

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* CHAPECÓ**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO JOÃO FRANCHINI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA SURDAS

CHAPECÓ

2025

RODRIGO JOÃO FRANCHINI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA SURDAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Franchini, Rodrigo João
Políticas educacionais na condução das formas de vida
surdas / Rodrigo João Franchini. -- 2025.
149 f.:il.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

I. Gräff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

RODRIGO JOÃO FRANCHINI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA SURDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRAFF**
Data: 13/08/2025 13:27:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Gräff – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES**
Data: 13/08/2025 11:34:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Jane Teresinha Donini Rodrigues – UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ODAIR NEITZEL**
Data: 12/08/2025 15:46:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS

Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI**
Data: 12/08/2025 14:44:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ

Avaliadora

Aos meus queridos sobrinhos
Helena, Maria Eduarda, Matheus e Murilo.

Dedico esta conquista a vocês, que enchem
minha vida de alegria e renovam minha fé no futuro.
Que este Mestrado, fruto de tanto esforço e perseverança,
sirva como lembrança de que os sonhos são
possíveis – mesmo aqueles que parecem distantes.

Desejo que cada um de vocês trilhe
um caminho único, repleto de descobertas,
realizações e, acima de tudo, felicidade.
Que nunca lhes falte coragem para sonhar alto,
nem força para lutar por tudo aquilo em que acreditam.

O futuro de vocês é especial – e será
ainda mais belo com a luz que carregam no coração.

AGRADECIMENTOS

Ampliar a minha compreensão e entendimento sobre o indivíduo surdo – como eu – e sua percepção do mundo que o cerca foi a minha principal motivação para a realização deste Mestrado. Determinação e gratidão são passos importantes para o sucesso. A determinação é o empenho que cabe a cada um de nós para alcançarmos nossos objetivos, enquanto a gratidão é o reconhecimento a todos aqueles que foram importantes na concretização dessa conquista.

Por isso, neste momento tão significativo, não poderia deixar de expressar minha gratidão àqueles que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado ao longo desta jornada. A seguir, registro meus agradecimentos a todos que contribuíram para esta realização.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido saúde, força, coragem e determinação, pois, em meio às tormentas da dúvida, do medo e da vontade de desistir, Ele foi meu alicerce, segurou minha mão com firmeza e sustentou-me com poder tão intenso que não houve espaço para a queda.

À minha família, expresso minha profunda gratidão por todo o apoio e compreensão nos inúmeros momentos em que precisei me afastar da convivência familiar para me dedicar intensamente ao Mestrado. Foi uma jornada desafiadora e extremamente transformadora. Ter vocês ao meu lado tornou tudo o mais significativo possível. Aos meus sobrinhos, minha fonte de alegria, agradeço por encherem meus dias de leveza, sorrisos e motivação. Obrigado por serem parte tão importante da minha vida.

À Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, que me acolheu de portas e braços abertos, manifesto minha profunda gratidão. Carrego com imenso orgulho o marco de ser o primeiro acadêmico surdo a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, conquistando um espaço que representa não apenas uma vitória pessoal, mas também um símbolo de inclusão e resistência. Rendo, igualmente, minha homenagem a todos que lutaram incansavelmente para tornar realidade o sonho de um *campus* da Universidade Federal em Chapecó-SC – uma conquista coletiva que transformou histórias e abriu caminhos.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Gräff, por me conceder a valiosa oportunidade de ingressar no Mestrado e por acreditar na relevância da minha pesquisa. Com a maestria própria de uma verdadeira educadora, guiou-me com paciência, rigor científico e um legado notável de sabedoria e erudição, que enriqueceram profundamente minha formação acadêmica. Seus ensinamentos sempre permearão minha trajetória, pois educar é ver no outro o reflexo do nosso próprio conhecimento.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, expresso minha profunda gratidão pelo conhecimento generosamente compartilhado, sempre com sabedoria, equilíbrio e dedicação. Cada aula, orientação e diálogo contribuiu de maneira significativa para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Obrigado por inspirarem, por ensinarem com paixão e por despertarem em mim o desejo constante de aprender e evoluir.

À banca examinadora, Dr.^a Jane Teresinha Donini Rodrigues, Dr. Odair Neitzel e Dr.^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, agradeço pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e pelas reflexões apresentadas durante a qualificação desta Dissertação. A participação de cada um foi fundamental para o aprimoramento deste trabalho e para o meu crescimento enquanto pesquisador. Recebo com gratidão cada observação, questionamento e sugestão, que certamente enriquecerão minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de orientação coletiva, com quem dividi tanto as alegrias quanto as angústias, e que, com suas trocas, ampliaram e enriqueceram a rede que atravessa minha existência, registro meu reconhecimento. Construímos um espaço de acolhimento e coragem, onde cada conversa abriu novas possibilidades e tornou o percurso algo mais leve e potente. Reconheço em cada um uma peça fundamental dessa travessia para nossas buscas e inquietações.

Às minhas intérpretes de LIBRAS, Naiara Letícia Valentini e Claudia Soares, que, com paciência, empatia e uma serenidade inspiradora, vocês acolheram cada uma das minhas dúvidas, esclarecendo-as com dedicação, responsabilidade e um notável profissionalismo, agradeço imensamente. Vocês estiveram ao meu lado durante todo este percurso.

Aos meus colegas de Mestrado, minha mais sincera gratidão por todo o conhecimento adquirido, compartilhado e debatido com respeito e empatia no ambiente acadêmico, sempre visando ao crescimento, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento mútuos. Em especial, aos colegas Alcimara, Ana Carla, Diego, Taíse e Camila, que estiveram mais próximos.

Aos meus amigos, obrigado pelas palavras de encorajamento, ânimo, incentivo e apoio, que se traduziram em força para que eu prosseguisse. Cada conversa, troca de experiências e gesto de apoio foi essencial para me lembrar de que não estou sozinho, e de que juntos seguimos mais fortes. Em especial, aos meus amigos da comunidade surda, Carla, Danieli, Rivaél, Flávia, Luana e Rodrigo.

Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também os laços construídos, os aprendizados partilhados e a certeza de que ninguém chega sozinho a lugar algum. Esta conquista é minha, mas também pertence a todos que acreditaram em mim.

A todos, o meu muito obrigado!

“Recuso-me a ser considerad[o] excepcional,
deficiente. Não sou. Sou surd[o]. Para mim,
a língua de sinais corresponde à minha voz,
meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente
nada me falta. É a sociedade que me torna
excepcional" (Laborrit, 1996).

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre as formas de vida surdas no contexto das políticas educacionais. O objetivo central da pesquisa é investigar como as políticas educacionais, ao longo das últimas três décadas, normatizam as formas de vida surdas no estado de Santa Catarina, especialmente a partir da análise de legislações e de documentos que orientam a Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos. O percurso metodológico adotado é de natureza qualitativa, com fundamentação teórica ancorada nos Estudos Foucaultianos. A partir desse referencial, a pesquisa assume o conceito de matriz de experiência como ferramenta analítica capaz de oferecer subsídios para a compreensão e a problematização dos modos como a surdez e a deficiência auditiva são produzidas, tratadas e inseridas no campo educacional. A análise se concentra na seleção de documentos legais e normativos que, ao longo das últimas décadas, instituíram práticas, valores e representações que atravessam o cotidiano escolar dos estudantes. A pesquisa parte do entendimento de que a surdez e a deficiência auditiva não são categorias homogêneas, mas expressões de uma pluralidade de modos de existir, os quais demandam abordagens educacionais atentas a suas especificidades. Nesse sentido, a investigação problematiza a coexistência, muitas vezes conflituosa, entre dois modelos educacionais predominantes: o da Educação Especial e o da Educação Bilíngue de Surdos. Tais modelos, ao serem examinados em seus fundamentos e implicações, mostram tensões conceituais, políticas e pedagógicas que atravessam as políticas educacionais inclusivas e bilíngues. Os resultados indicam que, embora as políticas educacionais inclusivas brasileiras valorizem, em certa medida, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como elemento importante para a aprendizagem dos estudantes surdos, resta a existência de alguns documentos que reforçam o uso da língua oral. No entanto, as políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina não orientam para a oralização nos processos escolares direcionados aos surdos. Tal ambiguidade das políticas educacionais inclusivas, tanto a nível nacional quanto estadual, visibilizam impasses no campo educacional, especialmente quando as escolas comuns tendem a reafirmar os princípios tradicionais da Educação Especial, os quais, historicamente, se articularam à perspectiva de reabilitação da deficiência auditiva, que perpetua na proximidade da norma ouvinte. Nesse sentido, essas políticas integram os sujeitos surdos ou com deficiência auditiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE), composto de um instrutor ou professor de LIBRAS, para o ensino da língua, e professor de AEE, que atua na Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como no acompanhamento de um profissional intérprete de LIBRAS e/ou professor bilíngue nas salas de aula para a mediação da língua. Em contraponto, a recente valorização do modelo bilíngue para a Educação de Surdos emerge como resposta às reivindicações históricas do movimento surdo, propondo uma ruptura com os paradigmas medicalizantes e deficitários. A proposta da Educação Bilíngue de Surdos, na abordagem de escolas e classes bilíngues, se consolida nas normativas nacionais e estaduais, como uma possibilidade de emergência de outras formas de vida surdas, mais autônomas, plurais e afetivamente vinculadas entre si. Esse modelo favorece a construção das políticas educacionais bilíngues, pautando o fortalecimento da identidade linguística e cultural, bem como ampliando o horizonte de possibilidades para a convivência com seus pares e a existência da surdez como diferença, e não como ausência ou deficiência.

Palavras-chave: educação especial; educação bilíngue de surdos; deficiência auditiva; surdo; matriz de experiência.

ABSTRACT

This dissertation reflects on deaf ways of life in the context of educational policies. The central objective of the research is to investigate how educational policies, over the last three decades, have regulated deaf ways of life in the state of Santa Catarina, particularly through the analysis of legislation and documents guiding Special Education and Bilingual Deaf Education. The methodological approach is qualitative, with a theoretical foundation in Foucauldian Studies. From this perspective, the research adopts the concept of the matrix of experience as an analytical tool to support the understanding and questioning of how deafness and hearing impairment are produced, addressed, and situated within the educational field. The analysis focuses on legal and regulatory documents that, over the past decades, have established practices, values, and representations shaping students' everyday school life. The study assumes that deafness and hearing impairment are not homogeneous categories, but expressions of a plurality of ways of being, requiring educational approaches attentive to their specificities. In this sense, the research problematizes the often-conflicting coexistence of two predominant educational models: Special Education and Bilingual Deaf Education. When examined in their foundations and implications, these models reveal conceptual, political, and pedagogical tensions that traverse inclusive and bilingual educational policies. The results indicate that, although Brazilian inclusive educational policies value, to some extent, Brazilian Sign Language (LIBRAS) as an important element in deaf students' learning, some documents still reinforce the use of oral language. However, inclusive policies in the state of Santa Catarina do not prescribe oralization in school processes directed at deaf students. This ambiguity, at both national and state levels, exposes dilemmas in the educational field, particularly when mainstream schools tend to reaffirm traditional principles of Special Education, historically tied to rehabilitative perspectives on hearing loss, which perpetuate proximity to the hearing norm. In this context, these policies integrate deaf and hard-of-hearing students into Specialized Educational Services (AEE), involving a LIBRAS instructor or teacher, a specialized teacher for written Portuguese, and the support of a LIBRAS interpreter and/or bilingual teacher for classroom mediation. In contrast, the growing recognition of the bilingual model for Deaf Education emerges as a response to historical demands of the deaf movement, proposing a break with medicalizing and deficit-oriented paradigms. The proposal of Bilingual Deaf Education, through bilingual schools and classes, is consolidated in national and state regulations as a possibility for the emergence of other, more autonomous, plural, and affectively connected deaf ways of life. This model supports the construction of bilingual educational policies, strengthening linguistic and cultural identity and expanding opportunities for interaction among peers, while affirming deafness as difference rather than absence or disability.

Keywords: special education; bilingual deaf education; hearing impairment; deaf; matrix of experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções selecionadas.....	24
Quadro 2 - Documentos nacionais – Brasil.....	25
Quadro 3 - Documentos estaduais – Santa Catarina.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
APPs	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAESP	Centros de Atendimento Educacional Especializados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DAEE	Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EEPIE	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
IADBESC	Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Intérpretes educacionais de LIBRAS: Orientações para a Prática Profissional
IESESC	Implementação da Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina por meio da Implantação de Turmas Bilíngues em Tempo Integral em Escolas Polos
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PANDESB	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro
PAREE	Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino
PEE	Política de Educação Especial
PEEESC	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
PESESC	Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Programa Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPLEB	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPI	Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
SPI1	Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos
SPI2	Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS.....	14
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	20
1.1 O PRIMEIRO PASSO PARA A PESQUISA: A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	23
1.2 O SEGUNDO PASSO PARA A PESQUISA: A REVISÃO DOCUMENTAL.....	24
2 O PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A SURDEZ.....	29
2.1 DOS TRAÇADOS IDENTITÁRIOS A ABORDAGEM DA SURDEZ E DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA DELIMITADAS NOS DOCUMENTOS.....	30
3 DOS TRATADOS E CONVENÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS À ORGANIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS NACIONAIS.....	44
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS FORMAS DE VIDA SURDAS.....	72
3.3 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E O PROFESSOR BILÍNGUE COMO INFERÊNCIA PARA AS FORMAS DE VIDA SURDAS	84
4 A CONSOLIDAÇÃO DO RECONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO ABERTURA PARA A EXISTÊNCIA SURDA.....	93
4.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	101
4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA SURDAS.....	125
REFLEXÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	141

PRIMEIROS PASSOS...

O traço da surdez constitui um elemento estruturante para um tipo específico de experiência de vida. Não obstante, as formas de vida surdas são construídas e se formam dentro de condições específicas de grupos sociais particulares. Talvez você já tenha visto/ouvido falar sobre as especificidades da surdez – sua cultura e sua língua. Na perspectiva da cultura surda e da língua de sinais, o termo *surdo* está associado a uma identidade linguística e cultural. Já a expressão *deficiência auditiva* refere-se a uma visão centrada na cultura ouvinte, enfatizando a audição e a língua oral. Ao longo desta pesquisa, avanço para além desses dois aspectos que nos conduzem a algumas compreensões sobre a surdez, bem como sobre as maneiras singulares de estar no mundo. Assim, investigo como essas questões marcam e definem as formas de viver a experiência da surdez, destacando sua riqueza, complexidade e pluralidade.

