

# A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS SURDAS<sup>1</sup>

## LEARNING SIGN LANGUAGE BY DEAF CHILDREN

Taise DALL'ASEN<sup>2</sup>Tania Mara Zancanaro PIECZKOWSKI<sup>3</sup>

**RESUMO:** Atender às necessidades linguísticas e de escolarização de crianças surdas impõe desafios às famílias e à escola. Assim sendo, este artigo está alicerçado nos estudos realizados em uma pesquisa de Mestrado em Educação, a qual teve por objetivo compreender como acontece a aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas, desde os primeiros anos de vida, até a aquisição do português escrito nos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e para o seu desenvolvimento foram adotadas entrevistas narrativas com famílias de crianças surdas e professores atuantes com esses estudantes. As materialidades empíricas oriundas das entrevistas foram organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas pela perspectiva da Análise do Discurso com base em Foucault. As narrativas dos familiares evidenciaram que as crianças surdas passam a ter acesso tardiamente à língua de sinais, somente quando frequentam a escola. Nesse espaço, os docentes seguem um currículo escolar homogêneo, com práticas escolares que são elaboradas de forma independente, sem articulação com os intérpretes ou os professores da Língua Brasileira de Sinais do Atendimento Educacional Especializado. O texto evidencia os desafios das famílias e dos docentes influenciados pela falta de conhecimento da especificidade de comunicação de crianças surdas e da língua de sinais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem da língua de sinais. Educação bilíngue. Surdez. Educação Especial. Inclusão.

**ABSTRACT:** Fulfilling language and schooling needs of deaf children challenge families and school. Thus, this article is based on studies carried out in a Master's research in Education, which aimed to understand how deaf children learn sign language, from the first years of life, to the acquisition of written Portuguese in the early grades of Basic Education. The research is characterized as qualitative and for its development narrative interviews were adopted with families of deaf children and teachers working with these students. The empirical materialities arising from the interviews were organized into thematic groups and analyzed from the perspective of Discourse Analysis based on Foucault. The family members' narratives showed that deaf children have late access to sign language, only when they attend school. In this space, the teachers follow a homogeneous school syllabus, with school practices that are prepared independently, without articulation with the interpreters or teachers of Brazilian Sign Language from the Specialized Educational Service. The text highlights the challenges of families and teachers influenced by the lack of knowledge of the specificity of communication of deaf children and sign language.

**KEYWORDS:** Sign language learning. Bilingual education. Deafness. Special Education. Inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

No ambiente familiar, a chegada de um novo membro marca um processo de reestruturação, normalmente representado por orgulho e celebração. Contudo, a descoberta de que a criança é surda pode gerar sentimentos de insegurança e de medo em relação ao futuro, pois a criança surda difere do padrão que a sociedade convencionou como normal. É compreensível que os pais se surpreendam ao tomarem conhecimento que deverão aprender uma nova língua para estabelecer comunicação com a criança surda. As aprendizagens precisam ser ressignificadas e sistematizadas para que haja comunicação, processo que poderá não se tornar simples,

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>

<sup>2</sup> Doutoranda. Programa de Doutorado em Educação (UDP-UAH). Universidad Diego Portales. Santiago/Chile. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Chapecó/Santa Catarina/Brasil. E-mail: taisedallasen@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

<sup>3</sup> Professora, pesquisadora e coordenadora. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Chapecó/Santa Catarina/Brasil. E-mail: taniaz@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

em razão da falta de conhecimento acerca da língua de sinais pelo contexto familiar, a negação da surdez, e por sentirem dificuldades em reconhecer as diferenças culturais da criança surda.

Gesser (2009) destaca que a comunidade ouvinte mantém a concepção de que “a surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da falta, da anormalidade. O ‘normal’ é ouvir e o que diverge desse padrão, preferencialmente, precisa ser corrigido, ‘normalizado’” (p. 67), inferindo na homogeneização dos indivíduos, pois toda norma estabelece a padronização. A sociedade majoritariamente ouvinte ampara-se em regras e em convenções, definindo o que é normal, cria normas e define que normal é o que se adapta a essas normas. Veiga-Neto (2007) salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Nessa direção, é possível dizermos que “a norma opera no sentido de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (Lopes, 2009, p. 159), e que o que difere da norma pode viver processos de discriminação.

À vista disso, o reconhecimento da surdez, do direito de ser diferente, é o ponto de partida para o reconhecimento do sujeito surdo, de suas singularidades e de suas necessidades educacionais. De outra forma, será considerado o outro, o estranho, o exótico. Santana (2007) menciona que é imprescindível desvencilhar-se da concepção do modelo clínico-terapêutico, uma vez que, segundo o autor, a surdez não é uma deficiência, tampouco os sujeitos surdos precisam passar por processos de reabilitação, inferindo como processo de cura a normalização.

Em consonância à perspectiva foucaultiana extraída da obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014a), é possível compreendermos que todos os indivíduos estão submetidos direta ou indiretamente a processos classificatórios, caracterizando-os em normais e anormais, dualismo que procura controlar e estabelecer propostas que corrijam os indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Todavia, esse processo é realizado a partir de um avaliador que assume o protagonismo de superioridade, rotulando os indivíduos de acordo com o grau de proximidade e de distanciamento da normalidade. Refletir sobre a diferença e reconhecê-la é essencial para que padrões idealizados e não tensionados não se perpetuem.

Atualmente, ao adentrarmos a temática da educação de surdos, deparamo-nos com a proposta bilíngue, a qual infere em redimensionar os parâmetros pré-designados e hegemônicos. A partir da década de 1980, vislumbramos o bilinguismo como possibilidade de escolarização para alunos surdos. O bilinguismo é a abordagem com objetivo de propiciar à criança surda a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1), e do português escrito, como segunda língua (L2). Contudo, é preciso ponderarmos a necessidade de incorporar outros recursos para que a educação bilíngue ocorra de forma coerente e não se restrinja apenas à tradução da língua oral para a língua de sinais, tratando a cultura surda de forma reducionista, limitada à língua natural do sujeito surdo.

