

# UMA TRAMA DISCURSIVA QUE CONSTITUI HISTORICAMENTE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Prof. Dr<sup>a</sup> Cinara Franco Rechico Barberena<sup>1</sup>

## **Resumo:**

O presente artigo tem o intuito de analisar como alguns saberes das políticas educacionais e dos especialistas da área da surdez constituem a surdez, os sujeitos surdos e sua escolarização em diferentes momentos históricos. Aproximo-me do conceito de discurso para tecer a análise do estudo. No decorrer do trabalho visualizo a língua de sinais como condição de possibilidade para que seja garantida a aprendizagem, o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a integração e a inserção do surdo na comunidade surda, na escola, na sociedade e no mercado de trabalho. A rede de relações estabelecidas nessa trama discursiva que constitui historicamente a educação de surdos determina práticas e instituições articuladas entre si para funcionarem como estratégias de normalização da surdez e dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos –Discursos – Língua de Sinais

## **Abstract:**

This article aims to analyze how some knowledge of education policy and experts in the field of deafness are deafness, deaf subjects and their schooling at different historical moments I approach the concept of discourse to weave the analysis of the study. During the work I view sign language as a condition of possibility for learning is guaranteed, development, equal opportunities, integration and inclusion of deaf people in the deaf community, in school, in society and in the labor market. The network of relationships established in that discursive plot that historically is the education of the deaf and determines practices articulated institutions together to work as strategies for standardization of deafness and deaf people in contemporary society.

**Keywords:** deaf education - Discourses. - sign language

---

<sup>1</sup> Prof. Dr<sup>a</sup> do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Roraima.  
Endereço eletrônico: cinararechico@yahoo.com.br

## **1. Para introduzir o tema:**

As diferentes formas de olhar e trabalhar com os sujeitos surdos ao longo do tempo são constituídas e constituem uma trama discursiva da qual me ocupo neste artigo. Saliento que entendo a trama discursiva como uma produção a partir das relações engendradas dentro de um discurso. Ao remeter-me a essa trama, busco por práticas discursivas que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 113).

O presente artigo tem o intuito de analisar como alguns saberes das políticas educacionais e dos especialistas da área da surdez constituem a surdez, os sujeitos surdos e sua escolarização em diferentes momentos históricos.

Ao articular a história da educação de surdos, não tenho a intenção de comparar as práticas produzidas sobre os surdos, pois não há uma lógica de eliminar umas às outras, e sim de construí-las a partir de nossos conhecimentos e interpretações sobre como o sujeito surdo é constituído e constitui outros discursos que o interpelam.

Ao trazer o termo *prática*, entendo-a, a partir dos estudos de Foucault, que não é somente a atividade de um sujeito, mas também a existência de determinadas regras vinculadas a esse sujeito desde o momento de sua fala ou ação. Tais regras não são determinadas por teorias, e sim as constituem. Tomo prática e teoria como indissociáveis para evidenciar que a educação de surdos se institui por campos de saberes que regulam e controlam determinadas práticas que produzem o sujeito surdo na escola, ou seja, a prática abarca a teoria, pois, ao mesmo tempo em que é constituída por ela, também a constitui (FOUCAULT, 2004).

A educação de surdos é atravessada, ao longo do tempo, por questões clínicas, assistencialistas, pedagógicas, sociais, religiosas e políticas que instituem diferentes práticas educativas. Ressalvo que não me ocupei em descrever uma interpretação cronológica e de situar elementos como uma possível sequencialidade para contar fatos que compõem a educação de surdos. Busquei as referências ligadas às condições de possibilidade para que se passe a olhar e a falar de determinadas formas sobre a surdez, os alunos surdos e as práticas inscritas nesse contexto. Compreendo que “são as práticas concebidas ao mesmo tempo como modos de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do objeto” (FOUCAULT, 2004, p. 238). Parto do pressuposto de que, ao falar sobre alguma coisa ou alguém, estamos empreendendo sempre um exercício de poder, em que os significados que damos às coisas e às pessoas são social e culturalmente produzidos.