Para esta pesquisa, importa marcar que entendo a surdez como um conjunto de características que conformam a existência destes indivíduos, a partir da produção coletiva de traços que marcam a sua forma de vida. Esses elementos me conduzem a compreender a relação com o lugar que cada um habita, com as pessoas com as quais convive e, a partir disso, como ele se vê e se constitui como sujeito no processo de formação da sua subjetividade.

Os surdos desejam ser vistos enquanto sujeitos, pessoas, desejam ser reconhecidos pelo seu nome, sua profissão, entre tantas outras características que os compõem. Porém, o que segue em destaque é a ausência da audição. A sociedade nos impõe um modelo que exige que todos tenham um corpo sadio, bonito, magro, perfeito, padronizado, sem características específicas, fazendo com que alguns surdos tenham dificuldades em se reconhecer enquanto sujeitos, preocupando-se com os julgamentos alheios, os quais acabam centralizados na surdez enquanto aspecto negativo, como uma condição clínica que precisa ser curada – sendo esse corpo surdo visto como impossibilitado, como um acidente da natureza, marcado pelo corpo que habita, na busca pela sobrevivência. Essa influência social age de forma restritiva, empurrando as pessoas surdas para fora dos espaços de convivência social, fazendo com que sejam consideradas como anormais e exigindo que se adaptem a uma lógica majoritariamente auditiva. Assim, é essa pressão pela aproximação da norma ouvinte como padrão que produz, em grande parte, o que chamamos de deficiência como uma condição de existência – no caso desta pesquisa, a deficiência auditiva. Portanto, viver a surdez é diferente para cada um, pois, como descreve Sacks (2010), a surdez, como uma marca de um tipo de desenvolvimento

histórico, emocional, psíquico e sociocultural, não determina um padrão único para a vida de todos.

Contudo, tais evidências buscam especificar o entendimento sobre a surdez e a deficiência auditiva, classificações essas que circulam de forma bastante comum na sociedade e que estão expressas nas políticas educacionais. Esse contexto me leva a refletir sobre como essas influências orientam nossa percepção, fazendo com que a semelhança entre surdez e deficiência auditiva seja constantemente colocada em debate e conduza estratégias de governo.

No decorrer da vida, os sujeitos surdos terão que conviver com essa diferença, muitas vezes vista socialmente como uma falha no corpo. No entanto, no exercício investigativo que empreendo nessa pesquisa, sou mobilizado por uma compreensão de surdez como diferença, o que me leva a dialogar com Witches (2017). Entendo que essa condição de existência não caracteriza um problema a ser resolvido, mas uma diferença que coexiste, frequentemente, em um mundo projetado para ouvintes e suas normas. Nesse percurso, coloco em debate os efeitos da educação escolar, especialmente ao problematizar o modelo da Educação Bilíngue de Surdos pela via cultural e linguística dos estudantes surdos, enquanto a deficiência auditiva, vinculada ao campo da deficiência, pela via da Educação Especial, a qual segue ancorada em saberes produzidos entre os campos da Educação e da Saúde, a partir de uma ênfase na inclusão.

O processo de viver a surdez envolve múltiplas experiências e não pode ser reduzido a uma única narrativa. Interessa marcar que as formas de vida surdas encontram espaço em escolas e classes bilíngues, enquanto outras são acolhidas em escolas comuns, cada uma vivenciando a escolarização de formas diversas. Desse modo, é indispensável considerar a posição que coloca as formas de vida surdas no contexto das escolas comuns, especialmente quando articuladas à proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa abordagem envolve uma equipe multiprofissional, composta por instrutor ou professor de LIBRAS, responsável pelo ensino da língua de sinais em questão, e por professor de AEE, que atua no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ademais, é importante destacar a presença do intérprete de LIBRAS, bem como do professor bilíngue nas salas de aula.

Em certos cenários, a surdez pode ser atravessada por experiências de exclusão social, em outros, podem emergir formas de pertencimento e resistência, especialmente quando há uma valorização da diferença nos espaços escolares que reconhecem as singularidades desses sujeitos. A educação, nesse sentido, não apenas viabiliza o desenvolvimento de diversas

habilidades, mas também garante direitos e promove a escolarização para os sujeitos surdos e com deficiência auditiva.

No entanto, ao longo desta pesquisa, me comprometo em compreender esses atravessamentos das políticas educacionais para a condução dos processos educacionais de surdos. É por meio da educação que os surdos têm a oportunidade de experienciar, explorar e desenvolver alguns tipos de habilidades, potencializar talentos e fortalecer a autonomia, ampliando a compreensão sobre o mundo ao seu redor, de modo a construir sua condição de existência. É por essas e outras razões que a garantia de suas condições de existência dependerá, em grande medida, das políticas educacionais. Não se pode pressupor que essas vidas sejam sustentadas apenas pelos vínculos com seus grupos minoritários; ao contrário, elas são profundamente impactadas pelas diretrizes e decisões políticas que moldam a educação.

Dito isso, quero enfatizar que as formas de vida surdas foram historicamente camufladas, muitas vezes invisibilizadas, pelos modelos educacionais que não reconheciam sua condição de existência. É justamente esse contexto que será revisitado por meio dos conjuntos de textos legais e documentos federais pertinentes, que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. A partir desse conjunto de pontuações iniciais, o **problema de pesquisa** buscou compreender: *como as políticas educacionais do estado de Santa Catarina conformam as formas de vida surdas?*

Para produzir respostas a essa questão, o **objetivo geral** buscou investigar a normatização das formas de vida surdas, no estado de Santa Catarina, a partir das políticas educacionais. Para atender a tal objetivo, desdobrei a pesquisa em três **objetivos específicos**: i) compreender a surdez a partir dos fundamentos teóricos e normativos presentes nas políticas educacionais, que orientam as formas de vida surdas; ii) analisar as políticas educacionais inclusivas no âmbito da Educação Especial, considerando sua articulação entre os campos da Educação e da Saúde; iii) investigar os documentos normativos que regem a Educação Bilíngue de Surdos na condução das formas de vida surdas.

Esses objetivos me remetem à noção de *Matriz de Experiência*, elaborada pelo filósofo Michel Foucault (2010a), que funcionou como um conceito-ferramenta para a pesquisa e serviu como lente analítica sobre os materiais de pesquisa. Esse conceito impulsionou em mim reflexões sobre a forma como as vidas surdas estão entrelaçadas com diferentes discursos em circulação na escolarização desses indivíduos, e para pensar sobre uma série de processos de vida inscritos nesse campo discursivo que orienta as práticas educacionais, a partir dos saberes que circulam em determinada época histórica, das normas que colocam em

operação e da produção de subjetividades possíveis.

Com base nesses apontamentos e na surdez como um marcador primordial da minha experiência humana, desejei enfatizar a relevância deste estudo tanto para minha trajetória acadêmica quanto para minha jornada pessoal. Sendo um pesquisador surdo, reconheço que essa investigação não apenas contribui para o avanço do conhecimento na área, mas constitui um aspecto que atravessa e conforma a minha vida surda. Mais do que um objeto de estudo, a surdez é aqui compreendida como uma lente epistemológica, que orienta minha forma de pensar, questionar e intervir na realidade.

Neste percurso investigativo, o trabalho está estruturado em 04 capítulos, que descrevem, de forma progressiva, o caminho trilhado na busca por respostas à pergunta de pesquisa. Cada capítulo cumpre um papel específico na construção do pensamento e na fundamentação das análises realizadas. Além desta introdução, o Capítulo 01 descreve a abordagem investigativa, apresentando a base epistemológica, as estratégias metodológicas e a superfície analítica que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Nele, são expostas as escolhas investigativas, bem como os procedimentos adotados para a produção e análise de dados, de maneira a garantir uma organização sistemática e coerente com os objetivos delineados. Com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do processo investigativo, este capítulo foi subdividido em duas seções principais. A seção 1.1 trata sobre a revisão bibliográfica que dá os contornos acadêmicos ao objeto de pesquisa. Já a seção 1.2 volta-se à seleção das políticas educacionais que constituem a materialidade da pesquisa, conformando o contexto institucional e normativo em que se insere o objeto de estudo. Esses documentos servem como base para refletir sobre as diretrizes e os princípios que orientam as práticas educacionais e, conseqüentemente, normatizam certas condições de existência, pela educação.

O Capítulo 02 propõe um panorama abrangente sobre as políticas públicas como uma ação governamental, cuja compreensão demanda um olhar contextualizado. Nesse sentido, busco explorar como essas políticas orientam práticas, ideias e decisões relacionadas à organização, direção e administração de uma sociedade. A seção 2.1 se dedica à análise das concepções de surdez e deficiência auditiva à luz dos referenciais teóricos contemporâneos, bem como à investigação dos documentos normativos selecionados para análise. Busco compreender como as políticas públicas orientam, reconhecem e, por vezes, limitam a experiência da surdez a essa dualidade de existências, a partir de um conjunto de saberes socioculturais e clínico-terapêuticos, produzindo efeitos sobre a constituição das subjetividades.

O Capítulo 03 apresenta os tratados e convenções internacionais que exerceram influência sobre a elaboração e a implementação do primeiro documento oficial voltado à Educação Especial no Brasil. A abordagem histórica permite compreender como tais documentos conduziram diretamente as políticas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Na seção 3.1, a discussão se aprofunda sobre a Educação Especial, evidenciando como ela tem, historicamente, restringido e hierarquizado o uso da língua oral e da língua de sinais no contexto da educação inclusiva. Essa delimitação linguística contribuiu para uma segmentação entre sujeitos com deficiência auditiva, de um lado, entendidos como aqueles com maior vínculo à língua oral; de outro, os sujeitos surdos, entendidos como mais fortemente vinculados à língua de sinais. Essas duas abordagens educacionais – ora centradas na oralidade, ora na sinalização – mostram as tensões que perpassam a construção de políticas educacionais inclusivas para a Educação de Surdos. Assim, promovo uma análise crítica sobre o processo de normalização operado pela educação inclusiva, entendendo como esse movimento, por vezes, acaba por reforçar as estruturas da Educação e da Saúde, pela via da Educação Especial, em vez de superá-las. Em outras palavras, busco compreender como o discurso da inclusão pode, paradoxalmente, contribuir para a manutenção de práticas excludentes e segregadoras quando não se atenta às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. A seção 3.2 levanta a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme descrito em documentos e legislações vigentes. O modelo centrado no indivíduo, embora necessário em alguns aspectos, limita profundamente a vivência escolar dos alunos surdos, tornando sua experiência no AEE empobrecida e distante das trocas coletivas que são constituidoras do ambiente escolar. Essa forma de atendimento dificulta a construção de vínculos e o compartilhamento de experiências entre pares, elementos fundamentais para a constituição de uma vivência surda mais ampla, rica e integrada à comunidade escolar. Já a seção 3.3 trata sobre a presença do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na sala de aula comum, conforme previsto em documentos e legislação vigentes. Contudo, essa medida, embora importante para a mediação linguística, não é suficiente quando se considera o desejo e o direito da pessoa surda de ser autora de sua própria narrativa e interlocutora de sua existência. A dependência exclusiva deste profissional pode reforçar uma lógica de mediação permanente, o que, em vez de promover a autonomia, pode naturalizar a exclusão ao não viabilizar espaços onde a língua de sinais seja legitimada como língua de instrução e interação. Assim, essa estratégia se configura como uma tecnologia de governo que, sob o pretexto de promover acessibilidade, acaba por normatizar e disciplinar corpos surdos,

contribuindo para uma forma velada de exclusão social.

O Capítulo 04 apresenta uma análise sobre a trajetória da legislação relacionada à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil, abordando desde a promulgação da lei federal até os diversos processos de regulamentação das leis estaduais que complementam essa legislação. Também são discutidos os fatores socioculturais, educacionais e políticos que influenciam a disseminação e o reconhecimento da língua de sinais em nosso país, bem como as implicações dessas leis para a comunidade surda, em termos de direitos linguísticos, inclusão social e valorização cultural. A seção 4.1 traz uma discussão sobre um conflito presente entre os documentos nacionais e estaduais. Esse conflito torna-se evidente quando o texto aborda simultaneamente dois caminhos distintos: de um lado, a valorização e a defesa da escola comum como a abordagem mais adequada para os alunos surdos ou com deficiência auditiva; do outro, a justificativa e o respaldo para a existência da escola e classe bilíngue voltada especificamente para estudantes surdos. Essa dualidade de posicionamentos provoca uma percepção ambígua e contraditória, que gera um impasse e disputas conceituais sobre as formas de vida surdas, que acabam sendo fragmentadas e subdivididas em campos e saberes antagônicos na matriz de experiência que orienta as políticas educacionais inclusivas, produzindo encaminhamentos distintos entre a Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos. Já a seção 4.2 propõe uma análise mais específica sobre a Educação Bilíngue de Surdos, destacando como essa modalidade tem sido conduzida pelas diretrizes e políticas educacionais nacionais e estaduais que se afirmam bilíngues. No entanto, essas políticas, apesar de aparentarem avanços, ainda limitam uma mudança mais profunda do contexto educacional, especialmente quando são interpretadas de maneira dissociada dos saberes e das lutas que emergem dos movimentos sociais surdos, tanto no país quanto no estado. Por essas legislações serem recentes, a proposta bilíngue ainda está em processo de consolidação, mas carrega consigo a promessa de garantir, a médio e longo prazo, um futuro mais seguro e alinhado com as necessidades das pessoas surdas, assegurando-lhes uma Educação de Surdos que respeite e valorize suas formas específicas de existência e conhecimento, como um caminho para a condução das formas de vida surdas.

Por fim, as Considerações Finais encerram esse trabalho com a sistematização das principais reflexões e conclusões decorrentes da pesquisa. Nela, são retomados os objetivos propostos, analisados os resultados obtidos e discutidas suas implicações. O capítulo também propõe possíveis contribuições teóricas e práticas do estudo. Além disso, sugere caminhos para investigações futuras. Dessa forma, conclui-se o percurso investigativo realizado.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar e investigar são verbos que se desdobram em idas e vindas do trabalho investigativo, para problematizar, analisar, refletir e sistematizar os percursos, os dados e os resultados da pesquisa. A pesquisa científica, antes de mais nada, passa a se entrelaçar com outras pesquisas, oferecendo aportes para que se possa compreender, analisar, discordar e até mesmo criticar as ideias de diferentes autores, assim como concordar ou desenvolver e aprofundar as análises, a partir de ideias apresentadas, dentro do devido amparo teórico.

