola (PPP, 2015, p. 9).

A formação continuada dos profissionais da escola é considerada no PPP como um momento que favorece um ensino de qualidade. Apenas sobre a questão curricular, aponto alguns limites como, por exemplo, os momentos de discussão coletiva sobre as abordagens educacionais aos alunos surdos e a formação para a equipe nessa direção.

Há falta também de reflexões para as questões dos movimentos que a comunidade surda precisou fazer, e ainda faz, para o reconhecimento do surdo enquanto cidadão de direitos, entre eles, o da educação bilíngüe. O único destaque de inserção do calendário de temas sobre a educação de surdos foi para a atenção à proposta de comemoração e trabalho em direção ao “dia do surdo”, como visto:

Espaço para formação permanente (leitura de textos, orientações, discussões; estudos coletivos, estudo de casos, palestras, entre outros) dos profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos surdos a partir das temáticas: educação bilíngüe; educação bilíngüe, ensino e avaliação de língua portuguesa para alunos surdos; pedagogia visual; recursos e estratégias para ensino dos alunos surdos (PPP, 2015, p. 9 e 10).

“Dia do Surdo”: Evento anual realizado com a colaboração e participação de toda comunidade escolar, no mês de setembro visando a difusão e a valorização da identidade, língua e cultura surda (PPP, 2015, p. 10).

O PPP, de modo geral, apresenta uma estruturação clara de como a escola está organizada e como a gestão e a SME estão articulando para melhorar a educação para os alunos surdos. Entretanto, precisam melhorar na organização curricular visto que o destaque gera empoderamento para o tema, já que currículo é poder. Esses temas são importantes de serem trabalhados para que os alunos surdos saibam sobre sua constituição histórica e a militância surda, de modo que reconheçam suas lutas e busquem por seus direitos.

Numa proposta bilíngüe, a alteração curricular faz parte, já que a língua produz cultura e realidades e essas produções devem fazer parte da dinâmica escolar. O fato de os estudantes surdos estarem matriculados em uma escola nesse formato, se deve à luta das comunidades surdas e à constante militância feita pelos movimentos surdos. São os movimentos surdos e movimentos sociais disseminados nas três instancias (federativa, estadual e municipal) que possibilitaram a produção deste tipo de escola. Movimentos como as idas e vindas à Brasília, idas e vindas de discussões sobre o *Decreto* e o PNE fortalecem a construção dessa realidade educacional. E estes devem também ser conteúdos de escolas bilíngües, trabalhados e reafirmados, primeiramente, com a equipe e inserida na pauta da escola. Enfim, deve-se tratar desses debates para manter um modelo e empoderamento histórico que traga o surdo e sua história para a educação e para a escola. Estas são pautas que devem ser trazidas para melhor atender às especificidades dos surdos brasileiros (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Sobre as questões da língua e da cultura surda que devem compor um currículo bilíngue, não como apêndice, mas como parte do alicerce, Leite (2008) reforçou o quanto há ainda no Brasil espaços que olham e narram o surdo sob a ótica patológica da deficiência, portanto, pela falta orgânica que precisa de reabilitação. Sendo assim, a todo momento os surdos precisam se (re)afirmarem enquanto sujeitos que possuem uma diferença linguística e cultural e que “carecem de status igualitário perante e frente à sociedade ouvinte” (LEITE, 2008, p. 5). Esse *status* se valida quando as suas produções são valorizadas pela escola, quando as disputas e deslocamentos sobre a língua de sinais e as pessoas surdas se destacam como conteúdos comuns para serem apreendidos.

Por isso, o autor enfatiza que os Programas bilíngues devem valorizar a língua do aluno, as questões identitárias, a herança cultural, fortalecendo, desta forma, a sua auto-representação na diferença, favorecendo ao educando o empoderamento que deve construir para si, possibilitando as trocas de experiências entre surdos, e quando há apropriação significativa pela língua de sinais, essa troca é estabelecida entre os ouvintes também. “Além disso, entre o grupo cultural minoritário e o majoritário, há uma série de padrões culturais diferenciados que o aluno precisa aprender a distinguir, a fim de ter uma boa integração na sociedade” (LEITE, 2008, p. 18).

Lodi e Moura (2006) complementam que, ao valorizar a língua de sinais no contexto educacional, o mais precocemente possível, se possibilita aos alunos surdos compreenderem as diferenças existentes entre a Libras e a Língua Portuguesa, entre si e o outro ouvinte. Amplia-se a visão que o sujeito tem sobre si mesmo e sobre suas relações com o entorno majoritariamente ouvinte. É importante o sujeito compreender que não é apenas uma distinção de modalidade, uma visual e outra oral-auditiva, mas de distinção e experiência surda que, com e nessa língua, se produzem modos subjetivos. A escola tem que compreender a Libras como língua de instrução e lugar de apropriação de conhecimentos. E a pessoa surda não como um sujeito que é limitado pela sensorialidade auditiva, mas que é uma pluralidade não derivada do corpo e das experimentações ouvintes de mundo. Entender esse lugar de diferença do surdo serve inclusive para rever as práticas e a construção do ensino da Língua Portuguesa escrita. Sendo assim, as autoras afirmam que, para a educação de surdos:

além de garantir o conhecimento e o uso da LIBRAS pelos sujeitos surdos devam ser realizados para que uma real transformação destes sujeitos possa

ser empreendida. Ou seja, torna-se necessário que haja o reconhecimento da LIBRAS, em seu valor social, pois se este processo não for realizado aos surdos cabe, apenas, a submissão ao português, na medida em que esta língua continua a ocupar um papel sócio-ideológico central na constituição dos processos lingüísticos e da subjetividade desses sujeitos (LODI; MOURA, 2006, p. 10).

Finalizo esse capítulo tendo apresentando um percurso cronológico das legislações brasileiras que compõem atualmente discursividades sobre a educação *de e para* surdos. Tais documentos, como mencionado, foram pano de fundo para os discursos de verdades na educação brasileira desde 2002, com a *Lei Libras*, até 2015 com a LBI, emergem do emaranhado de sentidos sobre a pessoa surda, a acessibilidade, a inclusão e os direitos a educação bilíngue. Caminhamos sobre as análises das práticas construídas em uma rede municipal do interior do estado de São Paulo a partir de todos os dispositivos jurídicos que embasam a educação inclusiva de surdos por meio do PPP da unidade. Essa escola, desde 2006, passou a ser modelo de Escola Polo Bilíngue e Inclusiva nesta rede, com o objetivo de constituir a educação bilíngue para os corpos surdos da cidade e da região.

Afirmo que fazer esse percurso de análise das legislações federais e municipais foi como promover a todo momento movimentos de contra-ação (ações contrárias ao comum posto para a inclusão de surdos, isso porque lidamos com saberes forjados em uma arena de produções discursivas e que dela proliferam sentidos) dos discursos de verdades, vê-los em funcionamento, trazer os saberes legitimados e as relações de poder inerente a toda essa trama, nos movimentos de resistência que caminham na contra marcha ou no contrafluxo. Portanto, movimentos de verdade e poder que a todo o momento geravam em mim resistência, no sentido de querer compreender que é possível pensar uma Educação Bilíngue *de e para* surdos com princípios éticos trazidos pelas vozes surdas, mesmo que em pequenos municípios. Para isso, a atenção teórico-metodológica, a uma leitura histórica das relações de poder, tal qual Foucault (1979) ensinou, é base fundamental para a sequência textual e para a vida que quer resistir às imposições gerais de um sistema altamente normativo.

### **CAPÍTULO 3 – ARQUEOGENEALOGIA COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO DE ANÁLISE DAS FALAS DOS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA UNIDADE OBSERVADA**

---

*[...] genealogia, cujo objetivo é fazer ouvir explicitamente os silêncios da história dando voz aos dominados  
(Bert, 2013, p 41)*

Fazer emergir as vozes/sinalizações sufocadas e por vezes silenciadas pelas ações normativas na escola é o desejo fundante da proposta metodológica que será apresentada. A ideia é trazer para o texto a produção dos atores que foram agentes mobilizadores para as análises deste texto. Pretendo ofertar visibilidade às enunciações produzidas na educação de surdos, pelos intérpretes educacionais, pelos professores regentes e gestores da educação especial, articulando essas enunciações aos dispositivos jurídicos produzidos na efetividade do que se aponta como uma educação *com* surdos, retomo ao conectivo *com* no sentido da participação da comunidade surda na elaboração de documentos jurídicos, como leis e decretos federais, não como agentes participantes dessa dissertação.

Os participantes: Intérprete Educacional (IE); Professores Regentes (PR) e Gestores (GE) serão apresentados como protagonistas de práticas e que, por vezes, se veem presos às ações da biopolítica inclusiva que se volta à construção de um trabalho para a maioria. Ao referir a biopolítica e suas implicações na educação de surdos, tomamos como local de análises as práticas cotidianas de uma escola inclusiva comum. As análises se voltam aos modos de produções de verdades, como elas impactam as ações de ensino para surdos e como os protagonistas (agentes da e na escola) produzem, em seus corpos e em suas ações, deslocamentos e resistências que possibilitam novas formas de educar e de ser sujeito da educação.

Muitas vezes esses profissionais empenhados em construir um espaço outro (como adjetivo ou cenário diferenciado do modelo) não são reconhecidos ou valorizados como deveriam. Nesse movimento seguido às teorias já descritas, apresento, neste capítulo, os passos do percurso metodológico que trilhei tendo em mãos o diário de campo, para as anotações das vivências cotidianas de uma escola-polo inclusiva e bilíngue de um município do interior do estado de São Paulo.

Segundo Gil, “O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas” (1994, p. 103). Como indicou o autor, utilizei de anotações feitas em campo como ferramenta para minha pesquisa, produzi o diário de campo e nele pude anotar as observações realizadas nas três salas inclusivas e bilíngues<sup>47</sup> da escola-polo em que fui observar ao longo dos seis encontros realizados e previamente agendados com a gestão escolar, após aprovação do comitê de ética para a realização da pesquisa. Ainda segundo o autor, “para fins de pesquisa, pode-se definir diário como o documento escrito na ocasião dos acontecimentos” (1994, p. 150). A esses registros, salientamos a nossa subjetividade no ato de anotar e inclusive nas marcas e indicativos de leituras já realizadas que ajudariam a analisar os fatos. O que quero trazer aqui é a intencionalidade do pesquisador diante de suas leituras prévias à coleta, bem como, com seus fundamentos teóricos que o constituem como pesquisador em um campo novo. Reitero que vivenciar a escola como pesquisadora foi uma atividade nova para mim, que já fui professora no município investigado. Os inúmeros acontecimentos na pesquisa foram marcantes e, por isso, foi possível fazer vários registros aos quais darei destaques em cenas no capítulo das análises.

Esse estudo procurou responder aos objetivos propostos descritos na introdução e que retomo agora. Como objetivo geral, a pesquisa propôs analisar a transposição dos discursos de verdade às práticas cotidianas efetivas do Intérprete Educacional (IE), a partir das diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação bilíngue para surdos, implantadas pela Secretaria de Educação de um Município do interior do estado de São Paulo nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos estão divididos em três tópicos, sendo que, o 1º foi apresentar os conceitos filosóficos que impactam no discurso de inclusão de surdos a partir da lógica da biopolítica e do racismo de Estado; o 2º foi analisar as discursividades produzidas a partir das políticas públicas em âmbito federal e o impacto que elas acarretam na construção da política pública municipal vigente na atuação dos Intérpretes Educacionais no ensino fundamental I, para pensar a educação inclusiva bilíngue de surdos; e o 3º foi analisar as práticas cotidianas do Intérprete Educacional (IE) em atendimento à perspectiva municipal e de que modo seus

---

<sup>47</sup> Mantenho a escrita “sala inclusiva e bilíngue” seguindo o documento base de análise PPP e devido a sala ser mista com alunos surdos e ouvintes com a instrução sendo ofertada em língua portuguesa com tradução para a Libras.

movimentos de contra-ação, refletem o desejo da comunidade surda de uma educação bilíngue com surdos.

Portanto, tratou-se de uma pesquisa documental, já que para ser feito tal percurso, “há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais” (GIL, 1994, p. 51), movimento inicial da pesquisa, a seleção de documentos legais que consolidaram a construção de práticas bilíngues para surdos e a leitura de fontes para compreender o atual cenário escolar. A pesquisa se delinea com seu caráter qualitativo de análise, trazendo dados empíricos por meio de um estudo de caso: a educação de surdos bilíngue e sua emergência em uma unidade escolar municipal. Segundo Gil (1994), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, de acordo com o autor, “O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas” (GIL, 1994, p. 58).

Para as análises de dados, utilizou-se uma das vertentes da análise do discurso francesa baseada nos estudos de Michel Foucault (1979, 1987, 1988, 1995, 1999, 2008, 2010, 2013), mais especificamente, na construção de uma arqueogenealogia<sup>48</sup>. Essa proposta de análise, ou caminho metodológico analítico, foi ponto de partida durante toda a escrita desse trabalho e com mais ênfase a partir do olhar para a emergência de políticas educacionais bilíngues *para, de/com* surdos em uma escola inclusiva e bilíngue. Tais conceitos como base teórico-metodológica para a análise desta pesquisa se inscrevem nas lentes de leitura das filosofias da diferença, as quais tem tido uma crescente nos estudos no campo da surdez (MARTINS, 2013, 2017; LOPES; VEIGANETO, 2017; ALMEIDA, 2017; MORAIS 2018; CONCEIÇÃO, 2019; FERNANDES, 2019).

---

<sup>48</sup> O uso da arqueogenealogia tem sido recorrente em pesquisas das quais minha orientadora participa. A proposta tem sido mote de reflexão do Grupo de Estudos sobre Educação e Filosofias da Diferença (**GEEFiDi**) e do grupo de Pesquisa, Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (**GPESDi**), sob sua coordenação, dos quais faço parte. A proposta deste procedimento teórico-metodológico, a partir da leitura foucaultiana, é a de trazer documentos (arquivos e saberes que produzem práticas sociais) analisando as possibilidades de emergência de tais discursividades e ações (genealogia). Deste modo, as pistas metodológicas de inspiração nos estudos foucaultianos têm se mostrado ótimos instrumentos analíticos para os acontecimentos cotidianos sobre os quais temos problematizado. Nesta pesquisa o foco se dá na tensão sobre a educação de surdos, na construção de políticas bilíngues dentro dos discursos legais que validam a instrução realizada pela Libras e as práticas reais emergentes em um município específico.

Para as análises, utilizei os estudos foucaultianos que mencionam a ação dos saberes sociais na produção de políticas públicas. Como dito, recorri ao percurso arqueogenealógico em Michel Foucault o qual potencializa a descrição social, os saberes fundamentais de emergência de verdades, tendo-os como “pano de fundo” para entender determinadas práticas sociais, assim sendo: “a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 1979, p. 153).

A genealogia tem como objeto a singularidade dos acontecimentos, olhados pelas relações e materialidades de suas produções. Para Foucault (1979), possibilitar a análise das forças sociais que constituem determinadas práticas é fazer um conjunto de novos saberes sobre tal fenômeno, de modo que, interpretá-los é “se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial” (Idem, p. 26), trazendo-lhes novas formas, novas roupagens, já que para o autor, a humanidade se vê nesses devires, presa a “uma série de interpretações” (Idem, p. 26). Sobre a genealogia, segundo Gallo:

Traçar a genealogia do cotidiano escolar com as ferramentas utilizadas por Foucault requer uma distinção importante entre os discursos que grassam na educação escolar, impondo suas leis e regras universalizantes, e aqueles outros discursos – singulares em seu caráter de acontecimento – que são enunciados pelos agentes do funcionamento escolar: os alunos, os professores, os funcionários responsáveis pela limpeza e manutenção, os gestores, etc. (2007, p. 15).

Desta forma, utilizando algumas das ferramentas conceituais de Foucault (1979) e na articulação entre a arqueologia e a genealogia, na arqueogenealogia das práticas no campo da educação de surdos, é que proponho a triangulação entre os documentos legais, com as vozes dos protagonistas da educação de surdos e com os estudos no campo social da surdez, fazer a análise atual da educação de surdos no referido município investigado. Nesse momento a interpretação possível será sobre as práticas escolares e realidades do fazer bilíngue para os alunos surdos matriculados nessa unidade educacional, a qual a pesquisa contempla. Portanto, após estudo da base teórica e das legislações que legitimam a educação de surdos para o Brasil e para o município em questão, fui a campo para observar a atuação e ouvir alguns dos principais

personagens da educação de surdos, para esse cenário, entre eles: os Intérpretes Educacionais, os professores regentes das salas com surdos incluídos, o gestor da escola e a coordenadora da educação especial. As falas dos sujeitos foram fontes de articulação das análises legais e documentais. Ou seja, objetivou-se personificar as leis nos sujeitos e ouvir como se sentem incluídos (ou não) nos espaços da escola em que atuam e como são as suas práticas no cotidiano de seus fazeres institucionais.

Tal ação é tida por Foucault (1979) como produção de emergências de saberes locais, os quais prescrevem e descrevem determinadas relações de forças, as quais produzem um campo de observação:

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

Para identificar os valores e os conhecimentos dos protagonistas na história da educação dos surdos, sendo construída nesse presente momento da pesquisa, é que reafirmo que as entrevistas com os professores das salas inclusivas e os IEs se tornaram ferramentas essenciais para as análises, já que foram baseadas em suas práticas e em suas percepções sobre eles no cotidiano da escola. Direccionou-se para o modo como veem (os IEs, Professores e Gestores) as suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental I, como se sentem perante a legislação de acessibilidade linguística de surdos em vigor, e quais os desafios encontrados em suas práticas cotidianas. Esses aspectos foram norteadores dos pontos dialogados, articulados com a genealogia foucaultiana, que vai buscar a gênese do discurso através da história em seus autores. Segundo Morais (2018), esse modo de fazer pesquisa, usando os arquivos sociais e as vozes dos sujeitos (gênese histórico-sociais delas) é exatamente o percurso arqueogenealógico, já que propõe uma inter-relação entre dois procedimentos foucaultianos, a arqueologia e a genealogia. Para adensar as reflexões sobre as produções de verdades e o impacto dos documentos oficiais na construção do discurso

de inclusão bilíngue na escola, coube um momento de entrevista com a gestão escolar e a secretaria municipal de educação, na pessoa da coordenadora da educação especial.

Esse adendo foi feito no processo da pesquisa, como uma ação a mais, levando em consideração o pensamento de Foucault (1979), quando apresenta que a arqueologia não se faz ao buscar o início linear, mas os processos históricos que determinaram o solo de determinada emergência, portanto, a pesquisa não quer o início como origem isolada de um município que produz uma educação de surdos bilíngue, mas reativar as discursividades que nos possibilitam analisar as contingências que as fizeram emergir. E estes protagonistas, ao participarem como agentes na emergência desta proposta no município, puderem contribuir com essas informações. Com isso, buscou-se compreender como esse processo se constituiu e se fez presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional. Ao trazer à tona as vozes dos protagonistas envolvidos e que defenderam a política inclusiva e bilíngue para surdos, podemos ver as lutas, os desafios do momento e os saberes que consolidam as atuais práticas.

Contudo, para um contato com esses protagonistas da escola-polo bilíngue e inclusiva foi necessário o estudo prévio para pautar com propriedade pontos fundamentais para as entrevistas e depois para as observações. Houve uma pré-análise dos documentos em âmbito federal e municipal, como exposto no capítulo anterior, iniciando pela Lei de Libras, já que foi a legislação mais usada no Projeto Político Pedagógico da escola para justificar a prática bilíngue adotada. Essa varredura pode ser vista como o trabalho de um historiador, tal qual descreve Foucault (1995) ao analisar cada detalhe dos documentos, que segundo Morais (2018, p. 66), seria como “interrogar os documentos-acontecimentos, concebendo-os como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas”. Somente em mãos as informações anotadas no diário de campo, após ter contato com a realidade investigada como pesquisadora, é que fui para as observações, fazendo o cruzamento dos acontecimentos (práticas dos profissionais envolvidos na observação) com as teorias foucaultianas; instrumentalizei-me para as entrevistas e, então, elas foram realizadas como modo de contemplar aspectos ainda em aberto nas minhas observações de sala de aula e após a leitura do documento norteador da escola (PPP). As análises serão entrelaçamentos dos discursos de verdades produzidos pelos protagonistas, mais as verdades que sustentam os discursos legais

frente à interlocução que farei com os conceitos cunhados por Foucault (2013, 2010, 2008, 1999, 1995, 1988, 1987, 1979) e nos Estudos Surdos. Skliar define que:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (2005, p. 29).