A partir das reflexões propiciadas pela pesquisa, evidenciamos a importância de pensar em possibilidades de maior convívio entre surdos, desde a tenra idade, para que possam olhar-se e narrar-se como sujeitos pertencentes a uma cultura e possuidores de uma língua – a língua de sinais – e tenham acesso aos conhecimentos escolares a partir de práticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento em condições de igualdade.

As contribuições da pesquisa apresentada neste artigo estão, especialmente, em suprir uma lacuna em relação a investigações a partir da narrativa das famílias, o que se revela inédito no município pesquisado. A investigação evidencia, também, que o oralismo é a perspectiva que ainda predomina nas famílias da região, cujos filhos acessam à língua de sinais somente ao ingressar nas escolas. Contudo, nem todas as famílias são favoráveis ao uso da língua de sinais. As famílias entrevistadas revelam a falta de conhecimento a respeito das especificidades da cultura surda, o que tende a potencializar perspectivas clínicas acerca desses sujeitos e a insistência na oralização. Essa constatação possibilita propor políticas de sensibilização para a importância do acesso de crianças surdas à língua de sinais desde cedo, assim que a surdez é identificada.

Este artigo aborda estudos realizados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação intitulada *A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito* (Dall'Asen, 2020), cujo objetivo foi compreender como acontece a aprendizagem da língua de sinais, desde os primeiros anos de vida até a aquisição do português escrito nos anos iniciais da Educação Básica.

## 2 MÉTODO

Para o desenvolvimento da pesquisa, com enfoque qualitativo, na perspectiva pós-estruturalista, foram adotadas entrevistas narrativas com as famílias de crianças surdas residentes no município de Chapecó, Santa Catarina (SC), e as professoras atuantes com esses estudantes.

Para evidenciar a perspectiva pós-estruturalista, Meyer e Paraíso (2014, p. 19) descrevem que os estudos “se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós- pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo”. Nessa direção, Meyer (2014) elucida que as metodologias pós-estruturalistas possibilitam renunciar aos métodos explicativos e prescritivos assumindo como possibilidade a desnaturalização e a problematização das coisas que simplesmente aceitamos como únicas.

A pesquisa foi realizada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, no município de Chapecó. Para a definição das instituições participantes, foram estabelecidos alguns critérios, como: a) pertencer à rede estadual de educação no município de Chapecó; b) contemplar o maior número de matrículas de alunos surdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; c) ter a concordância da Gerência Regional de Educação (GERED/Chapecó) e o aceite do professor em participar do estudo. Assim, três escolas constituíram o lócus da pesquisa.

A seleção das docentes participantes da pesquisa baseou-se em alguns critérios: a) atuar com estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na condição de professor titular da turma; e b) aceitar fazer parte da pesquisa. A intencionalidade inicial era entrevistar pelo menos cinco professores, a qual foi mantida em razão do número de crianças surdas identificadas. No Quadro 1, podemos observar a relação das docentes entrevistadas e sua caracterização.

**Quadro 1***Relação das docentes entrevistadas e sua caracterização*

<b>Docente entrevistada</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Carga horária de atuação</b>	<b>Regime de contrato</b>	<b>Data da entrevista</b>
Docente 1	Entre 1 e 2 anos	Pedagoga	20 horas	Admitida em caráter temporário (ACT)	18/09/2019
Docente 2	Entre 15 e 20 anos	Pedagoga com Especialização em Educação Infantil	40 horas	Efetiva	20/09/2019
Docente 3	Entre 7 e 8 anos	Pedagoga com Especialização em Interdisciplinaridade	40 horas	Admitida em caráter temporário (ACT)	21/08/2019
Docente 4	Entre 8 e 10 anos	Pedagoga com Especialização em anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil	40 horas	Efetiva	21/08/2019
Docente 5	Entre 13 e 15 anos	Pedagoga com Especialização em anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Escolar	40 horas	Efetiva	29/08/2019

Por fim, realizamos entrevistas com as famílias das crianças surdas que frequentavam as escolas selecionadas. Foi necessário, também, estabelecermos critérios para a definição das famílias: a) ter filho(a) surdo(a) que frequentasse a escola investigada nos anos iniciais; e b) aceitar fazer parte da pesquisa.

**Quadro 2***Relação das famílias entrevistadas e informações sobre a criança surda*

<b>Família entrevistada</b>	<b>Idade da criança</b>	<b>Ano escolar frequentado pela criança</b>
Família 1	8 anos	2º ano
Família 2	9 anos	4º ano
Família 3	7 anos	1º ano
Família 4	8 anos	4º ano
Família 5	9 anos	3º ano
Família 6	12 anos	5º ano

A aproximação com os entrevistados aconteceu por meio de entrevistas narrativas. Andrade (2014) elucida que a entrevista narrativa é “uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica” (p. 175). A autora dá ênfase aos pressupostos de que as entrevistas não apresentam verdades unânimes em relação aos fatos, “mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a ou-

tras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (p. 177). Assim, assume-se como pressuposto que “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que se diferem ou contemporizam” (p. 181).

As materialidades empíricas, resultantes das entrevistas realizadas com as famílias e as docentes atuantes com crianças surdas, foram organizadas em agrupamentos temáticos<sup>4</sup> a partir dos aspectos mais relevantes e recorrentes e analisadas a partir da Análise do Discurso com bases teóricas foucaultianas.