Para esta pesquisa, defini a perspectiva *pós-crítica*, descrita por Paraíso (2012) como a prática de pensar as estratégias e os indícios que apontam os percursos investigativos a serem ressignificados, sistematizando a capacidade de refletir, de idealizar e de inventar a partir de um determinado conceito e tema. No rastro do que propõe essa perspectiva, é preciso criar procedimentos para definir um objeto de estudo que mereça ser investigado.

A presente seção aborda a definição do problema de pesquisa e dos objetivos desta investigação, visando que sejam contemplados metodologicamente ao longo da construção deste estudo, que tem como temática as formas de vida surdas na educação e como objeto as formas de vida surdas. Inicialmente, para compreender o percurso investigativo para a construção desta pesquisa, apresento, abaixo, o que exemplificam as autoras Meyer e Paraíso (2014, p. 17) ao sinalizarem que

a metodologia é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajeto a realizar, de *forma* que sempre têm um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir às formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos a nossa pesquisa (grifos das autoras).

Uma metodologia é sempre pedagógica pois busca um saber ainda não produzido por outros pesquisadores, orientado por um conteúdo e por um contexto a ser pesquisado. Quando se pensa na pesquisa, logo precisamos definir o tema e o problema, bem como eleger a metodologia adequada para a pesquisa que pretendemos produzir. Para isso, é importante escolher uma perspectiva teórica que possa orientar o caminho. “[...] Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem haver com o significante. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” (Deleuze; Foucault, 2008, p. 71). Em pesquisa, nada existe se não tivermos uma base teórica, é como termos uma caixa de ferramentas e podermos buscar nela o necessário

para nosso uso. De acordo com Veiga-Neto (2009, p. 88-89), “para Foucault, o método não é o caminho seguro, [...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído durante o ato de caminhar”. Nesse sentido, o método não é um caminho único, mas passível de mudanças, direcionamentos para se chegar naquilo que se objetiva buscar. Nessa direção, esta pesquisa pauta-se no referencial teórico foucaultiano, percebendo-o não como uma teoria pronta e acabada, mas como uma possibilidade de ver o mundo, a partir das reflexões de Foucault.

Considerando essas questões, o presente trabalho se insere no campo dos Estudos Foucaultianos, tomando, como embasamento, os escritos de Michel Foucault, dentre os quais elegi o conceito de *Matriz de Experiência* como ferramenta teórico-metodológica, levantando questões para analisar o objeto escolhido. A expressão matriz de experiência deriva da expressão *Focos de Experiência*, apresentada por Foucault (2010a, p. 05), em sua obra *O Governo de Si e dos Outros*, que é a articulação entre “[...] formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis [...]”. “Virtuais porque esses são expressados em nossa subjetividade, e estão sujeitos a mudanças [...]. Possíveis porque são modos que se materializam a partir da relação entre os sujeitos, ou consigo mesmo” (Gianotto, 2021, p. 191). Nesta pesquisa tento compreender as formas de vida surdas a partir de uma matriz de experiência do presente.

A partir desse conceito entendo ser possível problematizar os caminhos que os sujeitos trilham na constituição da sua subjetividade, os saberes que os posicionam e os orientam na busca pela verdade, pela compreensão da existência, pela construção da sua história e pelos princípios que conduzem as formas de subjetivação, além da normatividade orientada pelas políticas educacionais, que prescrevem um conjunto de estratégias de saber-poder para, então, conduzir as formas de vida surdas – que constituem o objeto desta pesquisa.

Sustentado por esse aporte teórico, com base nos objetivos da investigação, a pesquisa foi guiada por uma abordagem qualitativa. As análises foram construídas a partir da produção de dados de fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica pautou-se pela leitura do conjunto de textos selecionados na etapa bibliográfica da pesquisa. Pelas leituras procurei o saber e a “[...] vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano” (Gamboa, 2012, p. 67). O levantamento de dados reuniu a materialidade a ser analisada e é por isso que, na base do presente estudo, foi utilizada uma pesquisa documental cuja superfície é constituída pelas políticas educacionais.

O primeiro passo desse percurso não se caracteriza pela sistematização, mas pelo levantamento de dados e materiais, na tentativa de encaixar as peças, e pensando quais são os caminhos e os procedimentos metodológicos adequados para montar este quebra-cabeça. “Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (Paraíso, 2012, p. 24).

Ao desenvolver os procedimentos metodológicos, se faz necessário convencionar as abordagens epistemológicas, como as pós-críticas descritas por Paraíso (2012). Nas pesquisas pós-críticas “[...] não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (Paraíso, 2012, p. 33). Reformulamos a teoria a partir da necessidade do problema de pesquisa que subsidia as análises, a partir de um método teórico-analítico-descritivo com uma abordagem para aprofundar questões pertinentes à investigação. Nessa direção, o “[...] ‘método’ é uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (Veiga-Neto, 2007, p. 17, grifos do autor).

A pesquisa em educação constrói categorias que tentam produzir respostas para as situações educacionais. As questões metodológicas pós-críticas produzem contravenções, outras ponderações, podendo resultar em influências sobre o objeto investigado. Tomando as leituras de Paraíso (2004), defino o pensamento pós-crítico na Educação de Surdos como a prática de refletir sobre as estratégias e os indícios que apontam os percursos a serem ressignificados, problematizando a surdez e a deficiência auditiva nas políticas educacionais do estado de Santa Catarina. Nesta perspectiva, as escolhas investigativas vêm sendo descritas e conduzidas sobre as formas de vida surdas, com o objetivo de compreender a matriz de experiência que as orienta, no conjunto das políticas educacionais do estado de Santa Catarina.

Analisei os documentos do estado de Santa Catarina, que pressupõe homogeneidades e heterogeneidades nas suas ações e nos segmentos educacionais para os quais essas políticas se destinam “[...] em uma busca incansável pela produção de novos sentidos na educação” (Paraíso, 2004, p. 288). Para isso, foi necessário observar a legislação do Governo Federal e do Governo do Estado de Santa Catarina, tendo como concepção metodológica de trabalho uma análise crítica sobre a forma como esses dois entes federativos regulamentam e dispõem as políticas educacionais para os sujeitos surdos e com deficiência auditiva que contribuem para construção de suas subjetividades e para um processo de formação de sujeito capaz de exercício dos seus direitos.

Para delimitar esta pesquisa, como mencionado anteriormente, dividi as atividades em

duas etapas distintas: 1) a revisão bibliográfica, utilizando Dissertações e Teses disponíveis nos repositórios de pesquisa, e; 2) a revisão documental, focando em documentos selecionados em nível federal e estadual, conforme levantamento de dados apresentado nas tabelas abaixo. Essa abordagem visa uma organização do percurso investigativo, com o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa.

1.1 O PRIMEIRO PASSO PARA A PESQUISA: A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica teve início no mês de janeiro de 2023. A partir dessa incursão, busquei analisar as possíveis contribuições dos textos acadêmicos já produzidos e publicados sobre a constituição dos sujeitos com deficiência auditiva e surdez no ambiente educacional inclusivo e bilíngue. Foram duas as plataformas utilizadas para a reunião de dados sobre essas produções, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que são repositórios de referência em pesquisas científicas, ao apresentarem grande volume de produções acadêmicas.

Os descritores *Políticas Educacionais* e *Surdo* conduziram as buscas nas plataformas mencionadas anteriormente. O termo *Políticas Educacionais* foi aplicado como composto com o termo *Surdo* por ser necessário um refinamento dos resultados, dentro da temática abrangida na presente pesquisa, caracterizando um importante recorte, uma vez que, aplicado de forma isolada, o termo *Políticas Educacionais*, por ser amplo, gera um alto quantitativo de resultados, dificultando o direcionamento desta pesquisa, em conformidade com os objetivos para ela estabelecidos.

No que tange ao recorte temporal, a pesquisa contempla um período temporal compreendido entre os anos de 2008 (pesquisa mais antiga selecionada) e 2018 (pesquisa mais recente). A partir dos descritores apresentados, dentro do recorte temporal selecionado, obtive, como resultado, o quantitativo de 273 pesquisas. Considerando que esta pesquisa contempla o estado de Santa Catarina, o critério de exclusão incluiu; a) títulos que mencionavam locais fora do escopo selecionado para esta pesquisa, ou seja, trabalhos com nomes de municípios ou regiões que não são do estado de Santa Catarina não foram incluídos nas análises; b) títulos repetidos, e; c) trabalhos não relacionados a temática de pesquisa. A partir do recorte apresentado, 45 pesquisas foram selecionadas pelo título, entre Dissertações e Teses, dentre as quais foram descartados 39 trabalhos, uma vez que, após a leitura dos resumos, percebi que ainda versavam temáticas diferentes do objetivo da presente pesquisa.

Assim, restaram 06 publicações, sendo 03 Dissertações e 03 Teses. A leitura dos resumos direcionando o olhar à ênfase da temática desta pesquisa teve como finalidade uma identificação mais acurada dos resultados obtidos. De modo a facilitar a visualização desses resultados, apresento o Quadro 1 com as pesquisas selecionadas:

Quadro 1 - Produções selecionadas

Ano	Autora	Título	IES	Tipo de trabalho
2008	Raquel Elizabeth Saes Quiles	Políticas públicas em Educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez	UFMS	Dissertação
2014	Heliane Alves de Carvalho Costa	Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...	PUC	Dissertação
2014	Janete Mandelblatt	Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)	UFF	Tese
2013	Edinalma Rosa Oliveira Bastos	Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?	UFBA	Tese
2017	Francine de Souza Dias	Devir Surdo: disputas, poder e saber na produção do sujeito não ouvinte	UERJ	Dissertação
2018	Marisa Dias Lima	Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos	UFU	Tese

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As produções acadêmicas selecionadas têm como função colaborar com as discussões que apresentarei na parte analítica do presente trabalho. Nesse sentido, os textos foram utilizados à medida em que apresentaram contribuições para as discussões e análises desta pesquisa. Isto é, foram base na composição bibliográfica sobre a temática que envolve as formas de vida surdas, com ênfase nas políticas educacionais. Seguindo essa trilha, as legislações e documentos que compõem as políticas educacionais nacionais e estaduais serão apresentados na próxima seção.

1.2 O SEGUNDO PASSO PARA A PESQUISA: A REVISÃO DOCUMENTAL

Após a busca de pesquisas bibliográficas, realizei uma pesquisa documental, no mês de julho de 2023, nos sítios eletrônicos do Governo Federal. Foram abertos os arquivos um por um, analisados os títulos e feita a revisão dos conteúdos, sendo que foram selecionados alguns documentos que mencionam o objeto de pesquisa que auxiliaria na presente investigação e, na sequência, fui colocando-os na tabela. Outros documentos foram

localizados a partir de conhecimentos anteriores, os quais busquei em sítios eletrônicos de modo a revisar o conteúdo, verificar a sua pertinência para a pesquisa e, inclusive, fui colocando-os na tabela. No transcorrer das leituras das referências bibliográficas das Dissertações e Teses, foram aparecendo outros documentos, os quais também busquei localizar de modo a proceder a análise e utilizá-los, ou não, na minha pesquisa.

Separados os arquivos, para as buscas nos documentos, foi utilizado o atalho do teclado “ctrl+F”, de modo a localizar especificamente os seguintes termos nos arquivos: *auditivo*, *auditiva*, *sinais*, *sinalização*, *Libras*, *bílingue*, *intérprete* e *sur*. O termo *sur* foi utilizado pois possibilita localizar palavras como *surdo*, *surda* e *surdez*. A escolha pelos termos objetivou a sua identificação explícita nos documentos, sendo importante destacar a variação de ocorrência nos textos analisados. Os arquivos localizados foram sendo baixados e guardados em pastas no computador, não sendo desconsiderado, nesta etapa da pesquisa, nenhum arquivo resultante das buscas.

A análise realizada estabeleceu como referência temporal a produção normativa (leis, decretos e afins) após a entrada em vigor das políticas educacionais na área surdez, iniciado no ano de 1994 até o ano de 2023, com o intuito de dar mais ênfase às políticas educacionais contemporâneas. Foram localizados 18 documentos. No Quadro 2 apresento os documentos selecionados nessa etapa, conforme consta abaixo:

Quadro 2 - Documentos nacionais – Brasil

Tipo de documento	Ano	Ementa
Política Nacional de Educação Especial.	1994	O documento institui a Política Nacional de Educação Especial, voltada para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.	2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	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.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	2008	Documento elaborado pelo grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.	2014	O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, destaca que a escolarização do surdo precisa ser revista na sua política de base, defendendo uma Educação Bilíngue de Surdos.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, com vigência de 10 anos.
Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE.	2015	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela nº 13005/2014.
Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.	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.
Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.	2023	Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.	2023	Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Após as buscas nos documentos federais, foram realizadas pesquisas especificamente sobre o estado de Santa Catarina, nos sítios eletrônicos do Governo do Estado, pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) e pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no mesmo mês e ano que foram realizadas as buscas de documentos de nível federal. Os arquivos foram abertos individualmente e examinados com base em seus títulos e revisão dos conteúdos. Foram escolhidos documentos relevantes que tratam sobre o tema da pesquisa, contribuindo para este estudo e, em sequência, fui colocando-os na tabela. A opção por realizar as buscas pelos documentos do estado de Santa Catarina se deve ao fato de ser o estado onde resido.