## **2. A educação de surdos: saberes das políticas educacionais e de especialistas da área da surdez**

Início esta produção sobre as práticas que inscreveram e inscrevem a história da educação de surdos, a surdez e os sujeitos surdos, tomando a Espanha do século XVI. A educação, nesse tempo, era ministrada por religiosos e direcionava-se aos filhos de nobres e aos príncipes herdeiros, com o intuito de dar-lhes condições para que assumissem e mantivessem os bens da família. O trabalho do pedagogo e monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) teve expressiva repercussão nessa época, pois Leon atendeu dois dos irmãos do Conde de Castilha, da Espanha, que eram surdos. A surdez representava uma ameaça à sucessão no reino; dessa forma, o monge investiu esforços para que os herdeiros surdos aprendessem a palavra falada, a leitura e a escrita, dentre outros requisitos necessários que comprovassem suas capacidades perante as exigências do reino. O trabalho desenvolvido nessa ótica centralizava a fala e a oralização no ensino como condição de legitimar e reconhecer as pessoas surdas na sociedade, principalmente as descendentes de famílias nobres (THOMA, 2006).

A concepção clínica da surdez, localizando a reabilitação do sujeito surdo e o uso da palavra oralizada como condições de desenvolvimento e interação social, vai inscrevendo suas ações sobre o corpo surdo e configurando um modelo de sujeito. Segundo tal modelo, a partir de práticas de normalização, numa lógica binária, o surdo deverá ser o mais parecido possível com o modelo normal, ou seja, o ouvinte, confirmando a “certeza moderna<sup>2</sup>” da normalidade ouvinte. Nesse sentido, ressalvo que os saberes que se instituem com a Modernidade se centram na exterioridade, para aquele ou aquilo que não conhecemos, visando a colocar tudo na ordem, a fim de que tudo ocupe seu devido lugar.

Já no século XVIII, Charles-Michel de l'Épée, em meados de 1760, em Paris, funda a primeira escola pública para surdos, instituindo um método que consistia em ensinar a língua francesa por meio de gestos. Nessa concepção, o ensino concentrava-se, primeiramente, na memorização e no conhecimento de gestos e de seu significado visual, para que mais tarde os alunos fossem conduzidos a associar o sinal com a palavra escrita em francês (LOPES, 2007). O método pautava-se na ideia de que “a

---

<sup>2</sup> Para pensar o sujeito surdo que, por meio das práticas discursivas e pedagógicas, é constituído como aquele que precisa ser normalizado, ser familiarizado, entendo os saberes que se instituem na modernidade, ora expressos como certeza moderna, a partir da ideia de que “tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí a necessidade constante de estar ordenando e normalizando” (LUNARDI, 2003, p. 128-129).

repetição e a memorização eram partes necessárias do processo de ensino: a mente deveria ser fartamente impregnada por idéias” (SOUZA, 1998, p. 149).

As diferentes ênfases que pautavam a educação de surdos, ora no viés oralista, ora no viés da comunicação gestual, permitem pensar que discursos na área da surdez, articulados com a ideia de incapacidade, limites, correção, tomam configurações que passam a permitir outras abordagens pedagógicas sobre o corpo e a língua surda. Dessa forma, não afirmo que a circulação desses discursos anule ou supere a existência de outros, mas sim que, em um dado momento, alguns saberes se sobressaem dentre outros.

A ênfase de alguns saberes em relação a outros dissemina distintos comportamentos e posturas pedagógicas. Nesse sentido, em 1857 inaugura-se a primeira escola de surdos brasileira, no Rio de Janeiro, sob influência do Instituto de Paris. O Instituto Nacional de Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, desenvolveu-se com acento na caridade e na benevolência, atendendo primeiramente surdos do sexo masculino. Em 1931, passou a receber mulheres, oferecendo oficinas de costura e bordado. O Instituto, com o passar do tempo, foi institucionalizando práticas com ênfases clínico-medicalizadoras, como o serviço de estimulação precoce, o centro de diagnóstico e adaptação de prótese otofônica e um laboratório de fonética.

Percebe-se, historicamente, que as práticas gestuais de educação e de interação social com os alunos surdos se intensificaram no século XVIII e foram sendo interpeladas, no século XIX, por práticas de cunho oralista. Esse acontecimento fortaleceu-se principalmente devido à influência e repercussão mundial do Congresso de Milão, em 1880. O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educação de surdos que enfatizava e motivava a tendência oralista na escolarização de alunos surdos. Ancorado nessa perspectiva, o indivíduo surdo teria condições de desenvolver-se e integrar-se socialmente a partir da centralidade da fala no trabalho pedagógico. Com isso, sinaliza-se a ideia de que a condução ao desenvolvimento e à integração social do aluno surdo está associada ao acesso à língua oral.

