

INCLUSÕES DE ALUNOS SURDOS: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de “Educação Para Todos”

INCLUSIONS OF DEAF STUDENTS: signs of difference through the curricular assumption off “Education For All”

Silvana Matos Uhmman¹

Maria Simone Vione Schwengber²

Resumo: A inclusão é um processo repleto de sinalizações que destacam trajetórias, vivências, práticas e subjetivações relacionadas aos alunos surdos em escola regular. Sobre isso, objetivamos problematizar algumas das sinalizações de inclusão desses alunos mediante alguns pressupostos curriculares que tem como fundamento contribuir com a ideia de uma “educação para todos”, perguntando: o que tais pressupostos por meio da homogeneização têm sinalizado sobre os sujeitos surdos e suas escolarizações? Para tanto, optamos pela Análise do Discurso de alguns documentos brasileiros à nível de Ministério da Educação, uma vez que esse movimento de análise nos permite perceber alguns discursos e práticas de “educação para todos” a definir – em menor ou maior grau – os currículos escolares, os quais sinalizam uma re colocação de diferentes modos de discussão da surdez e dos surdos em um contexto mais próximo (ou não) de sua condição de diferença cultural, social e linguística. Ao mesmo tempo, estimulamos alternativas escolares para pensar o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo heterogêneo que demanda uma educação bilíngue e multicultural, embora pertencentes de políticas curriculares que muitas vezes concedem pouco espaço para isso.

Palavras-chave: Escolarização de surdos. Normalização. Políticas curriculares.

Abstract: Inclusion is a process full of signs that highlight trajectories, experiences, practices and subjectivities related to deaf students in regular schools. About this, we aim to problematize some of the signs of inclusion of these students through some curricular assumptions that have as basis to contribute with the idea of an “education for all”, asking: what such assumptions through homogenization have signaled about deaf subjects and their schooling? Therefore, we opted for Discourse Analysis of some Brazilian documents at the Ministry of Education level, since this movement of analysis allows us to perceive some discourses and practices of “education for all” to define - to a lesser or greater degree - the curricula schoolchildren, which signal a repositioning of different ways of discussing deafness and the deaf in a context closer (or not) to their condition of cultural, social and linguistic difference. At the same time, we encourage school alternatives to think of the deaf as an author and actor of a minority culture, as a user of a natural language, as a heterogeneous group that demands a bilingual and multicultural education, although they belong to curricular policies that often grant little space for them. that.

Keywords: Schooling for the deaf. Normalization. Curriculum policies.

Resumen: La inclusión es un proceso lleno de señales que resaltan trayectorias, experiencias, prácticas y subjetividades relacionadas con los estudiantes sordos en las escuelas regulares. Sobre esto, pretendemos problematizar algunos de los signos de inclusión de estos estudiantes a través de unos supuestos curriculares que tienen como base para contribuir con la idea de una “educación para todos”, preguntando: qué han señalado tales supuestos a través de la homogeneización sobre los sujetos sordos y su enseñanza? Por ello, optamos por el Análisis del Discurso de algunos documentos brasileños a nivel del Ministerio de Educación, ya que este movimiento de análisis nos permite percibir algunos discursos y prácticas de “educación para todos” para definir - en menor o

¹ Doutora em Educação nas Ciências, área Educação Especial, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. Professora de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: siilvaana@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1182-3187>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora assistente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: simone@unijui.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3583-1408>.

mayor grado - los currículos. escolares, que señalan un reposicionamiento de diferentes formas de hablar de la sordera y los sordos en un contexto más cercano (o no) a su condición de diferencia cultural, social y lingüística. Al mismo tiempo, fomentamos alternativas escolares para pensar en el sordo como autor y actor de una cultura minoritaria, como usuario de un lenguaje natural, como un grupo heterogéneo que demanda una educación bilingüe y multicultural, aunque pertenezcan a políticas curriculares que muchas veces les otorgan poco espacio. eso.

Palabras clave: Escolarización de sordos. Normalización. Políticas curriculares.

1 INTRODUÇÃO E PONTO DE PARTIDA: inclusão

A inclusão é um processo repleto que entendemos marcado por sinalizações³ sobre as trajetórias, vivências, práticas e subjetivações relacionadas aos alunos surdos em escola regular. Sob o ideal inclusivo, a partir dos anos 1990, uma série de documentos nacionais⁴ discursivamente demonstram interesse pela escolarização de todos os alunos – envolvendo os que historicamente foram excluídos ou segregados dos espaços escolares. Esses discursos de “preocupação” com a escolarização “de todos” nomeiam a Educação Inclusiva⁵ como um desafio para a educação como um todo e, sobretudo, como uma necessidade demarcada pela área da Educação Especial⁶ e seu público-alvo⁷.

Ganham força os discursos curriculares⁸ “orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14), na busca por “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 1). Estas e outras disposições destacam a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, cabendo às instituições organizar estratégias e recursos que garantam esse direito.

Tal legislação “inclusiva” deve dialogar com dois documentos oficiais direcionados à área da surdez – *Lei 10.436* e *Decreto 5.626* – anos 2002 e 2005, respectivamente. Ambos garantem o direito das pessoas surdas ao acesso à Libras, o reconhecimento desta como meio legal de expressão e comunicação, e, em decorrência, a promoção de práticas escolares que garantam uma escolarização bilíngue. A *Lei 10.436* reconhece o surdo a partir da singularidade de sua forma de comunicação, a qual, definitivamente, não deve ser motivo de exclusão na educação. Já em seu artigo primeiro, contestando um longo período histórico, a Lei garante aos surdos legitimidade em sua língua: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Somando-se a isso, a promulgação do *Decreto n.º 5.626* – que regulamenta a Lei acima – contribuiu para a expansão da garantia desses direitos, além de estabelecer: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, Art. 2º)⁹.