Para as buscas nos documentos foi utilizado o atalho do teclado “ctrl+F”, de modo a localizar os mesmos termos buscados na documentação de âmbito federal. Assim como a nível federal, os documentos identificados também foram baixados e armazenados em diretórios no computador, sem excluir nenhum arquivo encontrado durante essa fase da investigação. A análise conduzida adotou como marco temporal a criação de normas (leis, decretos e afins) a partir da implementação das políticas educacionais voltadas para a surdez

em Santa Catarina, iniciada no ano 2004 e abrangendo até 2024. Sendo assim, foram localizados 09 documentos. No Quadro 3 apresento os documentos selecionados:

Quadro 3 - Documentos estaduais – Santa Catarina

Tipo de documento	Ano	Ementa
Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina.	2004	A Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e a Secretaria de Estado da Educação e Inovação - SED, juntamente com a comunidade surda, propuseram uma política que garanta educação plena, através da disponibilização do ensino em LIBRAS nas escolas e turmas pólo, professores intérpretes, professores bilíngües e Instrutores de LIBRAS.
Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.	2006	A Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva elaborada pelo Ministério da Educação - MEC, publicada em janeiro de 2008, considera a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Básica e também como atendimento educacional especializado. Este Documento reitera os preceitos constitucionais de educação para todos, o dever do Estado e o direito das crianças e adolescentes da escolarização fundamental.
Programa Pedagógico.	2009	Estabelece as diretrizes dos serviços de educação especiais para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP).
Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina.	2011	O Documento publicado é o resultado da pesquisa que teve como objetivo implementar e acompanhar o desenvolvimento da educação bilíngue no Estado de Santa Catarina, levantando dados referentes ao oferecimento da educação bilíngue nas escolas do Estado, atentando para as ações iniciadas, avaliando o atendimento dos alunos surdos no contexto da escola.
Política de Educação Especial.	2018	Elaborado pelos integrantes do Núcleo de Educação Especial, que congrega diversos profissionais da educação, estruturou-se o documento em pauta com o objetivo de propor um conjunto de diretrizes.
Implementação da Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina por meio da Implantação de Turmas Bilíngues em Tempo Integral em Escolas Polos.	2020	Elaborado em uma ação conjunta entre a Secretaria de Estado de Santa Catarina/SED e Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE.
Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina.	2021	Este documento tem por objetivo oferecer embasamento teórico e conhecimentos específicos para que professores dos serviços de Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino possam planejar e orientar as atividades dos seus alunos, embasando sua prática pedagógica com metodologias, técnicas, estratégias e recursos específicos.
Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023.	2023	Altera a Lei nº 16.794, de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências”.
Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024.	2024	Altera a Lei nº 17.292, de 2017, que “Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência”, para tratar da equidade no acesso às escolas e da educação bilíngue de estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Ambos os quadros e documentos apresentados são referentes a diferentes perspectivas

e práticas educacionais, como *Educação Especial*, *Educação Inclusiva* e *Educação Bilíngue de Surdos*. A terceira etapa entrelaçou os procedimentos teórico e documental ao trajeto histórico, situando as formas de vida surdas nas políticas educacionais do estado de Santa Catarina, perfazendo um caminho reflexivo. Nesse sentido, ao direcionar a pesquisa aos modos como as políticas educacionais catarinenses conformam a vida surda, busco manter como orientação a metodologia foucaultiana.

Nessa direção, o conjunto de documentos selecionados e descritos nos quadros acima possibilitou uma base material para uma série de análises que serão descritas na sequência. A partir desse material, foi possível desenvolver diferentes perspectivas interpretativas, permitindo a identificação de padrões, correlações e tendências relevantes, que tomaram os dados de pesquisa e os interesses investigativos como base de sustentação.

Do ponto de vista interpretativo,

o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Segundo Le Goff (1990), um documento é, antes de mais nada, o resultado de toda trajetória que possibilitou a sua emergência. Trata-se de registro importante que se materializa e que possibilita novos olhares a partir de seus significados. Significados estes que marcam o passado e orientam o futuro. “[...] Na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 70), tendo as abordagens metodológicas, descritas neste capítulo, como guia.

2 O PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A SURDEZ

As políticas referem a questões legalizadas da coletividade que usufrui de um conjunto de direitos conquistados e de reivindicações que reúnem as demandas do coletivo de indivíduos atendidos por elas. Elas produzem efeitos sobre a vida da população, orientando, balizando e conduzindo as formas de vivê-las. As políticas públicas são amplas e abrangem a população ou parcelas dela, a exemplo das áreas da Saúde, da Educação, da Cultura e do Lazer, entre outros. Já a legislação é composta por um conjunto de leis que dão sustentação e materialidade às políticas, isto é, para criar uma política pública, é necessária uma base legal para o uso de recursos, assim como para a implantação de um novo programa e/ou ação a ser desenvolvida na sociedade. Muitos autores “[...] entendem a política pública como um programa de ação governamental e uma combinação específica de leis, de alocação de créditos, de administração e de alocação de pessoal orientados para a realização de um conjunto de objetivos previamente definidos” (Rose; Davies, 1994, apud Laisner; Lima; Souza, 2019, p. 61), ou seja, pode ser definido como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (Azevedo, 2003, p. 38).

As políticas não são estáticas, elas são dinâmicas e estão em constante alteração, refletindo as mudanças e as necessidades emergentes da sociedade. Periodicamente, comissões especializadas se reúnem para revisar e analisar o estado atual das práticas e diretrizes. Com base nesse exame, são elaboradas e apresentadas propostas de alteração ou até mesmo sugestões de novas políticas. Essas propostas visam ajustar e aprimorar os sistemas, respondendo às transformações sociais e culturais que impactam, ou seja, esse processo contínuo garante que as políticas se mantenham adequadas em um ambiente em constante mudança. No entanto, as normas na política nem sempre alcançam os resultados esperados, mesmo estando legalmente constituídas, pois há, no contexto em que são implementadas, peculiaridades que influenciam seus efeitos.

Geralmente, quando ocorre uma conquista de uma categoria, estão envolvidas muitas lutas, na maioria das vezes de grupos minoritários ou que não tinham acesso a serviços específicos. Entre esses grupos minoritários, na próxima seção, analiso as políticas públicas a partir das expressões surdez e deficiência auditiva, considerando não apenas as diretrizes estabelecidas em documentos e legislações pertinentes, mas também embasando-me em pesquisas sobre o tema. Meu objetivo foi compreender, de maneira ampla e detalhada, essas delimitações, explorando suas nuances conceituais e implicações sociais.

2.1 DOS TRAÇADOS IDENTITÁRIOS A ABORDAGEM DA SURDEZ E DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA DELIMITADAS NOS DOCUMENTOS

As políticas públicas frequentemente apresentam nuances que permitem diferentes interpretações, conforme delineado em legislações e documentos. Nesta condição, circulam saberes específicos, como uma das dimensões da matriz de experiência. Ao longo desta seção, olhei para essa materialidade concentrando-me na surdez e suas áreas específicas, a partir da sua expressão no texto das políticas.

Nos documentos que compõem a materialidade desta pesquisa, a surdez foi categorizada como *peessoas portadoras de deficiência*¹, com as expressões: *peessoas com deficiência*, *portador de deficiência* e *deficiente*, o que gera confusão e dificulta a compreensão precisa desses termos – necessidades essas apresentadas como decorrentes das deficiências auditivas, físicas, mentais e visuais –, inclusive, as especificidades apresentadas na terminologia relacionada ao *surdo*. Assim como os termos *deficiência auditiva*, *sensorial*² e com *dificuldade de comunicação* também podem ser encontrados.

No material de análise, explorei duas frentes principais: a) a *deficiência auditiva* – desde uma perspectiva patológica/clínico-terapêutica; e, b) o *surdo* – desde um olhar sociocultural/socioantropológico. Ambas as frentes estão inscritas na ordem da dificuldade em *escutar* e *ouvir*, sustentada por políticas públicas que conduzem as formas de vida surdas. “Porém, essa divisão binária, [...] coloca as pessoas Surdas na condição de ‘deficientes a serem normalizados’ ou de ‘sujeitos culturais’” (Lima, 2018, p. 127, grifos da autora).

A dualidade entre deficiência e cultura faz parte de um campo discursivo que delimita possibilidades de subjetivação. Questionar essa estrutura é um passo fundamental para pensar em outras formas de existência. Essa divisão binária, no entanto, é resultado de relações de poder que delimitam o que pode ou não ser dito sobre a surdez. Nessa direção, parece-me produtivo refletir sobre a *Surdez como Matriz de Experiência*, discutida por Witchs e Lopes (2015), evidenciando como as construções sociais influenciam a forma como a surdez é compreendida e representada ao descrever a surdez e a deficiência auditiva.

Analisei como os discursos sobre a surdez foram sendo constituídos ao longo do tempo. Essa análise mostra como o conceito de deficiência foi historicamente entendido como uma invenção, construída para justificar políticas de normalização, enquanto os discursos

¹Termo definido no documento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, atualmente conhecido como “Pessoa com Deficiência (PcD)”, por meio da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

²O sujeito com perda auditiva faz parte do grupo cuja deficiência é de natureza sensorial.

sobre cultura emergiram como formas de resistência dos próprios sujeitos surdos ao poder governamental.

Para Witchs e Lopes (2015, p. 34) é “[...] necessário justificar o uso que fazemos da palavra surdez para referir essa matriz de experiência, em vez de alternativas como *deafhood* ou *ser surdo*, que compreendem a experiência surda desde seu aspecto cultural” (grifos dos autores). Assim, a deficiência auditiva também é compreendida como constitutiva dessa experiência da surdez. Nesse sentido, as dinâmicas de constituição identitária produzem a surdez como parte de sua construção social, ou seja, “[...] é preciso considerar que ela compartilha semelhanças com o modelo social de deficiência” (Witchs, 2017, p. 57). No entanto, ambas as expressões compõem percursos diferentes entre si, cada uma caracteriza uma forma muito específica de compreender a experiência da surdez. Nesse registro, não podemos simplesmente equiparar a surdez e a deficiência auditiva, mas me parece importante pensar sobre “[...] a surdez [que] coloca o surdo a pensar-se como deficiente [...]” (Witchs; Lopes, 2015, p. 40).

Para esta pesquisa, é importante entender que a palavra *surdez* pode se referir tanto à pessoa surda quanto à condição de deficiência auditiva. A interpretação desse termo depende do contexto em que é utilizado, porém, concordando com Witchs e Lopes (2015, p. 35), “é possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva”, apesar disso, “o problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez” (Witchs; Lopes, 2015, p. 35).

Além disso, Costa (2014) sublinha que a escolha do termo *surdo* em vez de *deficiência auditiva* reflete uma mudança significativa na maneira como os estereótipos sociais são abordados e contestados. Essa escolha terminológica ajuda a evitar preconceitos, oferecendo uma perspectiva que desafia as noções preestabelecidas sobre a surdez e, muitas vezes, é vista por meio de concepções reducionistas que tentam encapsular a surdez em uma visão essencialista. Tais visões, frequentemente influenciadas por perspectivas audiocêntricas e audionormativas, tendem a limitar e a padronizar a experiência da surdez, sem levar em consideração a diversidade das formas de viver e se expressar dentro dessa comunidade.

Para Mandelblatt (2014, p. 94),

em relação à nomenclatura (e ao que as palavras significam como representação mental), o termo “surdo” foi se firmando como preferido por esses *novos cidadãos em formação*, que, passaram crescentemente a explicitar que não queriam mais ser

identificados como deficientes ou portadores de deficiências, fazendo questão de ser vistos a partir de uma perspectiva sociocultural, como usuários de uma língua diferente e com uma forma particular de apreensão e externalização de mundo, que, como viriam cada vez mais a afirmar, os diferencia, mas não os inferioriza, nem os impede de serem brasileiros, iguais aos demais em direitos e deveres (grifos da autora).

Esse trecho me possibilita compreender como as formas de vida surdas vão tramando as subjetividades surdas. Sob essa perspectiva, o termo surdo é empregado para identificar o indivíduo com base em suas características ou condições positivas, que são vistas como parte integrante de sua identidade. Nessa perspectiva, ao abordar a categorização de surdo e deficiente auditivo, Dias (2017, p. 62) elucida que, “[...] o sujeito surdo era identificado como aquele que assumiu a surdez do ponto de vista político e identitário, comunicando-se principal ou exclusivamente através de sinais; já o deficiente auditivo era aquele que se comunicava oralmente, podendo fazer uso de aparelhos e afins”. A autora enfatiza que a ideia de autonomia do surdo está relacionada à habilidade de utilizar a língua de sinais, sem depender de recursos tecnológicos ou aparelhos que tomem a audição como parâmetro, nem de modelos de comunicação socialmente normalizada como padrão. Por outro lado, no caso da deficiência auditiva, a ênfase recai sobre a utilização de aparelhos de amplificação sonora e a capacidade de falar, alinhando-se ao modelo mais próximo da norma ouvinte.

É o que, inclusive, podemos observar no texto de Ruzza (2020, p. 20). Segundo ela, entre “os aspectos que constituem um sujeito, para o grupo de Surdos, há dois fundamentais para constituição da identidade: a Língua de Sinais e a Cultura Surda. Ambas são indissociáveis e têm importância para história de formação pessoal, profissional, política e acadêmica de qualquer Surdo”. Ao contextualizar as formas de vida surdas como foco central desta pesquisa, não restrinjo a análise unicamente à dimensão da língua de sinais ou da cultura surda. A análise vai além desses aspectos específicos, explorando a experiência de vida das pessoas surdas e com deficiências auditivas de maneira mais ampla e profunda, levando em consideração sua subjetividade, seus modos de ser, suas perspectivas de vida, seus valores e sua maneira de se relacionar com o mundo e com os outros, como partes importante dessa compreensão.

Assim,

entendemos ser um começo [...] para mostrar verdades que dificultam o entendimento da surdez como superfície onde distintas experiências se inscrevem. Isso significa que não partimos do suposto lado da audilogização das experiências da surdez, tampouco do lado da essencialização cultural das experiências surdas [...] (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 641).

Ao longo desse processo, torna-se importante entender os anseios e as necessidades que emergem, à medida que diferentes maneiras de se posicionar e de relacionar com o mundo vão sendo produzidas. Em decorrência disso, reconhecer as limitações enfrentadas pelos surdos é, também, reconhecer que a nossa visão da existência, muitas vezes, perpetua uma concepção de anormalidade, que é amplamente aceita, sem questionamentos. Essa visão tende a associar a noção de normalidade estritamente à capacidade de ouvir, ignorando a rica e variada experiência vivida pelos indivíduos surdos.

Para Foucault (2004) a subjetivação é o processo pelo qual um sujeito se constitui a si mesmo. No entanto, a subjetividade não é fixa ou natural. Isso implica que o modo como nos conduzimos e nos entendemos como sujeitos não é dado de maneira uniforme, mas sim construído a partir de contextos sociais, normativos, culturais e históricos, sendo necessário, portanto, investigar as diversas maneiras pelas quais esses processos acontecem e se manifestam ao longo do tempo.

Importa marcar que, ao adotar uma abordagem centrada na deficiência auditiva, as políticas públicas se pautam em um modelo clínico-terapêutico, colocando em jogo uma visão reducionista que transforma a experiência da surdez em uma condição patológica, como falha atribuída ao corpo surdo. É importante destacar que a forma como a surdez é encarada, desde uma perspectiva que a compreenda como uma condição patológica, tem fortes influências dos processos de normalização que instituem a audição como norma e como necessidade para a existência humana. Skliar (1998, p. 15) destaca que ela integra o conceito de *ouvintismo*, que dá sustentação a “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”.

Em várias instâncias da sociedade, a concepção que permeia os olhares é a de Deficiência Auditiva, buscando igualar Surdos aos [ouvintes] para que se aproximem dos padrões de normalidade. É a falta de percepção das diferenças pela concepção do Ser Surdo que empurram este grupo ao patamar de invisibilidade (Ruzza, 2020, p. 40).