As famílias e as docentes atuantes com as crianças surdas manifestaram-se acerca dos seguintes tópicos orientadores que guiaram as narrativas: como foram propiciados os primeiros contatos com a língua de sinais para as crianças surdas investigadas; como essas crianças surdas se comunicam com a família, os professores e os colegas; como essas crianças surdas tiveram/têm acesso à língua de sinais na escola de Educação Básica; se elas têm acesso à educação bilíngue e, em caso de resposta ser positiva, como o bilinguismo é contemplado no processo de escolarização. Para Foucault (2014b):

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (p. 46)

Assim, as entrevistas narrativas possibilitam que os sujeitos entrevistados ouçam e reflitam acerca do que dizem, tarefa que é também do pesquisador que se propõe a analisar tais narrativas nessa perspectiva, compreendendo o contexto histórico do discurso.

Ainda, Foucault (2014b) salienta que os pesquisadores precisam ter atitudes metodológicas, pois não devem pautar-se apenas em questões subjetivas, analisando “o que está por trás’ dos textos e documentos, nem ‘o que se queria dizer’ com aquilo” (Fischer, 2001, p. 221). Desse modo, é necessário “atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados, que a rigor são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão para além das ‘coisas dadas’” (p. 100), sendo plausível atentar-se às condições em que aquele discurso está sendo reproduzido.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, abordamos três tópicos: A interação e as relações interpessoais: crianças surdas filhas de pais ouvintes; Uma escola, duas línguas: inclusão da criança surda na escola de Educação Básica; Escolarização da criança surda: estratégias pedagógicas homogêneas e bilinguismo.

#### 3.1 A INTERAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: CRIANÇAS SURDAS FILHAS DE PAIS OUVINTES

O nascimento de uma criança marca um processo de reestruturação familiar. A chegada de um novo membro normalmente é motivo de alegria, de orgulho e de celebração, uma vez que o filho representa a renovação da vida, repleta de expectativas e de sonhos idealizados

<sup>4</sup> Termo adotado com base em Andrade (2014).

pelos pais. Tais expectativas podem provocar renúncias e abandonos ao descobrirem que a criança difere do que foi convencionado como normal.

A sociedade, aqui representada pelas famílias das crianças surdas investigadas, evidência, por meio das narrativas, a idealização do filho “normal”, pois, ao receberem a notícia da surdez da criança, sentiram tristeza, inquietações, insegurança em relação ao futuro. Tais reações são compreensíveis se considerarmos que, em uma sociedade normatizadora como a que vivemos, “ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais” (Gesser, 2009, p. 68).

Nessa lógica padronizadora, aqueles que desviam dessas representações precisam, preferencialmente, passar por processos de correção, de normalização, aproximando-se dos padrões configurados como ideais para a sociedade. Isso posto, destacamos que as primeiras orientações que as famílias recebem, durante e após o nascimento dos bebês, predominantemente são de ordem clínico-terapêuticas, de profissionais da saúde que, frequentemente, visualizam a surdez como uma patologia.

Revel (2005) ampara-se em conceitos foucaultianos ao descrever que os processos de classificação desenvolvidos pela área médica entre o normal e o patológico incentivaram a criação da normalização dos comportamentos, visto que esse processo de correção não é classificado como um método de punição, “mas [como] meios de transformação dos indivíduos” (p. 66). Guiadas por esse caminho, as famílias reciam estereótipos negativos frente à surdez, esperançosas de que as inferências médicas irão possibilitar a inclusão de sujeitos surdos na comunidade ouvinte, pela recuperação da audição. É uma esperança presente na Família 6, ao narrar que a *“fonoaudióloga já disse que ela vai ouvir e não precisa aprender a tal da LIBRAS. E, por isso, ela vai usar só português”* (Família 6).

Foucault (2006) elucida ainda que a normalização dos corpos infere que todos os sujeitos sigam um modelo, o qual se funde a partir de determinados resultados, uma vez que a normalização “pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a esse modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo normal, lo que es incapaz de hacerlo” (p. 75-76). À vista disso, Veiga-Neto e Lopes (2007) evidenciam que, a partir da norma, é ponderável vincular novos termos relacionados a ela, ou seja, os autores sugerem acrescentar a palavra “normatizar”, a fim de “designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas” (p. 956). Para melhor materializar a normalização, Veiga-Neto (2006) salienta que compreende os dispositivos normatizadores “como aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (p. 36-37).

Lodi e Luciano (2014) salientam que o desenvolvimento de uma criança surda ocorre de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, quando há contato “com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio da língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (p. 34). Desse modo, as interações possibilitarão que a criança amplie sua relação com o mundo, além de torná-la sujeito da linguagem.

Quadros (2017) reitera que a comunidade linguística desenvolve um papel muito importante na vida das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois “a transmissão da língua é garantida nos espaços em que os surdos se encontram” (p. 36). Portanto, a participação familiar e o incentivo para que as crianças surdas frequentem esses espaços fazem com que os contatos não se restrinjam apenas ao ambiente familiar e as experiências não se respaldem exclusivamente com a língua de herança<sup>5</sup>. Contudo, esse processo pode não ser tão simples, como é o caso da Família 6, que segue orientações da fonoaudióloga, profissional que *não recomenda tal aprendizagem*. O entrevistado afirma: “*Não quero saber dessa tal língua de sinais! Nós vamos falar e deus*” (Família 6).

Desse modo, as famílias, guiadas por orientações clínicas, fazem com que estas sejam as únicas verdades. Assim, passam a acreditar na recuperação da audição e utilizam, como único método de comunicação com a criança, a oralidade. Assim sendo, inviabilizam que a criança surda vivencie a língua visual desde os primeiros meses de vida.