³ “Sinalizações” será no decorrer desta escrita utilizada como metáfora para identificar e problematizar “sinais” importantes a serem considerados sobre a inclusão de alunos surdos.

⁴ Brasil (1988, 1990, 1996, 2001, 2008, 2009, 2015).

⁵ Constitui-se como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

⁶ “[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 7).

⁷ Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da Educação Especial são: pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação. Os surdos podem ser encontrados juntamente dos alunos com deficiência auditiva.

⁸ Tendo como base teórica pesquisadores do campo do currículo como Sandra Corazza (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (2011).

⁹ Além disso, o Decreto possibilitou que as condições de formação de docentes e intérpretes de Libras fossem legalmente garantidas (além de prever a disseminação de intérpretes nas repartições públicas, hospitais, escolas,

A partir disso, ganham força os discursos de Educação Bilíngue na perspectiva de alunos surdos, os quais consideram que estes devem desenvolver-se em ambiente escolar, primeiramente, tendo a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa utilizada como segunda língua (L2) – sua modalidade de leitura e escrita. Assim, “os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva¹⁰, por meio da organização de escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução” (BRASIL, 2006, p. 24-25). Somando-se a esse escopo, definiu-se também que “além da escolarização, esses alunos têm o direito ao Atendimento Educacional Especializado em turno diferenciado, para o desenvolvimento de complementação curricular” (idem, p.25). Seguindo essas ideias:

A sala de recursos multifuncionais para os alunos surdos ou com deficiência auditiva é o espaço organizado para o atendimento educacional especializado, necessário aos alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização diferenciadas das dos demais colegas. Esses alunos podem demandar, ao longo de sua aprendizagem, o desenvolvimento de instrumentos linguísticos (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), necessários para sua inclusão educacional e social (ibidem).

Tais “recomendações” nos fazem problematizar o quanto políticas curriculares¹¹ são na escola fortemente marcadas e definem como a escolarização (ensino e aprendizagem) de alunos surdos deve acontecer: inclusão em salas de aulas regulares com a presença de intérprete, além da frequência (embora opcional) no Atendimento Educacional Especializado que, dentre outras coisas irá:

- complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular;
- ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares;
- promover o aprendizado da Libras para o aluno que optar pelo seu uso;
- utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação;
- promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita;
- produzir materiais bilíngues, (Libras-Português-Libras);
- favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais;
- utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno (BRASIL, 2006, p. 25-26).

Ao que se percebe, estamos diante de propostas curriculares interessadas no “para todos”, estabelecendo estratégias e espaços para a frequência de todos os alunos surdos em escolas regulares. Tomamos como ponto de partida a inclusão de alunos surdos disposta, sobretudo, pelo Ministério da Educação ao longo dos anos (mais precisamente produto das investidas à inclusão a partir dos anos 90) a intervir sobre os currículos escolares, sempre permeada por meio de disputas de saber-poder (FOUCAULT, 1979), já que se sabe: o Brasil tem se articulado em defesa da centralização curricular como um caminho necessário rumo à qualidade da educação (RIBEIRO, CRAVEIRO, FREITAS, 2019)¹².

centros comerciais, etc), bem como a expansão da Libras por meio da garantia obrigatória de disciplinas curriculares a nível superior nos cursos de licenciatura, também Fonoaudiologia e em nível de Magistério.

¹⁰ Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Ver Decreto nº. 5.626/05, § 20, parágrafo único.

¹¹ Seja no plano dos discursos ou no das práticas escolares, que, segundo Lopes (2005, p.111) “envolvem um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”.

¹² Tais ideias partem de uma perspectiva de “justiça social - de que todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, isto é, da mesma qualidade. Nessa linha, questiona a ideia de que a educação possa se basear em estudos empíricos com a perspectiva de “evidência” ou de “estudos experimentais em larga escala” (RIBEIRO,

Com isso, objetivamos problematizar sinalizações possíveis sobre a inclusão de alunos surdos mediante alguns pressupostos curriculares que tem como fundamento contribuir com a ideia de uma “educação para todos”, perguntando: o que tais pressupostos por meio da homogeneização têm sinalizado sobre os sujeitos surdos e suas escolarizações? Para tanto, optamos pela Análise do Discurso (FISCHER, 2012) de alguns documentos brasileiros à nível de Ministério da Educação, uma vez que esse movimento de análise nos permite perceber alguns discursos e práticas de “educação para todos” a definir – em menor ou maior grau – os currículos escolares e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem desses alunos. Além disso, este interesse quer:

[...] fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito (FISCHER, 2012, p. 385-386).

Portanto, ao entendermos a escolarização de alunos surdos como um campo repleto de negociações, legitimamos a necessária e constante busca por problematizações sobre os pressupostos que definem o local e a [melhor] forma de escolarização desses sujeitos, muitas vezes as essencializando e padronizando. O que se segue são algumas sinalizações que consideramos importantes de reflexão sobre a inclusão – de todos – os alunos surdos que está acontecendo em escolas regulares.

2 SINALIZAÇÕES DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: a diferença em meio a inclusão escolar de alunos surdos

Historicamente, os movimentos educacionais destinados às pessoas surdas foram constituindo-se por meio de discursos excludentes (DIAS, 2006; MESERLIAN e VITALIANO, 2009), sendo possível refletir sobre uma crescente busca por ideais como respeito à diferença e igualdade de direito - possibilidade de igualdade na diferença, a partir do reconhecimento de que a diferença é condição humana e singular.