Essa perspectiva de estudo se deu pela junção entre estudos antropológicos sobre a surdez e as discussões acerca da língua, das identidades, das culturas, das historicidades e inclusive sobre a educação das/nas comunidades surdas, aspectos esses que são estudados pelo prisma da diferença, e por esse prisma que optei olhar; passo às análises com os conceitos que foram já mencionados nos capítulos anteriores e que serão articulados no próximo capítulo.

### **3.1 Os protagonistas e o local de coleta.**

A pesquisa foi desenvolvida em um município que fica localizado no interior do estado de São Paulo e que tem, aproximadamente, 204.800 habitantes (IBGE 2017). Esta cidade tem desenvolvido práticas bilíngues de surdos em suas duas escolas em educação inclusiva para surdos, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental I. Ambas possuem no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi elaborado com base nos documentos oficiais federais, propostas de educação para surdos. Destaco que, embora o município tenha atuação bilíngue em duas escolas, a pesquisa (observação de práticas escolares) foi realizada na escola de Ensino Fundamental I. Em sua estrutura física se apresentam classes bilíngues e inclusivas, isto é, classes compostas por alunos ouvintes (grande maioria) e alunos surdos (minoría – demanda atual), com a inserção do intérprete educacional para a mediação dos conteúdos aos alunos surdos. Estes profissionais são considerados como “docentes bilíngues”, porque devem ter conhecimentos acerca do ensino, mas efetivamente ocupam a função como eventuais de intérprete de Libras (PPP, 2015; DELIBERAÇÃO, 2015).

Seguem-se algumas descrições pessoais dos profissionais da escola bilíngue que são sujeitos desta pesquisa. Para a composição do quadro, foi elaborada uma síntese com os dados de cada um dos participantes, coletados nas entrevistas. O quadro traz um resumo das informações que penso serem relevantes para o momento. As informações entre aspas e em itálico se referem às falas diretas, transcritas, dos participantes e que parecem ser pertinentes para a reflexão.

**Quadro 2** – Descrições pessoais dos protagonistas da pesquisa

<b>Intérpretes Educacionais (IE):</b> Sujeitos: Carolina; Sophia e Laura <sup>49</sup>
<p>Carolina: Formada em pedagogia, possui curso avançado de Libras de 120h e está concluindo a formação superior em Letras Libras na modalidade semipresencial na Cetex – Anísio Teixeira com polo na cidade de Limeira. E o seu segundo ano na unidade educacional (2018, 2019). Em seu primeiro ano de trabalho, atuou como professora de Libras para as salas de aula, mesmo nas que não havia alunos surdos matriculados. O trabalho teve o objetivo de ensinar Libras para os alunos ouvintes propagando a língua nas demais salas.</p> <p><i>“O curso Letras Libras é uma graduação, mas eliminei bastante matéria porque eu já tinha a pedagogia, então, fiz só as disciplinas que faltavam, que eram as de língua portuguesa, de informática e de Libras, que eram com professores surdos, foi aí que me desenvolvi um pouquinho, mas é muito básico mesmo, vou ser bem sincera: é básico!”.</i></p>
<p>Sophia: Formada em pedagogia, fez especialização em Libras: Educação para surdos, com foco no ensino do português e da Libras para a pessoa surda. Tem curso de Libras com carga horária de 120h. Concluiu a especialização Educação Especial e está concluindo a especialização Ensino EaD para a educação.</p> <p>Iniciou em 2010 os primeiros contatos com a língua de sinais e, a partir desse contato, foi adentrando à educação de surdos. Começou a trabalhar na unidade bilíngue em 2016 atuando em sala de aula como intérprete e no período inverso com o ensino da Libras nas salas de alunos ouvintes.</p> <p><i>“Tenho nove anos de experiência com a língua de sinais”.</i></p>
<p>Laura: Formada em pedagogia, está concluindo Letras Libras na modalidade semipresencial na Cetex – Anísio Teixeira com polo na cidade de Limeira e possui curso avançado de Libras com carga horária de 120h. Atua há 7 anos como professora interlocutora na rede estadual e há dois anos atua como intérprete educacional da unidade educacional investigada, embora em entrevista tenha usado e reforçado a nomenclatura de <i>professora intérprete</i>. Já atuou como professora de sala comum antes do trabalho com alunos surdos.</p> <p><i>“Aqui no fundamental I, foi minha primeira experiência em 2017 e foi muito difícil, pois meus sinais eram diferentes da antiga intérprete, então, precisei me adaptar aos novos sinais dessa região para atender aos alunos surdos”.</i></p>
<b>Professoras Regentes (PR):</b> Adriana, Regiane e Fernanda.
<p>Adriana: Fez o magistério e foi lecionar como eventual, em seguida, foi contratada pela rede estadual e ficou até a municipalização das escolas em 2006. No ano de 2012, efetivou na escola-polo. Entrou na pedagogia em 2017, e após a conclusão, realizou duas especializações, sendo que, a segunda foi na área da inclusão porque já estava atuando na escola-polo e sentiu a necessidade de se aperfeiçoar na área, habilitando-se para atuar nas salas de recursos e nas salas bilíngues e inclusivas.</p> <p><i>“Eu aprendi muito de Libras e a prática de todo dia me capacita, não sou como a Sophia que trabalha comigo, mas não estou longe de ser uma professora bilíngue”.</i></p>

<sup>49</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade pessoal de cada participante, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa e acordado com os participantes.

Regiane: Formada em pedagogia, possui especialização em psicopedagogia e possui curso a distância na formação de alunos surdos e cursos de Libras de 30h a 120h. Atua na escola-polo desde 2008 e nas salas bilíngues e inclusivas, desde 2015. Atuou por um ano (2018) como professora coordenadora na escola, conduzindo as atividades pedagógicas das salas bilíngues e inclusivas.

*“Quando a gestão me atribuiu a primeira sala com os alunos surdos, não sabia nada de Libras, somente o básico porque convivía com a intérprete que trabalhou aqui, então, perguntava muita coisa para ela. Então, corri até essa mesma intérprete e pedi para ela me passar sites de instituições que ofereciam cursos de Libras on-line para fazer nas férias de janeiro, pedi todos os materiais em Libras dela para poder ter um pouco mais de conhecimento para receber os meus alunos de 1º ano. Saiba que ia ter uma intérprete na sala, mas queria poder me comunicar diretamente com os alunos, pelo menos, o básico sem depender dela”.*

Fernanda: Formada em pedagogia, possui especialização em alfabetização. Foi o primeiro ano de atuação na sala bilíngue e inclusiva. Sobre a falta de formação específica para a atuação em sala bilíngue, cito a fala direta da participante:

*“Aprendo muito com a intérprete e com a aluna, sei muito pouco de Libras. Acho que a qualificação deve ser ofertada pela escola e pela secretaria da educação” (PR FERNANDA, dados de entrevista, 08/10/2019).*

#### **Gestores (GE):**

Paola: Formada em pedagogia e mestrado em Educação e Políticas Públicas pela Unesp de Rio Claro. Fez especialização de Coordenação Pedagógica pela UFSCar. Atualmente está no doutorado em Educação e Políticas Públicas pela UNICAMP. Iniciou na escola como professora coordenadora, depois de um ano, foi convidada para ser vice-diretora, logo em seguida, com a mudança de gestão em 2017, assumiu a direção da escola como substituta.

*“É uma característica das políticas públicas brasileiras: nós vamos nos apegando em fragmentos das legislações e vamos transformando isso em políticas efetivas que ocorrem em sala de aula” (Ge PAOLA, dados de entrevista, 30/09/2019).*

#### **Coordenação da Educação Especial (CEE) – SME:**

Letícia: Formada em pedagogia com habilitação em Educação Especial (Deficiência Auditiva), especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Unesp de Marília. Mestre em Educação, na linha da Educação especial; está cursando o doutorado – ambos pela mesma instituição. Possui graduação em Fisioterapia pela faculdade Anhanguera Educacional – unidade de Rio Claro. Possui curso de Libras avançado com carga horária de 120h, ofertado durante a habilitação em Educação Especial, entre outros no decorrer da carreira acadêmica e profissional. Tem experiência como professora de classe bilíngue e inclusiva por 5 anos (2009 a 2013), e como professora especialista na sala de recursos, realizando atendimento aos alunos surdos na escola-polo inclusiva do ensino fundamental I e II concomitante aos anos de professora da sala bilíngue.

*“Nossos cenários e nossas experiências se modificam conforme a demanda de nossos alunos surdos. Dentro da sala de aula com os alunos, atua um professor do ensino regular e um professor que dá suporte ao aluno surdo, coloco dessa maneira um professor que dá suporte, porque nós não temos ainda na nossa rede municipal o cargo de professor bilíngue, esse é o nosso desafio, estamos nessa fase de pensar esse profissional, mas nós vamos chegar lá!”*

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora com os dados dos participantes.

Com a descrição dos dados dos participantes, é possível observar que todas possuem a formação básica exigida pela LDBEN para a atuação nas salas comuns, contudo, elas buscaram especializações como forma de ampliar os conhecimentos para atuar nas salas bilíngues. Em especial, as intérpretes educacionais, que possuem como formação a pedagogia e as especializações em Libras, como cursos na modalidade presencial e duas estão concluindo o curso de Letras Libras na modalidade semipresencial, mostrando que a Secretaria Municipal de Educação tem por critério de

seleção para a escolha desse profissional, a formação em pedagogia. Esse aspecto é algo que será tematizado nas análises, mas que atesta a dificuldade de alinhar o documento legal, na contratação direta de professores bilíngues, para os anos iniciais, mas que é visto como requisito importante para a contratação<sup>50</sup> do IE pela rede.

Foram três salas observadas no momento de coleta, sendo que os objetivos da pesquisa foram expostos aos participantes antes das observações em sala e reforçados antes das entrevistas, garantindo assim, a segurança destes, bem como, esclarecendo sobre o anonimato e a importância da participação voluntária de cada um. Todos os procedimentos com relação à aplicabilidade da pesquisa foram apresentados aos sujeitos, tais como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimentos (ANEXOS A, B, C e D), o qual é do consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade e visa preservar o anonimato dos participantes.

**Quadro 3** – Descrições das Professoras Regentes (PR) sobre suas interações comunicativas com as crianças surdas

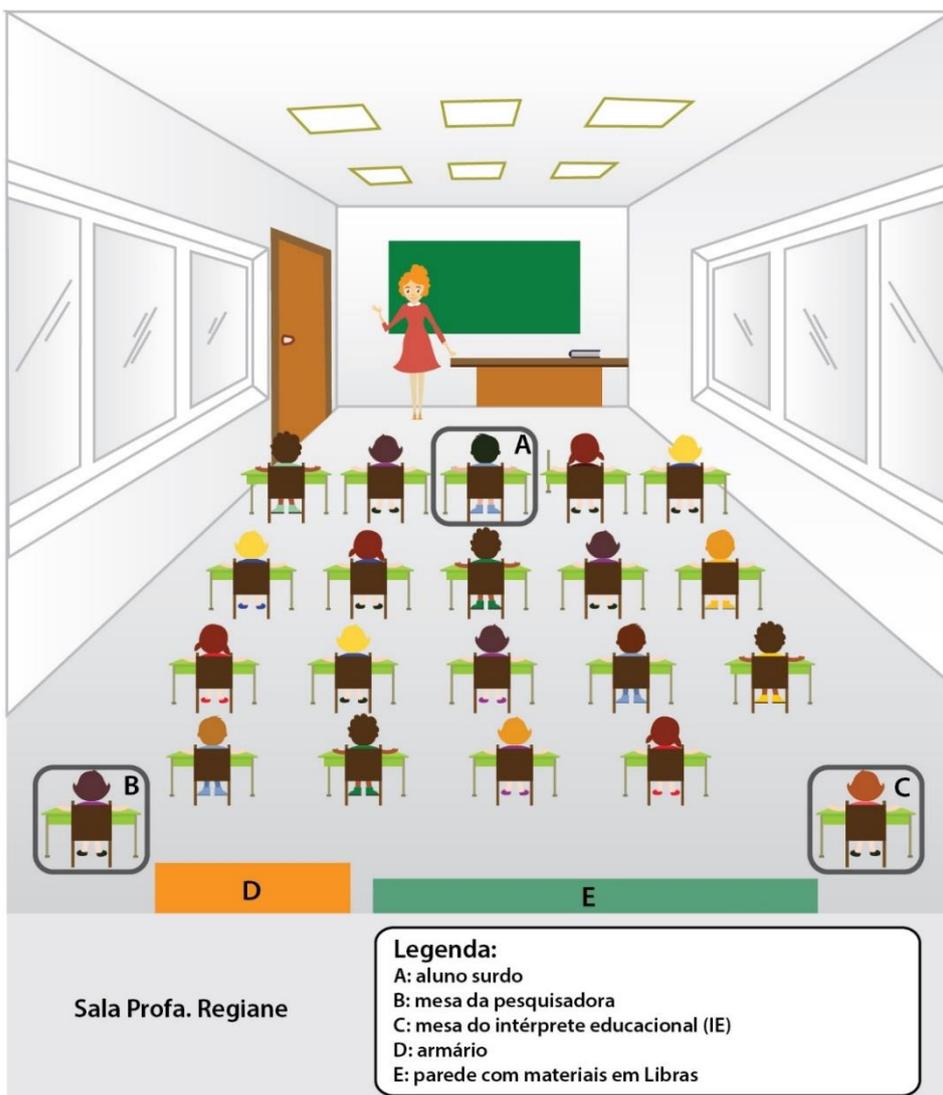
<b>Professoras Regentes (PR):</b> Adriana, Regiane e Fernanda.
Adriana: Relatou que o contato com a língua de sinais acontece somente na escola na interação com os alunos. Adquiriu conhecimento da língua durante a formação na pós-graduação (especialização de inclusão) e vem se aprofundando na formação em serviço fornecida pela escola nos momentos de Hora de Trabalho Coletivo (HTPC), que acontecem durante o ano, não tem um dia específico ou uma quantidade de horas por ano. <i>“Não sou como as meninas intérpretes, mas me viro bem com as crianças. Elas me compreendem e eu as compreendo muito bem”.</i>
Regiane: Descreveu que aprendeu língua de sinais na escola, pela interação com os alunos surdos. Em seguida se matriculou em cursos ofertados pela associação de surdos da cidade e cursos on-line. Realiza as formações continuadas na escola e há alguns anos, tem assumido as salas com alunos surdos, o que lhe ajuda a ter interações frequentes com as crianças. <i>“Estou sempre fazendo cursos, interações mesmo que on-line, não temos instrutores surdos e isso é ruim. Quando o Antonio vinha com frequência aqui, era muito bom, porque eu conseguia, na conversa com ele, me autoavaliar”.</i>
Fernanda: Ao descrever sobre as suas interações comunicativas, relatou não saber muito a língua de sinais. Desta forma, se vê muito dependente da intérprete educacional. Aprendeu o básico de Libras na pós-graduação e faz a formação continuada ofertada pela escola. Contudo, afirmou que como não tinha pego, até aquele ano, salas com surdo, não praticava, o que causou o esquecimento. <i>“Infelizmente sei muito pouco, admito. Fiquei muito tempo atuando em salas que não tinha alunos surdos, agora que tenho a Giulia, tenho procurado me esforçar, mas confesso que deixo a comunicação mais a cargo da professora intérprete, Laura”.</i>

<sup>50</sup> Por não haver o cargo efetivo, o município segue as regras do Tribunal de Contas ajustando esse serviço por intérpretes eventuais. Esses profissionais são enviados às escolas-polo em educação de surdos na educação infantil e no ensino fundamental I por indicação de intérpretes que lá atuam ou que atuaram, com a capacitação como exposto no quadro 2. Entretanto, atuam durante o ano na função de intérprete de Libras, como descrito na deliberação do COMERC (2015), ganhando pelo dia de trabalho, não há o vínculo empregatício, não há um registro em carteira, nem mesmo um processo seletivo para verificação da capacidade linguística desses profissionais, somente há a exigência da formação em pedagogia e o conhecimento em Libras acima de 120 horas.

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora com os dados dos participantes.

Na sala da professora Regiane e da IE Carolina, foram realizados dois encontros de observação, sendo marcados previamente com a gestão e com a coordenação, que orientou a professora que seguisse o cronograma semanal como já havia planejado, pois o objetivo não era fazer com que os professores preparassem uma aula especial, mas que seguissem o cronograma para que pudesse observar as práticas desenvolvidas pelas profissionais junto aos alunos surdos na sala em modo regular de funcionamento, não em um cenário montado/preparado/fictício. A sala da professora Regiane era a de um 2º ano que possuía 16 alunos ouvintes e 1 aluno surdo com perda, caracterizada em laudo, como moderada. O aluno surdo realizou a cirurgia de implante coclear bilateral na orelha direita, e apresentava mais duas síndromes, além da surdez – conforme descrição de prontuário e relatos. A professora relatou que o aluno faz acompanhamento em Campinas e em São Paulo; a indicação para ser matriculado na unidade educacional se deu pelos especialistas que o acompanham, indicando aos pais a Libras, a princípio, como um apoio para a aprendizagem. Para ampliar a compreensão e descrição física desta sala, apresento o mapa com as disposições dos participantes.

**Figura 1** – Sala da professora Regiane



Fonte: Elaborado pela autora

O mapa, com a disposição da sala da professora Regiane, conta com a presença da intérprete Carolina. No 1º dia de coleta, não faltou nenhum aluno e a organização da sala aconteceu no formato tradicional, com carteiras enfileiradas, sendo que na primeira fileira, na mesa próxima à da professora, se sentava o aluno surdo e no fundo da sala, ao lado direito, ficava a mesa da IE.

As mesas da professora e do aluno surdo ficavam na frente da sala, bem próxima uma da outra, já a mesa da IE ficava no fundo da sala. A IE só se sentava na frente da criança quando a professora solicitava intervenção, normalmente, ela interpretava a história produzida pela professora regente, o comando da professora, complementava a explicação da atividade e se dirigia ao fundo da sala. Ficava em sua mesa para produzir

materiais pedagógicos complementares, como os sinais em Libras do conteúdo ofertado na aula, imagem que representava determinada palavra, entre outros recursos que supostamente poderiam favorecer o aprendizado do aluno surdo.

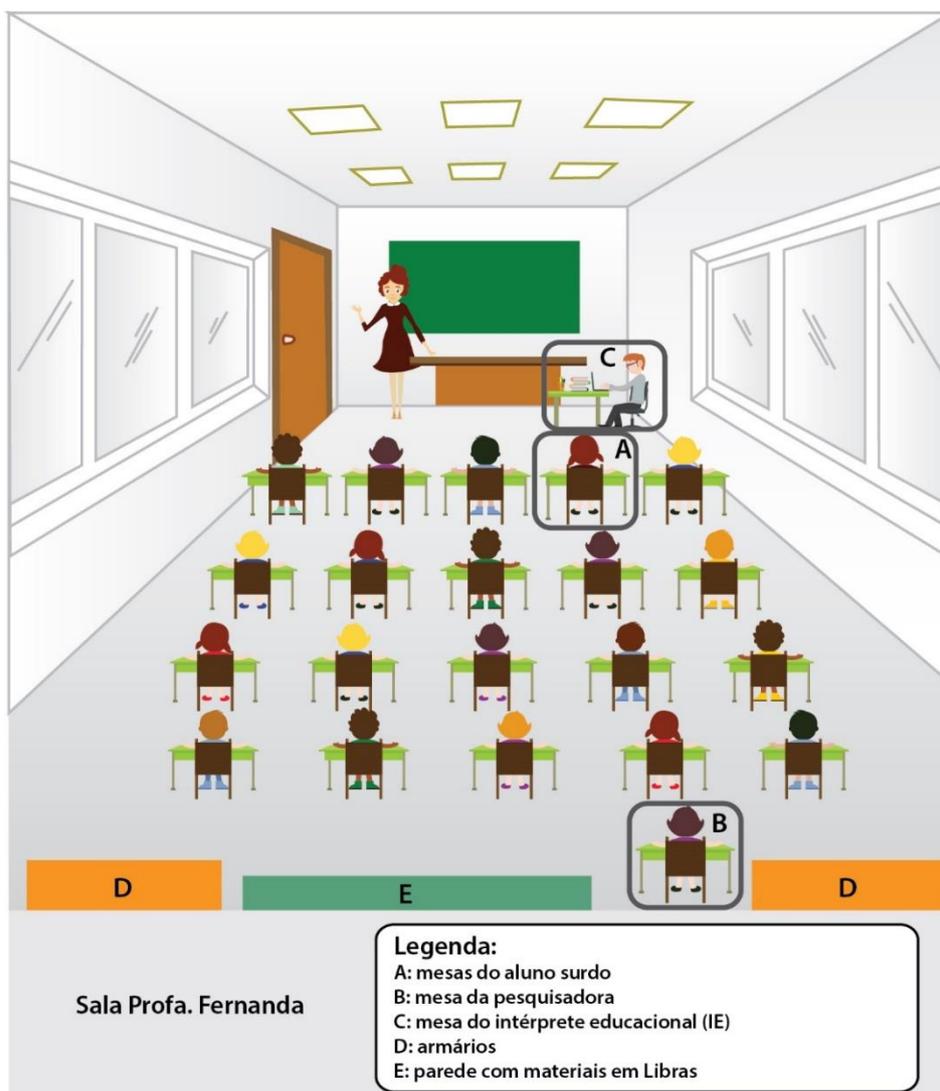
Apresento uma pequena descrição dessa sala, que a meu ver, não rompeu com os padrões tradicionais de organização. Como a imagem representa, são filas de carteiras uma atrás da outra dificultando a interação entre os alunos ouvintes com o aluno surdo. Desta forma, a IE tinha que estar a postos para traduzir, o que em alguns momentos, não era possível, pois a disposição da sua mesa não era favorável para promover o discurso do aluno, devido passar a maior parte do tempo no fundo da sala com a produção dos materiais, até chegar à frente, o aluno já tinha exposto sua ideia. Desta maneira, a professora que possuía algum conhecimento em Libras precisava traduzir aos amigos a fala do aluno surdo, embora a interpretação fosse algo possível, se as carteiras estivessem dispostas em semicírculos. O conhecimento de Libras, que os alunos vêm adquirindo desde a educação infantil e agora no fundamental I, se intensificou com a aula de Libras semanal; eles poderiam ver a resposta diretamente em língua de sinais, ampliando assim a interatividade e, para além disso, favoreceria ao aluno surdo ver (por meio da sinalização da IE) e apontamento de que as trocas de turnos discursivas acontecem.