Lodi e Luciano (2014) esclarecem que a inserção da criança, no contexto familiar que utiliza apenas a linguagem oral para comunicação, prejudica o desenvolvimento da linguagem da criança surda, gera ainda consequências para os processos que necessitam da linguagem para se desenvolverem, a exemplo da “organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens” (p. 34), entre outras ações que estão vinculadas à linguagem. É relevante, por conseguinte, que as crianças surdas tenham acesso às relações com surdos fluentes na língua de sinais, pois, assim, desenvolverão habilidades semelhantes às das crianças ouvintes no que tange ao desenvolvimento da linguagem, influenciando, também, nos aspectos cognitivos.

Para Perlin (2005), a negação da língua de sinais e o incentivo à oralização fazem parte da história do sujeito surdo e se revelam “em surdicídio provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou ciborguização<sup>6</sup> dos surdos” (p. 79). Esse aspecto representa uma violência contra a cultura surda, pois as imposições ouvintistas permanecem infiltradas nos processos de aprendizagem da língua de sinais. Para tanto, “torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação da linguagem por esses sujeitos” (Lodi & Luciano, 2014, p. 36). Nesse sentido, Quadros (2005) salienta que aprender uma língua apresenta vantagens cognitivas, políticas, sociais e culturais. De acordo com a autora, a busca por novos conhecimentos possibilita às crianças construir alternativas de interpretações a partir das diferentes línguas e contextos. Desse modo, é importante que filhos surdos de pais ouvintes tenham contato com sujeitos adultos e crianças surdas, usuários da língua de sinais, uma vez que isso auxiliará na aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, ampliará o seu contato com o mundo.

Contudo, a partir das narrativas das famílias entrevistadas, é possível observarmos que estas coincidem no que diz respeito ao período em que a criança teve acesso à língua de sinais e ao convívio com demais sujeitos surdos; desse modo, os primeiros contatos ocorreram quando as crianças passaram a frequentar a escola, algumas na Educação Infantil, mas a maioria

<sup>5</sup> Quadros (2017) caracteriza o termo “língua de herança” como algo que contém e transmite valores culturais e materiais, quer dizer, a língua utilizada pelos pais é passada para a próxima geração.

<sup>6</sup> Perlin (2005) faz uso do termo “ciborguização” para referir-se ao ciborgue, em outras palavras, de um lado, o sujeito como organismo vivo, do outro, como máquina.

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fica evidente a falta de acesso à língua desde bebê e a falta de participação em grupos ou associações que visam o acesso à LIBRAS, com sinalizantes fluentes desde muito cedo.

Em 2021, foi publicada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e passa a vigorar acrescida do Capítulo V-A, que trata da educação bilíngue:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

[...]

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Lei nº 14.191/2021)

A aprovação dessa Lei é uma reivindicação antiga de pessoas surdas e de ouvintes engajados com a causa. Na Lei nº 14.191, está previsto, também, que as escolas deverão oferecer serviço de apoio educacional especializado para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, e não há impedimentos para que esse aluno se matricule em escolas e classes regulares de acordo com a decisão dos pais, dos responsáveis ou do próprio aluno.

Embora as escolas exclusivas para surdos já existissem antes dessas normativas, a legislação as autoriza e possivelmente estimule o surgimento de outras. Contudo, sem a pretensão de esgotar a temática, questionamos como é possível lidar com uma sociedade hegemonicamente ouvinte, amparada em concepções normalizadoras, concomitantemente objetivando promover a inclusão dos sujeitos surdos a partir de uma proposta de escolarização bilíngue?

### 3.2 UMA ESCOLA, DUAS LÍNGUAS: INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola é um espaço que exerce a função de “formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se [sic] até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações” (Lopes, 2005, p. 39). Desse modo, ao estabelecer uma conexão social entre sujeitos ouvintes e surdos no ambiente escolar, supõe-se que as relações de poder estão enraizadas. Foucault (2017) esclarece que o poder não está apenas relacionado à conjunção negativa “não”, pois ela seria insuficiente para desencadear repressões. Assim, o filósofo menciona que o poder “não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (p. 45), uma vez que ele está presente em todas as relações sociais. As relações de poder inseridas nos contextos escolares tensionam e inferem na construção de um sujeito padrão, “aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, [que] surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem-sucedidas financeiramente, que merecem ser seguidas como exemplo” (Dorziat, 2009, p. 91). Os sujeitos da educação não conseguem, portanto, passar pela escola sem as marcas impressas no corpo e na alma, marcas

que inferem na (re)construção dos discursos daqueles que passam por essa instituição (Lopes & Veiga- Neto, 2006). A escola foi inventada para que todos que a frequentam sejam marcados com o modo de ser e de estar no mundo.

Conforme mencionado anteriormente, Lopes (2010) tensiona a produção de subjetividades a partir da inserção de crianças surdas na escola de ensino regular, argumentando que “ao aproximar esses sujeitos, que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis” (p. 9). Tal prática infere na formação de um modelo de ser surdo, resultando que a comunidade surda passe a realizar ações de normalização, acreditando que há um jeito normal de ser surdo e que deverá ser seguido. A norma está vinculada ao que os autores chamam de normatização, termo que cria, estabelece e sistematiza as normas.

Nesse sentido, a criação de uma norma surda escolarizada propicia que os sujeitos surdos se dispersem no ambiente escolar, resultando na seleção de quem está mais próximo ou distante da marca normal de ser surdo (Lopes & Veiga-Neto, 2006). Guiadas por esse tensionamento, evidenciamos que a escola ainda é um dos espaços linguísticos fundamentais para a aprendizagem da língua de sinais pelas crianças surdas, e ousaríamos afirmar que, para algumas, é o único espaço onde podem se comunicar e ter acesso à LIBRAS.