Nesse sentido, é possível perceber discursos e práticas de “educação para todos” que alcançam adeptos por definir-se com o objetivo de recolocação da discussão da surdez e dos surdos em um contexto mais próximo de sua condição de diferença cultural, social e linguística. É possível reconhecer crescente os discursos que entendem ser necessárias “tentativas de encarar o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo que demanda uma educação bilíngue e multicultural, enquanto pessoa diferente e identidade legítima” (SÁ, 2006, p. 13). Sobre esse movimento, Skliar (2006, p. 16) diz:

Estamos assistindo nas últimas décadas – mas também produzindo e fabricando – a um turbilhão irrefreável de mudanças educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidades, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem de um tipo de escola quase sempre excludente e (em aparência) a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos.

É justamente para esse “todos” que as sinalizações deste texto buscam voltar-se, pois o mesmo autor reforça: “nos resta é saber se essas mudanças constituem ou não mudanças cruciais” (SKLIAR, 2006, p. 16) e tão necessárias à escolarização de alunos surdos, levando em consideração sua herança histórica de exclusão/segregação.

Sá (2006, p. 24) alerta justamente para os resquícios das situações de exclusão a que os surdos foram submetidos, ora tidos como deficientes, ora vistos como descapacitados, ineficientes, “ouvintes com defeito”. Tais resquícios nos fazem refletir que muitas vezes “os discursos marcam a aparência e, por sua vez, a capacidade. Marcam, pois, à medida em que possuem traços de diferença inscritas sob os corpos, esta aparência traz consigo representações de anormalidade” (UHMANN; SCHWENGBER, 2020) – no caso dos surdos: bocas que não falam, mãos que sinalizam e corpos que se expressam por meio de aspectos corporais. Por muito tempo, os surdos foram colocados “às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; [...] pessoas narradas como incapazes, desprovidas de direitos e

da possibilidade de escolha”.

Contudo, a partir dos anos 90, há que se considerar um movimento discursivo de legitimação desses sujeitos, no intuito de “tirá-los” do âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, caritativas, etc., que historicamente têm predominado afim de entendê-los por meio de questões culturais, sociais, históricas e políticas. Segundo Perlin (2007), o movimento da “educação para todos” possibilita problematizar tudo o que deixou os surdos à margem. Se anteriormente fixou-se a “ideia do ‘normal’ corporal, do ‘normal’ da língua, do ‘normal’ na aprendizagem, do ‘normal’ na sexualidade, do ‘normal’ no comportamento, do ‘normal’ na leitura e na escrita, do ‘normal’ na atenção, do ‘normal’ escolar, etc” (SKLIAR, 2003, p. 19), esta já não precisa ser nossa preocupação, pois a ascensão da diferença quer mais é perceber/reconhecer a diferença dentro da diferença.

Ou seja, “a diferença dentro da diferença”, possibilita problematizar o pressuposto da “educação para todos” por meio das políticas curriculares interessadas na inclusão, aqui em especial de alunos surdos. Ou seja, a inclusão daqueles que por muito tempo eram considerados com “comprometimentos” pode caracterizar um processo de escolarização mais democrático e de reconhecimento da diferença ou caracterizar um sistema preocupado com a governamentalidade que, sob a forma de estratégias disciplinares, tenta capturar os sujeitos que ainda estariam “do lado de fora da escola”, a fim de normalizá-los, gerenciar o risco que seus comprometimentos apresentariam para a sociedade e torná-los dóceis e produtivos para que correspondam às expectativas da homogeneização (FOUCAULT, 2005).

Ao entender que “um currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse alguém que deve ser modificado” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38), é possível nos aproximar da compreensão de que, aos surdos, foram conferidas formas de governamentalidade que, nas ideias de Foucault (2005), apresenta a “maquinaria escola” e suas artimanhas ao capturar e normalizar os sujeitos. Em outras palavras:

Ao conceber um currículo, queremos que alguém passe a respeitar as leis de trânsito, modifique sua atitude em relação à prevenção da Aids, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva. Da mesma forma, há uma série de pressupostos sobre a matéria sobre a qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; matéria mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração (CORAZZA; TOMAZ-TADEU, 2003, p. 38).

Esta concepção nos faz reconhecer o currículo como um espaço de significação a partir de campos discursivos produtores de verdades, trazendo a possibilidade de articular-se como “armadilha” que contribui para captura, adjetivação e normalização da diferença, definindo o que, onde e como deve ser o aluno surdo na escola. Currículo sugestivo a um único e homogêneo caminho, supostamente inquestionável, sendo “oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo” (LOPES, 2004, p. 110).

Sobre isso, um exemplo que pode ser problematizado a partir do Ministério da Educação por meio da cartilha *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* em 2011 (não o único, também por exemplo: BRASIL, 2006; ou BRASIL, 2007) e que é utilizado como base para ações escolares. Há a afirmação da inclusão como um percurso necessário para a escolarização de alunos surdos, sendo alguns dos temas abordados: Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações; Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M; Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngue e Educação Bilíngue).

Percebe-se a preocupação com “Órgãos do sistema auditivo e seu funcionamento”, “Conceitos e classificação dos diferentes graus de surdez”, “Caracterização dos educandos de acordo com o grau da perda e as implicações para o seu desenvolvimento” (BRASIL, 2011). Além de “Dispositivos de amplificação sonora” seja por meio de aparelhos auditivos ou Implante coclear – aspectos que dão destaque para aspectos biológicos/de correção e não as questões pedagógicas. As práticas sugeridas por

vezes também confundem aos diferentes sujeitos: surdos e deficientes auditivos, além de contribuir para a não contemplação da diferença, mas interessado em fixar normativas a serem seguidas como “ajustes de pequeno porte: organizacionais, de objetivos, de conteúdos, de métodos e procedimentos, de temporalidade e de avaliação, observando as especificidades de cada área do conhecimento” (BRASIL, 2011).