A IE somente ia à frente da sala quando a professora “apresentava” o comando que ia falar sobre determinado assunto, fazer a leitura deleite (diária), fazer uma explicação pontual, caso contrário, durante a observação ela finalizava o ato interpretativo e se direcionava para o fundo da sala, não acompanhava a realização da atividade junto ao aluno surdo, isso ficava a cargo da professora; sua função ficou bem clara que estava para interpretar e complementar as atividades com recursos visuais, sendo esses compostos por sinais digitalizados do dicionário de Libras e imagens próximas do real para complementar a escrita da língua portuguesa (fazer a associação sinal/palavra).

Apresento outra sala observada e sua estruturação física. Essa observação se referiu ao segundo dia de pesquisa empírica. Trata-se da sala da PR Fernanda e da IE Laura, elas atuam em um 3º ano composto por 23 alunos ouvintes e uma aluna surda usuária de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e do aparelho de Frequência Modulada (FM), o qual fica conectado à professora regente para que a

educanda receba com maior nitidez a pronúncia oral de todo o discurso realizado pela docente no cotidiano escolar. Embora seja uma escola bilíngue, as ações frente à proposta oral serão trabalhadas nas análises como algo que apareceu nas anotações e observações das práticas e que refletem concepções sobre o surdo, a língua de sinais e o ensino.

**Figura 2** – Sala da professora Fernanda



Fonte: Elaborado pela autora

O mapa da sala da PR Fernanda mostra, novamente com a disposição das carteiras, um ambiente de aprendizagem que estamos habitualmente acostumados a ver nos sistemas tradicionais, contudo, o intrigante dessa sala é que a língua de sinais é pouco usada em seu cotidiano, mesmo sendo uma sala considerada bilíngue. A educanda responde muito mais pela oralidade do que pela Libras, mesmo quando a

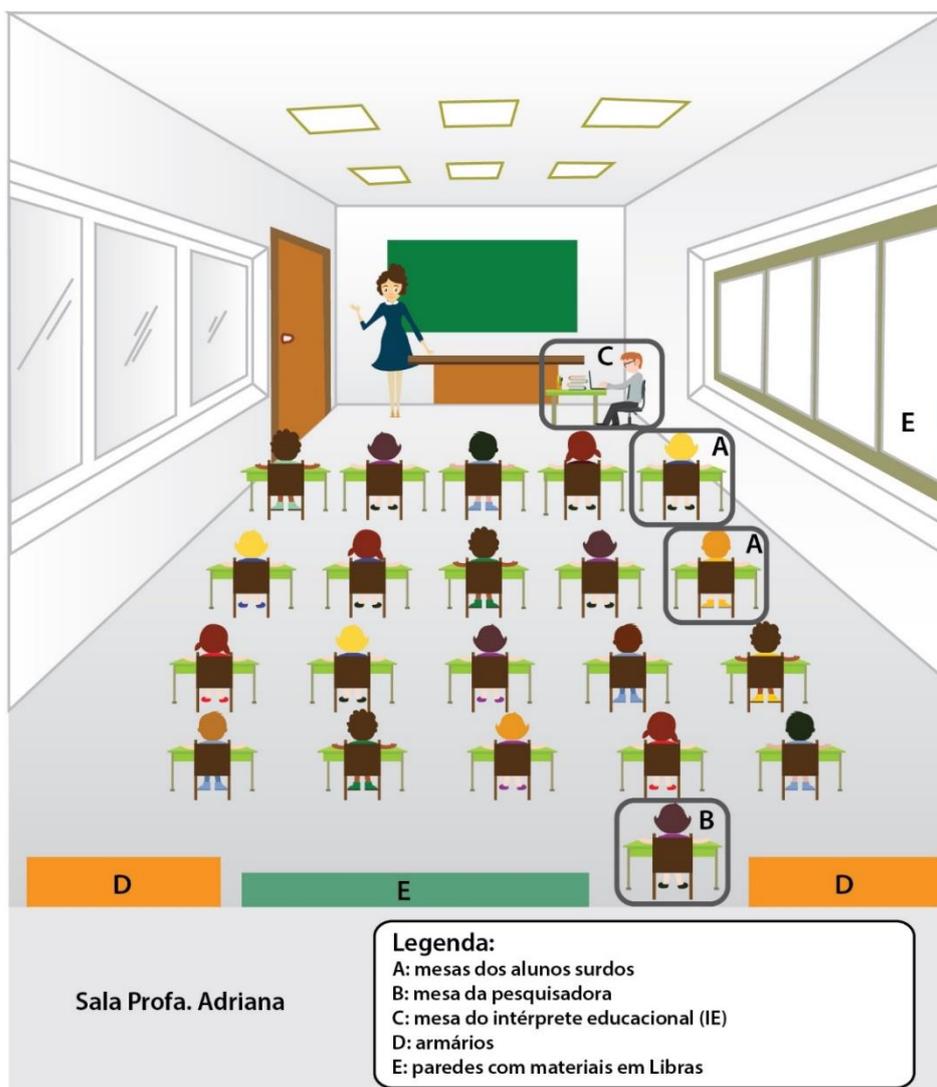
pergunta vem direcionada pela língua de sinais pela IE, foram poucos os momentos em que a aluna sinalizou com os amigos ou com a IE, predominou a língua oral. A IE atua nessa condição, mais como apoio educacional que propriamente como agente de transposição da língua oral para uma língua de modalidade gestuo-visual. Ao perguntar para a intérprete o porquê da aluna responder na língua oral e pouco na Libras, a mesma respondeu que a família optou pela escola-polo bilíngue e inclusiva porque a aluna está perdendo a audição, mas que ainda preferem a língua oral. A matrícula na escola, para a família, tem a função de um possível contato com a língua de sinais, para que, caso precise e venha a perder totalmente a audição, então, faça uso desse meio de comunicação.

No 3º dia de observação, fui para o 5º ano, para a sala da professora Adriana e da intérprete Sophia, portanto, saí do Ciclo I para o Ciclo II do ensino fundamental I, por uma questão de organização da escola. A equipe gestora e pedagógica entendeu que era melhor passar pela experiência de observar uma vez cada sala para depois voltar e confrontar o olhar pela segunda vez, após uma primeira reflexão. Esse foi um percurso importante e que descrevo porque se tornou procedimento metodológico de coleta de dados. Uma ocorrência sobre o processo de coleta é que os alunos do Ciclo I faltaram nos demais dias de observação, então, tive que ficar mais dias no 5º ano, no Ciclo II, não podendo confrontar a minha reflexão, ficando com os questionamentos para serem feitos e sanados no momento das entrevistas com as professoras e com as IEs daquelas salas. Essa turma tinha 16 alunos ouvintes e 2 surdos. Destaco a qualidade da relação entre os estudantes ouvintes e surdos com a Libras, tendo uma comunicação nesta língua positiva. Notou-se um bom repertório linguístico entre os estudantes, com temas desde conteúdos de disciplinas a conversas informais, esse bom vocabulário em Libras se dá ao fato desta turma estar junta desde a educação infantil e as aulas de Libras fazerem parte da grade curricular da unidade educacional.

No primeiro dia de observação, a professora regente não estava porque foi convidada a realizar um curso ofertado pela SME, e no segundo dia, a IE que foi ao curso, mas no terceiro dia, pude observar a atuação das profissionais que foram designadas para a sala sem as substituições. Diferentemente das outras salas, a IE teve uma participação mais ativa no sentido de realizar a interpretação da língua oral para a língua de sinais por mais tempo. Foram aulas expositivas, contudo, em vários

momentos, os alunos interagiram com perguntas à professora, que as respondia na modalidade oral, os alunos surdos também realizavam perguntas, mas foram bem menos que os ouvintes, desta forma, a direção da interpretação aconteceu mais da língua portuguesa para Libras.

**Figura 3** – Sala da professora Adriana



Fonte: Elaborado pela autora

Como nas demais salas, essa também segue os padrões tradicionais de organização espacial das carteiras enfileiradas, mas o que difere é a circulação da língua de sinais, se assim posso dizer. A localização da mesa da IE fica à diagonal da mesa da professora, mais próxima dos alunos surdos, permanecendo sempre a postos para qualquer eventualidade, seja recados vindos de algum funcionário (como ocorreu) ou

mesmo para explicações de atividades. O interessante era que quando um aluno ia dar uma resposta e o mesmo queria dar em língua de sinais por opção dele, a IE chamava os alunos para que olhassem para o colega para ver as respostas e, a partir daí, sempre gerava um questionamento sobre o modo de responder ou uma ação de concordância dizendo que o amigo havia respondido corretamente. Ali era possível ver ações mais interativas entre surdos e ouvintes. A IE realizava a interpretação das vozes nas salas, sempre sinalizando (apontando) para quem estava falando ou respondendo tal questão feita pela professora.

Sobre a organização curricular da escola: todas as salas observadas possuem em seu cronograma semanal, um momento reservado para o ensino da Libras e como ainda o município não possui o cargo de professor surdo, essa função é destinada as IEs de cada sala, e para as salas que não há alunos surdos matriculados, há uma IE que ministra as aulas. A escola não nomeia como oficina de Libras, mas como aula e faz parte da grade curricular da escola como previsto no documento municipal (COMERC, 2015).

Esse movimento dos profissionais da escola de adequar a grade curricular com o ensino da Libras para toda a escola, mostra que estão em busca de transformar o espaço escolar em um ambiente bilíngue, em que a língua de sinais circule com naturalidade pelas salas, mas que deve ser analisado para não simplificar a pauta bilíngue nem instrumentalizar a Libras, dada a necessidade de construção coletiva do sentido de instrução em Libras. Portanto, aqui apenas trago elementos para apresentar o cenário escolar em que investiguei, mas os adensamentos serão pontuados à frente, tanto em relação às salas bilíngues, ao seu fazer, quanto à função desafiadora da IE em proposta inclusiva, nos anos iniciais.

### **3.2 Instrumentos e materiais utilizados durante a coleta.**

Antes de ir a campo para a coleta, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar<sup>51</sup> e após aprovação, foi protocolado junto à Secretaria Municipal de Educação, somente depois de autorizado por ela e com o aceite da escola,

---

<sup>51</sup> Vale ressaltar, que foram seguidos todos os procedimentos em relação ao cuidado com os aspectos éticos durante a realização da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

comecei os primeiros contatos com a unidade educacional. Houve agendamento para a entrega do projeto aprovado pela SME, organização junto à gestão e coordenação dos melhores horários para as observações, entrevistas e procedimento para a coleta.

Peço licença ao leitor para fazer desse relato (daqui por diante) um relato-narrativa (com um tom de personalidade) porque essa escola e a ação desta pesquisa me colocaram numa posição interessante, a de me ver como pesquisador em um cenário em que já atuei e que fui parte na construção do que se tem hoje, em termos de programa bilíngue. Confesso que foi um momento que tive que segurar a emoção ao voltar à escola onde trabalhei por sete anos como intérprete educacional e agora estar lá com um novo olhar e numa nova posição. A dificuldade se dá em olhar para a escola, ver ações que de algum modo eu ajudei a construir e ao mesmo tempo problematizar as ações contrárias que o *Decreto* traz sobre a atividade do IE e a dificuldade de sua implementação. Minha última turma não estava mais lá, é claro; quando saí da escola para assumir minha função de Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ensino superior de uma universidade, eles estavam no 5º ano, agora já estão no 7º ano do ensino fundamental II em uma escola estadual. Contudo, adentrar novamente após dois anos de distanciamento, foi, sem dúvida, uma grande emoção.

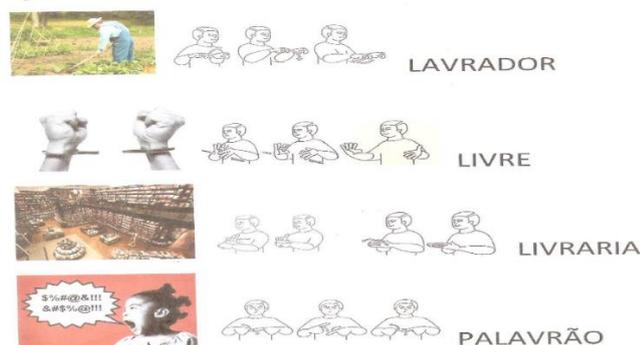
De posse de todo o cronograma das salas a serem observadas, materiais e instrumentos em mãos, fui para sala, não mais para interpretar e pensar em estratégias e recursos para o ensino de surdos, mas agora, para observar os professores e IE. As recordações vieram, já que por sete anos, foram meus parceiros de porta, pois não tive o privilégio de trabalhar na mesma sala que eles, mas estávamos na mesma escola. De igual modo com as intérpretes que fui investigar, também atuamos juntas em um período e nos encontrávamos nos momentos de interações coletivas. A IE Laura foi quem me substituiu. As lembranças vieram fortemente.

Retomo a posição um tanto estranha quanto à minha inserção na escola como pesquisadora. Não sabia como agir, tinha que ficar quietinha no fundo da sala observando a atuação das profissionais, a interação com os alunos, e ao mesmo tempo, anotando no diário as inquietações das práticas, ligando em minha cabeça e em meu caderno aos conceitos foucaultianos, aos estudos que vinha fazendo. Anotações que iam e voltavam comigo e eram usadas para depois conversar com minha orientadora. Eu queria mesmo era encontrar as respostas para todas as minhas perguntas, minhas

dúvidas. Como fica a prática sem se submeter às definições do *Decreto*? Isso em sala pode acontecer? Nossa! Eu fazia isso? Afirmando aqui que essa foi uma experiência importante na minha formação. Nesse processo pude refletir muito sobre a minha própria prática. Estar naquela outra posição me fez voltar e rever nas minhas ações, as minhas angústias. Retomei em minha memória o problema de pesquisa, ou melhor, o porquê estava ali fazendo pesquisa se fazia mais claro. Questões me vinham: “como faria para solucionar isso?”, “como dialogaria com a professora para dizer que o caminho é esse e não aquele?”; essas e outras angústias que só estando na sala de aula, no lugar de observadora é que podem suscitá-las e que caminhos reflexivos podem ser pautados.

Então, afirmo que nas salas de aula, o primeiro instrumento de coleta foi a minha observação. O olhar sobre o contexto educacional e em especial as aulas realizadas nas três salas, sendo uma de 2º ano, uma de 3º e outra de 5º, com especificidades bem diferentes umas das outras. Para registro foi utilizado como material de coleta o diário de campo. Segundo Gil, “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, p.100). Foi usado um caderno de anotações no qual foram descritas as cenas do cotidiano escolar, a rotina desenvolvida em cada sala, em suas diferentes realidades e contextos. Os eventos observados da interação do intérprete educacional com o professor regente e com os alunos surdos, e suas práticas tradutórias e pedagógicas (estratégias diárias); nos encontros observados, também houve anotações. Também foram coladas atividades preparadas pelas profissionais a serem dadas aos alunos no dia de observação como proposta a ser desenvolvida naquele dia em questão (cronograma da sala). Segue exemplo de registros que foram colados em meu diário, que se compõem com narrativas, observações e adendos meus, com entrelaçamento aos conceitos estudados, recortes e colagem de materiais usados nas aulas, entre outros elementos que são favoráveis à análise.

**Figura 4** – Atividade realizada pelos alunos da PR Fernanda



Fonte: Foto de atividade usada em sala para registro da pesquisadora

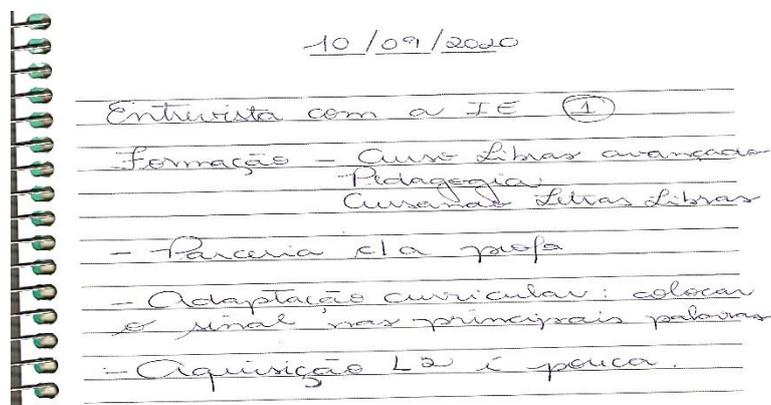
O segundo instrumento da coleta foram as entrevistas com os protagonistas da educação de surdos, de acordo com Gil (2008), as entrevistas podem ser “muito eficiente na obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p. 110). Os critérios de seleção para a participação das entrevistas foram: a) para o coordenador de educação especial, deveria ser quem estivesse exercendo a função no momento da coleta, visto que o município adota como medida para a ocupação do cargo, a escolha por meio de defesa de projeto na área, entre outros critérios, e não se trata de um cargo efetivo, mas de um cargo de exercício por tempo determinado seguindo o tempo de mandato do prefeito em exercício, portanto, a cada quatro anos pode-se mudar essa coordenadoria; b) para os intérpretes educacionais, os professores regentes e o gestor da escola, o critério adotado foi que deveriam ser da unidade investigada, pois o objetivo era triangular os documentos da escola, as práticas de ensino e as entrevistas, portanto, não poderiam ser outros profissionais que não atuassem nessa unidade investigada. Essas entrevistas foram semiestruturadas e estão descritas da seguinte forma nos anexos: Intérprete Educacional (IE) anexo F, Gestão Escolar (GE) anexo G, Coordenadora da Educação Especial (CEE) – SME anexo H e Professores Regentes (PR) anexo I.

Reforço que o foco nessa pesquisa se concentra nas ações militantes para a construção dos documentos que encabeçam a elaboração de cenários bilíngues para surdos e a própria emergência do IE na escola. Portanto, pauta-se na ação de agentes formadores da educação *de* surdos, aos surdos, e *com* surdos, elaboradas com o protagonismo dessa comunidade em seus movimentos históricos de lutas por direitos, sobretudo por uma educação com a presença da língua de sinais e da sua expressividade

surda. Ressalto que a pesquisa não objetivou olhar a educação menor surda, a partir da vivência da criança surda na escola, mas sim, observar de que modo as lutas surdas de ativistas adultos impactaram nas práticas cotidianas, e se esses saberes interferem no dia a dia dos intérpretes educacionais, já que na unidade investigada são estes profissionais que mediam o conhecimento aos alunos surdos. Portanto, a expressão *com surdos* não se refere à entrevistas colhidas com alunos surdos matriculados nessa rede de ensino investigada – ferramenta que se aplicou aos agentes formadores –, já que a pesquisa centrou-se na ação reflexiva dos IE, sobre seus dilemas cotidianos para alçar uma educação que atenda à petição dos ativistas surdos e da comunidade surda.