O conceito de integração social começa a transitar e a intensificar-se mundialmente. No final dos anos 1980, inscreveu-se no Brasil, alavancando e centralizando na educação recorrências de “igualdade” e “direito de todos”, inscritas politicamente a partir da Constituição Federal de 1988<sup>3</sup>. A referida Constituição

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Federal, com o embate de “instituir um Estado democrático”, traz, em seu Capítulo III, Seção I da Educação, no artigo 205, o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a partir do princípio de igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola. A acessibilidade e a permanência do aluno deficiente na escola encontravam suporte legal em seu artigo 208, com o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Constituição não menciona os alunos surdos, mas deixa subentendida a ideia de categorização destes junto às pessoas com deficiência, conforme nomenclatura usada na política. Inquietada com essas amarras, percebo que os discursos dessa política evidenciam uma postura orientada pelo princípio de igualdade, a qual se mostra aberta e flexível para receber todos. Ao partir do pressuposto de que a escola é um espaço para todos, compreendo que tal espaço, ao ser oferecido “preferencialmente”, deixa linhas para se pensar com um tom de escolha, algo a ser negociável, pois não oferece atendimentos educacionais obrigatórios. Parece-me que, sob a égide de uma sociedade democrática, em que transitam e recorrem expressões como *igualdade e direito de todos*, a escola surge como uma das instituições que colocam em funcionamento tanto a pluralidade escolar quanto a ideia de educação para as pessoas com deficiência como uma possibilidade.

Ao mesmo tempo em que documentos e políticas públicas se instauram, orientando as práticas educativas na educação e na educação de surdos, movimentos que ora se sobressaem, ora esmorecem, entrelaçam-se, reinscrevendo discursos produzidos e produtores dessa rede de relações. Ao pensar dessa forma, remeto-me ao final do século XX e início do século XXI, em que os sinais reaparecem, mas com outros sentidos e significações, (re)configurando a língua de uma comunidade e a cultura surda como elementos inerentes ao processo educativo. Introduz-se, no cenário educacional, social, cultural e político, a questão da diferença, interpretada, tensionada e trabalhada nos dias atuais na cultura pedagógica em que nos inscrevemos.

Potencializam-se, então, discussões que envolvem os surdos como sujeitos de identidades culturais construídas nas comunidades surdas, sujeitos esses produzidos por artefatos peculiares dessa cultura. Nesse sentido, a diferença surda é caracterizada, sobretudo, pela especificidade linguística dos sujeitos.

Não há uma essência surda, uma identidade fixa – “os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento

cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 127).

Ao pensar o sujeito surdo nessa esteira discursiva, é possível considerar a ideia de que identidade e diferença são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura e que emergem de relações de poder que nomeiam, demarcam e classificam os significados validados e estabelecidos simbólica e discursivamente, instituindo a norma. Em face disso, a escola e as práticas pedagógicas emergem como um dos espaços de normalização dos sujeitos, isto é, esses espaços não apenas se voltam para a busca do modelo a ser alcançado, como também é neles que se fortalece o modelo de normalidade.

Na escola, instituição que se constitui e se movimenta com as práticas políticas de Estado, vivemos em formas de organização de vida que coexistem – a Modernidade e a Contemporaneidade. Essas formas de vida têm nos feito experimentar a posição de estranho e de estrangeiro dentro de espaços que acreditávamos estar dominados por nós. Tal posição, mostrada por Kohan (2007), coloca o estrangeiro, o estranho, o outro, no lugar de fora, do exterior, da falta, da ausência, da impotência; porém, o autor argumenta que, a partir de outro lugar, podemos inventar pensamentos que venham a desacomodar, desestabilizar e inquietar, provocando outras formas de relações na escola.

A escola encontra-se preocupada em envolver todo o espaço educacional e seus processos numa relação intrínseca de poder, de captura, produzindo subjetividades. Pensar a educação de surdos nessa perspectiva instiga-nos a tensionar os processos linguísticos que vêm se constituindo em toda a história dos surdos e da surdez.

Com os sinais ocupando cada vez mais espaço na vida cotidiana e escolar dos surdos, estes vêm a ter contato com duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais (no nosso país, denominada de Língua Brasileira de Sinais – Libras) (QUADROS, 2005). Nessa alternativa pedagógica, a língua de sinais é uma língua visual-espacial, pela sua localização no corpo do surdo e pela sua expressão visual, sendo emitida e recebida na comunicação e na interação com surdo e/ou entre surdos.