É possível problematizar sinalizações sobre as políticas curriculares, as quais não são neutras e configuram o espaço e tempo em que foram criadas. Quando relacionadas ao tema da inclusão, encontramos modos de ver e agir sobre os sujeitos, muitas vezes diante de olhares normalizadores de ouvintes sobre surdos. Esses modos de ver aproximam-se de “eufemismos politicamente corretos”, com os quais os surdos foram denominados, inclusive, por diferentes dispositivos legais: deficiente auditivo, surdo-mudo, mudinho, descapacitado, pessoa portadora de deficiência, com pouca inteligência, entre outros (QUADROS, 2003). Já os modos de agir sobre os sujeitos apresentam discursos em favor da igualdade de oportunidades, produzidos principalmente pelas políticas públicas, que por vezes não olham as especificidades e singularidades dos sujeitos, mas preocupam-se apenas com as estratégias necessárias para que a diferença conste na matrícula escolar. É por isso que:

Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal (LOPES, 2004, p. 110-111).

Tais ideias merecem ser contextualizadas: “No mundo globalizado haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos”, demonstrando o quanto o campo curricular e a escola estão suscetíveis às imposições “da centralidade”. Os efeitos, podem ser problematizados a partir de pesquisas como as de Streiechen, Lemke, Oliveira e Cruz (2017, p. 92):

[...] apesar de ter sido constantes tanto a aprovação de leis quanto as lutas sistemáticas dos surdos, professores, tradutores/intérpretes de língua de sinais, familiares, entre outros, não tem sido garantido, de forma efetiva, a essa comunidade o direito de se apropriar dos conteúdos escolares e da interação com a sociedade por meio de sua língua, a Libras.

Seguindo essas ideias, conforme Aspilicueta e Cruz (2015, p. 55), “o discurso da inclusão aponta para avanços importantes em nossa sociedade e em nossas escolas ao propor que estas passem a estar preparadas para receber todos aqueles que dela quiserem fazer parte”; no entanto, como as autoras ressaltam, “a consolidação do processo de inclusão de surdos está longe de ser vislumbrada” (ASPILICUETA e CRUZ, 2015, p. 55), sendo a frequência desses alunos apenas motivo de integração¹³ - ou seja, maior preocupação com o acesso, mas não com sua permanência. No contexto de marco legal, é pertinente (e não inovador) relatar que, mesmo com a criação de políticas que legitimem a inclusão de surdos, “há muitas barreiras para enfrentar” (ASPILICUETA e CRUZ, 2015, p. 23): aceitação da diferença, interações entre surdos e ouvintes, práticas pedagógicas que valorizem a diferença linguística dos surdos, políticas curriculares que necessariamente contemplem a diferença surda, entre outras.

Este contexto possibilita a existência de divergências relacionadas à inclusão dos alunos surdos, seja em termos de políticas “inclusivas” – a escolarização acontecendo em escolas regulares –, seja em resistências surdas – a escolarização acontecendo em escolas especiais. É importante perceber que esse processo apresenta disputas de saber-poder (FOUCAULT, 1979) que conferem à escolarização de surdos um terreno por muitas vezes ainda incerto. Se de um lado, os discursos inclusivos ganham força sob a perspectiva da diferença, por outro, ainda mantêm-se fixados discursos que consideram a homogeneização necessária ou, ainda, interessados em revestir os discursos de normalização por meio

¹³ O aluno surdo é quem precisa desenvolver estratégias para permanecer no espaço escolar pouco preparado/adequado as suas especificidades.

dos discursos da inclusão que, mesmo estrategicamente desejando “espalhar” ideias inclusivas, permanecem firmes na valorização da homogeneização dos alunos – crítica de surdos militantes por uma educação bilíngue a acontecer, quase na soberania das realidades, apenas em escolas especiais (UHMANN, 2020).

Refletir sobre o cenário educacional que diversas vezes se apresenta discursivamente como escolas de ouvintes que se “aceitam” alunos surdos incluídos é situar-se no limiar de um terreno pantanoso, onde ainda não se tem certeza sobre os caminhos a percorrer. De um “lado” há um movimento curricular para a inclusão em escolas regulares, com propostas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁴, presença de intérpretes e tentativas de interação entre surdos e ouvintes; de outro, há a preferência significativa dos próprios surdos pela permanência em escolas especiais, pois ainda pouco se entendem efetivadas as possibilidades de inclusão dos surdos na escola regular – destaque para barreiras e limitações que num primeiro momento podem destacar a precária formação de professores ou a insuficiente presença de interpretes, mas, sem dúvida: são apenas a ponta do *iceberg*, pois muitas outras mazelas podem/devem ser refletidas, como: interesse estratégico pela inclusão dos alunos surdos ou políticas curriculares que não contemplam a especificidade dos alunos surdos quando defendem a centralidade curricular¹⁵.