Para o registro das entrevistas, foram utilizados gravadores de voz, e as entrevistas foram transcritas para uso posterior. O diário de registro para anotação das palavras-chave foi primordial para a produção das perguntas e do questionário semiestruturado que foi norteador para a conversa. Segue recorte de parte dos meus registros de modo a exemplificar seu funcionamento e uso como norteador do questionário:

**Figura 5** – Recorte da entrevista no diário de registro



Fonte: Foto de material produzido pela pesquisadora em coleta

A experiência empírica “em sala de aula observando”, registrando em diário, e posteriormente, confrontando as inquietações nas entrevistas, fez com que os estudos tomassem novos caminhos, numa qualidade significativa para falar sobre a teoria. Nesse sentido, a teoria foucaultiana que prioriza a historicidade dos fatos, a experiência e entendimento das práticas discursivas em funcionamento, foram bases para esse tipo de pesquisa. Como uma das características do dispositivo metodológico na proposta

foucaultiana, a arqueogenealogia, como anunciada, foi elemento constitutivo para o percurso assumido nas análises que se darão por meio de pequenas produções analíticas, incluindo trechos das vozes dos protagonistas da escola, já que em todo momento, (vi na pesquisa), mesmo em contraposições legais e conceituais com falta de orientações específicas, buscam ações outras, singulares e significativas na resistência de uma educação *de e para* surdos, com um desejo de ser ela acolhedora de diferenças.

### **3.3 Regras para as descrições das cenas-narrativas como dispositivo metodológico de investigação**

Para a produção das cenas, baseio-me no uso feito por Luz (2013), na obra “Cenas Surdas”, e no modo como concebe a construção enunciativa de uma realidade em forma de crônica como dispositivo analítico. Entendendo que crônica se refere a um gênero textual que aborda acontecimentos do dia a dia em uma narrativa curta, contudo as crônicas retratadas aqui neste trabalho, serão indicadas por meio de cenas disparadoras que impulsionaram para as reflexões, desta forma, apresentarei apenas três pequenas cenas aos leitores. Luz (2013) apresenta em sua obra a cena como sendo um recorte metodológico temporal, composto por uma narrativa que pode ser usada de alegoria, um elemento figurativo para um cenário social que se quer analisar. Por narrativa ou cena, a ação está “associada ao verbo *narrar*, indicando o ato de contar a alguém um fato real ou imaginado com pelo menos alguns detalhes” (Ibid., p. 58). A narrativa, para o autor, coloca em cena a dimensão subjetiva do narrador.

A cena será realizada em um quadro e nela conterà a descrição narrativa de um episódio norteador para a análise do eixo. Portanto, teremos três narrativas principais para cada um dos eixos – que, como mencionei, serão alegorias –, e em cada um deles, discutiremos temáticas que chamarei de cenas e que estão dispostos nos eixos da seguinte forma: 1) a formação dos participantes e a sua relação com a concepção de educação bilíngue; 2) as práticas cotidianas da escola e da sala de aula na perspectiva do pesquisador; 3) as vozes do intérprete educacional sobre sua atuação e os dilemas da atividade. Dentro dos quadros com as cenas apresentadas, a narrativa será registrada como uma crônica a qual o pesquisador produziu a partir das suas observações e de seus registros no diário de campo, mais a entrevista. Sobre a padronização, ressalva-se que

nela aparecerá em *itálico* e com aspas as falas transcritas, na íntegra, pelos participantes no processo de interação e registro no diário e/ou em momento de entrevista. Seguem alguns marcadores internos às cenas:

❖ Marcador utilizado no início do registro da transcrição, mais aspas e *itálico*.

(-) Registro de diálogo se iniciado com (\*Pesq.), será fala da pesquisadora; se (#Part.), será de um participante. Seguirei com os nomes já apresentados e fictícios, no tópico anterior, para os sujeitos, intérpretes educacionais, professores regentes, gestores e coordenação da educação especial.

( ) Entre parênteses estarão as interações textuais da crônica pela pesquisadora, que não foram registradas no diário, mas partem da reflexão e memória dos fatos.

As minhas construções narrativas se darão no interior da cena em letra comum sem marcações específicas.

As análises serão feitas com base nos dispositivos teóricos e nas filosofias da diferença, apresentados em capítulos anteriores.

## CAPÍTULO 4 - DOS ESTUDOS, DAS OBSERVAÇÕES GERAIS ÀS VOZES EMERGENTES DO ESPAÇO EDUCACIONAL INVESTIGADO: TRIANGULAÇÕES NAS ANÁLISES APRESENTADAS

---

*(...) Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.*  
(SKILIAR, 1998).

Para a compilação e triangulação de todo o estudo feito até o momento como mencionado, já utilizo o dispositivo das cenas, que serão por mim construídas, diante das observações vivenciadas, como elemento disparador para o meu pensar. O pensamento reflexivo não emerge espontaneamente, mas como diz Deleuze e Guattari (1992), é atravessado por problematizações, que são acontecimentos mobilizadores no pensamento e que provocam o fervilhar produtivo e criativo desse pensar, em ação. As cenas serão narrativas inquietantes que potencializarão a construção conceitual e filosófica sobre a educação de surdos, já que “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (Idem, p.15). O primeiro eixo traz como tema “**a formação dos participantes e a sua relação com a concepção de educação bilíngue da escola**”. Portanto, no Eixo 1, não serão trazidos recortes de falas de participantes que comumente se agrupam em categorias, mas serão abordados os aspectos formativos desses e de que modo eles refletem as pautas polêmicas acerca da formação dos profissionais que devem compor o quadro de uma educação bilíngue para surdos, levando em consideração a perspectiva metodológica adotada, arqueogenealogia (FOUCAULT, 1979). O primeiro dilema encontrado é acerca de qual o perfil formativo que o IE deve ter para estar em sala de aula, bem como, a problemática de ser IE nos anos iniciais do ensino fundamental, e não professor bilíngue tal qual o *Decreto* reforça. Iniciemos na primeira Cena-narrativa.

### **Eixo 1: a formação dos participantes e a sua relação com a concepção de educação bilíngue da escola.**

#### **Cena 1: Dilemas da formação e atuação do IE em possível contexto bilíngue nos anos iniciais.**

Querido diário, hoje, dia 13 de agosto, estou entrando na escola para meu primeiro dia de observação; vou iniciar a coleta de dados para minha pesquisa. Parece até que cresci ou que algo em mim mudou... não sou mais a mesma pessoa que está chegando nesta escola para trabalhar, mas estou aqui hoje para observar as minhas colegas intérpretes e professores em seu trabalho.
--

(E... em minhas lembranças desse início retomo o registro do começo dessa jornada de pesquisadora em minha caminhada à sala).

(\*Pesq.) – Oi, Daniel, quanto tempo! Tudo bem? Acho que a Paola avisou que vou começar hoje com a observação para meu mestrado na sala do 2º ano A, da professora Regiane, está tudo certo, né?

(#Part.) – Oi, Tati, tudo bem e você? Está, sim, vou te levar até a sala; os alunos irão entrar, vamos lá?

(\*Pesq.) – Estou bem, sim, vamos!

(E lá fomos para a sala, recebi um abraço tão apertado e carinhoso da professora Regiane, que como sempre, seu sorriso e alegria contagiaram meu dia tirando o pinguinho de medo que estava sentindo).

(#Part. Prof.<sup>a</sup> Regiane) – Obrigada, Daniel, pode deixar comigo! Tati, seja bem-vinda! Crianças, essa é a Tati, ela foi professora aqui na escola, e também, intérprete de Libras, hoje ela trabalha na universidade interpretando para surdos adultos, e veio ver o nosso trabalho. Fique à vontade, escolha o melhor lugar, a sala é sua!

(\*Pesq.) – Obrigada, professora Regiane e Carolina (IE) por abrirem as portas da sala de vocês para a minha pesquisa. Oi, crianças, tudo bem? (...) Que bom! Ficarei ali no fundo, quando for conveniente, vamos falando entre uma atividade e outra, e depois, teremos um tempo melhor para tirar as dúvidas na entrevista. Bom dia de trabalho para vocês!

(Sentei e fui observando a dinâmica entre a professora e a intérprete educacional, a primeira atividade foi a leitura do dia “A festa das formas”, tema do dia do conteúdo de matemática (formas geométricas). Nesse momento senti uma tensão e um clima diferente pairou...)

(#Part. Prof.<sup>a</sup> Regiane) – Vem, Carol vou ler! Crianças, essa é a história de hoje “A festa das formas”.

(A intérprete estava no fundo da sala, em sua mesa, o que não é comum, pois na maioria das classes o intérprete fica à frente. Então, ela corre para junto da professora à frente, e começa a interpretação da história do dia. Lá no fundo, a IE estava arrumando sua mesa de trabalho, com os dicionários, cadernos do aluno e materiais pessoais. Estranhei ter a mesa tão distante do aluno surdo e da professora. Fiquei incomodada com a situação, porque acho que a IE teria que ficar o tempo todo próxima ao aluno para que ele não perca tanta informação dada pela professora).

(#Part. Prof.<sup>a</sup> Regiane) – Gostaram? Alguém quer comentar o que entendeu da história? Perguntou a professora.

(Alguns alunos falaram sobre a história, mas o aluno surdo não disse nada, mesmo assim, a professora, antes de iniciar a nova atividade, direcionou a pergunta a ele de modo que respondesse numa mistura entre a oralidade do português e a língua de sinais. A Carolina interpretou em voz alta sua sinalização hibridizada)

(#Part. aluno surdo) – Gostei! Vamos escrever no caderno! Não quero falar!

(Voltei aos meus questionamentos internos: por que será que o aluno não quis responder? Será que eu o inibi? Quando a professora veio ao fundo da sala para me entregar a atividade do dia, tive a oportunidade, aproveitei e a questioneei sobre o aluno. A professora, com um jeitinho delicado, disse que a criança era muito tímida e que normalmente respondia mais pela oralidade do que pela Libras, que era preciso insistir para que sinalizasse mais. Não consegui ficar quieta e perguntei):

(\*Pesq.) – Por que a Carolina fica lá no fundo da sala e não próxima ao aluno? Ele pode perder muita

informação, perder a interação com os amigos e também um suporte mais direcionado que faria toda a diferença nessa fase de escolarização, já que um dos requisitos para ser intérprete da rede municipal é a formação em pedagogia, não é? Então, entendo que desta forma, ela pode dar uma atenção mais individual enquanto você está atendendo a outro aluno, ou houve alguma mudança que não estou sabendo na questão dos limites de atuação dos intérpretes e do professor regente, neste suporte aos anos iniciais?

(#Part. Prof.<sup>a</sup> Regiane) – Sim, Tati, não houve nenhuma mudança, mas ela não preparou o material, então, agora ela está correndo atrás do “prejuízo”. Está procurando as imagens e sinais para acessibilizar as tarefas do aluno, também, ela prefere sentar no fundo para não atrapalhar, porque normalmente faz esse tipo de atividade durante as aulas e isso atrapalha o aluno, tira a sua concentração, para evitar que ele se desconcentre, a melhor opção é que ela se sente no fundo.

Querido diário, agora estou pensando muito nessa questão da formação do intérprete educacional. Lá na escola encontrei várias nomenclaturas para o mesmo profissional, e ainda, vi no PPP e na fala da gestão, a questão da formação inicial e a necessidade de ser um pedagogo para interpretar nesses anos de ensino, mas na prática vista hoje, me pareceu muito obscura a sua real atuação, não condiz com a atividade de interpretação, nem com a docência bilíngue, fiquei bem confusa e preciso observar mais isso.

(Registro no caderno de 2019)

Fonte: Registros e memórias da pesquisadora durante a coleta de dados (2019)

A retomada das vivências para a construção dessa primeira cena fez fervilhar meus pensamentos e retomei a angústia que senti no momento da observação e da escrita do meu pensar no diário. Revivi e agora retomo algumas de minhas indagações: 1) qual a formação necessária para atuar nos anos iniciais?; 2) se o *Decreto* menciona a atuação de pedagogos bilíngues e não de intérpretes educacionais, será que não é porque a interpretação nesses anos, em específico, não tem como se dar?; 3) sala bilíngue se faz por que supostamente tem intérpretes e momentos de interação em Libras?

Com base nessas três questões, farei a argumentação de que há uma falsa construção da educação bilíngue porque há ainda a marcação de que a língua de sinais é instrumento de apoio pontual ao ensino de surdos, suplementar em ações pontuais, e por fim, que a imagem em si, didatizada em figuras, possibilita o ensino visual do qual o aluno surdo necessitaria. Tal premissa se vale das ações estabelecidas em sala de recursos, ou seja, apoio complementar ao ensino comum que seguiria em sua lógica e base na língua oral.

Vale esclarecer a nomenclatura antes de adentrar às questões acima, pois até a maneira como se nomeia a função do intérprete diz muito sobre a atuação deste profissional e a concepção bilíngue da unidade escolar, promovendo as ações em seu dia a dia e em sala de aula. De acordo com a Deliberação COMERC (2015) deste município, esse profissional é nomeado como “tradutor/intérprete de Libras”. Essa seria

a referência ao profissional, e se estamos falando de um tradutor e intérprete, estamos falando de um profissional que traduz os sentidos de um discurso, fazendo a mediação e a ponte discursiva de uma língua para outra, nesse caso da Libras para a língua portuguesa, e vice-versa, mas por que então ser formado em pedagogia se sua função seria somente a de traduzir e interpretar? Quanto a isso, recorro à fala de uma das participantes da pesquisa e gestora da unidade escolar:

*São Professoras Intérpretes! Falo pensando nas professoras bilíngues, porque eu acho que é diferente um tradutor de Libras atuando em um contexto fora, uma palestra em uma igreja, do que o profissional que está em sala de aula, que vai auxiliar diretamente na aquisição do aluno na L1 e na L2. Por isso, friso, com a intenção de resgatar, que você não é um tradutor somente, por isso exige a pedagogia, você é um professor, mas concordo que deveria ser um professor bilíngue. Você comandando a sala com aquele surdo diretamente (#Pat. Gest. PAOLA, 30/09/2019).*

A complexidade das ações e da interpretação é destacada pela diretriz do *Decreto* em afirmar que nos anos iniciais a atuação deve ser feita por professores bilíngues, mas entender-se pela PNEEPEI que a ação interpretada de um docente conduz a uma instrução em Libras. Agregado a isso, Martins (2008, 2013) já vinha apontando a dificuldade de segmentação entre o ato de ensinar e interpretar quando o pano de fundo ou a esfera de atuação é um cenário escolar em que o aprender será conduzido por meio da linguagem e entre sujeitos.

Nas salas observadas, verifiquei que essa ação e mescla entre o ensinar e o traduzir e interpretar acontecem o tempo todo. O profissional IE acaba constantemente atuando na busca por recursos estratégicos e pedagógicos para a interpretação, de modo que auxilie os alunos na condução da aprendizagem. São ações mediatizadas de práticas que não se deram na explicação do docente regente. E quando aponto para estratégias visuais, não estou falando de recursos visuais como a famosa busca por imagens, como apontado pelos protagonistas nas entrevistas: *“trago as imagens reais colo ao lado do sinal em Libras e escrevo em português para que saibam como se escreve”* (#Part. IE Carolina, agosto, 2019), como se essa fosse a única maneira do aluno assimilar o conhecimento por meio da imagem/sinal/língua portuguesa.

A imagética visual tal qual é acionada pelo IE não se dá por meio da discursividade visual da própria língua e o quanto essa lógica produz outras formas de

dizer o conteúdo nessa língua, e carece um pensar pedagógico sobre isso (CAMPELLO, 2008).

Peluso e Lodi (2015) destacam que a visualidade na educação de surdos não é algo que se faz apenas com o uso de recursos como imagens/figuras, como proposto em alguns modelos educacionais. Para eles, a visualidade da pessoa surda se dá pela constituição e inscrição subjetiva dada pela língua matriz, a Libras, e pelas experiências visuais que esse sujeito faz com o mundo e pela Libras, que é de modalidade gestuo-visual. Ou seja, a visualidade não se concentra na imagem em si, mas nas práticas discursivas que são construídas no cotidiano escolar e em Libras. Portanto, a língua não deve ser utilizada como um recurso, instrumento ou, como os autores apontam, como um artefato, mas deve ser constitutiva do processo de ensino e das produções enunciativas que emergem das salas de aulas.

Ainda pensando em como promover a visualidade da língua de sinais na educação de surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 110) apresentam um exemplo, em que futuros professores de biologia, após discussão em grupo sobre algumas temáticas referentes a esta área, concluem que as experimentações corporais (na sinalização em Libras) são recursos imagéticos que, além de possibilitar a comunicação, promovem possibilidades de compreensão visual, e constroem por meio de “boas estratégias para a explicação de conteúdos”, a construção visual de todo o processo do sistema digestório utilizando, como recurso complementar à Libras, uma folha de papel sulfite, portanto, a visualidade ocorreu na medida em que o evento da tradução acontecia, deste modo, o intérprete precisa construir o discurso visual pela língua e como afirma Martins (2013, p. 206) “reafirma-se a postura criativa-imagética do TILSE, que faz do seu corpo palco para a cena escolar”.

**Figura 6** - Representação do funcionamento do sistema digestório



**Fonte:** LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 111.

Se a prática da interpretação é algo a ser assumido na escola, e se há a visão de que não existe uma intervenção direcionada ao ensino, qual deve ser então a formação desse profissional para os anos iniciais? Os intérpretes educacionais devem ter um conteúdo básico que os façam refletir nas questões da aprendizagem surda. Continuar exigindo a pedagogia e apostando nas mesmas estratégias didáticas de atividades de memorização (imagem/sinal/palavra) não parecem contribuir, de fato, para o ensino de surdos, já que se continua promovendo, em grande medida, a exclusão dos alunos surdos, tal qual Lopes e Veiga-Neto (2007) nos apontam, só que agora, dentro das salas de aulas. Isso se mantém porque se continuam realizando atividades descontextualizadas e a interação continua se dando somente entre o par intérprete/aluno surdo. Há uma paralisia na formação do estudante surdo enquanto os alunos ouvintes estão avançando nos demais conteúdos, por causa da falsa inserção da língua no currículo.

Voltemos ao *decreto* e à segunda pergunta desse tópico que aponta sobre o professor bilíngue. Como o profissional primordial, os “professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005), devem ser reconhecidos como agentes dessa pauta. Claramente, o documento aponta que não há como o ensino acontecer nessas etapas de escolarização com outros profissionais devido aos alunos necessitarem receber a instrução diretamente em língua de sinais, fazendo parte de todo o processo educativo sem que haja o processo interpretativo tradutório. Fica evidente que a gestão escolar e a coordenação da educação especial compreendem a necessidade do profissional e o quanto os alunos estariam ganhando se a escola estivesse com o pedagogo bilíngue na sala bilíngue, contudo ficam impedidos nas questões legislativa municipais:

*É uma característica das políticas públicas brasileiras: nós vamos nos apegando em fragmentos das legislações e vamos transformando isso em políticas efetivas que ocorre em sala de aula. Realmente, se você pegar aqui no Decreto e pensar no professor bilíngue, é o que é para ser o ideal até você pensar em uma coisa a longo prazo, até se você pensar em uma escola-polo, teria muito mais ganho enquanto escola, enquanto aluno, enquanto metodologia, não tenho dúvidas disso. Eu acho que teria condições de ter chegado anos atrás se tivesse tido uma política realmente voltada para isso (#Part Gest. PAOLA, 30/09/2019).*

De acordo com o exposto, existe por parte dos gestores e da coordenação da educação especial uma preocupação com as salas bilíngues, visto que não há outros órgãos municipais nesse momento da pesquisa, empenhados em olhar as políticas públicas da educação de surdos como deveria, contudo ações ainda precisam ser feitas. Então, retoma-se a terceira questão que se refere às salas bilíngues em que há a presença do intérprete. Que práticas bilíngues e qual a presença da Libras nestas salas? Como resposta imediata das observações realizadas, pode-se inferir uma inserção instrumental da Libras e do profissional intérprete.

Na prática não encontrei muitas interações em Libras, ou seja, uma ação feita de modo efetivo, observei situações pontuais entre os alunos surdos e a intérprete, raramente uma interação alunos surdos e ouvintes, professora regente e alunos surdos, evidenciando que ainda precisam modificar algumas ações internas, entre elas, o uso da Libras como sendo língua de todos os alunos na sala para que assim, de fato, possa ser nomeada como sala bilíngue. Moriconi (2020) afirma que as interações de fato ocorrem em ambientes onde a língua de instrução é a Libras, onde todos os envolvidos no cenário utilizam dessa língua como forma de comunicação e não como instrumento para aquisição de outra língua de outra modalidade, como as práticas afirmam.