Além da escola estreitar o acesso da criança surda à língua de sinais, nesse espaço, é possível explorar experiências a partir do convívio com outros sujeitos surdos, por ressignificar os conhecimentos aprendidos, visto que a criança conhece um novo mundo, a partir da aprendizagem da língua de sinais, da cultura e das relações sociais (Quadros, 2017). As Docentes 2, 3 e 4 narram que a criança surda possui acesso à língua de sinais no ambiente escolar, assim como os colegas ouvintes, pois as turmas têm aula de LIBRAS uma vez por semana com professor bilíngue, além de ter o auxílio diário da intérprete e de haver participação, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Docente 3 narra que: “Até nos corredores, na hora do lanche, têm muitas crianças [se refere às crianças surdas e ouvintes] que vêm e eles, conversam entre eles, e tem as intérpretes que fazem a ponte”.

As relações sociais intensificam-se na hora do recreio, pois, nesses momentos, há relações entre crianças surdas e ouvintes que possibilitam a aprendizagem da LIBRAS. A língua de sinais representa “uma ferramenta de aproximação e criação de um laço afetivo” (Gräff, 2013, p. 11). A inclusão escolar e a construção de espaços bilíngues serão potencializadas quando discentes e docentes dialogarem a partir de uma mesma língua e quando “surdos e ouvintes possam comunicar-se sem constrangimentos impostos pelo desconhecimento linguístico entre uns e outros” (p. 11).

Guiadas pelas palavras de Gräff, destacamos a narrativa da Docente 1, que se refere à negação da língua de sinais pela criança surda, a qual recorre à fala para comunicar-se e não faz uso da língua de sinais na sala de aula, apesar de a escola contemplar no currículo uma aula semanal de LIBRAS. A docente reitera que a turma nunca o exclui das atividades ou brincadeiras; assim sendo, esta “acredita que a própria criança é resistente e não quer ser surdo” (Docente 1). Compreender tal postura implica compreender os processos de subjetivação da criança surda em um contexto predominantemente ouvinte, na qual a diferença é subalternizada.

Lodi e Lacerda (2014) destacam que a inserção de um aluno surdo, em uma sala com estudantes ouvintes, o impede de realizar atividades que não contemplam aspectos de um projeto de educação inclusiva. Nesse sentido, os aspectos relacionados à identidade e à cultura não são contemplados, pois intensifica-se a produção de novas metodologias aos ouvintes, enquanto, muitas vezes, a criança surda, por ser a única em sala, fica à deriva, mesmo tendo acesso à língua de sinais durante as aulas. Como reflexo dessas práticas, há possibilidades dessas crianças surdas negarem a condição de serem surdas e o acesso à LIBRAS para a comunicação, conforme o caso citado pela Docente 1.

Ao mesmo tempo que a escola inclui em seu currículo escolar o acesso à língua de sinais para as crianças surdas, esta não garante a inclusão desses estudantes, tampouco os auxilia na construção de uma identidade surda. A escola tem contribuído para que o sujeito surdo, na relação com o ouvinte, reproduza os ensinamentos de olhar-se e narrar-se como um sujeito deficiente (Lopes & Veiga-Neto, 2006). O surdo, ao entrar na escola, passa a participar dos processos de in/exclusão.

Ainda que a escola caminhe sob trilhos estreitos à beira da in/exclusão das crianças surdas, citadas nas narrativas docentes, e seja o único espaço frequentado por elas para que tenham acesso ao ensino regular e à língua de sinais, não oferece condições suficientes para garantir a inclusão desses estudantes. Lopes e Menezes (2010) destacam que, sem contato e troca de experiências com um grupo social surdo, “que conjugue subjetividades que os façam construir uma alteridade surda, é difícil que tenham referenciais surdos para se autodeclararem como tais, reivindicando outras formas de serem categorizados por seus pares e por aqueles que trabalham com eles” (p. 80). Ademais, os autores argumentam que será difícil que esses sujeitos sejam capazes de estar incluídos em contextos dignos, frente à desigualdade de condições de desenvolvimento e de aprendizagem de educandos surdos em relação aos ouvintes. Contudo, essa perspectiva, que exclui e inclui, concomitantemente, resulta na produção de subjetividades marcadas por não haver comunicação. Veiga-Neto e Lopes (2007) ressaltam que a inclusão e a exclusão pertencem ao mesmo espaço. As instituições de ensino que oportunizam o acesso e o atendimento a todos os escolares 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” (p. 959).

Pieczkowski (2014) salienta a relevância de compreender a inclusão “como um processo inserido na complexidade de nosso tempo” (p. 36). Aponta, ainda, que a inclusão não está dissociada “da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (p. 101). A autora acrescenta que “a título de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas em espaços comuns, ‘normalizadores’, mas as práticas, embora muitas vezes veladas, continuam a excluir” (p. 121). Portanto, o mesmo espaço que se propõe a elaborar práticas de inclusão pode ser de exclusão, uma vez que compartilhar do mesmo espaço não assegura a inclusão, tampouco afasta as crianças surdas da exclusão.

### 3.2 ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HOMOGÊNEAS E BILINGUÍSMO

O processo de escolarização de crianças surdas relacionado à educação inclusiva é inquietante para a comunidade surda – familiares, docentes surdos, estudantes surdos –, assim como para professores ouvintes que atuam com estudantes surdos nas escolas de ensino regular e não possuem conhecimento sobre a língua de sinais. Isso ocorre devido às concepções cristalizadas sobre os aspectos culturais, condições de aprendizagem e linguísticas que se fazem presentes nos espaços escolares (Campos, 2018). Como estratégia de inclusão, as escolas oferecem o AEE aos estudantes surdos, que ocorre no contraturno das aulas regulares. Ainda, as aulas realizadas no AEE devem acontecer a partir de três momentos: ensino da LIBRAS; ensino em LIBRAS; e ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua.