A língua de sinais, a partir de práticas de comunicação e interação, ganha outras visibilidades. Articula-se a língua de sinais e sua relação com diferentes ênfases com o desenvolvimento do sujeito surdo, a aprendizagem escolar, a interação social, a diferença dos sujeitos surdos, a aprendizagem da língua portuguesa e os sentidos culturais da comunidade surda. Diante disso, ao mesmo tempo em que a língua de sinais

se inscreve culturalmente na vida dos sujeitos surdos, também assume significativa visibilidade nas políticas públicas e propostas educacionais.

Parece-me que a sociedade Contemporânea, por meio de estratégias sutis de visibilidade, tem produzido cada vez mais diferentes. Inquieta-me, dentre outros aspectos nesse patamar discursivo, que o refinamento das práticas pedagógicas, “ao mesmo tempo em que tem invocado e providenciado uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola, tem também visibilizado um numeroso conjunto de ‘outros’” (COSTA, 2008, p. 494).

Potencializo tal inquietação, levando em consideração que a diferença é construída; desse modo, o aprimoramento das técnicas de ver das lentes dos especialistas e a proliferação de diferentes recorrências possibilitadas pela sociedade permitem apreciar e sinalizar um movimento constante de “outros”, até então invisíveis. Marcar, classificar, visualizar e retirar da sala de aula essas diferenças emergentes, que perturbam a ordem da escola moderna, constitui-se como uma estratégia adotada pelos professores para controlar um grupo menor de alunos “normais”.

A história da educação de surdos não só constitui formas de olhar e trabalhar com os alunos, como também produz tipos de sujeitos surdos. Sujeitos enredados em formas de vida atravessadas por tensionamentos que os definem ora como anormais, ora como normais e ora como sujeitos culturais que possuem uma língua própria, uma identidade surda, mas que, devido à surdez que possuem, necessitam estar amparados legalmente nos direitos das pessoas com deficiência, etc.

Ao produzir sujeitos surdos e classificá-los em determinados entendimentos, encontramos, na escola, técnicas pedagógicas e disciplinares desenvolvidas com a intenção de educar, disciplinar e conduzir os corpos, dentre os quais, os surdos. A escola Moderna funciona operando um conjunto de máquinas encarregadas de produzir os sujeitos para cada tipo de sociedade, ou seja, operando como o lugar que sabe educar e instaurar a ordem.

A década de 1990 configura-se como um tempo marcado por reformas educacionais e movimentos que instigaram pensar a Educação Especial, a educação de surdos, em outras redes discursivas. Um forte movimento que se desdobrou em outras práticas e discursos na educação de surdos foi o princípio de igualdade, configurado expressivamente em discussão mundial a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, no ano de 1994. Esse encontro instituiu a Declaração de

Salamanca<sup>4</sup>, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que, a partir da ideia de Educação para Todos<sup>5</sup>, reconhece “[...] a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Com isso, numa lógica de “Educação para Todos”, parte-se da ideia do direito à educação, de uma pedagogia centrada no aluno e em suas características e necessidades como condição para a construção de uma sociedade inclusiva e de um sistema educacional eficiente para atender à diversidade de alunos na escola. Algumas orientações prescrevem, nesse documento, “linhas de ação” (SALAMANCA, 1994) para pensar a diversidade dos alunos surdos, tais como políticas atentas para a questão linguística da comunidade surda, ou seja, para “garantir o acesso à educação em sua língua nacional de signos” (SALAMANCA, 1994, p. 7).

Como um dos documentos de maior repercussão mundial, a Declaração de Salamanca ressalta princípios para pensar a educação de todos numa ótica de inclusão escolar – ótica essa imersa em conceitos que percebem a inclusão a partir da ideia de integração escolar. Dessa maneira, compete ao aluno deficiente desenvolver-se e apresentar condições para frequentar a sala do ensino regular. Dito de outro modo, nessa lógica, percebe-se não a obrigatoriedade de estar na sala regular, mas uma negociação que incide no próprio aluno.