Ainda de acordo com Moriconi (2020, p.143), as “escolas com a proposta da inclusão, em que os surdos são minorias na sala e na escola, a barreira da comunicação mostrou-se um empecilho para a aquisição do conhecimento”, portanto, a figura do intérprete nesse cenário observado, deveria ser construída de outro modo, mais pontual e pedagógica do que um mediador/tradutor de língua.

Os profissionais da escola, professores, intérpretes e gestores se mostraram bem preocupados com a questão da formação inicial dos seus profissionais, quanto à formação continuada. Isso é algo que ficou bem salientado na conversa com a gestão. Valorizam a formação de qualidade, entretanto, nas observações não foi possível ver um adensamento da formação continuada nas práticas escolares, com um funcionamento bilíngue em que houvesse uma centralidade das práticas em Libras. No entanto, nota-se que dentro dessas salas há pequenos movimentos contrários que indicam um processo de pensar a educação, de lutar para a manutenção, ainda que não ideal, destas salas bilíngues, podendo ir ao encontro de uma política menor ou política de luta (que marca a resistência e as ações de contra-conduta), que possa favorecer a educação dos alunos

surdos matriculados nessa escola, como afirma Foucault (1999, p. 243), “toda estratégia de enfrentamento tornar-se estratégia de poder; e toda relação de poder tende, tanto se segue sua própria linha de desenvolvimento quanto se se choca com resistências frontais, a tornar-se estratégia ganhadora”. Esses movimentos de resistências cotidianas escolares serão apresentados nas próximas cenas atrelados aos próximos eixos de análise.

No segundo eixo, apresento na crônica uma cena em que faço a escolha por falar sobre as práticas cotidianas do Intérprete Educacional e sobre os agentes que compõem o cenário educativo investigado a partir das minhas perspectivas enquanto pesquisadora; tomando por base, durante as análises, meu arcabouço teórico pautado em Michel Foucault, articulando-os de modo a apresentar o quanto a construção de práticas *de* uma educação bilíngue, quando não bem compreendida e sólida, pode caminhar para a lógica de um plano secundário, de uma educação *para* surdos.

## **Eixo 2: As práticas cotidianas da escola e da sala de aula na perspectiva do pesquisador.**

### **Cena 2: Construção de práticas *de* uma educação bilíngue *para* surdos por meio de adequações frente aos imprevistos do cotidiano escolar.**

(Que emoção ao entrar em outra sala de aula para observar e notar que os alunos cresceram, estão no 5º ano, já mocinhos e curiosos querendo saber onde estou trabalhando, porque não estou na escola... são chuvas de perguntas)

(#Part. Prof. Adriana) – Se acalmem!! Terão tempo para fazer perguntas, agora deixem a Tati sentar. Daremos início às atividades, depois que terminarem, podem ir lá no fundo para conversar e matar a saudade, mas sei que semana passada já fizeram muitas perguntas, acalmem-se.

(Na primeira aula, a professora acabou trabalhando sozinha, a IE foi a um curso ofertado pela Secretaria Municipal da Educação. Como no dia anterior, não foi conversado a respeito do curso, não pôde ser realizada uma articulação entre as demais IEs para reorganizar os horários, de modo que não houvesse descoberta nenhuma aula durante o dia. A professora iniciou a aula com a correção da tarefa até que se organizasse o remanejamento da IE do 2º ano, visto que na segunda aula teriam a aula do projeto em parceria com a polícia civil do município “programa juventude educação e cidadania” por meio de aulas expositivas e dinâmicas, que tem como objetivo levar aos alunos da rede municipal o conhecimento de uma vida saudável sem o uso de drogas, cultivando a cidadania e não praticando a violência.)

(\*Pesq.) – Adriana, se precisar da minha ajuda enquanto tudo se resolve, pode contar comigo!

(#Part. Prof. Adriana) – Vou corrigir a tarefa e na segunda aula virá a intérprete Carol do 2º ano, mas muito obrigada. Se não souber algum sinal, vou te perguntando, pois não sou fluente e vai me faltar sinais, então, lhe pergunto.

(A professora solicitou aos alunos ouvintes paciência, porque teria que, primeiro explicar a correção para os alunos surdos, e depois para eles, e disse que no final tudo daria certo. Foi dessa maneira que

aconteceu, primeiramente, a explicação foi dada aos alunos surdos em língua de sinais, foi solicitado a eles que fossem à lousa para resolverem as operações de frações. Conforme a sinalização era feita, nos momentos em que faltava algum sinal, a professora pedia o meu auxílio no sentido de passar o sinal para que pudesse concluir a sentença. Depois solicitou aos alunos ouvintes que seguissem a ordem por fileiras para irem à lousa para corrigir a atividade.)

(#Part. Prof. Adriana) – Tati, você notou que os alunos ouvintes compreendem bem a Libras? Não precisei explicar em língua portuguesa oral, porque eles compreendem quando explico em língua de sinais! Por isso, é muito importante mantermos sempre a mesma turma durante os anos de escolarização e não fazer trocas, isso favorece muito o aprendizado da língua e a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula.

(\*Pesq.) – Concordo que não pode haver o rodízio de alunos ouvintes durante os anos de escolarização dos alunos surdos, isso atrapalha o desenvolvimento da língua, principalmente, porque eles precisam ter interação com os demais para que possam ampliar a fluência na língua.

(Na segunda aula, conforme combinado, a IE Carol veio da sala do 2º ano para auxiliar no projeto com o policial civil, em seguida, a turma teve aula de inglês, então, foi a IE da disciplina de inglês que acompanhou essa professora. Após essa aula, os alunos foram para o intervalo e ao retornar observei a interação entre a professora Adriana e a IE Carol na aula de geografia. A professora explicou que os alunos teriam que realizar a leitura das páginas 32 e 33 do livro didático, logo em seguida, fazer a cópia e responder as questões para que depois ela pudesse corrigir. Nesse momento a IE Carol realizou a interpretação de todos os comandos dados pela professora. Logo após perguntou à professora se ainda precisava dela em sala, pois tinha muitas atividades para realizar para o seu aluno surdo em sua sala, e se ficasse por lá mais tempo, iria atrasar a produção de atividades e materiais.)

(#Part. Prof. Adriana) – Carol, pode ir, você já me ajudou muito e agora que o policial já concluiu a aula, consigo realizar a minha sozinha. Quando os alunos terminarem, vou chamar para a leitura e corrigir as questões. Pode ir, muito obrigada!

(E foi assim que aconteceu, os alunos surdos fizeram a leitura das páginas sugeridas e responderam as questões contando com o apoio da professora e dos colegas. Em seguida a professora corrigiu no individual, pois os alunos saem meia hora mais cedo por conta do transporte...)

Querido diário, agora estou pensando nessa questão das práticas cotidianas, quando o docente se depara com a situação de não ter ao seu lado o profissional IE fluente em Libras, que irá traduzir a sua aula, mediar o conteúdo que foi previamente preparado. O que fazer? Quais são os caminhos a serem percorridos por professora e gestão para que, de fato, o fazer cotidiano seja bem sucedido? Como conseguir a partir dos documentos federais e municipais em vigor fazer com que a prática cotidiana seja efetiva, de modo a evitar situações a ponto de ofertar uma educação *de/com* surdos e não *para* surdos em uma escola inclusiva e bilíngue com profissionais específicos para essa faixa etária?

(Registro no caderno de 2019)

Após narrar esse trecho, refletir sobre a situação e deparar-me com o fato que é real e que pode acontecer outras vezes, me faz questionar dois pontos: 1) a importância e a compreensão da atuação do Intérprete Educacional ou como a escola denomina a Professora Intérprete no contexto de adequações; 2) a formação ofertada pela secretaria municipal de educação (SME) como proposta de construir a educação bilíngue *de* surdos.

Baseado em questões postas aqui nessa dissertação, o olhar recai novamente para a Intérprete Educacional ou novamente, como a escola a classifica, a professora intérprete (PI). Que profissional é essa? Uma profissional que possui formação para versar entre duas línguas, que traduz os sentidos de um discurso fazendo a mediação discursiva entre as línguas e que, por motivo de formação em serviço ou de saúde, não pode estar presente na escola no dia de aula. Na prática a formação dessa profissional não atende ao que a legislação aponta sobre a formação de IE, mas a situação em si é complexa porque nos anos iniciais, a legislação afirma ter que ser professor bilíngue (BRASIL, 2005). No entanto, para tentar gestar o possível naquele contexto, a escola optou por colocar o IE ou o PI e com isso menciona, sempre que questionada, que há sala bilíngue pela configuração com o PI e o professor regente. No entanto, a cena 2 aponta que o imprevisto, quando da falta do PI, desorganiza as relações e evidencia a superficialidade em que se promove o ensino na Libras. A sala bilíngue não pode ganhar esse status apenas por ter a tradução em Libras, mas deve orquestrar o ensino viabilizando as especificidades culturais da criança surda que aprende na Libras.

O que fazer então? Qual o “Plano B” para essa situação? Quem deveria ser responsável por ter um “Plano B” em mãos? Esse “Plano B” é confortável para todas as partes? Quando a professora Adriana menciona que os alunos ouvintes compreenderam o discurso em Libras, questiono se isso não ocorreu pela organização do discurso em Libras ter sido de modo linear como na língua portuguesa e na correlação sinal, sinal. A compreensão do aluno surdo pode ter sido prejudicada pela falta de fluência no uso da Libras pela professora. Evidencia-se a ação positiva do encontro da docente com o aluno, pela situação, mas é importante marcar que a instrumentalização da Libras é algo evidente nas práticas cotidianas observadas. As práticas de inclusão, na observação, parecem favorecer muito mais os alunos ouvintes que os surdos. Sobre isso, as autoras apontam:

As observações realizadas durante esta pesquisa nos alertam quanto à importância da linguagem no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Quando incluídos em sala com ouvintes, esses alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem, visto não possuem um nível de desenvolvimento de linguagem que propiciasse a compreensão e reflexão sobre o que ocorria a sua volta. A presença de um intérprete, ao se considerar o atraso no desenvolvimento linguístico dos alunos, não favorecia a aprendizagem, além do fato dos estudantes, em todo o período escolar,

estarem submetidos a metodologias de ensino pensadas para ouvintes (BORTOLOTTI; LODI, 2019, pp.6-7).

Bortolotti e Lodi (2019) investigam contextos de inclusão de surdos variados e afirmam que o trabalho por projeto e em salas bilíngues tende a trazer as práticas em Libras mais próximas às necessidades de alunos surdos. Analisando cada indagação, começamos pela gestão escolar nessa dinâmica de gerenciar essas situações que são adversas e que podem ocorrer com frequência, pois as IEs como os demais profissionais da escola, podem adoecer, como também, podem participar das formações ofertadas em serviço pela SME. Diante desse fato, a solução é remanejar, visto que o município não trabalha com a possibilidade de duplas de IEs na mesma sala de aula e a ausência do profissional para tais eventualidades pode ocasionar alguns ajustes.

Contudo, será que esse remanejamento não está somente colocando em prática uma falsa educação *de* surdos? Esse movimento é muito mais uma prática da biopolítica, na qual se promove uma educação adaptada para os surdos, do que de fato uma educação *de* surdos, como afirmado por Foucault (1999, p. 291) “... a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece”.

O fato de tirar o profissional de outra sala de aula, o qual não planejou com a professora e que desconhece o conteúdo a ser ofertado no dia e não conhece o ritmo de trabalho dos alunos surdos e da própria regente de sala, isso evidencia que o ajuste está mais voltado a uma adequação de uma educação *para* surdos, onde um simples reajuste de um Intérprete Educacional (IE), como se as informações pudessem ser apenas pontual (de uma língua para outra e em alguns momentos) e como se essa ação resolvesse o problema do dia e o ensino e aprendizado do aluno não sofreriam nenhum prejuízo. Contudo, como fica a construção pedagógica, as práticas cotidianas que são necessárias para a promoção de um ensino voltado às especificidades dos alunos surdos? Quais vidas estão sendo vividas de verdade nesse cenário educativo? Quais vidas estão sendo sorrateiramente tiradas?

Se voltarmos ao Projeto Político Pedagógico da Escola, encontramos a seguinte afirmação para indagação acima sobre o ato de planejar entre os profissionais que atuam

nas salas inclusivas e bilíngues “Espaço para planejamento anual e diário entre a professora da sala e intérprete de língua de sinais com acompanhamento pedagógico da gestão/coordenação visando o aprimoramento de uma atuação na perspectiva de bi-docência” (PPP, 2015, p. 9). Aqui se evidenciam novamente a complexidade da ação, a mescla sobre a atuação do IE/PI e os desajustes que o município sofre para tentar enquadrar as possibilidades da rede às exigências legais e de direito do aluno surdo.

Se existe no documento espaço reservado para o planejamento, de modo que se construa a perspectiva da bi-docência (grifo da pesquisadora), que via se dá essa perspectiva para a escola? Nesse momento da ausência da IE, ficam evidentes os furos da bi-docência e que a mesma só ocorre quando há a presença dos dois profissionais da mesma sala. No entanto, nota-se que a IE/PI, em outras situações observadas, não tem a mesma função de planejamento como a professora regente, ou seja, não segue de fato a docência compartilhada ou cooperacional. Quando acontece um arranjo ou ajuste por algum motivo, essa perspectiva fica somente nos documentos da escola, não sendo colocada em prática, novamente, evidenciando o racismo de Estado; que vidas estão sendo vividas com esses arranjos? As vidas surdas estão sendo sufocadas, apagadas, fragmentadas por esse sistema educacional, na medida em que seu direito linguístico não está sendo levado como fator primordial no momento da escolha do profissional adequado para atuar nessa faixa etária.

As dificuldades nesse processo de reajustes e de adequações para se buscar um plano B, quando a IE falta para formação, causa um certo desconforto para todos os envolvidos, principalmente, aos alunos surdos que ficam sem entender o porquê da troca, suas vidas são sufocadas por um sistema de ajustes, por uma política de adequação perversa, como afirmado por Foucault (1999, p. 305): “Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico...”.

Não se trata de um momento de interação na escola onde se tem o contato com as outras IEs, mas é a profissional que adentra à sua sala para estar fazendo a mediação do conteúdo diário que, por sua vez, acaba não permanecendo o tempo todo devido ter que continuar a providenciar os materiais do aluno surdo da sua própria sala, mostrando que o trabalho em equipe não está tão orquestrado e que a dedicação à atividade deixou

de existir para retomar a atividade anterior de produção de materiais visuais, a qual já discutimos aqui nessa dissertação. Ou seja, há um fazer do IE na escola que marca uma objetificação de sua presença e uma aproximação de uma ação complementar, tal qual é feita em serviços de salas de recursos multifuncionais ou no atendimento educacional especializado. Há ação de apoio à atividade do professor regente, mas instruir em Libras ou ter uma sala bilíngue requer muito além do que o apoio pontual em orientações e construções de materiais de apoio visual, uma vez que o ensino bilíngue de surdos pressupõe não:

somente a utilização da Língua de Sinais, mas o fato de compreender a realidade do aluno surdo e suas necessidades educacionais. Acredito que esta compreensão só ocorre nestes espaços educacionais porque ambos incorporam professores surdos como atores do processo ensino-aprendizagem. Sem a presença do professor surdo, a lógica do ensino se manteria na perspectiva do ouvinte e se repetiriam as práticas logocêntricas, numa tentativa de homogeneização e normalização do surdo ao padrão ouvinte. (NASCIMENTO, EdUECE livro 3, p. 9).

O ato formativo se faz necessário para a equipe de IEs, entretanto, se o município opta por ter somente uma profissional por sala de aula, essa formação jamais poderá ser em serviço, devido a mesma não ter em sua estrutura profissionais trabalhando em duplas ou equipe de apoio e revezamento. Portanto, esses momentos devem ser ofertados nas chamadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como o PPP da escola salienta que deve ser:

Espaço para formação permanente (leitura de textos, orientações, discussões; estudos coletivos, estudo de casos, palestras, entre outros) dos profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos surdos a partir das temáticas: educação bilíngue; educação bilíngue, ensino e avaliação de língua portuguesa para alunos surdos; pedagogia visual; recursos e estratégias para ensino dos alunos surdos (PPP, 2015, p. 9-10).

O documento reforça que a formação deve ser com todos os profissionais envolvidos e não apenas com um único professor ou uma única IE da sala. Conseqüentemente, a oferta desse período de formação precisa ser em um momento em que não prejudique o andamento das práticas educativas cotidianas.

A formação ofertada em HTPC foi apontada por todas as participantes da pesquisa como sendo um dos melhores momentos dessa Hora Coletiva, contudo o

mesmo não teve continuidade devido a problemas de articulação entre a SME e a gestão. Entretanto, como afirma Sophia durante a entrevista:

*[...] quando tínhamos HTPC mensal com a Letícia, era muito bom, pois conseguíamos trazer a teoria para a prática, porque ela trazia textos para ler e discutir com a gente. Essa formação acontecia junto com todos professores das salas que tinham alunos surdos, com as coordenadoras pedagógicas, com as intérpretes da educação infantil. Porque a Letícia tinha conhecimento e conseguia conduzir a discussão do texto e depois trocávamos as experiências, estudávamos os casos, isso era muito bom para a formação e construção das salas de surdos (#Part. IE, Sophia, Agosto, 2019).*

Essa fala, recorrente das protagonistas desse cenário, afirma que a formação ofertada pela SME foi de extrema importância para a formação no campo da surdez. Contudo, um ato falho ao ofertar a formação a apenas um profissional em horário de serviço, modificando toda a estrutura e sendo necessário fazer um ajuste para atender à demanda, prejudicando toda a prática educativa cotidiana do aluno surdo. Isso deixa claro que a IE na unidade escolar é apenas um instrumento e está somente para a mediação entre fala e conteúdo. Portanto, não há uma estruturação política educacional bilíngue efetiva como consta nos documentos da escola.

A partir do momento em que se constroem as práticas cotidianas pensadas por um professor bilíngue, ele efetivamente irá construir uma educação *de e com* surdos, porque irá promover as práticas cotidianas e a oferta do currículo diretamente para o aluno surdo, pensando com outros pares surdos nesse processo de ensino e aprendizagem desde a sua elaboração até à sua execução. O fato de ter o pedagogo bilíngue em sala de aula evita o desconforto apresentado na cena acima, ao ser solicitado que uma IE se deslocasse de sua sala de “origem” para atender a outra demanda que não estava em seus planos. A visualidade, tanto da língua de sinais, quanto do uso de recursos imagéticos, carece ser trazida para a formação continuada para pensar a potência de práticas cotidianas bilíngues para surdos, num bilinguismo que pense a especificidade deste público e de sua modalidade linguística:

(...) o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura

e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

Embora a escola procure realizar uma educação *de/com* surdos, na medida em que promove esses ajustes e busca valorizar as singularidades dos alunos surdos, cria-se a oferta de uma educação frágil baseada no instrumental, onde a IE é uma ferramenta para mediação das línguas, ou seja, uma educação *para* surdos que se origina numa proposta adequada do ouvinte aos surdos. Agindo desta forma, a escola estará atendendo à legislação, agindo em favor da governamentalidade, pois estará garantindo o acesso ao aluno surdo; contudo, não garante a acessibilidade comunicacional, a aquisição de língua e o conhecimento de que eles precisam. Portanto, estará promovendo uma educação *para* surdos, na lógica do plano B, como outros municípios e estados também promovem, ao interpretarem a legislação federal ajustando o ensino fundamental I com a contratação do IE nos anos iniciais, determinando de modo mais decisivo quais vidas serão vividas nessa etapa de escolarização.

Ofertar uma educação *de/com* surdos acontece quando temos programas bilíngues, onde cada protagonista tem seu papel bem definido no cenário. Portanto, professores bilíngues para a educação infantil e ensino fundamental; educadores surdos compondo o quadro de dupla docência com o professor bilíngue; e o IE para mediar palestras para o professor surdo quando realizadas na escola; conversas com pais de alunos, gestores, demais profissionais da escola que ainda, por ventura, não possuem a fluência para tratar assuntos mais pontuais, caminhando, de fato, para uma educação menor como afirmado por Gallo (2002, p.) “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”.

Embora a escola tenha inquietações para fazer outras práticas cotidianas voltadas ao mais próximo possível de uma educação *de/com* surdos, ela está funcionando na perspectiva bilíngue inclusiva, e que é possível de ser produzida (nesse formato) com base nos dispositivos jurídicos, uma educação bilíngue para surdos, mas com vários aspectos e características voltadas à lógica do *para* surdos. A luta surda carece de remar contra as marés inclusivas, que legislam sua oferta com base num ensino surdo

corretivo, apêndice das práticas pensadas para ouvintes. Essa luta ainda é urgente e é de nosso tempo.