Nesse contexto, Ruzza (2020) me provoca a refletir que a noção de deficiência auditiva funciona como uma estratégia de normalização que busca ajustar os sujeitos surdos aos padrões hegemônicos de oralidade e audição – isto é, aproximá-los dos ouvintes e, assim, reinscrevê-los dentro de um modelo de normalidade. O apagamento da diferença, ao desconsiderar a singularidade do ser surdo enquanto sujeito cultural e linguístico, contribui para sua produção como anormal e, portanto, para sua invisibilização nos espaços sociais.

Para Camillo (2008, p. 23-24), as práticas ouvintistas

[...] são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo, como as próteses auditivas, por exemplo, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo, as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes sujeitando esses sujeitos ao ouvintismo, as práticas de normalização que imprimem um jeito de “ser surdo ouvintizado” (grifos da autora).

A autora me possibilita pensar em duas direções: no âmbito físico, essas estratégias incluem aparelhos e tecnologias que buscam melhorar a audição do surdo, como as próteses auditivas e os implantes cocleares, que são visíveis no corpo e têm o objetivo de potencializar a captação sonora, corrigindo a audição. Já no campo subjetivo, essas estratégias emergem no cotidiano, por meio de práticas sociais, culturais e educacionais que impõem padrões ouvintizados ao surdo. Isso ocorre através da disciplina imposta a esses sujeitos, das normas estabelecidas pela sociedade, dos costumes enraizados, dos modos de se comportar e expressar que conduzem a percepção da surdez. Esses processos limitam o investimento no corpo surdo, restringindo-o à adaptação funcional à comunicação e à interação, muitas vezes orientada pelas expectativas e convenções impostas pelo mundo ouvinte.

Isso me leva a refletir sobre como a inserção dos surdos em práticas socioculturais, predominantemente ouvintistas, impacta diretamente na forma como a surdez é percebida e vivenciada. Essas práticas de normalização acabam direcionando a surdez na contramão da perspectiva linguística e cultural, fazendo-a ser interpretada sob uma perspectiva deficitária, alinhada a um modelo que privilegia a normatividade auditiva. Esse paradigma implica uma categorização da surdez que a coloca em uma posição subordinada ao ouvir, fazendo com que suas vidas se limitem a uma existência de mera sobrevivência, sem controle ou autonomia sobre suas próprias experiências e destinos. Isso contribui para que os surdos “[...] desenvolv[a]m uma forte tendência a se fechar em seu mundo de silêncio, sentindo-se como seres inferiores e indivíduos de segunda classe” (Mandelblatt, 2014, p. 29).

Por esta angulação, entende-se que não é a “deficiência” em si que determina as possibilidades de vida e traça o destino de uma pessoa, mas este é construído pelo modo como essa deficiência é concebida, pelas condições concretas ofertadas pelos grupos sociais a que o indivíduo pertence e/ou com os quais convive, pelas experiências vivenciadas, e pelas formas de cuidado e de educação que lhe são proporcionadas (Mandelblatt, 2014, p. 25, grifos da autora).

Contudo, parece-me oportuno adotar uma perspectiva diferente. Em vez de se concentrar exclusivamente nas características clínico-terapêuticas da deficiência auditiva, a adoção de um modelo socioantropológico da surdez potencializa a criação de formas de vida

surdas, através da compreensão das suas singularidades, em vez de simplesmente uma condição a ser tratada ou corrigida, que “[...] propicia uma forma distinta – nem melhor, nem pior, nem mais correta, nem incorreta – de ver e conceber o mundo, suscitando uma maneira diferenciada de construir e vivenciar a realidade histórica, política e social [...]” (Mandelblatt, 2014, p. 25), posto que, “[...] nunca existiu unanimidade em relação à forma de pensar a surdez, embora se saiba que, em cada período, havia prevalência de um olhar sobre o outro” (Bastos, 2013, p. 71).

Tudo indica que, ao longo da história, não houve um consenso universal sobre como compreender e abordar a surdez. Cada período histórico foi marcado por diferentes perspectivas, sendo que uma visão predominou sobre as outras em determinado momento e lugar. Portanto, a ideia central é que as formas de vida surdas são dinâmicas e influenciadas pelas ideias e condições predominantes de cada época, mas nunca chegaram a um acordo. Isso posto, concordo com Witchs (2017, p. 58) ao descrever a “[...] experiência surda como uma possibilidade de forma de vida resistente a práticas audistas”.

Dessa forma, pode-se perceber que, ao longo da história da surdez, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, ocorreu uma mudança na forma como a pessoa surda é compreendida (Witchs, 2017). Essa mudança pode ser interpretada à luz da noção de reconhecimento da *emergência da diferença*, descrita por Wieviorka (2002). Para Witchs (2017), nesse período, a surdez deixou de ser vista apenas sob uma ótica médica, associada à deficiência, e passou a ser reconhecida, principalmente, por sua diferença. Ainda assim, importa marcar que essa diferença pode ser caracterizada de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que é analisada: às vezes, é considerada linguística e cultural; em outras, é entendida como identitária; e, em certas ocasiões, é simplesmente chamada de diferença surda ao estatuto da surdez.

Aqui, exploro a distinção entre surdez e deficiência auditiva, que categoriza diferentes formas de vida e implica em considerar como diferentes maneiras de vivenciar a surdez se manifestam nesses dois grupos. Além disso, analiso como essas formas de experiência são percebidas e construídas tanto dentro quanto fora da comunidade surda, refletindo a diversidade de abordagens e perspectivas sobre essa condição.

Tendo isso em mente, busco tecer um enredo que possibilite uma análise sobre essas formas de nominar os corpos que carregam o traço da surdez, ao agrupar essas descrições, que estão materializadas nas legislações e nos documentos nacionais e estaduais e como orientam a condução das formas de vida surdas, entendidas como prescrições classificatórias, que tomam “[...] por referência o ouvir, resultando em diferenciações entre o que seja surdo ou

deficiente auditivo” (Thoma; Klein, 2010, p. 125-126), o que me leva a entender este como um tema relevante para análise e estudo.

Para o que interessa nessa análise, a nível federal, a expressão *deficiência auditiva* foi introduzida na legislação pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu art. 4º, inciso II. Esse decreto “regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (Brasil 1999, s/p), incorporada pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que

regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2004, s/p).

Pode-se constatar que ambos os decretos não mencionam a pessoa surda. Isso posto, é possível afirmar que a deficiência auditiva emerge primeiro, nas políticas públicas, como efeito das convenções da época e fortemente pautada pela clínica, passando a incorporar a pessoa surda pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O decreto, em seu art. 2º, afirma que: “para os fins deste Decreto, *considera-se pessoa surda* aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, s/p, grifos meus). Na Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE, a surdez está descrita como “perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (Brasil, 2015, p. 57). O parágrafo único, do art. 2º, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, informa que: “*considera-se deficiência auditiva* a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005, s/p, grifos meus).

Nessa direção, a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, “define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva” (Brasil, 2023, s/p). Disposto nesta diretriz, em seu art. 1º, “considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, *unilateral total* ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2023, s/p, grifos meus). É fundamental compreender que as políticas públicas passaram a incluir a surdez unilateral total no reconhecimento da condição de deficiência auditiva, que visou garantir direitos igualitários

àqueles que apresentam perda auditiva bilateral, seja ela parcial ou total. Sendo assim, a lei define a deficiência auditiva, mantendo os mesmos níveis de decibéis (dB) e frequências estabelecidos pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. A partir da Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, a surdez unilateral tornou-se parte de uma condição reconhecida legalmente e passou a representar não apenas um aspecto sensorial, mas também uma forma singular de vivenciar a diversidade e adaptar-se às diferentes situações da vida, embora esse reconhecimento oriente práticas marcadas pela concepção patológica da surdez.

O documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003, intitulado *Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SPI)*, contribui para compreendermos os contornos assumidos pela definição da surdez, descrevendo-a como

perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Tal fato faz com que a maioria dos surdos optem pela língua de sinais (Aranha, 2003, p. 29).

Nessa esteira, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define os parâmetros para a avaliação e a classificação da surdez, fornecendo um referencial técnico que orienta a mensuração e a compreensão da surdez em contextos administrativos e legais. Três anos após a publicação do documento SPI, de 2003, foi elaborada, em 2006, a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEESC)*, instituída pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a qual estabelece a surdez descrita como

[...] aquele que apresenta perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala, através do ouvido. A mensuração é feita através de avaliações que comprovem:

[...] perda bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000 Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

Leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; consequentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

Severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado, em geral, utiliza um sistema de comunicação por sinais (Santa Catarina, 2006, p. 24).

Mesmo que o documento constitua a mensuração da comunicação em língua de sinais para pessoas com perda auditiva severa/profunda, o ponto central desse discurso parece ser a ideia de que a surdez, ao ser focada unicamente pela ótica da perda auditiva (estaticamente numerada em decibéis), acaba sendo reduzida a uma deficiência que precisa ser *consertada*, com o uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Em outras palavras, é vista como um *problema* relacionado à dificuldade em desenvolver a linguagem oral, o que se evidencia no documento SPI, de 2003.

Quase uma década após a publicação do documento anterior, é promulgada, em âmbito estadual, a nova *Política de Educação Especial (PEE)*, de 2018, formulada inclusive pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Em relação à classificação das perdas auditivas, observa-se uma diferenciação significativa dos parâmetros anteriormente utilizados, demonstrando uma abordagem mais técnica e gradativa, estabelecendo quatro níveis distintos: “a) leve: perda auditiva de 25 a 40 dB; b) moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB; c) severa: perda auditiva de 65 a 90 dB; d) profunda: perda auditiva acima de 95 dB” (Santa Catarina, 2018, p. 37). Ambos os documentos apresentam abordagens clínicas e quantitativas, voltadas à precisão diagnóstica da deficiência. Assim, o documento mais recente da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que institui *Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (DAEE)*, de 2021, reforça que

entender quem é o sujeito surdo ou deficiente auditivo envolve o uso da própria terminologia. Muitos consideram que o termo surdo está relacionado àquela pessoa que percebe o mundo por meio de experiências visuais, optando pelo uso da Libras, valorizando a cultura e a comunidade surda. O termo deficiente auditivo - DA, por sua vez, estaria voltado a perspectiva clínica, relacionada mais aos graus de perda auditiva, sem levar em conta a questão de identidade surda. De acordo com uma perspectiva clínica, as perdas de audição são agrupadas via Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10). Nessa classificação, as perdas de audição fazem parte do grupo H90 e são utilizadas com o propósito de diagnosticar. Este diagnóstico também é empregado para o requerimento de benefícios sociais, pois é por meio dele que se comprova se o sujeito tem perda auditiva que justifique o pedido - além de dar outras providências e explicações, inserindo/classificando esse sujeito como pessoa com deficiência (PcD) (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 88).

De modo geral, tanto o documento nacional quanto o estadual colocam em evidência a deficiência auditiva, que é descrita a partir de medidas quantitativas específicas, que esquadriham os sujeitos surdos. É crucial entender que essa definição não é apenas uma questão técnica, mas também uma experiência profundamente pessoal e subjetiva. Essa percepção da perda auditiva é multifacetada e vai além dos simples números e estatísticas.

Com esse propósito, o documento intitulado *Deficiência Auditiva (DA)*, publicado em 2000, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, aborda essa concepção ao afirmar que "deficiente auditivo é como se autodenominam muitos dos surdos adultos, principalmente aqueles que apresentam perda auditiva de leve a moderada, que não se consideram totalmente surdos" (Redondo; Carvalho, 2000, p. 11). Ao determinar "[...] aqueles que apresentam perdas auditivas severas e profundas, existe um movimento para que assumam a própria surdez. Lutam por seus direitos e buscam divulgar a *Língua de Sinais Brasileira* (LSB), mostrando que se trata de uma língua com regras próprias, como a língua portuguesa" (Redondo; Carvalho, 2000, p. 14, grifos das autoras).

Para Mottez (1985), o grau de perda auditiva não é um fator determinante para que uma pessoa seja considerada membro da comunidade surda. Os surdos geralmente não sabem qual é o grau de surdez de seus amigos, pois isso não é relevante para eles. Isso ocorre porque a utilização da língua de sinais elimina a deficiência nesse contexto, impedindo qualquer tipo de discriminação com base nesse critério.

Independentemente do grau de perda auditiva que uma pessoa possa ter, seja ela unilateral ou bilateral, parcial ou total, essa condição não está diretamente relacionada à forma como o sujeito assume a existência surda. A surdez, como experiência de vida, vai além do diagnóstico de perda auditiva e está profundamente ligada às práticas, expressões linguísticas e culturais em que a pessoa está inserida, no seu cotidiano. As formas de vida surdas estão centradas na forma como o sujeito se identifica e como ele se subjetiva, a partir das relações que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Embora muitas pessoas surdas já tenham se adaptado à sua condição e vejam a surdez como uma parte de quem são, outras ainda ignoram a progressiva perda auditiva, mesmo quando a porcentagem dessa perda continua a aumentar. Em outras palavras, enquanto algumas pessoas podem estar bem ajustadas ao fato de serem surdas e aceitar isso como uma característica central de suas subjetividades, muitas não percebem ou não se dão conta de que a severidade de sua perda auditiva pode estar aumentando com o tempo, fatos que nos fazem vivenciar a surdez como uma experiência singular. Dessa forma, os surdos constroem sua identidade cultural e sua forma de interação, baseadas nas experiências visuais que são reconhecidas e garantidas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Por sua vez, a Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE informa que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reúne informações sobre deficiência mental/intelectual, bem como deficiências auditiva, visual e motora, subtipificando-as em três

níveis: *grande dificuldade*, *alguma dificuldade* e *não consegue de modo algum*. Nesse arcabouço, a deficiência auditiva foi considerada como

incapacidade auditiva (mesmo com o uso de aparelho auditivo, se a pessoa usá-lo) dividida em: *Incapaz de ouvir* (pessoa se declara totalmente surda), *Grande dificuldade permanente de ouvir* (pessoa declara ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo) ou *Alguma dificuldade permanente de ouvir* (pessoa declara ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo) (Brasil, 2015, p. 58, grifos do documento).

Essas três classificações servem para ordenar diferentes graus de perda auditiva permanente, considerando a capacidade de ouvir, com ou sem o auxílio de aparelhos auditivos. A distinção ajuda a compreender melhor as necessidades auditivas das pessoas e a fornecer o suporte adequado para cada situação. Portanto, nos desafiam a refletir sobre como certas justificativas podem ser utilizadas para legitimar as formas de vida surdas quando se trata dos sujeitos usuários de aparelhos auditivos.