Sendo assim, os alunos surdos encontram-se enredados em discursos inclusivos que operam na condução de sujeitos cada vez mais empenhados na sua integração escolar e social. Trata-se de discursos que funcionam como condição para que melhor se governem os sujeitos e que, dessa forma, servem como práticas de governo que tendem a potencializar suas ações.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

<sup>5</sup> O Programa de Educação para Todos nasceu em 1990, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, com a meta de proporcionar a educação básica a todas as crianças e de reduzir a taxa de analfabetismo entre os adultos até o final da década. O Programa preocupa-se com a educação e a proteção da primeira infância, o ensino primário gratuito e de qualidade para todas as crianças, a aquisição de competências necessárias para atender às necessidades educativas de todos os jovens e adultos e a criação de metas para combater o analfabetismo, a disparidade do gênero no acesso em busca da igualdade e da melhoria da educação. Esse acontecimento influenciou a educação mundialmente, instituindo princípios que orientaram políticas e práticas pedagógicas. Vários documentos legais se inscreveram no Brasil após essa conferência para complementar e sustentar a ideia de todos os alunos na escola, incorporando saberes, crenças, práticas, princípios que articulem a educação de todos, e reconfigurando os alunos deficientes nos debates políticos (UNESCO, 1990).

Afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor – mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 8).

Assim, discursos de uma “Educação para Todos” foram se (re)definindo legalmente em nosso país, por influência de documentos como a Declaração de Salamanca, dentre outros, com ações políticas inclusivas, principalmente a partir das últimas décadas do século XX. A década de 1990 trama movimentos que (re)configuraram práticas e posicionam a Educação Especial na centralidade de discursos atuais.

Na discussão de “Educação para Todos”, a Educação Especial passa a ser inscrita em campos políticos, pedagógicos e sociais no Brasil. Percebe-se isso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996<sup>6</sup>, tramitando nacionalmente para pensar a escola e a educação envolvendo as pessoas com deficiência. Tal documento dedicou um capítulo inteiro para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva de educação escolar na rede regular, o acesso e a permanência dos alunos envolvidos ficam condicionados ao serviço ofertado de AEE e aos espaços pedagógicos que ali se inserem, para complementar a proposta inclusiva que começa a se fortalecer em nosso país. Entendo que a condição de permanência do aluno no sistema está ajustada ao investimento dos outros, por meio de ações, como práticas específicas, flexíveis, adaptadas, que possibilitem sua participação na vida em sociedade. Dessa maneira, o sujeito tem de perceber o que deve ser feito e o que deve ser evitado para que possa permanecer no grupo.

Permanecer no grupo é uma condição de participação dos sujeitos no grupo. Ao estarem incluídas nos grupos, na escola, e pelas estratégias estabelecidas pelas políticas

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

de inclusão, as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Nesse sentido, concordo com Lopes:

Trata-se de ações que visam conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações nem mesmo a participação variada da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada (LOPES, 2009a, p. 111).

Entendo que a condição para que o sujeito surdo possa permanecer no grupo parte do domínio da língua de sinais e o tem como eixo central. O domínio da língua de sinais institui-se em tempos de discursos inclusivos, em que prolifera a defesa da diferença, se aceitam as minorias e se incluem todos. Tais premissas compõem a escola inscrita em práticas ora Modernas, ora Contemporâneas, gestadas por uma lógica de Estado. Em face disso, compreendo que a língua de sinais funciona como uma estratégia de normalização, cada vez mais minuciosa, necessária para produzir sujeitos úteis, produtivos, governáveis e capazes de se autogovernar.

Como lutas para pensar a educação de surdos como invenção surda pela manutenção de sua própria existência, deparamo-nos com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, conforme Decreto nº 10.436/02 (BRASIL, 2002). Com a legitimação da Libras, inúmeras questões relacionadas à educação de surdos tomaram forma e reinscreveram práticas nas salas especiais e nas escolas especiais para alunos surdos e nas escolas regulares como movimentos pensados para a inclusão de todos na escola. Essa aproximação e esse convívio de todos na escola são visíveis como uma possibilidade de inclusão escolar.

Nessa lógica, alguns documentos legais, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005<sup>7</sup> (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), ao defenderem o princípio da educação para todos, asseguram serviços e estratégias que precisam ser desenvolvidos para que todos estejam e permaneçam na escola, reforçando o convencimento de todos juntos mobilizarem-se para que a inclusão aconteça. Essa política pontua a inclusão da Libras como disciplina

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2004-2006/2005/Decreto](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto). Acesso em: 12 jul. 2012.

curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Penso que essas estratégias de convencimento do discurso inclusivo, apesar de desterritorializarem a Educação Especial, trazem o AEE como parceiro responsável para os êxitos das propostas de educação inclusiva. Percebo que a intenção das políticas inclusivas é a de extinguir a Educação Especial como um lugar à parte, mas, quando instituem as práticas do AEE, estão reorganizando esse espaço especial em uma reconfiguração que o coloca dentro da escola regular.