Para a composição do terceiro eixo, a crônica narrada por meio da cena tem como tema central as vozes dos intérpretes educacionais que emergiram como num grito, num movimento de contra-ação evidenciando que suas posições frente aos dilemas cotidianos vão muito além do que está descrito nos discursos de verdade jurídicos, desta forma, promover atos de resistência não é causar uma indisposição, um mal-estar no sistema educacional, mas incentivar uma educação menor que valorize uma educação *de/com* surdos.

### **Eixo 3: As vozes do intérprete educacional ou professor intérprete sobre sua atuação e os dilemas da atividade.**

#### **Cena 3: Intérprete Educacional *posição* frente aos dilemas de sala de aula: resistências possíveis**

(Mais um dia de observação na escola e sei que já estou caminhando para o fim da minha coleta, que sensação de vazio por estar terminando minhas idas à escola. Ao mesmo tempo, fico muito feliz porque logo mais darei início às reflexões na escrita da dissertação. Agora são introduções que deixo aqui registradas para depois analisar com a teoria os documentos e as sábias palavras da minha orientadora).

(Hoje começo as entrevistas com as IEs, depois de observá-las em salas de aulas e ver o quanto fazem para produzir as práticas educacionais voltadas a uma educação bilíngue, chegou a hora de conversarmos um pouco sobre os desafios cotidianos, os dilemas da profissão, as questões que envolvem as relações interpessoais e o fazer pedagógico na educação *de* surdos do município).

(#Part. IE. Laura) – Procuo fazer o inverso, quero que os alunos ouvintes entrem no mundo da Giulia,<sup>52</sup> sintam o que ela sente. Então, quando planejo com a professora e prontifico-me a produzir um recurso ou um material, penso logo no público ouvinte e vou colocando os sinais, porque todos, inclusive Giulia, estão em fase de aquisição da Libras. Mas penso que se fizer um recurso que atenda à necessidade do ouvinte que seja bem atrativo, prático e que facilite no momento da explicação, eu tenho certeza que a Giulia também será contemplada, por isso, penso que tem que ser o inverso.

(\*Pesq.) – Que interessante você fazer o movimento contrário, de pensar nos ouvintes, em uma proposta que seja clara e objetiva a esse público que é a maioria! Sabendo que se o recurso for capaz de atingir com exatidão ao ouvinte, atingirá à Giulia; como chegou a essa conclusão?

(#Part. IE. Laura) – Foi com a experiência, mas não sei se estou certa, é o caminho que estou fazendo e que tem me mostrado resultados positivos, tanto da aluna surda como dos alunos ouvintes. Quando comecei a dialogar com a professora e passamos a pensar juntas com esse novo olhar, até os alunos com dificuldades de aprendizagem também tiveram avanços, porque agora não temos mais uma sala dividida em três grupos: um dos ouvintes, um da aluna surda e um dos alunos com dificuldades. Paramos de pensar nos grupos e começamos a pensar em como trabalhar para atingir a todos utilizando recursos, modificando as formas de explicar e exemplificar, é assim que fazemos. Nossos investimentos são em recursos didáticos: vídeos curtos com Libras para falar, por exemplo, sobre o

<sup>52</sup> Nome fictício para a aluna surda dessa sala

clima, maquetes para representar o relevo, relógios desmontados para ser montados no momento da aula para explicar horas e minutos, entre outros recursos que fomos produzindo. Falo no plural porque a professora me dá o apoio quando necessito da busca de recursos. A questão de buscar os sinais fica para mim devido à formação, mas muitos outros recursos ela também produz em casa e traz para que juntas possamos finalizar na escola na hora de trabalho individual (HTPI).

(\*Pesq.) – Então, você aqui não fica presa a sinal, palavra e imagem como normalmente vemos no cotidiano das salas de educação de surdos?

(#Part. IE. Laura) – Tati, eu até faço algumas atividades como essa no caderno dicionário como você viu no dia do ditado. A professora apresenta 5 palavras novas contextualizadas à temática da semana para fazer com que a aluna memorize a sequência (ordem) das letras. Utilizo o caderno com o desenho, a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras. Ainda faço dessa maneira para a memorização do português como segunda língua, para a assimilação de palavras ou recordação de palavras. Contudo, o que precisamos fazer (eu e a professora), que às vezes, nos falta tempo, é contextualizar ainda mais essas palavras. Às vezes, não conseguimos buscar outros textos para apresentar à aluna surda, de modo que ela faça a leitura e identifique as palavras em outros gêneros textuais, até mesmo aos ouvintes, pois tenho certeza que seria rico para eles também. Claro, Tati, não descarto que tem momentos que tenho que ficar somente eu e a Giulia. Ela necessita de um tempo a mais, precisa de mais exemplos, de outros exercícios, e até, de uma nova intervenção, devido a outros fatores que não estão ao meu alcance. Mas ela é esperta, quando acho que terei que explicar de novo, ela me surpreende e explica para os coleguinhas. Fico boquiaberta, se ela tivesse mais amigos surdos aqui na sala, tenho certeza que poderia ter uma interação ainda maior do que já tem. Sinto que tem momentos que ela mais oraliza do que sinaliza, penso que não é um problema agora, mas quando chega no quarto e quinto ano, há malícias, mesmo convivendo desde muito cedo com os alunos surdos. Tem aqueles que riem da forma como eles, surdos, falam, som anasalado entre outros fatores. Penso que se ela tivesse mais amigos sinalizantes, isso ajudaria no seu desenvolvimento pedagógico e identitário, Giulia transita entre a identidade ouvinte e surda.

Querido diário, hoje estou pensando em como as IEs fazem para tornar o cotidiano da escola um novo dia cheio de descobertas e revelações, como é para os alunos ouvintes. Fiquei muito feliz em saber que todas estão procurando dar o seu melhor, enfrentando os seus desafios, seus medos e receios. Pois o que querem é proporcionar uma educação digna aos serezinhos surdos que estão em suas mãos. Promover uma educação *outra* não é uma tarefa fácil, principalmente, porque tem muitas questões a serem postas em prática, mas notei muita força de vontade em cada uma delas, mostrando que é possível fazer uma educação *de/com* surdos; continuarei a pensar de forma positiva.

(Registro no caderno de 2019)

Recupero os manuscritos no meu diário de bordo, nas entrevistas e transcrições, para produzir essa última cena das análises. Com isso, volto-me novamente aos dilemas que perpassam os fazeres das Intérpretes Educacionais no contexto de sala de aula. Essa discussão é extremamente importante para a minha pesquisa porque a educação de surdos, nesse caso observado e nessa rede, ocorre e se justifica com a presença deste profissional em sala. Para auxiliar nas discussões, tomo por base o conceito cunhado por Martins (2013) sobre a “posição-mestre”, nesse estudo (sua tese de doutorado), a autora apresenta a posição-mestre se referindo à ação de condução, que é condição fundamental nos processos pedagógicos e aponta a existência de três formas de ensino/condução baseadas nos estudos foucaultianos. Martins (2013) reforça que a

atuação do IE está articulada com a prática pedagógica porque é uma posição que produz uma condução ao ensino. Apresenta a mesma articulação ao fazer do educador, ao TILSE (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Educacional). Aqui serei um pouco ousada e pedirei licença à autora para utilizar o conceito posição-mestre às minhas indagações, aos dilemas das intérpretes educacionais que observei durante a coleta a partir dessa primeira afirmação da autora:

uso do conceito posição-mestre com a conexão por meio do hífen para marcar um posicionamento político, a saber, a de que a mestria se faz num *continuum* da posição e ainda, que tal lugar se faz num posicionamento político que diz respeito ao modo como cada intérprete entende o seu lugar de atuação educacional frente ao sujeito surdo (MARTINS, 2013, p. 139)

E por entender o lugar de atuação do IE no cenário educativo, vimos os dilemas diários observados durante a pesquisa e que agora trarei alguns deles à reflexão, começando pela “*posição*”<sup>53</sup>. Ressalto aqui a fala de Laura nessa cena que mostra a sua preocupação, o seu comprometimento, a sua *posição* frente à educação da aluna surda matriculada em sua sala, evidenciando que sua *posição* não é apenas a de mediar as falas entre a professora e a aluna, mas a de mestre (aquele que conduz), que se preocupa com o fazer pedagógico dessa educanda, que busca estratégias e caminhos que julga (por si) serem mais favoráveis à aluna surda. A narrativa de Laura mostra uma relação “ideal” mesmo que sendo realizada em um cenário em que o *Decreto* não prevê, entretanto, é possível ter essa interpretação:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;  
II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, sem paginação).

O *Decreto* apresenta que a entrada de atuação do tradutor e intérprete deve ocorrer a partir do ensino fundamental II, entretanto, muitos estados e municípios, devido ao número reduzido de alunos surdos matriculados em suas redes, como já mencionado nas discussões anteriores, promovem a educação *para* surdos atendendo ao *Decreto*, colocando na educação infantil e no ensino fundamental I, o intérprete

---

<sup>53</sup> Doravante utilizarei em itálico para diferenciar do conceito cunhado por Martins (2014).

educacional. A não oferta de uma educação *de/com* surdos com os professores bilíngues nessas faixas etárias, faz ferver o questionamento sobre o intérprete educacional no contexto escolar e sobre a sua *posição* nesse espaço, sobre o entendimento que a escola tem entre função e papel a ser desempenhado por esse profissional no fazer escolar.

A IE Laura apresenta sua angústia pela falta de interlocutores surdos para a aluna surda, e lamenta que essa ausência interfira diretamente em sua constituição psíquica. Não posso deixar de apontar algo fundamental na fala da IE Laura (2019, Entrevista com participante): “Mas penso que se fizer um recurso que atenda à necessidade do ouvinte que seja bem atrativo, prático e que facilite no momento da explicação, eu tenho certeza que a Giulia também será contemplada, por isso, penso que tem que ser o inverso”. Sua preocupação em oferecer acessibilidade ao público ouvinte é legítima, já que ser intérprete é exatamente viabilizar pontes de encontros entre sujeitos, línguas e culturas. Todavia, a relação inclusiva, aqui novamente, reforça que há o privilégio ouvinte da experiência com o surdo e a adequação do ensino com base na perspectiva ouvinte, tal qual aferimos no eixo 1 desta análise. Portanto, reforçando o “exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação do repartir” (LUNARDI, 2005, p. 2).

Seguindo com as reflexões, Martins (2013, p.140) pontua que a definição de *posição* está presente na matemática, quando relacionada a tempo e espaço em relação a um objeto ou referencial, mas que é possível pensar esse conceito quando nos referimos à educação, na medida em que estabelecemos a relação de um para com o outro: um ato relacional entre sujeitos, como afirma “a posição de um sujeito que só opera na relação que estabelece com outros elementos/sujeitos”. Desta forma, entendemos que há uma *posição* do IE e que pode ser a de mestre, à medida que, como diz Laura na cena acima, planeja as estratégias de ensino e os recursos didáticos pedagógicos concretos para contemplar a aprendizagem de todos os alunos, não ficando somente na “função” de interpretar entre as línguas de sinais e a língua portuguesa. Com relação a essa *posição*, recorro novamente à fala da gestora da unidade:

*São Professoras Intérpretes! Falo pensando nas professoras bilíngues, porque eu acho que é diferente um tradutor de Libras atuando em um contexto fora, uma palestra em uma igreja, do que o profissional que está em sala de aula que vai*

*auxiliar diretamente na aquisição do aluno na L1 e na L2. Por isso, friso, com a intenção de resgatar, que você não é um tradutor somente, por isso, exige a pedagogia, você é um professor, mas concordo que deveria ser um professor bilíngue. Você comandando a sala com aquele surdo diretamente (#Pat. Gest. PAOLA, 30/09/2019).*

A gestão escolar defende a *posição* de “professoras intérpretes”, entretanto, concorda que o ideal seria o professor bilíngue. As profissionais intérpretes para o cargo (como dito anteriormente) devem ter a formação em pedagogia, tal qual exige a rede para a atuação neste cargo. Essa é a realidade deste município e não se estende como regra às demais redes. A exigência visa atender às demandas legais de instrução em Libras, mas na fala das intérpretes educacionais, na realidade, não há espaço efetivo de atuação como docente, a ação está ligada à transposição de discursos entre línguas. Essa vertente mostra os dilemas do cotidiano e os laços e enlaces da prática, da mesma forma que os conflitos se multiplicam ao triangular as angústias cotidianas, as demandas, o compromisso do cargo/função no dia a dia e o documento municipal, que esclarece um outro profissional, como descrito no artigo 3º, “em virtude da diferença linguística, preferencialmente, com professor bilíngue, além da inclusão de aulas de Libras” (DELIBERAÇÃO, 20015, sem paginação).

Analisando a cena, não a vejo como favorável, já que defendo a *posição* de ter na educação infantil e anos iniciais, o pedagogo bilíngue, mesmo que como descrito no documento municipal, mas focando na realidade encontrada, na cena em questão, observa-se que não há uma posição hierárquica no cenário apresentado por Laura, onde somente o professor regente tem o “poder”, o “domínio” das ações de planejar os conteúdos e estratégias, e a intérprete educacional a posição de “obediência” para a “execução” daquilo que é demandado pela docente. Deve realizar somente a ação interpretativa da fala desse professor, o que gera descompasso com a própria nomenclatura usada de professor intérprete. No entanto, no fazer das aulas, nota-se um trabalho de colaboração com acordos cooperativos e muitas trocas de conhecimentos e responsabilidade entre as profissionais de cargos e funções completamente distintos e bem definidos. O ponto negativo é continuação da oferta de uma educação *para* surdos em virtude da professora não ter o domínio da língua de sinais, dos conteúdos serem

versados com a primazia da língua oral, e pela relação de total dependência da IE na interlocução com a educanda surda.

A função da professora está bem definida nesse contexto perante a organização escolar, mas e a da intérprete educacional? Para alguns, ao analisar a crônica acima, diriam que a função não condiz com o que está previsto no cargo de acordo com a legislação dos tradutores e intérpretes de Libras, como apresento:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, sem paginação)

A Lei do ano de 2010 regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras, a qual foi uma grande conquista para a categoria, visto que muitos profissionais já atuavam e não tinham seus direitos garantidos por lei. Mas agora, atuando na esfera educacional I, isto é, no ensino fundamental I, que corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º ano), o *Decreto* orienta a presença de professor bilíngue, contudo os municípios e os estados não efetivam ou contratam esse profissional: a função do intérprete não deve mudar nesses casos específicos? Eles devem seguir como descreve o inciso segundo da legislação acima citada e somente interpretar as atividades didático-pedagógicas, somente isso? Que dilema o intérprete educacional enfrenta ao fazer a leitura dessa legislação e o seu contexto real em sala de aula? Quantas indagações para refletirmos. Todas essas perguntas e incômodos nos mostra que há um descompasso do dito para o feito. Nesse sentido, a escola, ao se alinhar ou buscar uma proposta bilíngue, enfrenta vários dilemas da ordem estrutural para colocar em prática essa perspectiva: desafio de quantidade de alunos surdos por sala, sala multisseriada ou salas mistas de surdos e ouvintes, professor regente bilíngue ou dupla docência com professor bilíngue e professor regente, atuação ou não de intérpretes educacionais e os desvios de função. São tensões que devem ser registradas porque elas dizem dessa nossa temporalidade e os desafios com a implantação da inclusão de surdos em escolas comuns.

Retomando Martins (2013) com sua problematização educacional a partir das diretrizes nacionais para a educação básica de 2001, apresenta nesse documento o

profissional tendo sua função denominada “professor intérprete”, contudo o *Decreto* nº 5.626 do ano de 2005, posterior a essa diretriz, exhibe que a função desse profissional no fazer escolar é a de promover “o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005). Evidenciando que sua função é de “tradutor e intérprete” e não de “professor intérprete”, retoma, mais uma vez, a questão de que as legislações possibilitam várias interpretações, refletindo na prática essas compreensões que nem sempre são realizadas, a meu ver, de modo positivo às pautas surdas.

Ainda segundo Martins (2013), instituir a relação docente como proposto pela diretriz de 2001, não convalida que no contexto educacional esse profissional terá o compromisso tal qual a função exige. Continuando a reflexão nessa direção, temos a questão do nível de aquisição linguística dos alunos matriculados nas salas. Quando a IE Laura menciona que para as crianças ouvintes, como para a aluna surda que está em aquisição da Libras, parece que sua compreensão se dá como se os processos fossem os mesmos: aprendizagem de uma segunda língua ou aquisição de uma língua matriz partiriam do mesmo lugar e com as mesmas metodologias de ensino. Novamente, recaímos na falta de especificidade do ensino de surdos e nos paradoxos trazidos de uma leitura normatizada pela régua ouvinte sobre os surdos (LODI, 2013). Para lidar com esses pontos singulares, se faz necessário um ambiente propício para a promoção da aquisição da língua, portanto, a função docente para o intérprete educacional não significa ocupar o lugar do professor como diz Lacerda (2009):

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2009, p. 33)

Como bem colocado por Lacerda (2009), o IE não vai ocupar o lugar do professor, mas, a *posição* de professor, como Martins (2013) conceitua “posição-mestre” para fazer nesse espaço práticas outras, voltadas ao ensino pensado para surdos e não adaptação do currículo ouvinte *para* a educação de surdos. Levando em consideração principalmente o que é essencial nessa faixa etária, que é a aquisição da língua de sinais em todos os seus usos, isto é, promover à criança os conhecimentos acadêmicos em Libras, para que possa compreender todos os demais conhecimentos e ser capaz de apresentá-los, sem intervenções ou truncamentos de ideias por falta de

conhecimento da língua matriz. O processo de apropriação da escrita da língua portuguesa também deve ser considerado em suas diferenças metodológicas, no entanto, o formato de IE em ação adaptativa de conteúdos, tal qual observado, não favorece para esse fazer.

Desta forma, ficou claro nas observações que a função do intérprete educacional não é somente a de interpretar discursos de uma língua para outra e colocar em Libras os conteúdos escolares, mas ter a *posição* de educador no fazer pedagógico, o que já coloca ou salta a ação de resistência e contra-conduta da IE Laura em apoio ao processo do aluno que acompanha. Ainda que não o ideal, há um compromisso entre os sujeitos envolvidos e que apontam à luta para fazer ações éticas em meio ao que é possível. A nova legislação brasileira no campo da educação coloca em questionamento o ensino do português para os alunos surdos, isto é, uma nova diretriz governamental trará como forma de alfabetização um método que não se adequa às condições de aprendizagem dos alunos surdos como defendo acima. Para que aprenda uma língua adicional na modalidade escrita, não oral-auditiva, é necessário que sua língua matriz esteja bem estruturada, colocando-o em um discurso significativo na linguagem social. Sobre isso, reporto à essa reflexão:

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece (LEFFA, V.; IRALA, V, 2014, p. 33).

O Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização, nela consta as diretrizes que trazem como “objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em território nacional” (BRASIL, 2019), contudo suas orientações se pautam na perspectiva de crianças ouvintes, como transcrito:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:  
IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;  
V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (BRASIL, 2019, sem paginação).

Verifica-se nesse excerto da legislação, que a escola deve ofertar ao aluno surdo a consciência fonética da fala, para a promoção da alfabetização, instruindo de modo a fazer relações entre os fonemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada. Essa caracterização em um documento tão recente, e que diz do fazer dos conteúdos de anos iniciais, marca a fragilidade com que se construiu a perspectiva bilíngue na educação de surdos e a instrumentalização da Libras para promoção de uma correção de ensino aos surdos pela pauta da lógica ouvinte. Como proporcionar essa consciência e essa instrução visto que o aluno não ouve? Os intérpretes educacionais não possuem formação para tal ensino e a instituição escolar para o surdo não tem por objetivo ofertar a consciência fonética e a instrução fônica, esse método vai de encontro a alunos ouvintes que não possuem nenhum comprometimento orgânico e estrutural auditivo. Ainda segundo a legislação:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (BRASIL, 2019, sem paginação)

Fazendo uma reflexão dos objetivos dessa Política Nacional de Alfabetização, encontramos uma incoerência se estamos pensando em educação *de/com* surdos. Como elevaremos o nível de aprendizagem dos alunos surdos se continuarmos a tomar por base o método oral-auditivo? Para as tensões trazidas por Lodi (2013) quanto ao problema entre os documentos legais, o *Decreto e PNEPEI* estão atuais com o retorno dessa pauta oral. Como garantir a aprendizagem em todas as etapas e níveis se o foco está em uma metodologia discordante da metodologia de ensino para alunos surdos? A legislação evidencia que está pautada na diversidade, como descrita:

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

- I - crianças na primeira infância;
- II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;

IV - alunos da educação de jovens e adultos;  
V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e  
VI - alunos das modalidades especializadas de educação (BRASIL, 2019, sem paginação).