Nesse contexto, o documento, intitulado *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos (SPII)*, publicado em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC), enfatiza a relevância de se manter o uso constante do aparelho, apontando que “[...] é fundamental que este dispositivo seja incorporado às atividades do seu cotidiano” (Brasil, 2006, p. 22). Nesse sentido, vale destacar que a forma de vida surda “[...] é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica” (Veiga-Neto, 2003, p. 11). Esse documento apresenta uma defesa contundente à reabilitação auditiva e da fala, destacando que

[...] a criança surda tornar-se-á prejudicada no seu desenvolvimento comunicativo por não ter acesso às informações auditivas que são importantes para a aquisição da fala e da linguagem. Desta forma, se faz necessário o uso de uma amplificação adequada, tão logo o problema auditivo seja detectado. Os programas de (re) habilitação oral para crianças com deficiência auditiva promovem o melhor uso da audição residual por meio da modalidade auditiva para a aquisição, desenvolvimento e manutenção da linguagem oral (Brasil, 2006, p. 22).

Os SPII, de 2006, orienta para o desenvolvimento da linguagem oral e auditiva, nos processos de escolarização de crianças com deficiência auditiva. No entanto, esse documento realiza modificações sutis em um âmbito mais amplo, que emergem ao se operar os processos de normalização do comportamento, limitando ou excluindo outras formas de expressão e comunicação para as crianças surdas, previstas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Talvez isso nos confronte com os limites impostos pelas normas que regulam o modo

como nos aproximamos e nos envolvemos com as formas de vida surdas. Eles evidenciam as barreiras – muitas vezes invisíveis – que conduzem e restringem as possibilidades de ser surdo.

Nesse sentido, questiono se essas narrativas não sustentam e naturalizam a precarização e a vulnerabilidade de seus corpos, tratando suas casualidades não como tragédias a serem evitadas, mas como consequências previsíveis dentro de determinadas estruturas de poder. Vieira-Machado e Lopes (2016) enfatizam a importância de compreender os mecanismos que perpetuam essa lógica, ressaltando como a sociedade normaliza essas ações sob diferentes pretextos. Para elas é importante

subverter análises extremistas – tanto as que defendem práticas que comporiam um *mundo surdo*, orientadas pelo princípio de que ser surdo é normal, quanto as que defendem práticas de normalização surda, orientadas pelo princípio de que ouvir é normal – exige pensar as relações entre poder e saber de outros modos (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 640, grifos das autoras).

Com as autoras, me parece importante uma reflexão crítica sobre essas abordagens extremistas em torno da surdez. Vieira-Machado e Lopes (2016) desafiam tanto as perspectivas que consideram o surdo como algo completamente normal – rejeitando qualquer interação com a ideia de ouvir – quanto a visão que busca normalizar pessoas surdas – tornando a audição o padrão. Ambas as perspectivas são problemáticas e limitantes. Essas análises extremistas sugerem questionar as polarizações, buscando formas alternativas de compreender as relações entre o saber-poder e a estigmatização das vidas surdas. Implica, ainda, problematizar as dinâmicas de poder que guiam práticas e discursos sobre a surdez, seja para reforçar uma visão de normalidade auditiva, seja para valorizar exclusivamente a surdez como identidade cultural, com vistas a produção de uma perspectiva mais plural e reflexiva, que não seja pautada, exclusivamente, por dicotomias rígidas – surdo *versus* ouvinte –, mas que explore modos alternativos de compreender essas experiências e práticas, considerando os contextos sociais, políticos e culturais envolvidos.

Com frequência, a sociedade não considera os esforços significativos e os desafios superados por esses indivíduos para se adaptarem e prosperarem em um mundo que não foi projetado para eles, tendo as suas necessidades, muitas vezes, negligenciadas ou subestimadas. Em vez de valorizar e compreender essas experiências e habilidades únicas, a sociedade tende a focar na diferença auditiva como se ela fosse a principal característica definidora da pessoa, ignorando a riqueza das suas contribuições e capacidades. Desta maneira, a surdez constitui uma bipartidade de (a)normalidade, uns “[...] são colocados como

tipos, como referências aceitas, como expoentes de normalidade; outros são colocados como referências para apontar *desvios*: desinteresse, dificuldade de aprendizagem, problemas de ordem cognitiva, física, social, emocional, moral etc.” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 84-85, grifos dos autores). Nessa direção, as condições de surdez e de deficiência auditiva podem ser vistas como um fenômeno complexo, orientado por normatividades, ou melhor, normalidades bipartidas conformadas pelas políticas públicas e experimentadas, cotidianamente, por aqueles que carregam, no corpo, a marca da surdez, de modo que, tanto o sujeito surdo quanto aquele com deficiência auditiva estão amparados legalmente.

Para reverter esse quadro, parece-me ser necessária a percepção positiva da sociedade (Wieviorka, 2002), em relação às pessoas surdas. Nesse registro, importa considerar que essas pessoas surdas são produzidas através da lente de uma identidade que, frequentemente, as agrupa dentro de uma sociedade que aceita e valoriza a diversidade, desde que não abale as estruturas postas. Esse cenário mostra a necessidade urgente de a sociedade reconhecer e refletir sobre o impacto das concepções centradas na audição sobre os processos de subjetivação das pessoas surdas. Entendo a importância de compreender essas dinâmicas para promover uma visão mais inclusiva e justa para as vidas surdas, que possa mitigar as desigualdades sociais.

Trata-se de propor outras formas de olhar para a surdez, que escapem à imposição de normas fixas, reconhecendo a diversidade e os múltiplos significados desse fenômeno. Esses saberes, quando abordados de forma generalista e abstrata, correm o risco de perder a complexidade das experiências da surdez, que não são homogêneas, mas que possuem trajetórias diversas e multifacetadas. Cada sujeito constrói sua visão de mundo, que se reflete nas formas de interação com as diversas situações cotidianas, seus desejos, as histórias que constroem ao longo da vida e as atitudes e comportamentos que desenvolvem.

Para as DAEE, de 2021, o

[...] sujeito surdo é aquele que tem uma história envolvida em questões culturais e sociais, relativos ao uso da sua língua, da língua gestual e visual, nos espaços em que ele se desenvolve, realizando trocas com outros sujeitos e com objetos que mediam o seu aprendizado. Portanto, do ponto de vista cultural, esse sujeito é surdo mediante as trocas realizadas em suas relações sociais (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 88).

No entanto, ao compreender a surdez como um campo articulado por saberes, normas e processos de subjetivação, percebo que o ser surdo resulta dessas relações. Ele emerge da interação entre os sujeitos, sendo produzido por práticas culturais, linguísticas, normativas e políticas que dão forma às vivências surdas. Assim, a matriz que estrutura essa condição não é

homogênea, mas atravessada por múltiplas experiências, disputas e transformações, reafirmando a potência da subjetividade surda como espaço de resistência e produção de conhecimento.

Nessa linha, o documento afirma que a surdez não é uma deficiência, considerando que

é necessário conhecer a história para compreender que, para os surdos, a surdez não é uma deficiência – é outra forma de experimentar o mundo. Mais do que isso, para eles a surdez é uma potencialidade, que abre as portas para uma cultura própria, muito rica, que não se identifica pelo que ouve ou não, mas sim, pela maneira como se reconhecem. Por tudo isso, o olhar vai além do clínico, uma vez que para compreendermos quem é a pessoa surda ou DA precisamos conhecer seu histórico social para, só depois, perceber como ela vivencia e interage no mundo (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 89).

Essas discussões sobre a experiência da surdez colocaram “[...] em circulação categorias como *comunidade surda*, *cultura surda*, *identidade surda*, *diferença surda*, *mundo surdo* etc. São expressões que constituem o grupo de surdos que se entende a partir de uma perspectiva culturalista” (Witchs, 2017, p. 59, grifos do autor), enquanto a deficiência auditiva remete a um investimento oposto a elas. Nesse sentido, não há um modelo único de vida surda, o que torna imperiosa a necessidade de fazer circular saberes que tensionem essas classificações fixas entre a surdez e a deficiência auditiva no contexto das políticas educacionais, visando integrá-los à vida escolar dentro de um sistema de ensino específico, na condução dos processos de escolarização.

3 DOS TRATADOS E CONVENÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS À ORGANIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

Compreender a inserção de documentos é fundamental, pois ela representa o ponto de partida para garantir a autenticidade e a organização das informações em qualquer processo. Não obstante, a análise documental me levou à *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*, de 1994, produzida pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (MEC/SEESP) como primeiro documento educacional que orienta a Educação Especial no Brasil. Esse documento tinha como base os pressupostos e fundamentos de documentos internacionais e nacionais, a partir de um movimento de democratização da educação, que a asseguram como um direito de todos e um dever do Estado, entre eles: a Constituição Federal, de 1988, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, de 1990 e o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

No Brasil, as questões legais relacionadas à concepção da educação foram profundamente influenciadas pela *Declaração de Salamanca*, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994. Esse documento trouxe diretrizes que reforçaram o movimento global conhecido como *Educação para Todos* – subsidiado pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990 – e promoveram debates mais amplos e aprofundados sobre o conceito de *Escola Inclusiva*. Essa proposta emergiu como resposta à prática de segregação de estudantes em ambientes educacionais apartados da escola comum, o que produziu reflexões sobre os modelos tradicionais de ensino e de aprendizagem. Esses modelos, por sua vez, tendem a buscar a homogeneidade, ou seja, tratam os estudantes como se tivessem as mesmas características, necessidades e ritmos de aprendizagem. Essa padronização, no entanto, muitas vezes contribui para a exclusão de alunos que não se encaixam nesse padrão, especialmente aqueles que habitam corpos que fogem à norma hegemônica. Essa segregação e os modelos uniformes de ensino acabam por reforçar desigualdades e limitar a inclusão no ambiente escolar, levantando a necessidade de repensar práticas pedagógicas para acolher a diversidade, independentemente de suas condições.

A *Declaração de Salamanca*, de 1994, define que o

princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, s/p).

A partir desse momento histórico na década de 1990, consolidou-se uma visão mais abrangente e equitativa sobre os direitos educacionais no Brasil, reforçando o compromisso com as políticas educacionais voltadas à diversidade e à inclusão. Essa visão levou à discussão sobre as direções tomadas pela Educação Especial. Nessa linha, argumento que as formas de vida surdas já existiam antes mesmo de 1994, atravessadas por saberes disseminados pela comunidade surda e que circularam nos movimentos sociais surdos, bem como daqueles oriundos da clínica. Educacionalmente, os indivíduos surdos estavam marginalizados e a educação constituía pauta central de suas lutas para estabelecer a perspectiva da Educação de Surdos, a qual criou o documento da PNEE, em 1994.

Essa política abriu importantes espaços educacionais para pessoas com deficiência – no caso aqui, com ênfase na surdez – e tem como objetivo atender às necessidades específicas dessa população, como um efeito das relações de saber-poder e dos discursos que produzem sujeitos, promovendo estratégias que favoreçam a inclusão das vidas surdas no sistema educacional.

É possível considerar que esse documento representa um ponto de partida fundamental para a construção de uma perspectiva inclusiva no horizonte da Educação Especial de estudantes surdos e com deficiência auditiva. É a partir dessas políticas educacionais inclusivas que outros saberes e normas foram possíveis – questões essas que pretendo explorar na próxima seção.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Refletir sobre a inclusão envolve um esforço abrangente e profundo, no qual se considera cada indivíduo como um agente na garantia de condições que promovam sua participação na sociedade. Esse movimento exige atenção e sensibilidade para que todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, características ou situações, possam estar inseridas, de forma ativa, nos diversos espaços sociais. Essa abordagem desafia as concepções tradicionais que, frequentemente, estabelecem um padrão normativo de sujeito – a imposição de uma norma única – muitas vezes excludente.

Antes de mais nada, é fundamental citar a generalização da inclusão no contexto jurídico brasileiro, especialmente evidenciada pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015, s/p). No art. 1º dessa lei, está definido que sua principal finalidade é “[...] assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p), ratificando a Constituição Federal, de 1988, que, em seu art. 206º, inciso I, prevê a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, s/p).

Entretanto, a inclusão não se restringe apenas ao contexto social, mas abrange também a garantia de igualdade de oportunidades aos estudantes no contexto educacional, sejam eles relacionados à Deficiência, ao Transtorno do Espectro Autista ou às Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008). De tal modo, a LBI, de 2015, no art. 2º, “considera [...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, s/p). As pessoas com deficiência formam um grupo diverso, caracterizado por uma pluralidade de vivências, histórias e perspectivas sobre a vida. Independentemente das condições físicas, sensoriais ou cognitivas que experimentam, ou das barreiras impostas pela sociedade, é importante reconhecer que cada indivíduo possui uma maneira única de ser, viver e experienciar o mundo.

Nesse contexto, destaco, em acordo com Costa (2017, p. 34), que “educação, aqui, se aplica às questões escolares ou à educação escolar. Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que tem incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. Todavia “[...] pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante [...]” (Garcia, 2007, p. 132).

Para pensar essa questão, em âmbito estadual, importa marcar que, em Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) – fundada em 1968, por meio da Lei nº 4.156, 06 de maio de 1968 – despontou como pioneira entre as instituições públicas estaduais encarregadas de formular e gerenciar estratégias relacionadas à Educação Especial e está subordinada à Secretaria de Estado da Educação (SED)³. Sua missão é proporcionar a

³Antigamente, a Secretaria de Estado da Educação era conhecida pela sigla SEE; atualmente, é denominada SED.

inclusão de milhares de cidadãos em todo o estado, através da implementação de políticas públicas dedicadas ao seu atendimento.

A FCEE tem a incumbência de orientar e avaliar os serviços de apoio educacional especializado em Educação Especial, nas escolas estaduais do ensino comum como: segundo professor⁴, professor de AEE, instrutor de LIBRAS⁵, intérprete de LIBRAS, professor bilíngue⁶ e professor bilíngue de turma⁷, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação (SED). Esses elementos serão discutidos e analisados de forma aprofundada, organizados em outras seções que exploram como esses serviços impactam as formas de vida surdas. A ideia é explorar de maneira ampla as diversas prescrições que orientam a escolarização de surdos e dos deficientes auditivos, considerando os efeitos diretos e indiretos que suas ações têm na vivência educacional desses estudantes que prescrevem a condução de suas condutas. Nesta seção específica, o foco estará na Educação Especial, entendida como um horizonte da educação inclusiva. Nesse sentido, a FCEE desempenha um papel influente nos sistemas estaduais.