Para alguns, a escola especial é segregadora, pois os alunos se distanciam cada vez mais do “mundo ouvinte”, e os resultados obtidos não são os esperados (pelos ouvintes?). Já para outros, essa mesma escola (especial) enaltece a comunidade surda, sua cultura e sua identidade, enfatizando-se esse espaço de aquisição de uma língua efetiva que promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos (PERLIN, 2007). Muitos autores (SKLIAR, 2013; QUADROS, 2003; SCNEIDER, 2006; MACHADO, 2008) destacam que, no contexto da escola especial, a língua própria dos surdos (no Brasil, Língua Brasileira de Sinais – Libras), além de uma língua comunicativa, representa a identidade/cultura de uma minoria, sendo valorizada e reconhecida naquele espaço.

Em contrapartida, discursos inclusivos “para todos” posicionam os surdos em escolas regulares, garantindo a legalidade para a comunicação e expressão em Libras, bem como outros recursos e estratégias necessários a serem fixados no currículo escolar das escolas regulares. Porém, pesquisas que envolvem os próprios surdos (CAPOVILLA, 2011) salientam que a inclusão proposta pelas políticas não acontece nos espaços das escolas regulares, por falta de recursos e condições, além da precariedade das relações estabelecidas entre os sujeitos, o que, como consequência, compromete o ensino e a aprendizagem desses alunos.

Pesquisas como as de Angelucci; Luz (2010), Lacerda (2006) e Quadros (2003) retratam a inclusão de alunos surdos acontecendo por meio da comunicação em língua de sinais na sala de aula, mas questões atitudinais, culturais e curriculares que considerem a diferença linguística desses sujeitos ainda pouco reconhecidas, o que pode produzir um grande número de repetências, isolamento e evasão escolar desses alunos. Mesmo sob a proposta “inclusiva” (BRASIL, 2008) e com o aumento de matrículas de alunos surdos em escolas regulares, as pesquisas dos autores acima apontam o aumento no acesso desses alunos ao sistema regular, no entanto, demonstrando menores possibilidades educativas ao permanecerem nesse sistema. Uma das problematizações possíveis Lopes (2005, p. 111-112) estabelece:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias

¹⁴ Lembrando: apresenta-se como um espaço/recurso de acessibilidade às pessoas público-alvo da Educação Especial na escola, sendo um espaço pensado para atender às suas especificidades e, a partir de estratégias, propiciar a aquisição de habilidades e competências que o processo de escolarização espera que adquiram.

¹⁵ Um exemplo é o movimento atual em prol da afirmação de uma Base Comum Curricular à nível federal, o qual entende ser necessário (e possível?) a universalização dos aspectos curriculares à diferença constitutiva dos espaços escolares e, pior, tirando dela a possibilidade de criação, produção, espontaneidade e qualificação (RIBEIRO, CRAVEIRO, FREITAS, 2019).

governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Ou seja, as políticas educacionais e, aqui em especial aquelas que apresentam aspectos curriculares, tratam-se de conhecimentos construídos simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas) – mantendo-se em igualdade de importância. Ao refletirmos sobre a inclusão de alunos surdos, entendemos o papel das políticas curriculares, mas sob hipótese alguma sua tendência de soberania diante das singularidades escolares e diferença.

Isso porque de acordo com diferentes pesquisas, é possível perceber caminhos plurais e distintos de forma singular já desbravados e que dão indícios para problematizações: formação de professores para a Educação de Surdos (SARTURI, 2013); ausência da língua primária/natural dos surdos como problema principal – sendo mais que uma língua de instrução, mas de significado na identidade e cultura (SILVA, 2015); importância das interações de crianças surdas na escola, pois são uma forma de constituição da linguagem e do aprendizado (FRANZOI, 2016); ou ainda tensões que há entre as práticas bilíngues e as políticas que as constituem, desde o papel do educador até o aluno surdo no contexto escolar (DRUMOND, 2017).

Ainda não esgotando as discussões, Streiechen, Lemke, Oliveira e Cruz (2017, p. 92) também afirmam: “quando se fala em espaço escolar, é necessário que reconheçamos as especificidades de cada grupo, ou seja, as características e peculiaridades linguísticas e culturais apresentadas e que permitam a participação de todos na busca do conhecimento”. Pesquisas como as de Cassoli (2006) apontam para a importância de reconhecer o processo de exclusão para a organização de outras formas de escolarização; Já Dias (2006) aponta a importância de romper a barreira do silêncio (destacado pelo autor como realidade não apenas da escola pesquisada, mas de outras tantas escolas) ao propor interações de uma aluna surda em uma turma regular não apenas pela majoritária perspectiva oral.

Quadros (2000, p.34) destaca que o reconhecimento da diferença pode ser considerado como a possibilidade de incluir os surdos nas instituições escolares – já que não há espaço para a busca da mesmidade, homogeneidade. Diante da perspectiva educacional do bilinguismo, a mesma autora reforça o papel da inclusão de alunos surdos “para além de uma questão de língua”, mas “representa questões políticas, sociais e culturais”. Para Fernandes (2008), o bilinguismo precisa ser interpretado como uma língua natural, cultural, e ter visibilidade como outras línguas, pois

[...] um dos aspectos importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é viso-gestual e também a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p. 79).

A educação bilíngue nada mais é do que uma tentativa de reconhecimento da surdez como diferença e, para além disso, conforme Dias (2006, p. 42), “não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas, portanto, não se trata de negação, mas respeito; o indivíduo irá escolher que língua irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar”. Esse entendimento torna possível problematizar as definições de uma língua e outra, que historicamente se basearam em distinções hegemônicas, constituídas nas relações de poder. A ascensão da legitimação do direito à diferença propicia a presença de campos de saber que se encontram e possibilitam outras disputas de poder, sendo importante problematizar a forma como a surdez é produzida – compreendida além de uma diversidade cultural, comportando uma diferença linguística, política, singular e de identidade.