Dessa forma, como uma alternativa para tensionar como esse discurso político vem produzindo ações e sujeitos surdos na lógica inclusiva, encontro no Decreto nº 6.571, de 2008<sup>8</sup> (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE, algumas orientações sobre as condições de acesso, participação e permanência desses educandos no ensino regular. Os alunos surdos são pensados, nesse discurso político, a partir dos alunos com deficiência e encontram, no artigo 3º, orientações sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. As orientações abarcam: adequação arquitetônica; formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola; e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, incluindo “livros didáticos em Língua Brasileira de Sinais [...] e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (2005). Essas orientações dão visibilidade para a forma como as políticas públicas sinalizam o currículo, por exemplo, enquanto um aliado que funciona como dispositivo pedagógico para a captura e a produção do aluno surdo responsável pela sua permanência na lógica inclusiva.

### **3. Para (não) encerrar a discussão...**

Na medida em que se deslocam ênfases de uma visão linguística para a leitura de uma visão cultural, estratégias são instituídas, classificando práticas pedagógicas consideradas mais ou menos apropriadas para a produção de alunos surdos com condições de participação social. Dessa forma, parece-me que se produz uma escola,

---

<sup>8</sup> Este Decreto dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 23/07/2012.

uma sociedade e sujeitos emaranhados numa mesma lógica – lógica essa que incita a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual: uma sociedade preocupada com o aumento da participação de todos no sistema, com a produção de sujeitos conscientes que, para se manterem incluídos, têm de investir em si, mobilizando-se permanentemente para tal fim.

Pensando na produção dos sujeitos na lógica inclusiva, concordo com Menezes:

Penso que tais discursos, ao defenderem a necessidade de igualdade de oportunidades e a necessidade de descoberta das potencialidades dos sujeitos com deficiência, acabam operando como estratégias de subjetivação que resultam em ações de autoinvestimento dos alunos. Se todos têm as mesmas oportunidades e todos têm o que desenvolver, basta então que cada um invista em si, cada vez mais e melhor, para que tenha condições de participação na vida em sociedade (MENEZES, 2011, p. 76).

A inclusão, então, pode ser vista como um princípio pedagógico que demanda ações do Estado sobre a população que quer governar. O Estado, no final do século XX e início do século XXI, pressupõe que todos devem estar incluídos nas escolas e nos espaços sociais. Diferentes políticas e ações governamentais assumem como princípio a inclusão de todos no sistema educacional e propiciam que grupos específicos, que ameaçam a si e ao outro, denominados os excluídos na Contemporaneidade, tais como os alunos com deficiência e os sujeitos surdos, passem, a partir de uma lógica de Estado, a fazer os movimentos necessários para permanecer do lado de dentro da escola (LOPES et al., 2010).

Entendendo-se que a inclusão e a exclusão fazem parte de um mesmo processo que acontece no âmbito da norma, as estratégias de normalização às quais os surdos vêm sendo submetidos passam a configurar algo naturalmente necessário para promover maior ordenamento e, conseqüentemente, corroborar a efetividade e a abrangência do governo da população, estando em comunidade ou não (GUEDES, 2009, p. 44).

Os surdos, estando ou não em comunidade, estão suscetíveis a relações de poder, como estratégias de controle e normalização, cada vez mais minuciosas, aproximando,

incluindo, comparando e promovendo o ordenamento de todos, em uma categoria denominada de população. As ênfases pedagógicas, por meio da escola e de outras práticas, como os discursos, operam na produção de sujeitos e nas condições para que se pense de determinada forma sobre esses sujeitos. Contudo, entendo que a rede de relações estabelecidas nessa trama discursiva que constitui historicamente a educação de surdos determina práticas e instituições articuladas entre si para funcionarem como estratégias. Estratégias essas, que operam e/ou mantêm o poder de uns sobre os outros e a ação de uns sobre os outros nas sociedades – ora Modernas, ora Contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.626 de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2004-2006/2005/Decreto](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto)>. Acesso em: 12 jul. 2012;

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/10436.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2012

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais....** PUCRS, Porto Alegre, 2008, p. 490-503.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**. Vol. V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-49.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-56.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, M. C et. al. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU**, São Leopoldo: Unisinos, ano 8, n. 144, p. 3-30, 2010.

LOPES, M. C. e VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L.M. da C.e LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade nos discursos da educação especial.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MENEZES, E. da C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

QUADROS, R. M.. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, Educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMA, A. da S. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, out. 2007. Versão impressa.