Em alusão ao Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os sujeitos com surdez possuem o direito de que a educação tenha como objetivo a formação em LIBRAS e em Língua Portuguesa, além de assegurar a presença de tradutores e de intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa. Ao evidenciar a presença do intérprete na sala de aula, as docentes entrevistadas destacam que atribuem aos intérpretes a realização do planejamento dos conteúdos para a criança surda, pois não compreendem o uso da língua de sinais. A Docente 2 ressaltou que: “Esse trabalho (referência ao planejamento) eu deixo para a intérprete. Ela adapta todas as atividades. Todo conteúdo é adaptado pela intérprete”.

Lacerda et al. (2018) argumentam que se o professor não promover práticas pedagógicas que favoreçam a atuação do Intérprete de Língua de Sinais (ILS), além do planejamento não se tornar exitoso, a aprendizagem do estudante surdo ficará comprometida. Espera-se que, ao fomentar a reflexão e um trabalho em conjunto, seja possível elaborar estratégias de ensino eficientes, “pois é nesse momento que o ILS pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais – práticas que favorecerão todos os alunos, e não apenas os surdos” (Lacerda et al., 2018, p. 197).

A contextualização de práticas pedagógicas é um dos desafios para a escolarização das crianças surdas. Conforme narrado pelas Docentes 1 e 2, os planejamentos desenvolvidos por elas não contemplam estratégias de ensino para uma criança surda, pois seguem cronogramas elaborados para estudantes ouvintes e não se atentam às possíveis alterações que possam ser realizadas a fim de auxiliar no processo de escolarização das crianças surdas. Ainda, as docentes pontuam a presença das intérpretes na sala de aula, profissionais que sinalizam as explicações e as atividades. Nesse sentido, Lebedeff (2005) argumenta que “a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura” (p. 130). Esse procedimento artificializa a escolarização das crianças surdas, tornando-as copistas, inviabilizando o desenvolvimento cognitivo, a interpretação e o acesso às produções escritas.

Corroboramos o pensamento de Lebedeff (2005) ao destacar que “a escola não está desenvolvendo práticas de letramento, mas de decodificação de palavras” (p. 131), o que desvaloriza a capacidade de produzir textos e significados na língua de sinais. Considerando as narrativas docentes, é possível constatar a falta de conhecimento sobre a língua de sinais, sobre a forma de agir com as crianças surdas e a importância da língua para a aprendizagem.

Esse desconhecimento resulta em práticas escolares homogêneas que ignoram as especificidades dos estudantes surdos e limitam seus processos de escolarização.

A Docente 4 esclarece que a estratégia no processo de escolarização da criança surda reflete na subtração do conteúdo em virtude de não ter intérprete na sala de aula. Assim, a docente afirmou: “Eu falo: Faz daqui até aqui e o resto deixa. Aí, a parte oral ele entende, ele consegue compreender”. Nesse sentido, Lebedeff (2005) afirma que “as atividades com a língua escrita envolvem, muitas vezes, apenas repetições, reproduções e supergeneralizações” (p. 129). A autora prossegue descrevendo as possíveis ocorrências da simplificação da escrita para as crianças surdas. As professoras diminuem as dificuldades, uma vez que passam a omitir partes do conteúdo ou limitar partes dos textos que precisam ser lidos, simplificando, portanto, o processo de escolarização da língua escrita para os surdos, negando-lhes a capacidade linguística na modalidade oral (Lebedeff, 2005).

Por sua vez, a Docente 5 demonstra insatisfação em relação às decisões da família no que diz respeito à escolarização da criança surda não ser realizada a partir da língua de sinais. Tais decisões geram falta de acompanhamento e a perda da intérprete que acompanhava a criança durante as aulas. Nessa acepção, elucida que seu papel não é adaptar conteúdo para a criança surda, em virtude de ser professora da turma. Assim, o processo de escolarização da criança surda ocorre semelhante ao dos estudantes ouvintes. No que tange ao processo avaliativo, a criança será avaliada igual aos demais estudantes da sala, afirmou a docente.

Tais narrativas evidenciam que a proposta de educação inclusiva não assegura que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas a partir da diferença, garantindo a educação bilíngue. Tampouco o currículo escolar considera aspectos culturais da comunidade surda, com metodologias ou práticas de ensino para os sujeitos surdos, visto que os programas educacionais são pensados por ouvintes e para ouvintes, eximindo possibilidades de contemplar a diferença.

Perlin (2006) enfatiza que a pedagogia da diferença se materializa quando reconhece a existência do outro como cultura. A pedagogia da inclusão possibilita este outro a partir da sua diferença. Contudo, não considera que sua diferença cultural seja representada como um sujeito surdo e detentor de uma língua específica como método de comunicação, além de possuir artefatos culturais que são próprios da cultura surda (Campos, 2018). À vista disso, percebemos a necessidade de que as práticas pedagógicas e os processos educacionais desmistifiquem os discursos rígidos que estão atrelados à sociedade e à escola em relação ao ser surdo. Diferentemente disso, há possibilidade de recriarmos estereótipos e estimular a produção de novos modelos de exclusão, os quais se definem a partir da ilusão de inclusão, mas pautados apenas na tolerância.

Quadros (2005) explana que a escolarização na modalidade bilíngue ultrapassa as concepções atreladas à língua de sinais, como primeira língua, e à Língua Portuguesa, como segunda língua, tensionando que o bilinguismo não deve ser compreendido apenas em questões linguísticas. Conforme a autora, a proposta de educação bilíngue representa aspectos políticos, culturais e sociais. Para tanto, ao garantir que a educação de estudantes surdos esteja pautada em uma perspectiva bilíngue, é necessário ter um currículo escolar de acordo com as necessidades desses estudantes, possuindo como finalidade o acesso a todos os conteúdos na língua de sinais, “assim

está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais” (p. 32).