Entender surdez produzida como diferença é compreender o múltiplo, o que está sempre em ação, que se produz, dissemina, prolifera e se recusa a fundir-se em um idêntico. Diversidade, por sua vez, é estática, idêntica no apagamento das diferenças, pois já possui uma marca definida e não há possibilidades outras de ser. Na diferença, não há interesse em fixar uma atribuição marcante ou

característica universal do que venha a ser o surdo, mas mais interessante é a possibilidade de o aluno surdo constituir-se de incontáveis formas, em um processo ativo de identificação e de produção de subjetividades.

Há, portanto, o afastamento de noções trazidas pela diversidade, pois em algum momento tendem a certa normalização, bem como “criam um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença” (SKLIAR, 2013, p. 13). Tais noções continuam a estabelecer uma medida comum, um padrão de comparabilidade que nos permite permanecer observando fronteiras entre sujeitos normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais eficaz: a diversidade. Com ela, é possível observar as fronteiras, definir até que ponto se pode ir, frequentar, estar. Em outras palavras:

(...) o conceito de diferença parece estar atrelado a uma ideia de dificuldade/de falta, já que fugiriam de uma norma pré-estabelecida configurada através das majorias. As minorias que por diversas razões venham a fugir deste padrão, correm um grande risco de permanecerem à margem do lugar a que pertencem/ou possuem o direito de pertencer (SCHWENGBER; UHMANN; MEDEIROS, 2015, p. 217).

É como se não bastasse mais anular ou excluir “o anormal”, “o ouvinte com defeito”, “o aluno com comprometimento”; mais importante é marcar suas fronteiras, seus limites, suas anormalidades – individualizá-lo por meio de diferentes estratégias e recursos organizados pela proposta inclusiva. Essa demarcação torna mais fácil, inclusive, sua captura e a correção considerada necessária para a anormalidade estabelecida, a fim de conter a diferença, reconhecendo tudo como diversidade. Conter a diferença impede a compreensão do surdo além de um conceito estanque, além de uma só definição, além de apenas uma metodologia, um tempo, um espaço, comprometendo o entendimento e a possibilidade de existência de suas singularidades. Assim, ao convidar “a diversidade surda” para os “seus” espaços escolares “inclusivos”,

Esses sujeitos foram sempre “os outros”, aqueles que são considerados diferentes. Contudo, se as posições fossem alteradas ou trocadas, se quem é assim representado tivesse o direito de falar de si, se pudesse se autodescrever, então deixaria de ser “o outro” (LOURO, 1998, p. 36).

Deixar de ser “o outro” não mais fixa uma normalidade predefinida, mas possibilita múltiplas possibilidades de existência, em que não cabem apenas ouvintes, mas surdos, surdos que desejam aproximar-se da comunidade ouvinte e aqueles que desejam afastar-se. Cabem todos. Cabe a diferença. Cabe pensar uma proposta de inclusão realmente inclusiva, já que conforme Silva (2002, p. 66), a diferença “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas, “desrespeitosamente, simplesmente difere”. Ela é embaraçosa, incômoda, capaz de desestruturar a organização prévia da escola e suas escolhas, pondo-nos “frente a frente” com um Outro que não conseguimos previamente identificar. Vai exigir novas perspectivas, muitas reflexões, mudanças de estratégias, atividades, recursos.

A inclusão de surdos em uma perspectiva da diferença apresenta um olhar duvidoso sobre quaisquer possibilidades de definições totalizadoras, pois todos somos singulares e sem a necessidade de comparações/competições/dualidades (SKLIAR, 2003). É possível perceber que o “ser surdo” ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, construída sobre alguns traços comuns, únicos ou universais – e aí torna-se possível problematizar a existência de políticas curriculares “para todos”. Mas, existe a possibilidade de propostas que não construídas ou ressignificadas *in loco* serem “para todos”? O “todos” é realmente algo “alcançável”?

O interesse por esse “todos” muitas vezes destaca a investida na homogeneização – igualdade de direitos? – a todos os sujeitos, promovendo estratégias que possuem impacto na permanência com pouca garantia de singularidade dos surdos nos espaços escolares e produzem/possibilitam, conseqüentemente, suas subjetivações. Assim, os sujeitos por meio da escola e práticas curriculares tem a possibilidade de promover um espaço normalizador, estimulando, por exemplo, saberes médicos ou práticas pedagógicas investidas de reabilitação. É como se a escola não incluísse o outro pelo outro, mas

o observasse com os espelhos da mesmice e buscasse refletir o que dela é esperado (diz ser bilingue, mas permanece central a oralidade) (SKLIAR, 2003).

Se, por um lado, há discussões teóricas e legais que aproximam os surdos de uma perspectiva da diferença (sempre fluida e distante da lógica da normalidade), por outro, esses sujeitos são ainda capturados e considerados público-alvo da Educação Especial (referenciados nos muitos discursos das políticas públicas de inclusão escolar). Nesta última, a busca do consenso e da eliminação da resistência e do conflito (oriundos das áreas que estudam a surdez enquanto diferença ou dos próprios surdos) pode ser percebida nas definições fixas e nos modos de operar – há regras nítidas sobre como realizar o Atendimento Educacional Especializado com esses sujeitos e como a escola “inclusiva” deve agir diante da perspectiva bilíngue; a Libras e intérpretes entram em cena, o que caracterizaria a aposta de consolidação da inclusão de surdos; são organizados manuais sobre “como fazer” ou “como receber” o aluno surdo, sobretudo na diversidade discursivamente definida.