Em descrição sobre a Educação Especial, a LDB, de 1996, em seu art. 58º, diz que, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, s/p). Essa compreensão foi incorporada à legislação do estado de Santa Catarina, conforme dispõe a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998:

Art. 63º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei Complementar, o processo interativo de educação escolar que visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos portadores de necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos (Santa Catarina, 1998, s/p).

Para tanto, os autores Schmitt, Silva e Cassanova (2003) destacam que foram definidos objetivos voltados para a articulação das representações da comunidade surda no contexto educacional de Santa Catarina, além da proposição e fiscalização das políticas públicas estaduais relacionadas, bem como o encaminhamento das prioridades da comunidade surda, conforme as decisões aprovadas pelo *Fórum em Defesa dos Direitos Surdos*. Eles também afirmam que o *Fórum*, em parceria com a comissão instituída pela Portaria

⁴Este tópico não foi abordado neste trabalho, pois não constitui o objeto de pesquisa.

⁵Os tópicos “professor de AEE e instrutor de LIBRAS” serão abordados neste capítulo, na seção 3.2.

⁶Os tópicos “intérprete de LIBRAS e professor bilíngue” serão abordados neste capítulo, na seção 3.3.

⁷Este tópico será abordado no Capítulo 04, na seção 4.1.

P/11541/SED, de 18 de agosto de 2000⁸ – composta por membros da Fundação Catarinense da Educação Especial (FCEE), professores, pessoas surdas e seus familiares –, com a finalidade de conduzir pesquisas e sugerir medidas que garantam o acesso dos surdos à educação e ao desenvolvimento profissional.

No Brasil, um ano depois da criação dessa comissão, é publicada a Resolução nº 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), baseada no Parecer nº 17/2001 do mesmo Conselho, que “institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001, s/p), definindo:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, s/p, grifos do documento).

Na Contemporaneidade, a Educação Especial é conduzida pelos princípios orientadores das políticas educacionais inclusivas, que visam promover a inclusão e prevêm formas específicas de viver a surdez. Esse enfoque considera como tais práticas são configuradas, alinhadas à *Inclusão como Matriz de Experiência*, proposta por Lopes e Morgenstern (2014). Tomando esse pressuposto, analiso aqui o documento da PNEE, de 1994, na condução de alunos surdos e com deficiência auditiva, cujos corpos são marcados pelas políticas educacionais inclusivas que determinam a noção de (a)normalidade. Essa ênfase mostra uma trama complexa de saberes que, ao mesmo tempo em que investe na construção de diretrizes educacionais, também promove um processo de normalização das formas de vida surdas, tornando-se um espaço de disputa entre reconhecimento e controle.

Neste caso, “[...] à análise de *quem, como e mediante quais relações de poder* estabelece as ‘necessidades especiais’, determina os ‘portadores de deficiências’, e decide como essas pessoas devem ser atendidas, educadas e ‘incluídas’” (Mandelblatt, 2014, p. 96, grifos da autora).

As estratégias para inclusão escolar dos alunos surdos ainda eram incipientes nessa época – a década de 1990 – ou seja, as necessidades específicas da Educação de Surdos estavam encapsuladas, levando em conta que o documento da PNEE, de 1994, destaca que a escola comum constitui um “[...] processo de integração instrucional, aos portadores de

⁸Tendo em vista que os referidos documentos Fórum em Defesa dos Direitos Surdos e a Portaria P/11541/SED, de 18 de agosto de 2000 não estavam acessíveis, não foi possível avaliá-los ao longo desta pesquisa.

necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, *no mesmo ritmo que os alunos ditos normais*” (Brasil, 1994, p. 19, grifos meus). A integração impôs práticas de normalização disciplinar para a surdez, trata-se de um corpo considerado desviante em relação àqueles alunos ditos como normais. Foucault (2008, p. 75) nos provoca a refletir que “[...] a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz”. Portanto, “é o corpo imperfeito que não alcança os objetivos traçados pela escola, que é incapaz e, por isso, anormal, portanto não apresenta condições de escolarização [...]” (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 05). Destaco uma visão tradicional da educação que, muitas vezes, associa o fracasso de um aluno para atingir as metas estabelecidas pela escola a uma suposta imperfeição do seu corpo. Isso significa que, dentro desse contexto, aqueles que não se enquadram nos padrões esperados são considerados anormais ou incapazes de acompanhar o processo de escolarização. Dessa forma, há uma exclusão implícita desses sujeitos do ambiente educacional, reforçando a ideia de que apenas aqueles que se encaixam em um modelo pré-determinado são vistos como aptos para a aprendizagem.

É possível identificar aspectos no documento que nos levam a refletir sobre os *meios* e os *resultados*. O documento da PNEE, de 1994,

[...] traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (*meios*) e outra à forma de viver (*resultados*). No aspecto *meios* significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto *resultados*, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres (Brasil, 1994, p. 38, grifos do documento).

O documento propõe uma compreensão da normalização como respeito à diferença e à inclusão social. Foucault (2010c) nos alertaria para o fato de que esse processo de aceitação é também uma forma de exercício de poder. Para ele, normalizar não é simplesmente incluir, mas regular, classificar, observar e, muitas vezes, inscrever os sujeitos em padrões que operam sob o discurso da igualdade, mas que podem, paradoxalmente, reforçar a exclusão.

A proposta de garantir meios (condições de acesso) e respeitar os resultados (modos de viver) parece, à primeira vista, inclusiva e ética. No entanto, Foucault (2010c) nos convidaria a questionar quem define quais meios são válidos e o que se considera um modo de viver aceitável. O processo de inclusão está imerso em práticas disciplinares, nas quais os

indivíduos são integrados a partir de critérios estabelecidos por uma racionalidade normativa – aquela que define o que é o funcionamento adequado da sociedade. Dessa forma, mesmo um discurso que busca a igualdade pode servir como instrumento de vigilância e controle. Nesse registro, a normalização pode ser entendida como uma tecnologia de poder que visa ajustar os indivíduos a um padrão socialmente aceito.

Essas concepções são basilares para as práticas de normalização no contexto da deficiência auditiva e da surdez no processo educacional inclusivo. No entanto, à medida que as normas são estabelecidas, a deficiência auditiva deixa de ser vista como uma anormalidade e passa a ser normalizada dentro de um contexto em que a referência é a norma ouvinte. Contraditoriamente, a surdez ainda enfrenta desafios dentro dos espaços escolares inclusivos, onde, muitas vezes, os indivíduos surdos são submetidos a práticas que visam controlar seus corpos e comportamentos. Esse processo ocorre a partir de práticas de seguridade e normalização, impondo padrões que buscam ajustar os surdos a uma lógica predominante da deficiência.

Isso me leva a pensar as práticas de controle e as normatividades impostas sobre os alunos surdos e com deficiência auditiva, que regulam comportamentos e determinam formas específicas de existência. Essa análise me impulsiona a reconsiderar as condutas e trajetórias destes estudantes e as estratégias de poder envolvidas, refletindo sobre os modos como esses processos de escolarização são estruturados e, conseqüentemente, sobre as formas de vida que eles produzem, ao longo desta pesquisa.

Inicialmente, como descrito no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, notabiliza-se *alunos surdos* ou *com deficiência auditiva* como dois grupos distintos. Silva (2018, p. 91) pontua os

[...] "alunos surdos" e "alunos com deficiência auditiva" como equivalentes, quando na realidade, os dois termos demarcam posicionamentos ideológicos distintos, em que o termo "deficiência auditiva" reporta-se à anormalidade orgânica e ao comprometimento áudio-oral da pessoa com surdez para aprender a falar a língua oral oficial majoritariamente utilizada na sociedade em que vive, e o termo "surdos" demarca a diferença linguístico-cultural das pessoas com surdez que têm a língua de sinais como constitutiva e resistem ao monolinguismo e à invisibilidade de suas especificidades frente às privações e às imposições que um espaço limitado à interação (grifos da autora).

Portanto, a equivalência entre os dois termos esconde uma disputa por poder simbólico: entre o discurso médico-normalizador e o discurso identitário e de resistência. Analisar essa disputa ajuda a compreender como os sujeitos são produzidos, normalizados ou resistem através dos discursos que os nomeiam. Partindo desses pressupostos, aponto que a

PNEE, de 1994, enfatiza o “exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos” (Brasil, 1994, p. 51). Tais escolhas envolvem um campo complexo e, por vezes, acirrado entre diferentes abordagens – como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo –, cada uma delas ancorada em pressupostos epistemológicos e políticos distintos como um ponto de inflexão que exige uma tomada de posição crítica diante das propostas educacionais. Sobre elas, faço uma breve digressão aqui para apresentar as especificidades das filosofias de Educação de Surdos abordadas no documento da PNEE, de 1994, destacando a reconfiguração de perspectivas sobre as diversas formas de vida surdas, sustentadas por bases teóricas que permitiram a constituição de outras formas de compreensão sobre a sua trajetória histórica. Embora não seja uma análise detalhada, dado que se trata de um estudo documental, entendo que esse seja um exercício importante para as análises que virão na sequência.

Iniciando essa compreensão, destaco que o Congresso de Milão, de 1880, foi um evento marcante na história da Educação de Surdos, principalmente pela adoção do oralismo como método predominante de ensino. A principal decisão tomada nesse evento foi a de que o oralismo (ensino de surdos através da leitura labial e da fala) deveria ser o método preferido, em detrimento à língua de sinais. A escolha do oralismo foi baseada na crença de que a língua falada era a única forma de integração social verdadeira e que a língua de sinais isolava os surdos e os impedia de se integrar à sociedade. Refere Widell (1992, p. 29) que o oralismo “[...] se encontrava então bem adaptado à sociedade, mas como será que as atitudes ocultas nestes métodos de ensino se adaptam à cultura surda? Deveria a cultura surda se adaptar unilateralmente às exigências da sociedade?”. No entanto, essa abordagem não produziu bons resultados, pois enfocava a reabilitação e normalização biológica.

Após quase um século da adoção do método oralista na Educação de Surdos, emergiu, por volta de 1980, a abordagem da comunicação total. Esse método reconhecia as características das pessoas surdas e propunha o uso simultâneo de diversos recursos para comunicação, com o objetivo de melhorar a interação social e considerar os aspectos cognitivos, linguísticos e afetivos dos alunos surdos para tentar uma correspondência com a língua oral. “[...] Embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais” (Capovilla, 2000, p. 109).

Por volta de uma década depois, o bilinguismo começou a ganhar destaque em 1990, enfatizando a capacidade de reconhecer e compreender as diferenças entre as línguas, permitindo uma abordagem mais sensível e específica para a inclusão da língua de sinais no

contexto educacional. Essa perspectiva considera a língua de sinais como um elemento fundamental para garantir a segurança linguística e educacional desses alunos. Entretanto, “[...] o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive” (Capovilla, 2000, p. 109). Dessa forma, proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem, o uso da língua de sinais como língua materna ou primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, permitindo que os estudantes as utilizem em todas as esferas da vida, seja no âmbito acadêmico, profissional ou social, sem tentar fazer a língua de sinais corresponder à língua oral.

Tais atravessamentos identitários nos colocam o oralismo, por exemplo, historicamente vinculado à normalização do surdo pelo ensino da fala, o que pode ser visto como um apagamento das línguas de sinais e das identidades surdas. Essas evidências passaram a ser tratadas como norma, contribuindo para a desmistificação dos surdos, ou seja, para a tentativa de suavizar ou apagar as marcas da diferença e enquadrá-los em uma lógica que entende a deficiência auditiva como justificativa para legitimar os programas de oralização. Isso pode ser considerado uma forma de paternalismo, na qual os surdos são tratados como se precisassem ser *salvos* ou *ajustados* para se integrarem a uma sociedade majoritariamente ouvinte. A proposta da comunicação total, ainda que buscasse incluir diversas formas de expressão, acabou incorrendo em indefinições conceituais que dificultaram a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas. Isso resultou na percepção enfrentada como parte inerente da deficiência auditiva e da surdez, interpretada de maneira distorcida como uma condição marcada por uma espécie de *dupla linguagem* para o sujeito, como condição necessária para que possa se integrar à sociedade, contando com um mecanismo flexível e adaptável, sem perder a funcionalidade comunicacional – com a língua oral como base e a língua de sinais como suporte. Já o bilinguismo emerge como um campo de disputa discursiva que redefine os lugares de fala e os modos de subjetivação dos sujeitos surdos. Ele possibilita a constituição de novas formas de subjetividade que não mais se orientam por um ideal de integração ao modelo ouvinte, mas sim por uma valorização da singularidade cultural e linguística, sendo que a língua de sinais é um dos elementos que constitui a sua existência. Além disso, cria-se a língua de sinais como base linguística que auxilia no desenvolvimento e no domínio da adoção da escrita da Língua Portuguesa que desloca o foco do controle para a autonomia. O sujeito surdo, então, não é mais aquele que deve se conformar ao padrão linguístico dominante, mas sim aquele que pode transitar entre línguas e discursos, exercendo

sua agência. Trata-se de um deslocamento da linguagem como instrumento de dominação para a linguagem como campo de criação de sentido e identidade.

Ao que tudo indica, ao observar no documento da *Deficiência Auditiva (DA)*, publicado em 2000, pelo Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria de Educação a Distância, em relação ao oralismo e comunicação total, fica evidente que

até recentemente, acreditava-se que o surdo devia fazer uso exclusivo da fala para transmitir suas idéias, seus pensamentos e sentimentos. Em termos educacionais, o profissional deveria enfatizar apenas a pista auditiva (abordagem unissensorial), ou recorrer à leitura oro-facial, a gestos, à pista auditiva e à escrita, tendo sempre como apoio a fala (abordagem multissensorial). Na verdade, poucos conseguiam bom desempenho na linguagem oral – em geral, isso era possível apenas para aqueles que podiam contar com atendimento especializado de outros profissionais, o que não faz parte da realidade da maioria da população brasileira. Em função dos resultados obtidos no oralismo e das pesquisas que reconhecem a língua de sinais como língua, os sinais começaram a ser adotados na educação dos surdos na forma sintática da língua portuguesa, no método denominado *Comunicação Total* (Redondo; Carvalho, 2000, p. 40-41, grifos das autoras).

Enquanto ao bilinguismo se propôs que

a reivindicação dos surdos para ter assegurado o direito de usar a língua de sinais em sua vida e na educação fez com que algumas escolas especiais para surdos propusessem o bilinguismo na educação. No bilinguismo, a criança surda é exposta à língua de sinais desde pequena, por uma pessoa que domine essa forma de comunicação, de preferência um surdo. A língua portuguesa, em sua forma oral e/ou escrita, é ensinada como segunda língua (Redondo; Carvalho, 2000, p. 42).