Outro aspecto elucidado pelas docentes investigadas diz respeito ao acesso à educação bilíngue para as crianças surdas. As docentes, de modo geral, apontam que as aulas possuem como intencionalidade o ensino da Língua Portuguesa, enquanto a língua de sinais é pouco utilizada no processo de escolarização das crianças surdas. Desse modo, o bilinguismo não é contemplado durante as aulas, em virtude de não conseguirem desenvolver planejamentos que articulem as duas línguas, tampouco se sentem aptas para isso.

Quadros (2005) afirma que “a língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, e que os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa para os surdos” (p. 9). Todavia, a Língua Portuguesa tem se tornado uma violência para a cultura surda. Algumas formas de agressão são apontadas por Campos (2018) ao evidenciar a “eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre os deficientes; e a inclusão do surdo entre os ouvintes” (p. 41).

As políticas de inclusão no ensino regular e a proposta bilíngue não atendem às diferenças culturais para que o sujeito surdo construa sua subjetividade como diferente, pois a escola moderna “tolera o ‘desvio’ no seu discurso de incluir os desvios, ‘aceita’ o que incomoda o currículo, ‘hospeda’ culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma” (Giordani, 2005, p. 124).

De modo geral, na perspectiva do reconhecimento da diferença, há a expectativa de que a escola se adapte aos estudantes surdos a partir de estratégias e de metodologias que promovam o acesso à língua de sinais e ao português escrito, lido e compreendido, além de fomentar a presença da cultura surda no ambiente escolar, e não que estes estudantes se adaptem à escola.

#### 4 CONCLUSÕES

Emergiram das narrativas dos familiares que, nos primeiros meses de vida das crianças, não perceberam diferenças quando comparadas a outras crianças não surdas. A demanda da necessidade de comunicação diferenciada foi incluída durante o desenvolvimento da criança, embora ainda não incorporada por todas as famílias pesquisadas. Contudo, as narrativas apontaram que os gestos caseiros, a apresentação dos objetos, a oralização (fala) e a leitura labial foram os primeiros métodos apresentados à criança como forma de comunicação e de interação.

Ademais, outro fator que inviabiliza o acesso à língua de sinais, pelas famílias e pelas crianças surdas nos primeiros meses de vida, se refere ao fato de os familiares se amparem em diagnósticos de ordem clínica, os quais, por sua vez, indicaram procedimentos de normalização das crianças surdas. Tais orientações incluíram práticas ouvintistas, que provocam renúncias da surdez e da língua de sinais, levando as famílias a acreditarem que haveria possibilidade de a criança ouvir; renúncias e resistências que inferem no acesso tardio da criança surda à língua de sinais, fator determinante no processo de pertencimento do “ser surdo”, na construção da subjetividade, além de dificultar o desenvolvimento cognitivo e social desse sujeito. Ainda, as narrativas evidenciaram que a escola é um dos primeiros espaços linguísticos que as crianças

surdas frequentam e no qual iniciam o processo de aprendizagem da língua de sinais, pois só então passam a conviver com outras crianças surdas.

As docentes salientaram que a escola oportuniza o acesso à língua de sinais a todos os educandos da escola. No entanto, o ensino da língua de sinais nos tempos escolares não assegura que docentes e colegas possam se comunicar a partir da LIBRAS com as crianças surdas, uma vez que as docentes sinalizaram que o método de comunicação utilizado para estabelecer diálogo com as crianças surdas, predominantemente, é a leitura labial e a oralização, e que, quando possível, recorrerem ao auxílio da intérprete para facilitar a comunicação.

Os sistemas educacionais enfatizam a promoção de uma educação inclusiva como estratégia para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, incentivando o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e à liberdade, conforme estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006). As práticas de inclusão nos espaços escolares buscam promover a escolarização de crianças com deficiência a partir da convivência com estudantes sem deficiência, gerando aprendizagem mútua. Entretanto, constatamos, a partir das narrativas das docentes entrevistadas, que o programa educacional elaborado para os estudantes ouvintes é o mesmo daquele previsto para os surdos. Nessa direção, percebemos que a proposta de educação inclusiva não assegura um currículo escolar apropriado e, conseqüentemente, as práticas de ensino não propiciam o reconhecimento da diferença no ambiente escolar. Da mesma forma, no contexto da pesquisa desenvolvida, as metodologias de ensino não promovem as experiências visuais, a partir de signos em língua de sinais, e o bilinguismo não é contemplado de maneira efetiva no processo de escolarização das crianças surdas. As propostas escolares priorizam o uso da Língua Portuguesa, enquanto a língua de sinais pouco é utilizada no processo de escolarização das crianças surdas. Portanto, os sujeitos surdos da escola regular necessitam adaptar-se à oferta da escola, muito embora o princípio da inclusão seja a escola transformar-se para atender a todos.

As narrativas das famílias das crianças surdas e das docentes entrevistadas nos possibilitaram a refletir sobre a necessidade de ampliar os espaços de convivência de sujeitos surdos. A legislação atual incentiva a escolas de surdos, onde, provavelmente, o aprendizado da língua ocorrerá de forma naturalizada, desde os primeiros meses/anos de vida, visto que, incluídos nesse espaço, os surdos são conduzidos a se observarem e pensarem como sujeitos que fazem parte de um grupo que possui uma cultura específica (Lopes & Veiga-Neto, 2017). Ademais, o desejo é de que a língua de sinais seja aprendida, que os conteúdos passem a ter significados e assimilados pelos estudantes surdos, auxiliando para a aprendizagem de novos conhecimentos, elementos que fazem parte da escola de surdos.