É a “escola ética e moralmente correta” que, diante da proposta de inclusão, aceita o surdo em suas salas de aula, garante a presença de intérpretes e assegura que a Libras “não” seja utilizada apenas como forma de instrução. Busca-se uma “definição geral” do que seja o surdo e a melhor forma de seu acesso. Organizam-se estratégias e metodologias específicas, das quais todos os surdos precisam participar e, conseqüentemente, a elas se adaptar para permanecer no espaço “inclusivo”. Isso porque:

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se autoconduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido – pelos ouvintes, é claro – como salvo-conduto para ações tutelares (LOPES; VEIGANETO, 2011, p. 10).

Embora seja possível encontrar discursos “favoráveis” à diferença surda, os campos de saber-poder demonstram ser constantemente tomados pelo ideal de normalidade, e a deficiência parece enraizada nos discursos de surdez. Carvalho (2014, p. 106), sob uma perspectiva foucaultiana, ao pensar sobre as “instituições coextensivas ao governo dos indivíduos e de suas coletividades com a escola”, aponta a importância de “entender a relação direta que a Educação possui com as estratégias de governamentalidade: conduzir indivíduos e populações para quaisquer finalidades”. Mas quais seriam as finalidades da escola inclusiva? Em vários momentos Foucault (1979, 2005) destacou as apostas de governamentalidade existentes que:

[...] sempre recaíram nos processos institucionais pelos quais relações estratégicas entre indivíduos e grupos de indivíduos eram articuladas, com o intuito de forjar as suas conduções, convocando, para tanto, linhas de forças que não cessaram de conduzir as condutas, conforme todo tipo específico de saber resguardado nos diferentes domínios institucionais (CARVALHO, 2014, p. 105).

Se “conduzir as condutas” pode ser compreendido como objetivo da escola inclusiva – a partir de diferentes aspectos curriculares que funcionam como um dispositivo normatizador do qual deverá haver adequação – é possível refletir sobre o “tipo específico de saber resguardado nos diferentes domínios institucionais” a que obedece a escolarização de surdos. Cabe problematizar essa escola que, por meio do exame, pode controlar seus alunos não somente no contexto didático-pedagógico, mas também no aspecto político (FOUCAULT, 2008). Vale problematizar também a escolarização entendida como operação de ordenamento, aproximação-estranhamento, ancorada na díade normal-anormal (VEIGANETO, 2001) e, tudo isso, sob discursos federais moral e eticamente “para todos”.

3 CONCLUSÃO SEM PONTO DE CHEGADA: inclusões

As políticas curriculares em meio a diferença passam longe de ser algo “resolvido” na escola, produzindo e reproduzindo diferentes sujeitos/experiências por meio de relações de saber-poder (FOUCAULT, 2005). Contudo, como a pretensão desse texto não foi a de responder questionamentos (nem buscar chegar a um impossível final da caminhada), mas expandi-los ainda mais: Quais são, então,

as compreensões sobre a permanência dos alunos surdos em escola regular? Se anteriormente foram excluídos e segregados, são agora nesses espaços incluídos? Qual inclusão é produzida pelos campos de saber-poder e aos surdos é destinada? Ou ainda, que currículos estão sendo dispostos e/ou estamos dispostos a organizar? Currículos para o ensino de uma suposta mesmidade? Ou abertos para a invenção da própria diferença em meio aos seus contextos e relações? Será o argumento de inclusão (e com ela a articulação da diversidade) possível através de propostas curriculares ser um fator estratégico?

Estes questionamos – e em espacial o último – não deixam “adormecer” e entender que estas não são questões finalizadas. Na educação de surdos, a inclusão em escolas regulares é discursivamente pautado por meio do respeito ao uso e valorização da língua de sinais na escola, a garantia de interações entre surdos-ouvintes, formação de professores, dentre outros – aspectos nem sempre vivenciados nas realidades escolares e que é retratado por muitas pesquisas (CAPOVILLA, 2011; ANGELUCCI e LUZ, 2010; LACERDA, 2006; QUADROS, 2003, entre outras). Todos estes, justificados em ideais de uma sociedade mais democrática e “para todos” e, respaldados em textos e materiais produzidos pelo Ministério de Educação (MEC), por exemplo, que apontam estratégias “convitativas”: “incentivo à oficialização da LIBRAS”; “alternativas diferenciadas para a comunicação entre os portadores de deficiência auditiva, por exemplo, legendas nas programações de TV e de intérprete de língua de sinais”; o entendimento de que “a língua de sinais (LS) é a primeira língua do indivíduo surdo e que, através dela, ele constituirá sua identidade e leitura do mundo”; e a alusão à participação dos surdos na definição das questões culturais, econômicas e políticas relacionadas a sua vida – “o surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional”¹⁶.

Tratam-se de disposições “sedutoras” que demonstram estar preocupadas com o acesso de alunos surdos à inclusão, bem como respaldadas legalmente pela estética da promoção ao direito de todos à educação – uma vez que não há mais espaço para discursos que neguem este fato. Contudo, o que precisa ser constante motivo de problematizações são as condições de permanência nas escolas, já que o aumento crescente do número de matrículas de alunos surdos no sistema regular de ensino não garante uma permanência que realmente contribua com a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos – algo a nosso ver possível com a valorização das singularidades escolares e não apenas concedendo-as um lugar de “lamentar” o que não consegue efetivar das políticas que chegam a ela muitas vezes destoantes de sua realidade e, sem as quais, se possa ou queira problematizar. Em outras palavras, precisamos contestar (ou, no mínimo, ser motivo de inquietação) toda e qualquer proposta de produção de um currículo universal, verdadeiro, melhor, com estratégias fixas e de pouca flexibilidade, do qual nenhuma diferença existente consegue fazer parte.