Agir contrariamente à legislação vigente é abarcar um lugar de “*escuta*” dos alunos surdos “das modalidades especializadas de educação” (BRASIL, 2019). É buscar o contraponto que o *Decreto* nº 5.626/2005 faz ao garantir a oferta do ensino para alunos surdos, não os atrelando às demandas dos alunos Público-Alvo da educação especial, devido essa minoria (aqui me refiro minoria no sentido de comunidade linguística), que se diferencia na maneira de adquirir conhecimentos, interagir e relacionar-se com o mundo pela visualidade da Libras. De acordo com a Lei de Libras, é “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A escola na prática se faz lugar de luta e ação diária de enfrentamentos, como Foucault (2001) nos alerta, na medida em que opera em si com parâmetros normativos, que devem ser implementados, e força das pessoas na ação contrária à normalização. Marca as vozes que podem ganhar espaço pela:

exclusão daqueles que não têm direito ao saber; ou que têm direito somente a um tipo de saber; imposição de uma certa norma, de uma certa grade de saber que se esconde sob o aspecto desinteressado, universal, objetivo do conhecimento; existência do que poderíamos chamar os 'circuitos de saber reservados', aqueles que se formam no interior de um aparelho de administração ou de governo, de um aparelho de produção, e aos quais não se pode ter acesso do exterior (Foucault, 2001b, p. 1092).

Na contra-ação aos saberes universais, vemos a ação solidária de profissionais e de IEs, que numa posição-mestre, como bem colocado por Martins (2013), promove práticas diferenciadas ao aluno surdo e convoca, por vezes, o professor regente a pensar e ser afetado pela diferença surda. Quando observa que a proposta de conhecimento não é favorável ao aluno surdo e cria outras práticas, resiste ao comum, que nivela uma forma única de ser sujeito aprendiz. A metodologia de alfabetização proposta no documento legal de 2019, atentando à relação som-letra, na conscientização e habilidades fonológicas, mais uma vez, nos incomoda porque faz ver nitidamente o que se entende por “corpo comum” e nele a diferença é cada vez mais domesticada.

Promover práticas outras, movimentos menores de ensino em direção a uma educação *de/com* surdos no cotidiano é alinhar-se à luta por uma vida singular que resiste diariamente nas escolas inclusivas, que contrariam os documentos legais normativos do “comum” para a vida “singular”.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES OUTRAS DE CONTINUIDADE DAS REFLEXÕES PARA A VIDA ALÉM DESTA DISSERTAÇÃO

---

A construção desse capítulo final da dissertação me trouxe novas inquietações sobre o objetivo e o tema geral proposto, o de analisar a transposição dos discursos de verdade às práticas cotidianas efetivas do Intérprete Educacional (IE), a partir das diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação bilíngue para surdos, implantadas pela Secretaria de Educação de um Município do interior do estado de São Paulo nos anos iniciais do ensino fundamental. Posso dizer que problemas novos foram se abrindo no meu pensamento ao longo de toda a tessitura vivida, registrada, memorizada e escrita. Começo pelo ponto de partida e que, retomado aqui nessas considerações, serão potentes para um fechamento, ao menos na dissertação, a saber: que caminho de educação de surdos temos construído nas políticas públicas? Uma educação *para* ou uma educação *de/com surdos*? A resposta, que encontrei das andanças dessa pesquisa, oscila; encontramos ações maiores que legislam e encaminham para uma educação regida pela normativa dura de um sistema que disciplina corpos estudantis para a lógica do mercado e para a vida normal afirmada na sociedade: o padrão encontrado para o corpo surdo ainda insere um binarismo com o corpo ouvinte padrão; mas encontramos espaços heterotópicos inventados no interior das práticas escolares que produzem uma educação *com* os sujeitos, uma proposta menor de educação, aquela que valoriza as diferenças.

Desejo que no processo de leitura, tenha ficado claro que estas marcas lexicais da sintaxe (*de*, *com*, *para*) dizem muito mais, potencializam a reflexão, que apenas ser um recurso gramatical da língua portuguesa. Elas narram de que maneira se conduz o ensino de surdo e qual a lógica que constroem as práticas cotidianas. Para fazer uma ação em conjunto com as pessoas surdas, ainda que num primeiro momento o reparo do ensino (*para*) possa ser uma estratégia, é preciso mais. O avanço faz parte do afastar-se das práticas meramente normativas e coladas ao “todo/unitário”, a educação inclusiva na máxima do “para todos” e caminhar para o encontro e a personificação desse todos: o José surdo sinalizador, a Cláudia surda oralizada, o Pedro surdo implantado e a infinidade de possibilidades de vidas surdas que estão por aí em muitas salas de aula. A

preposição *com* começa a ser anunciada na pauta legal no *Decreto* quando menciona pontos e contrapontos do fazer bilíngue, mas na observação deste caso de pesquisa, se evidencia a complexidade de alinhamento desta pauta e a sobreposição da preposição *para* que narra a adequação e instrumentalização do ensino surdo, ainda que se tenha pontos marcantes de ações de resistência na vida da escola.

Para mim, vale apontar que o meu percurso ainda não finalizou, algo ainda me consome os pensamentos, levando-me a refletir sobre o que defendo/afirmo aqui como uma educação *de/com* surdos e qual a minha posição de luta e de ativismo, ao final desta pesquisa. A pesquisa certamente me colocou em um espaço de maior entendimento das dificuldades que temos em implantar práticas que estejam ancoradas às diferenças. A filosofia me ajudou a entender tal complexidade e faço esse momento no capítulo teórico em que escolho conceitos como governamentalidade, (in/ex)clusão, disciplinamento de corpos, racismo de estado entre outros, educação maior e menor, resistência, heterotopia. Conceitos estes que não estão soltos apenas num capítulo teórico, mas que puderam ser vistos por mim na observação em campo e que tentei amarrar nos alinhavos dessa escrita.

Os três eixos analíticos ressaltam temáticas emergentes nesse cenário, da formação, das políticas vigentes às práticas observadas e narradas pelos agentes da escola. Assim, o tema recorrente em todos os eixos, embora tratem temáticas distintas, recaem à luta para produção de ensino surdo e os conflitos entre os saberes que tomam a inclusão de surdos apoiada na língua de sinais e a luta interna para empoderamento e ação singular da prática de ensino com foco nas demandas dos alunos surdos.

As idas à escola-polo para a pesquisa finalizaram, a busca incessante de dados e de análises dos documentos municipais e da instituição também se encerraram, mas as inquietações fervilham ainda em mim. Foram possíveis nos encontros de observação apreciar as formas como as professoras e intérpretes educacionais enfrentam seus dilemas no fazer pedagógico e como criaram armas internas em suas posições-educadoras para fazer valer uma prática significativa. Considerar como as intérpretes refletem e agem em suas *posições* frente às imposições documentais e aos conflitos diários no trabalho docente, fez-me entender as dinâmicas conflituosas dos documentos e sua inscrição na prática. Como suas vozes (intérpretes) ecoam ao resistir as imposições ao se relacionar com os professores e gestores e verificar as articulações

entre escola e secretaria municipal de educação também puderam me fazer entender a arqueogenealogia foucaultiana, que apresenta os saberes locais, mas também, as lutas do campo de ação que pululam vozes múltiplas.

Como disse, com essa pesquisa, me propus analisar as diretrizes norteadoras federais e municipais das políticas públicas de educação bilíngue para surdos e a inserção do intérprete educacional nesse contexto na busca pela legalização educacional da prática bilíngue. Verifiquei que o discurso emitido pelos documentos emblemam discursos de verdade, de saber-poder inquestionáveis, mas que promovem uma (in/ex)clusão dos alunos surdos (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), na medida em que favorecem vários entendimentos a serem postos em prática de forma a não oportunizar uma política *de/com* surdos, mas produzem ajustes e adaptações a uma política *para surdos*, baseada em salas inclusivas com alunos surdos e ouvintes em diferentes níveis de aquisição de língua e profissionais não qualificados para o cargo.

Fazer o primeiro movimento de estudar as teorias foucaultianas e entrelaçá-las a cada objetivo estabelecido, ou seja, emprestar conceitos filosóficos para utilizá-los como base de compreensão do mundo em que vivo e que me habita, inserir essas ferramentas nas observações da escola, suscitaram as indagações a começar pelo olhar que a escola deve se dar em uma educação *de/com* surdos que contemple a *diferença* dos alunos surdos (GALLO, 2017), pensando em um currículo onde a sua base esteja voltada ao ensino em sua multiplicidade surda e que a Libras seja a língua matriz que dará subsídios para a aquisição das demais línguas adicionais como a língua portuguesa em sua forma escrita.

A resistência contra uma educação *para* surdos se mostra presente na medida em que as professoras e intérpretes educacionais planejam o currículo semanal, confeccionam os recursos pedagógicos diários, sem um currículo que as auxiliem nessa tarefa; a resistência marca a não cristalização da IE na posição de objeto estático de passagem do conhecimento. Entretanto, nota-se que a oscilação entre diferença e diversidade está o tempo todo em choque: volta-se a ter uma educação pautada na diversidade quando instrumentaliza-se a língua de sinais na oferta dos conteúdos, quando a mesma é somente instrumento de informação, ato mecânico, técnico e não é valorizada e utilizada como língua matriz, que vai auxiliar a criança na formulação e organização de seu pensamento, suas ideias e na produção de seu discurso.

Evidencia-se nessa pesquisa que, fazer o movimento de contra-ção e resistência nem sempre é fácil, exige muito esforço e comprometimento dos envolvidos e o exposto acima é apenas um exemplo, porque mesmo que haja um planejamento acordado entre professora e intérprete educacional pensando no público ouvinte, as ações da intérprete ficam voltadas à sua demanda que são as dos alunos surdos. Com isso, por vezes, não se deixa prevalecer as práticas da diferença e sim a da diversidade nas salas inclusivas (a de corpos comum homogêneos).

Construir uma educação *de/com* surdos é retomar as considerações de Foucault (2013), Carvalho e Martins (2016), ao promover nesse ambiente educacional um espaço heterotópico (novos espaços que se abrem com outras funcionalidades aos sujeitos, com salas multisseriadas com professores bilíngues e educadores surdos), como bem enfatiza Almeida (2017, p. 95) “tais salas se caracterizam como espaços de resistência (que considera a singularidade do aluno) à proposta de educação inclusiva que concebe a escola como um lugar para todos, mas nessa tentativa de homogeneizar só exclui, só esmaga a diferença”. Portanto, não com vistas à diversidade de corpos juntos, e sim, a diferença linguística e cultural do surdo em salas heterotópicas, uma educação *de/com* surdos que “considera a diferença e a valoriza, sem preocupar-se com os rótulos de ilha; de gueto; de modelo que segrega” (ALMEIDA, 2017, p.95) na ação de agrupamento de surdos.

Neste estudo se observou que a escola pode ser considerada uma unidade educacional bilíngue a partir dos documentos legais municipais e federais, porque está executando os documentos fazendo uma política de educação *para* surdos, na marca da lógica inclusiva radical. Contudo, atentar para a educação pelas singularidades é viver na luta e na fuga dos aprisionamentos da diferença. Há pequenos movimentos de contra-ção de interesse dos protagonistas da escola para a produção de uma educação *de/com* surdos, e essas ações são sempre da ordem da resistência e alinhadas ao conceito desenvolvido por Gallo (2002) de uma educação menor, uma educação que não fixa nas identidades e no “comum”. Como visto nas crônicas que construí nesta pesquisa, nem sempre é um movimento fácil, devido à educação bilíngue estar entrelaçada a todas as questões levantadas de uma produção *de/com* a todo o tempo.

A escola é sempre um lugar transitório, um lugar de luta, que precisa continuar em busca de fazer desse espaço um lugar *de/com* surdos por meio de propostas bilíngues, mesmo que se depare com essa política forte de uma produção *para* surdos. O seu objetivo deve ser o de continuar na luta pela educação que levará o aluno surdo a patamares que lhe é de direito. Iniciar por movimentos menores resistivos, ofertar espaços heterotópicos com professores bilíngues e educadores surdos, são fundamentais para ir ao encontro de uma política *de/com* surdos.

O estudo dos documentos e a escolha por fazer algo mais abrangente se deram pela própria concepção que o município tem sobre a educação *de* surdos nos anos iniciais, a qual está embasada pelos dispositivos jurídicos de verdade que apresentam a concepção/conceito de salas bilíngues para surdos e o intérprete educacional nessa etapa como um profissional que auxilia a educação bilíngue nessas salas, que podem ser compostas por alunos surdos e ouvintes. Por isso, a discussão de política bilíngue *para* surdos é muito importante quando se vai olhar o funcionamento desse município nessa etapa de ensino, que está indo em busca de promover práticas outras em direção a educação *de/com* surdos.

Apresentei no decorrer desse capítulo as considerações finais que estão ligadas à minha primeira fase enquanto pesquisadora, o que me impulsionou chegar até aqui percorrendo por meio da arqueogenealogia de Foucault (1979) descrever o cenário vivenciado nesse momento histórico da pesquisa e ir entrelaçando com os documentos federais e municipais o argumento que hoje defendo nesse material: “educação *de/com* surdos”.

Todavia ainda tenho indagações que me levam a possibilidades outras de continuar nos estudos dialogando com as filosofias da diferença e os estudos no campo da surdez. Tecer reflexões enredando essas duas áreas é sair da margem do conforto e se jogar ao meio do caos, é ter a mestiçagem como meta, que segundo Oliveira e Santos (2017, p. 123) “implica em desprender-se de uma posição ou de um lugar, no qual nos mantemos ou que nos aprisiona, e ir ao encontro dos outros e do mundo”. Fecho essa primeira pesquisa e me convido a continuar: vamos em busca de mais desafios?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALBRES, N.A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva.** São Paulo: Harmonia, 2015.

ALMEIDA, J. C. A.; MARTINS, V. R. O. HETEROTOPIA PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE APARIÇÃO DAS SINGULARIDADES NA EDUCAÇÃO. **EDT: Educação Temática Digital.** Campinas, SP, v.2, n.3, p.695-717, jul./set. 2019

ALMEIDA, J. C. A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multiseriadas.** 2017. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problemática das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013. Disponível em <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2481/2226>>. Acesso em 02 de Jun. de 2020

ANTIA, S.D.; KREIMEYER, H. **The role of interpreters in inclusive classrooms.** American Annals of the Deaf, Washington, v. 146, n.4, p. 355-365, 2001.

BORTOLLI, E.C; LODI, A.C.B. Salas língua de instrução Libras: reflexões sobre uma experiência. In: ANAIS do Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/sala-libras-lingua-de-instrucao--reflexoes-sobre-uma-experiencia> Acesso em: 28/09/2020.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20/12/1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: < <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11/08/1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13/07/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 18 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 30 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098 de 19/12/2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 19 de mai. de 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial.** MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24/04/2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 19 de mai. de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC: SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5626 de 22/12/2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2.000.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão /** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/CNE, 2008.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 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. 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: 6 de jan. de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319 de 01/09/2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 16 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: Lei Brasileira de Inclusão, no 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 19 de set. de 2019.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Junho, 2008.

\_\_\_\_\_. 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, nº 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>> Acesso em: 19 de nov. de 2019.

CAMPOS, M. L. I. L.; GÓES, A. M. Aspectos da gramática da Libras In (org) LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F; **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CANDIOTO, C. **Foucault**: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 29 (2): 65-78, 2006.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

CARTA Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:lenereispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 16 dez de 2019.

CARVALHO, A. F; MARTIN, V. R. O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**. V. 12, p.391-415, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>. Acesso em: 15 dez. de 2019.

CONCEIÇÃO, B. S. **Produções discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-

graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.  
DELIBERAÇÃO COMERC n° 01 de 25 de agosto de 2015. **Dispõe sobre o atendimento dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.** Disponível em <[http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib\\_01\\_2015\\_COMERC\\_AEE\\_homol\\_assin.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib_01_2015_COMERC_AEE_homol_assin.pdf)>. Acesso em: 20 de mar. 2019

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, E.A.P **Políticas Públicas da educação de surdos no século XXI: análise de documentos federais, estaduais e municipais;** Dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. Campinas, 2019.

FOUCAULT, M. **De outros espaços.** Conferencia proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de março de 1967. Disponível em: <[https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De\\_Outros\\_Espacos.pdf](https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf)>. Acesso em: 27 jan. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber (1976).** Capítulo IV e V. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber / Michel Foucault;** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 -1976) / Michel Foucault;** Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits.** Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

\_\_\_\_\_. **Manifeste du G.I.P.** In: M. Foucault, 2001b. pp. 1042-1043.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977 – 1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. - São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Coleção Tópicos)

\_\_\_\_\_. 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, 2010.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982 -1984) / Michel Foucault; Tradução de Eduardo Brandão**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <[http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf)>. Acesso em 26 de set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n.63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GARCES, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.2, p. 249-262. 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDFELD. M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2ª ed. rev. Curitiba: Ibipex, 2007.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In, LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. P. 114-122.

JEAN-FRANÇOIS, B. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013

KARNOPP, L.B. **Aquisição de locuções na Língua Brasileira de Sinais**. Letras de hoje. Porto Alegre. V.36, p.383-390, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 160.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: **Caderno CEDES**, v. 26, n° 69, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

\_\_\_\_\_. LODI, A. C. B. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas:** o contexto do grupo e a importância da língua de sinais. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, v. 15 (85-86), p. 45-53, 2006. Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=205>>

\_\_\_\_\_. GÓES, M.C.R. **A educação infantil e o processo de construção da condição bilíngue pela criança surda.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. *Anais...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. p.1-9. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_, BERNARDINO, B. M. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** In: LODI, A.C.; LACERDA, C.B. F (Org). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 65-79.

\_\_\_\_\_. SANTOS, L.F; CAETANO, J.F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** IN: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. Língua Brasileira de Sinais – Libras: Uma introdução. São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp.102-116.

\_\_\_\_\_, SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. Organizadoras LACERDA, C.B. F, SANTOS, L.F. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

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. In: LACERDA, C.B. F, SANTOS, L.F. MARTINS, V.R.O (Org). **Escola e Diferença Caminhos para a educação Bilíngue de Surdos.** São Carlos: Edufscar, 2016, v. 1, p. 13-28.

LEFFA, V.; IRALA, V. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). Uma

espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEITE, T.A. **Língua, Identidade e Educação de surdos**. Ponto Urbe [online], 2. 2008.

LODI, A. C. B; MOURA, M.C. **Primeira língua e constituição do sujeito**: uma transformação social. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592

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

\_\_\_\_\_. LUCIANO, R. T. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. p. 35-50

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_, PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Revista de Estudos do Discurso**. Set./Dez.2018. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35798> >. Acesso em: 18 nov. de 2019

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, A. **Acima de tudo, que a escola nos ensine**. Em defesa das escolas de surdos. Educação Temática Digital (ETD), v.19, n.4, p. 691-704, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637>>. Acesso em: 30 out. de 2019.

LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. Revista Educação Especial. v.26, p. 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4406/2579>>. Acesso em: 25 out. de 2019.

LUZ, R.D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

MARTINS, V. R.O. **EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PARADOXO DA INCLUSÃO COM INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: RELAÇÕES DE PODER E (RE)CRIAÇÕES DO SUJEITO**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

\_\_\_\_\_, LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 21(2):163-178, maio/ago. 2016

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais**. Relatório final de pesquisa enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo n° 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 11. n° 33. p. 387 – 405. set/dez 2006.

\_\_\_\_\_.; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORAIS, M. P.de. **Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MORICONI, L.V. **Interações das crianças surdas no contexto escolar: Panorama de diferentes perspectivas na educação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2020.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Renvinter, 2000.

O GLOBO. **Deficientes visuais e auditivos temem possibilidade de perder escolas especiais**. Rio de Janeiro, 30 de março de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/para-professora-alunos-nao-compartilham-lingua-nas-escolas-convencionais-2804155#ixzz2v3wJvK3d>>. Acesso em: 20 jan de 2020.

OLIVEIRA, C. W; SANTOS, M.E.E. **A EDUCAÇÃO COMO MESTIÇAGEM EM MICHEL SERRES**. In: OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de; PEREIRA, Lúcia Helena Pena (Org.). Práticas educativas: discurso e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007, p.119-145.

PAGNI, P. A. **Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre. v. 44. nº 1. e84849, 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>>. Acesso em: 14 mar. de 2019

\_\_\_\_\_.; MARTINS, V.R.O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Rev. Educação Especial**, vol. 32, Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222/html>>. Acesso em: 14 nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**. v.22. nº68. Jan-mar. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0255.pdf>> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

PELUSO, L.; LODI, A.C.B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**. Set/Dez. 2015. v. 26, n. 3(78), p. 59-81. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0059.pdf>>. Acesso em: 01 jun. de 2020

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional.** Tese de doutorado. UNESP – Marília, 2002.