Lopes e Veiga-Neto (2017) argumentam que, ao pensar em uma escola de surdos, a educação poderia ser realizada de maneira mais efetiva, em virtude de a língua utilizada possibilitar que todos possam compartilhar dos mesmos códigos e conhecimentos, além de experiências, de medos e de aflições comuns. Assim sendo, evidenciamos a possibilidade e a importância de avaliar-se a existência da escola de surdos, pensando na possibilidade de que essas crianças possam ter acesso à língua precocemente e aos conhecimentos escolares a partir de práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento em condições equânimes. Na escola de surdos, as práticas de ensino podem ser pensadas por surdos e para os surdos, visando

fortalecer a interação com os demais sujeitos surdos. Assim, podem construir e compartilhar formas de ser surdos. No entanto, também sentimos o temor de que escolas exclusivas representem um retrocesso nos movimentos de inclusão, a exemplo do ensino de LIBRAS nas escolas de Educação Básica, nos cursos de Graduação, o que tem contribuído para a compreensão da especificidade surda por grande parcela da população. E como seria nos municípios onde há um ou poucos surdos que poderão ter diferentes faixas etárias? A escola comum terá intérpretes, oferta de AEE para os estudantes surdos ou eles terão de se deslocar para centros maiores, que ofertem escolas ou classes bilíngues?

Para finalizar este texto, mesmo que de forma provisória, apontamos a necessidade de uma política regional que fortaleça o ensino de LIBRAS para alunos surdos, assim como para seus familiares, e que insira a língua de sinais nos currículos escolares, o que já vem acontecendo em algumas escolas no município. Além do ensino da LIBRAS, recomendamos a produção de conhecimentos relativos à educação de surdos, seja por meio da formação de professores; da difusão desses conhecimentos nos veículos de comunicação; da realização e da publicação do conhecimento gerado por pesquisas de Graduação e de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Corroboramos a afirmação de Pieczkowski (2018) de que a educação dos surdos não é apenas uma questão metodológica, mas também uma questão política, e salientamos a importância de que a escola seja um espaço social e cultural, e não um espaço colonizador e resistente à diferença.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, S. S. (2014). A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (1ª ed., pp. 175-196). Mazza.
- Campos, M. L. I. L. (2018). Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In C. B. F. Lacerda, & L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (1ª ed., pp. 37-61). EdUFSCAR.
- Dall'Asen, T. (2020). *A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito* [Dissertação de Mestrado, Universidade Comunitária da Região de Chapecó]. Pergamum UNOCHAPECÓ. <http://konrad.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=218594>
- Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004\\_2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Dorziat, A. (2009). Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. *Revista Temas em Educação*, 18(1/2), 88-113. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/20434/11299>
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014a). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.

- Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso*. Edições Loyola.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do Poder*. Paz & Terra.
- Gesser, A. (2009). *LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola.
- Giordani, L. F. (2005). Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In A. S. Thoma, & M. C. Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (1ª ed., pp. 114-127). EDUNISC.
- Gräff, P. (2013). Surdos e ouvintes na escola regular: possibilidades de emergência de sujeitos bilíngues. [Apresentação de artigo]. *36ª Reunião Nacional da ANPEd.*, Goiânia, Goiás, Brasil. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15\\_2921\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2921_texto.pdf)
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F., & Caetano, J. F. (2018). Estratégias metodológicas para o ensino de aluno surdos. In C. B. F. Lacerda, & L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (1ª ed., pp. 185-200). EdUFSCAR.
- Lebedeff, T. B. (2005). Práticas de Letramento na Pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In A. S. Thoma, & M. C. Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (1ª ed., pp. 128-142). EDUNISC.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)
- Lodi, A. C. B., & Lacerda, C. (2014). A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve história e perspectivas. In A. C. Lodi, & C. Lacerda (Orgs.), *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (1ª ed., pp. 11-32). Mediação.
- Lodi, A. C. B., & Luciano, R. T. (2014). Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In A. C. Lodi, & C. Lacerda (Orgs.), *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (1ª ed., pp. 33-50). Mediação.
- Lopes, M. C. (2005). A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In A. S. Thoma, & M. C. Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (1ª ed., pp. 33-55). EDUNISC.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153-170.
- Lopes, M. C. (2010). Marcadores culturais surdos. In L. M. C. Vieira-Machado, & M. C. Lopes (Orgs.), *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda* (1ª ed., pp. 116-137). EDUNISC.
- Lopes, M. C., & Menezes, E. C. P. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, 36, 69-90.
- Lopes, M. C., & Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24, 81-100. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648637>
- Lopes, M. C., & Veiga-Neto, A. (2017). Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. *ETD-Educação Temática Digital*, 19(4), 691-704.

- Meyer, D. E. (2014). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (1ª ed., pp. 49-63). Mazza.
- Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (1ª ed., pp. 17-24). Mazza.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/portugal-c.doc>
- Perlin, G. (2005). O lugar da cultura surda. In A. S. Thoma, & M. C. Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (1ª ed., pp. 73-82). EDUNISC.
- Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *ETD: Educação Temática Digital*, 7(2), 136-147. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.798>
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório da Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>
- Pieczkowski, T. M. Z. (2018). *Língua brasileira de sinais (LIBRAS): Quinze anos da Lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC)*. *Revista Trama*, 14(32), 53-65. <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18555>
- Quadros, R. M. (2005). O bi do bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (Org.), *Surdez e bilinguismo* (1ª ed., pp. 26-36). Editora Mediação.
- Quadros, R. M. (2017). *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Penso Editora.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Clara Luz.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus.
- Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In M. Rago, & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Figuras de Foucault* (1ª ed., pp. 13-38). Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2007). Olhares. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação* (3ª ed., pp. 23-38). Lamparina.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

---

Recebido em: 21/08/2022

Reformulado em: 09/10/2022

Aprovado em: 15/10/2022