E, da mesma forma que pressupostos – sejam eles curriculares ou outros – não podem ocupar lugar de soberania diante das singularidades de cada contexto escolar, a inclusão não se sustenta a partir de um único percurso. Não se pode dizer que a inclusão de alunos surdos percorre os mesmos caminhos, pois a experiência da/com a surdez pode ser percebida de diferentes modos e é isso que faz com que o tema da escolarização de alunos surdos não se esgote. Este fator nos faz refletir para além da “inclusão” de alunos surdos, mas nas “inclusões” de alunos surdos que estão acontecendo, uma vez que em cada escola há um cenário diferente e a perspectiva da diferença torna complexa a escolarização desses sujeitos (UHMANN, 2020). “Inclusões” dariam conta de considerar as muitas formas com que a inclusão pode acontecer nos espaços escolares mesmo sob os mesmos pressupostos de “educação para todos”, a depender da maior ou menor apropriação, por exemplo, de políticas de centralização curriculares¹⁷ que, ao nosso ver, não necessitam ser fixas ou rígidas, mas existentes como ideias iniciais ao percurso inclusivo que cada contexto irá de forma autônoma percorrer, criar, ressignificar; do contrário ocupam lugar de parâmetro, norma, dever, regra, a qual necessariamente inviabiliza a essência da diferença – minimizando a existência de realidades fluidas, interculturais e incrivelmente multifacetadas.

Assim sendo, não temos um ponto de chegada (o que reforça a impossibilidade e ineficiência da

¹⁶ Todos disponíveis no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

¹⁷ O processo de inclusão a partir de “uma proposta para todos”, sem que necessariamente seja “para todos”.

centralização de uma escolarização “para todos”), mas: a) caminhos em escolas regulares em menor ou maior intensidade que percebem a área da surdez numa abordagem ainda médica, de reabilitação, de normalização e, ao se fazer isso, desconsidera-se também a trajetória dos sujeitos, bem como as suas experiências e possibilidades; b) caminhos em escolas regulares – também em maior ou menor grau – na perspectiva da diferença que percebem a surdez de forma legítima, sem comparatismo ou descaracterização de suas singularidades. E, embora nosso objetivo não seja fixar um “currículo ideal” – mas demarcá-lo num contexto aberto ao porvir, flexível e receptível ao novo, a mudança, as múltiplas possibilidades frente aos múltiplos sujeitos e realidades – consideramos o percurso destes últimos caminhos como possível de perceber a surdez em sua própria contingência. Ser diferença, como tantas outras, sem ser necessárias explicações ou mudanças, sem solicitar aceitação, respeito ou reconhecimento de sua existência. Apenas ser. Ser aluno. Ser surdo. Ser aluno surdo na escola. Ser surdo na escola inclusiva na qual esteja convencido de que não necessita, tampouco a escola, seguir o curso de propostas curriculares que muitas vezes apostam na homogeneização e, conseqüentemente, permanecem distantes ou inviabilizam a existência da diferença e singularidades.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla; LUZ, Renato. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 14, p.35-44, 2010.

ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.3, 395-410, 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.069 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 1990.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)*. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Resolução n. 2 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências*. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.626 - Regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 2005.

BRASIL. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Secretaria de Educação Especial: Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. *Resolução n. 4 - Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer, 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. *Revista Pro-Posições*. v. 25, n. 2 (74). p. 103-120. maio/ago. 2014.

CASSOLI, Raquel Alves. *As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP - Universidade Pontifícia Católica/SP, São Paulo, 2006.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe de ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maris/RS, v.2, n.24, p.77-85, 2004.

DRUMOND, Andréa Hees. Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2017.

FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilinguismo*. Porto alegre: Mediação, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graa, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhe. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANZOI, Elenara Borges Silveira. Interações da criança surda em escola comum. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, vol. 26, p. 163-184, 2006.

LOPES, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. *Inclusão como dominação do outro pelo mesmo*. VII Colóquio Internacional Michel Foucault. São Paulo: PUC-SP, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago, v. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz H. D. (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MESERLIAN, Katia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: *Anais*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III encontro sul brasileiro de psicopedagogia. PUCPR, 2009.

PERLIN, Gladis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. (org). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, v. 1, p.9-13, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, vol. 05, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, William de Góes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos; FREITAS, Adriano Vargas. Teorização curricular e formação docente: uma aposta em grupos de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 2, p. 588-599, maio/ago. 2019

SÁ, Nídia Regina de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; UHMANN, Silvana Matos; MEDEIROS, Daniela. Corpos marcados pela deficiência: O 'fora do lugar' de muitos alunos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213-226, jan./jun. 2015.

SARTURI, Cláudia de Arruda. Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – polo UFSM. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

SCNEIDER, Rosélia. *Educação de surdos: Inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, v. 79, Agosto. 2002.

SILVA, Adriana Ramos. O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, v. 79, Agosto. 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2013. 6 ed.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Revista Acta Scientiarum: Education*. Maringá, v. 39, n.1, p. 91-101, Jan.-Mar., 2017.

UHMANN, Silvana Matos. Sinalizações sobre a escolarização de alunos surdos: discursos de (in)visibilidade da diferença e seus efeitos na escola. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí: Ijuí, 2020.

UHMANN, Silvana Matos; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Sujeitos com deficiência no mundo do trabalho: discursos que marcam aparências e, por sua vez, capacidades? *Revista Educação Especial*. v. 33. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Recebido em: 25/08/2020

Aceito em: 08/10/2020

Publicado em: 11/12/2020