**Projeto Político Pedagógico - PPP.** E. M. Armando Grisi. Rio Claro 2015 – 2018. Documento Arquivo Particular da Unidade Educacional.

QUADROS, R.M. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira.** Letra de hoje. Porto Alegre, v.110, p.125-146, 1997.

\_\_\_\_\_. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003

\_\_\_\_\_.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, D.S. **Educadores Surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017, 141f.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7642>>. Acesso em: jan. 2020.

ROCHA, D.S. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, 2017, 141 f. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325776>>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

ROCHA, S. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 163f. Tese (Doutorado em Educação). PUC – Rio. Rio Janeiro PUC- Rio 2009.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SANTOS, L. F.; LOPES, K.S.; LACERDA, C.B.F.; OLIVEIRA, G.S.; O INSTRUTOR SURDO caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. **Escola e Diferença Caminhos para a educação Bilíngue de Surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, v. 1, p. 127-147.

SILVA, R. A. **O Ingresso e a Formação Acadêmica do Sujeito Surdo: Singularidades, Conquistas e Desafios da Educação Inclusiva no Espaço Universitário**. Dissertação de mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. UNIFAL. Alfenas. MG. 2019. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1453/5/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Reginaldo%20Aparecido%20Silva.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

STOKOE, W.C. **Sing language structure**. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

TAVARES, M. **Cultura e surdez: um diálogo a partir de Foucault**. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes\\_Olhares\\_Silencios\\_Anais/Linguistica/MERCIA%20pronto.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes_Olhares_Silencios_Anais/Linguistica/MERCIA%20pronto.pdf)>. Acesso em: 30 out. de 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Corde, 1994 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 20 abr. 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. **Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_, **Inclusão, Exclusão, in/exclusão**. Revista PUC verve. v.20. p.121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>> Acesso em 19 nov. 2019.

WITCHES, P. H; LOPES, M.C. Surdez como matriz de experiência. INES. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro. nº 43. Jan-jun 2015. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/301885148\\_Surdez\\_como\\_matriz\\_de\\_experienca\\_Deafness\\_as\\_matrix\\_of\\_experience](https://www.researchgate.net/publication/301885148_Surdez_como_matriz_de_experienca_Deafness_as_matrix_of_experience) > Acesso em 19 nov. 2019

\_\_\_\_\_. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção de *Surdus Mundi* no século XX** / Pedro Henrique Witches, - 2018. Tese (doutorado) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

## ANEXOS

---

### ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA- CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS BILÍNGUES PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** TATIANE CRISTINA BONFIM

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 16123119.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.467.910

##### Apresentação do Projeto:

A proposta de construção da educação bilíngue para surdos é um direito atual apresentada por meio de documentos legais e deve ser implementada na esfera da educação por meio das políticas voltadas à educação especial. Tal proposta deve ser manifestada em cada município, os quais constroem ações específicas para sua produção. Ocorre que cada município tem um entendimento diferenciado do que seja fazer um modelo educacional bilíngue e como promover a instrução na língua brasileira de sinais (Libras). Com o exposto, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue de surdos nos anos iniciais do 1º ao 5º em uma rede municipal de ensino do interior paulista, fazendo uma discussão política entre os documentos federais e municipais com as práticas efetivadas em tal cenário escolar, observando, descrevendo e problematizando a estrutura de composição desse cenário nomeado como espaço bilíngue. Neste espaço bilíngue inclusivo, alunos surdos e ouvintes em fase de aquisição de conhecimentos dividem o mesmo ambiente, na presença do intérprete educacional e não do pedagogo bilíngue como propõe a legislação vigente. A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa será de um estudo de abordagem qualitativa com análises compostos por duas partes: 1) documentos federais e municipais que estruturam a proposta inclusiva de surdos nesta etapa; 2) observação em campo e entrevista com os profissionais intérpretes educacionais, gestor escolar e coordenadoria da Educação Especial para entender a educação de surdos no município. Os dados serão balizados pelos estudos surdos e pela filosofia da diferença com conceitos trazidos nas

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.467.910

obras de Michel Foucault a partir do procedimento metodológico e de análise da arqueogenealogia foucaultiana. Como resultados, espera-se que se delineiem as ações bilíngues nesta rede municipal investigada, articulando com os saberes produzidos pelos movimentos surdos e pela legislação na busca de promoção de avanços na construção de espaços educacionais inclusivos bilíngues para surdos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios estão adequados.

**Riscos:**

Pensando que a pesquisa poderá trazer riscos, em especial, aos equipamentos tecnológicos (filmadoras/gravadores) e aos participantes (por constrangimento e mudanças em suas rotinas de trabalho), serão tomadas algumas medidas preventivas com a intenção de evitar maiores problemas. Serão providenciados equipamentos extras e aos participantes será proporcionado todo o conforto necessário para que se tenha um dia normal de trabalho, caso sinta-se constrangido com toda a adequação será dado a opção de desistir da pesquisa.

**Benefícios:**

Contribuir com o município com o pensar de uma educação bilíngue para surdos pensando e valorizando suas especificidades.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância social e científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos são apresentados e estão adequados ao projeto de pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.467.910

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1382598.pdf	19/06/2019 19:36:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADO.docx	19/06/2019 19:34:46	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO1.pdf	19/06/2019 19:32:12	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Outros	EntrevistaInterpreteEducaional.docx	19/06/2019 19:32:02	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Outros	EntrevistaGestorEscolar.docx	19/06/2019 19:31:44	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Outros	EntrevistaCoordenadorEducaaoEspecial.docx	19/06/2019 19:31:27	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/06/2019 19:28:52	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGestorEscolar.docx	18/06/2019 23:29:35	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECoordenadorEducaaoEspecial.docx	18/06/2019 23:29:17	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 24 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as profissionais Intérpretes Educacionais de Libras/Língua Portuguesa**

Prezado(a) Senhor(a)

Convido a participar da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS BILÍNGUES DE E PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, fazendo uma discussão política entre o decreto 5626/2005, a lei de acessibilidade e as práticas reais de uma educação bilíngue para surdos.

A pesquisa ocorrerá nas dependências da escola em que o (a) senhor (a) atua como Intérprete Educacional, por meio da observação de suas práticas, em dias a combinar e com a entrevista semiestruturada. Esta entrevista tem o intuito de obter informações sobre o seu dia a dia profissional, como sentem os espaços em que atuam, as relações com pares de trabalho e com as crianças surdas, e por fim, suas práticas no fazer institucional.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e também sem nenhuma compensação financeira. Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem observadas suas práticas, bem como, certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto à sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, colocome à disposição para esse diálogo.

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida

permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

## AUTORIZAÇÃO

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do (a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268, podendo também enviar e-mail à professora pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com), e ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

**ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o(a)  
Gestor(a) da Unidade Educacional**

Prezado (a) Senhor (a)

Convido a participar da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS BILÍNGUES DE E PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, fazendo uma discussão política entre o decreto 5626/2005, a lei de acessibilidade e as práticas reais de uma educação bilíngue para surdos.

A pesquisa ocorrerá nas dependências da escola em que o(a) senhor(a) atua como gestor, por meio de entrevista semiestruturada. Esta entrevista tem o intuito de obter informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma educação bilíngue de qualidade para a comunidade surda.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e também sem nenhuma compensação financeira. Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem observadas suas práticas, bem como, certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto à sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, me coloco à disposição para esse diálogo.

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

## AUTORIZAÇÃO

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do (a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268, podendo também enviar e-mail à professora pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com), e ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

**ANEXO D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o (a)  
Coordenador(a) da Educação Especial**

Prezado(a) Senhor(a)

Convido a participar da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS BILÍNGUES DE E PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, fazendo uma discussão política entre o decreto 5626/2005, a lei de acessibilidade e as práticas reais de uma educação bilíngue para surdos.

A pesquisa ocorrerá nas dependências da Secretaria Municipal de Educação – SME em que o(a) senhor(a) atua como coordenador(a) da Educação Especial, por meio de entrevista semiestruturada. Esta entrevista tem o intuito de obter informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma educação bilíngue de qualidade para a comunidade surda.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e também sem nenhuma compensação financeira. Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem observadas suas práticas, bem como, certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto à sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, me coloco à disposição para esse diálogo.

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida

permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

### **AUTORIZAÇÃO**

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do(a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268, podendo também enviar e-mail à professora pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com), e ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

**ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os (as)  
Professores(as)**

Prezado (a) Senhor (a)

Convido a participar da pesquisa intitulada de “**POLÍTICAS BILÍNGUES PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, fazendo uma discussão política entre o decreto 5626/2005, a lei de acessibilidade e as práticas reais de uma educação bilíngue para surdos.

A pesquisa ocorrerá nas dependências da escola em que o(a) senhor(a) atua como Professor(a) de sala inclusiva bilíngue, por meio da observação de suas práticas, em dias a combinar e com a entrevista semiestruturada. Esta entrevista tem o intuito de obter informações sobre o seu dia a dia profissional, como sentem os espaços em que atuam, as relações com pares de trabalho e com as crianças surdas, e por fim, suas práticas no fazer institucional.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e também sem nenhuma compensação financeira. Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem observadas suas práticas, bem como certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto à sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, me coloco à disposição para esse diálogo.

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida

permissão da instituição e de todos os participantes, além de, obedecer às normas éticas exigidas.

### **AUTORIZAÇÃO**

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do (a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268, podendo também enviar e-mail à professora pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com), e ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

## ANEXO F - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS (ÀS) INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como sentem os espaços que atuam e suas práticas no fazer institucional.

Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nessa unidade educacional.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? \_\_\_\_\_

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo atua na área? E nessa unidade educacional?
- 3- O(a) senhor(a) é o(a) único(a) Intérprete Educacional da escola?
- 4- Se não, explique se há um momento para a troca de experiência e como ele ocorre?
- 5- O (a) senhor(a) atuam em uma única sala ou é feito um rodízio? Qual é a dinâmica entres todos no sistema da escola (diversas disciplinas)?
- 6- Como acontece o momento de planejamento com o professor regente? Existe uma distribuição de tarefas? E na sala de aula, como acontece a dinâmica entre vocês? É mais voltada para o co-ensino, ensino colaborativo, ou somente o(a) senhor(a) interpreta o conteúdo dado?
- 7- Quais são os desafios encontrados em sua prática no fazer institucional de todos os dias?
- 8- De acordo com o Decreto 5626/2005: “a educação básica deve acontecer em 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*” (grifo da pesquisadora). Como você interpreta esse parágrafo do artigo 22 do Decreto?

- 9- Como vê suas atividades diárias após a releitura desse artigo? Há algo que gostaria de comentar?
- 10- O que o (a) senhor(a) pensa a respeito da medida adotada pelo município com relação à sua presença nos anos iniciais fazendo uma leitura particular do Decreto Federal?
- 11- O que o (a) senhor(a) compreende por “Salas em instrução Libras”? Acredita que seria possível implementar no município? Se sim, o que seria necessário fazer para realizar com efetividade essa sala?
- 12- Gostaria de pontuar algo que não falamos durante a entrevista com relação ao tema abordado?
- 13- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

## ANEXO G- ROTEIRO DE ENTREVISTA AO (À) GESTOR(A) DA UNIDADE EDUCACIONAL

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma educação bilíngue de qualidade para a comunidade surda.

Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nessa unidade educacional.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? \_\_\_\_\_

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo ocupa o cargo nessa escola?
- 3- Qual o conhecimento que tem sobre a “Educação de Surdos”?
- 4- O atual PPP da escola foi elaborado em que ano? Como foi construído? Houve a participação de todos os professores? Houve o convite de outros especialistas da área a compor a equipe para se pensar em um ensino *para* surdos? (grifo da pesquisadora)
- 5- Como tem acontecido o desenvolvimento dos alunos surdos comparados ao que se espera perante as políticas educacionais com relação a leitura, escrita, raciocínio-lógico matemático?

- 6- Quem são os responsáveis por “gerenciar” os momentos de formação e trocas de experiências entre Intérpretes Educacionais e professores regentes, já que a unidade educacional não possui a “Sala em instrução Libras”?
- 7- Existe formação e ou orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação a respeito de como “conduzir” as práticas dos Intérpretes Educacionais na escola, já que não há a presença do pedagogo bilíngue como descreve o Decreto Federal nº 5.626/2005 em seu artigo 22: “ II- a educação básica deve acontecer em 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*”, de certa forma, contradizendo a própria deliberação do COMERC que diz “*preferencialmente professore bilíngue*”? (grifo da pesquisadora)
- 8- Como a gestão vê a participação da família nas questões da aprendizagem de LP como uma língua adicional, e os demais conteúdos? É, ou foi, feito um trabalho com as famílias com o ensino da Línguas, como língua matriz para os alunos e para seus familiares? Como é esse ensino e envolvimento da família?
- 9- Qual a dificuldade que vocês (gestão) encontram com relação à resistência da família em procurar aprender a Libras para dialogar com seus filhos, ensinar conteúdos escolares, poder ter um bom convívio dentro e fora de casa?
- 10- Gostaria de pontuar algo que não falamos durante a entrevista com relação ao tema abordado?
- 11- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

## **ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR(A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, com a minha orientadora, professora Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma educação bilíngue de qualidade para a comunidade surda.

Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nesse município.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? \_\_\_\_\_

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo atua na área da Educação Especial?
- 3- Há quanto tempo atua como coordenador (a) de Educação Especial do Município? Nesse tempo de atuação, quais foram os desafios encontrados em relação à educação de surdos nas escolas-polo – Ensino Fundamenta I e Ensino Infantil?
- 4- Analisando no PPP, Plano Analítico Anual de Metas e Ações Pedagógico administrativo 2018 da escola “Armando Grisi” e na Deliberação do COMERC, encontrei nesses documentos o profissional Tradutor Intérprete de Libras, por que a inserção desse profissional nos anos iniciais? Qual o papel/atribuição desse profissional na educação? Poderia me explicar o item: “atuação na perspectiva de bi-docencia”, que encontrei no PPP ao se referir a esse profissional e ao professor da sala?

- 5- Como funciona a atribuição desse profissional na EJA? Há algum interesse para a criação desse cargo para a atuação nesse nível de ensino, como previsto no Decreto 5.626?
- 6- Não encontrei no PPP nenhum descritor sobre o instrutor surdo/professor surdo, da Deliberação do COMEC consta no artigo 4º como um “serviço/profissional” que a Rede municipal de Ensino deveria disponibilizar, mas como de fato acontece? Ou não acontece?
- 7- Ainda no PPP da escola, na introdução na página 1, temos o seguinte:

A Unidade Educacional (UE) é considerada escola de Ensino Fundamental I pólo de atendimento aos alunos com surdez usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desde 2006. Atende hoje 13 alunos surdos e busca, para tanto, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva e bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa oral e/ou escrita).

Minha pergunta é: Por que língua portuguesa oral, se o Decreto 5.626/2005 prevê somente Língua Portuguesa na modalidade ESCRITA?

- 8- Continuando as análises do PPP e do plano analítico, ambos não contemplam as questões sobre O que é Libras (até para os alunos surdos – parâmetros, gramática)?; Qual a legislação que contemple o reconhecimento, bem como, a história dos movimentos surdos que se deram no Brasil para que hoje eles tivessem a educação que tem hoje? Por que não foi contemplado? Enquanto SME, não há um pensar sobre essas questões?
- 9- Em entrevista na escola com as IEs e as professoras de salas inclusivas e bilíngues, a resposta foi unânime sobre a formação ofertada em 2017 para se pensar a “Educação de surdos/bilíngue para a escola”; em sua opinião, por que não se teve continuidade por parte das gestões, considerando que ambas atuavam na escola por algum tempo, portanto, possuíam um conhecimento da realidade e, no meu entender, a formação foi “a semente”, elas poderiam continuar com grupos de estudos, momentos de trocas de experiências entre os pares, momentos de formação com as famílias, porque não houve essa iniciativa?
- 10- Enquanto gestor(a) da Educação Especial, qual leitura tem do Decreto Federal 5.626/2005 a respeito do artigo 22 que trata da educação dos alunos surdos nos anos iniciais: “ II- a educação básica deve acontecer em 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”**

(grifo da pesquisadora)? –

Deliberação do COMERC: Artigo 3º. Garantir as matrículas de alunos com surdez em Escolas consideradas Polo com outros pares surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras) em virtude da diferença linguística, **preferencialmente, com professor bilíngue**, além da inclusão de aulas de Libras (RIO– grifo da pesquisadora).

- 11- Gostaria de pontuar alguma coisa em relação à “Educação de Surdos” que o município vem realizando que não falamos ainda?
- 12- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

## **ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO (À) PROFESSOR (A) DA UNIDADE EDUCACIONAL**

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma educação bilíngue de qualidade para a comunidade surda.

Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nessa unidade educacional.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? \_\_\_\_\_

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo é docente nessa escola? E em especial de alunos surdos?
- 3- Você se considera um professor bilíngue? Se negativo ou positivo, explique.
- 4- Qual é o conhecimento que tem sobre a “Educação de Surdos”? “Educação Bilíngue”? “Sala de Instrução em Libras”?
- 5- O atual PPP da escola foi elaborado em que ano? Como foi construído? Houve a participação de todos os professores? Houve o convite de outros especialistas da área a compor a equipe para se pensar em um ensino *de e para* surdos? (grifo da pesquisadora).
- 6- Na leitura do PPP, observei que não se contemplam as questões referentes aos marcos históricos das comunidades surdas, como por exemplo, as lutas que foram travadas para o aceite da Libras enquanto língua – direito linguístico para

- educação; por que esse ponto tão importante, entre outros, não foram contemplados na grade curricular?
- 7- O ensino de Libras também não está contemplado no currículo, como se aplica na prática, sabendo que a maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes os quais só terão o contato com a língua de sinais na escola? E o que é mais preocupante, em minha opinião, o ensino da Libras é ofertado ao mesmo tempo em que se oferta a língua portuguesa, que é a sua segunda língua, ou como tenho defendido junto a outros profissionais, como uma língua adicional. Como você, enquanto educadora, compreende esse ensino simultâneo?
  - 8- Como você analisa que tem acontecido o desenvolvimento dos seus alunos surdos, comparado ao que se espera perante as políticas educacionais com relação a leitura, escrita, raciocínio-lógico matemático, já que não temos um currículo específico voltado aos alunos surdos, contemplando suas características, e sim, um currículo que contempla as especificidades de uma cultura oral?
  - 9- Está claro que você trabalha em parceria com um (a) Intérprete Educacional; gostaria que me relatasse como é o trabalho de vocês, há uma divisão de tarefas? É permitido que sentem e elaborem o cronograma semanal? Como é a dinâmica de trabalho nessa perspectiva de dois profissionais na mesma sala com formações bem definidas e, ao mesmo tempo, a mesma formação de base?
  - 10- Existe formação e ou orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação ou da gestão escolar a respeito de como “conduzir” as práticas bilíngues no seu dia a dia? Ocorre o trabalho a ser realizado em parceria com os(as) Intérpretes Educacionais na escola, já que não há a presença do pedagogo bilíngue como descreve o Decreto Federal nº 5.626/2005 em seu artigo 22: “ I- a educação básica deve acontecer em 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*” e a deliberação do COMERC efetivamente no cargo? (grifo da pesquisadora)
  - 11- Gostaria de pontuar algo que não falamos durante a entrevista com relação ao tema abordado?

12- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

## **ANEXO J - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE MESTRADO.**

### **CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Coordenação de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação de Rio Claro, informo sobre o projeto de pesquisa intitulado **“POLÍTICAS BILÍNGUES PARA SURDOS: ANÁLISE DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL”**, apresentado pela pesquisadora, Tatiane Cristina Bonfim, que tem como objetivo geral analisar a proposta da educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Com a proposta será realizada uma discussão política entre os documentos municipais e federais, entre eles, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei de acessibilidade e as práticas reais de uma educação bilíngue para surdos no município em questão, e objetivos específicos: (a) analisar as políticas municipais de inserção do intérprete educacional nos anos iniciais do 1º ao 5º como ação para a educação bilíngue; (b) investigar as políticas públicas em âmbito municipal para o atendimento dos alunos surdos em contrapartida com o Decreto 5626/2005 que propõe a educação bilíngue; (c) problematizar as ações cotidianas que respondem à inclusão de surdos no município de Rio Claro em uma unidade educacional que atende alunos surdos. Foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde; fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar”.**

Dados do representante legal pela instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome:

Cargo:

Contato:

Assinatura: \_\_\_\_\_

(representante legal)