É importante destacar que, embora o documento tenha sido promulgado em 2000, o reconhecimento da língua de sinais como forma legítima de comunicação já existia antes mesmo da promulgação da Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), encontrando-se em processo de consolidação.

Podemos identificar essas filosofias, inclusive, no documento do Ministério da Educação (MEC), elaborado em 2010, intitulado, *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilingue na Escolarização de Pessoas com Surdez (EEPIE)*:

Os dois enfoques - oralista e comunicação total - deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, lingüísticos, políticos, culturais e na aprendizagem. Em favor da modalidade oral, por exemplo, usava-se o português sinalizado e desfigurava-se a rica estrutura da língua de sinais, cujo processo de derivação lexical é descartado. Por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar

(Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 07-08).

É relevante ressaltar que, conforme mencionado, a análise documental da pesquisa possui um caráter temporal, iniciando-se no ano de 1994, quando emergiu o primeiro documento a tratar da Educação de Surdos no Brasil. No entanto, é fundamental destacar que, em 1990, o movimento pelo bilinguismo já se consolidava no país, porém, mesmo com esse destaque crescente, ele ainda permanecia em posição secundária, sem ocupar um espaço central nas discussões e práticas educacionais da época, enquanto as práticas oralistas predominavam como abordagem mais aceita para a Educação de Surdos.

Assim, podemos observar no documento da PNEE, de 1994, que considera o “aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria” (Brasil, 1994, p. 52), aspecto reforçado ao descrever que esses sujeitos “necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (Brasil, 1994, p. 14). Esses enfoques deixam claro que, na última década do século XX, se esperava que os indivíduos ainda fossem orientados para a oralização. Portanto, a língua oral era destacada como um meio importante para a escolarização dos alunos, impostos a um jogo de linguagem direcionado para alunos classificados como deficientes auditivos. O documento ainda ressalta a “oferta de [...] aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos” (Brasil, 1994, p. 50) – questões essas que, paradoxalmente, vão influenciar no respeito, na preservação e na (des)valorização dessa parcela da população e de suas características.

Ao fundamentar a concepção do bilinguismo em relação ao processo de escolarização de surdos, a PNEE, de 1994, evidencia o “desenvolvimento das habilidades linguísticas, particularmente dos surdos” (Brasil, 1994, p. 49) e o “incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos” (Brasil, 1994, p. 52). Essa ênfase assume contradição ao ser contraposta ao excerto mencionado no parágrafo anterior, abordando a Língua Portuguesa para surdos tanto na forma oral quanto escrita. Ambas as abordagens têm implicações profundas sobre as práticas no campo educacional, alinhando-se a muitas das reflexões sobre como o poder opera através das normas linguísticas e educacionais. Portanto, a compreensão da função central da língua é basilar para entender o processo de aprendizagem.

Essa formulação revela um duplo movimento: de um lado, a língua é atravessada por projetos de poder que tentam capturá-la, orientando-a para a formação de sujeitos funcionais à lógica dominante; de outro, ela luta para se afirmar como espaço criativo, crítico, emancipador – um sujeito com voz própria, capaz de promover a autonomia, a reflexão e a

liberdade. Nesse cenário, a educação emerge como um campo de disputa em busca da sua própria subjetividade, enquanto se constitui, contraditoriamente, como sujeito formador de outras subjetividades.

Nesse sentido, ao fazer eco ao que é exposto no documento da PNEE, de 1994, Quiles (2008, p. 107), reitera que

[...] não há um direcionamento pontual sobre o tipo de atendimento que deve ser oferecido ao surdo; há uma ênfase numa proposta de ensino voltada para a perspectiva oralista (quando se incentiva a utilização de aparelhos de amplificação sonora e ensino da Língua Portuguesa na forma oral) e há também uma ênfase para o uso da LIBRAS (quando se fomenta a utilização e oficialização da Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas). Ou seja, a Política Nacional de Educação Especial não se “fecha” em apenas uma possibilidade de atendimento ao aluno surdo. No próprio texto da Política deixa-se livre para cada instituição de ensino escolher a filosofia de trabalho que for considerada mais pertinente e dependendo da filosofia escolhida, demanda-se adaptações específicas diferenciadas. Todavia, ressalta-se que a proposta oralista parece ser mais enfática no Documento (grifos da autora).

Quiles (2008) evidencia que há um conflito presente nesse texto, entre a abordagem oralista e a promoção da aprendizagem da LIBRAS, que retrata o cenário da época em que a PNEE, de 1994, foi produzida. Ou seja, o documento reconhece a validade dessas duas abordagens (língua oral e língua de sinais).

Como mencionado anteriormente, a identidade não é invalidada pela sua diversidade. Cada sujeito pode ter diferentes formas de comunicação e interação com o mundo, seja por meio da leitura labial, da oralização, da escrita, do uso de aparelhos tecnológicos de acessibilidade ou da língua de sinais. Essa diversidade da experiência da surdez não diminui a sua identificação. Pelo contrário, a fortalece, demonstrando que existem múltiplos caminhos para a comunicação, e caracterizando essa como uma experiência plural, cheia de possibilidades e de formas legítimas de interação com o mundo.

No tocante à oralização e à leitura labial para as crianças surdas, o documento DA, de 2000, nos direciona à perspectiva de que

algumas crianças surdas têm possibilidade de adquirir e desenvolver a linguagem oral, utilizando a fala para se comunicar. Outras, por características pessoais e também em decorrência do ambiente familiar em que cresceram, apresentam linguagem oral mínima, que deve ser complementada com outras formas de comunicação (escrita e por sinais). A criança também pode desenvolver a leitura oro-facial, isto é a leitura labial e a fisionômica, capacidade de ler os lábios e a expressão facial de quem fala. Mesmo quando usam um aparelho auditivo adequado, os deficientes auditivos em geral fazem também a leitura labial, para compreender melhor a fala do outro. A leitura labial é uma capacidade inata em todas as pessoas, mas apenas aquelas que têm perda auditiva desenvolvem tal habilidade (Redondo; Carvalho, 2000, p. 25-26).

O documento não define de forma fixa a abordagem a ser adotada, pois ela deve considerar os interesses das crianças em se comunicar, que variam conforme as características individuais de cada uma. Contudo, a estimulação oral não deve ter como único objetivo formar um ouvinte falante, ignorando ou anulando as particularidades da criança surda.

Assumindo essas atribuições, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu art. 25º, estabelece diretrizes que ressaltam a garantia do direito à Saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Abaixo, apresento os incisos selecionados que impactam diretamente a ênfase dada à Educação e à Saúde:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s/p).

Pensando sob a ótica de Foucault (2006), esses incisos podem ser compreendidos como estratégias de governo, pelas quais o Estado exerce sua autoridade por meio da regulação e disciplina dos corpos, utilizando práticas médicas, educacionais e assistenciais. A surdez, longe de ser apenas uma condição biológica, torna-se um objeto de intervenção estatal que busca integrá-la na inteligibilidade, pautada em critérios médicos e pedagógicos.

A medicalização por meio do acompanhamento fonoaudiológico, conforme descrito no decreto mencionado, não deve ser entendida a partir de uma lógica binária – como algo dispensável ou indispensável, favorável ou desfavorável. Trata-se, antes, de um recurso que visa à identificação precisa de um diagnóstico, com vistas aos benefícios sociais que possibilitam a garantia do direito à educação. Mais do que uma intervenção isolada, esse acompanhamento configura-se como uma estratégia que transita entre os campos da Educação e da Saúde, atuando na constituição de subjetividades e na normatização de corpos e condutas. Portanto, a aquisição da língua oral demanda uma abordagem singularizada, que reconheça o sujeito surdo oralizado ou sinalizado como multiplicidade que lhe possibilite o exercício da escolha, dentro de um campo de saberes e práticas instituídas. Diferentemente da surdez, a deficiência auditiva afeta diretamente a aquisição e o desenvolvimento da língua

oral, evidenciando a aproximação da norma ouvinte. Além disso, importa destacar que o termo composto *surdo-mudo*⁹, que foi historicamente constituído, carrega uma conotação pejorativa, especialmente por associar a surdez à mudez, como se a pessoa surda não fosse capaz de se expressar oralmente.

Mesmo que o surdo utilize a oralidade em determinados contextos, isso não o define como uma pessoa com deficiência auditiva no sentido clínico e limitador do termo. Pelo contrário, sua identidade está profundamente enraizada na surdez enquanto experiência cultural e modo único de perceber, significar e interagir com o mundo. Ser surdo vai além da audição; é uma forma de ser, pensar e viver que se afirma através de uma visão de mundo própria – a visão do mundo surdo.

Nesse sentido, o excerto do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu art. 25º, designa o atendimento fonoaudiológico, que pode ser entendido não como imposição de uma norma, mas como uma das opções possíveis, cujo acesso é garantido com base no respeito à cultura surda e na recusa de uma verdade única sobre o que significa comunicar-se ou aprender. O fundamental é que as pessoas surdas possam desenvolver uma linguagem que contribua para a formação de sua identidade cultural. Nesse sentido, as fonoaudiólogas Lacerda e Mantellato (2000, p. 37) elucidam que

é preciso buscar uma prática terapêutica mais apropriada que levando em consideração as questões da surdez, da cultura surda, da condição lingüística especial da pessoa surda e por intermédio da língua de sinais propicie o acesso à língua da comunidade ouvinte: em nosso caso o português em sua modalidade oral e/ou em sua modalidade escrita, considerando os casos no qual o ensino da língua oral seja difícil ou não desejável pelo sujeito surdo.

O papel do sujeito na escolha linguística é influenciado pelas formas como ele entende o que é possível, o que é aceitável e o que é desejável, pois “[...] todas as possibilidades devem ser proporcionadas para o sujeito surdo, respeitando-se suas condições de apropriação do português” (Lacerda; Mantellato, 2000, p. 38), e não na forma como ele tem sido imposto, seguindo uma lógica ouvinte que ignora outras formas de comunicação. Entretanto, o que as famílias consideram ser uma *escolha* constitui um reflexo de normas sociais, culturais e políticas convencionadas em uma dada época e, muitas vezes, impostas pelo sistema. Assim, a ideia de escolha familiar pode ser uma ilusão de liberdade. As famílias acreditam que estão optando pelo melhor para seus filhos, mas as alternativas disponíveis a elas são limitadas pelas políticas públicas, que não só definem as opções como também, em muitos casos,

⁹Essa perspectiva não foi amplamente discutida, uma vez que ainda não se encontra devidamente refletida nos documentos em âmbito nacional e estadual.

categorizam o que é mais *valioso* ou *eficaz* – o que mostra a influência das políticas sobre o comportamento das famílias, de maneira sutil e decisiva. É exatamente essa dinâmica do poder nas políticas públicas que determina as escolhas que a família fará. A compreensão da surdez por parte da família, muitas vezes, se limita à sua própria experiência, o que pode dificultar uma visão mais ampla do fenômeno. Ainda que existam diversas formas de ser surdo, essas experiências de vida tornam-se profundamente limitadas quando o filho surdo é impedido de reconhecer e afirmar sua existência a partir da própria surdez. Isso ocorre especialmente quando sua condição é vista pela família como algo negativo ou inaceitável. Nesse contexto, o sujeito surdo se torna como um sujeito assujeitado, sendo privado do direito de constituir o seu modo de ser e de estar no mundo. Dessa forma, as formas de vida surdas não preveem a realidade de maneira naturalizada ou automaticamente subjetivada.

Bastos (2013) sublinha que a ideia de um *surdo-padrão* implica a expectativa de que o surdo seja fiel às normas estabelecidas por uma determinada cultura ou comunidade. No entanto, isso pode levar ao equívoco de tratar o surdo como se fosse homogêneo. A reflexão que se segue a essa afirmação sugere que essa visão oferece, ao próprio surdo, a oportunidade de se definir e se posicionar de maneira autêntica, sem ser limitado por uma única concepção de identidade. Além disso, segundo Dias (2017) essas discussões são complexas e difíceis de enquadrar em uma temporalidade clara para as práticas relacionadas à surdez, pois a realidade dos sujeitos e das instituições é atravessada por diversos fatores. Há práticas cotidianas que fogem às regras formais, o que torna o entendimento dessas dinâmicas ainda mais desafiador.

Importa marcar que a língua de sinais é um meio de comunicação e expressão e não um mecanismo de dominação ou a libertação do ser surdo. Esse princípio é reforçado pela *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, promovida pela UNESCO em Barcelona em 1996, que estabelece no art. 10º, item 1, que “todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (Unesco, 1996, s/p), ressaltando, ainda, em seu art. 24º, que elas “têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos” (Unesco, 1996, s/p).

Para compreender os elementos que estão em jogo, importa marcar que é somente nos anos 2000 que ganham força as pesquisas e Grupos de Estudos Surdos, com pesquisadores da área. Lopes, em entrevista concedida a Menezes e Gräff, afirma que

os anos 2000 foram de grande expansão nas pesquisas, nas políticas linguísticas e de educação de surdos. Grupos de pesquisa nasceram e se fortaleceram nesse período. [...] Toda a expansão das pesquisas no campo dos Estudos Surdos acontecia em

paralelo à manutenção das investigações que buscavam conhecimentos novos para minimizar os efeitos da deficiência auditiva na educação e na vida dos deficientes auditivos (Lopes; Menezes; Gräff, 2023, p. 233-234).

Essa expansão de saberes nas pesquisas e na Educação de Surdos deu um grande passo, guiando novas investigações. Não obstante, a emergência de novos olhares, novas nomenclaturas e novas perspectivas emergiram desse movimento. Todavia, é importante considerar que outros fatores ainda associam a Educação de Surdos ao modelo tradicional da Educação Especial, em que a ênfase continua fortemente ancorada na articulação entre Educação e Saúde. Apesar disso, mantém-se atrelada aos atravessamentos da deficiência auditiva, sendo necessário compreender as especificidades na convivência cotidiana – tanto nas interações sociais quanto nas educacionais – quando se busca considerar as suas particularidades diante da imposição da norma ouvinte. Nesse processo, os saberes se entrelaçam, atuando como fundação para a construção e a negociação dos significados sobre a surdez e das formas de conduzir a experiência da surdez em seus processos de subjetivação.

Importa marcar as preocupações e objetivos no documento *Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SPI)*, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003, que destaca as estratégias de acessibilidades e recursos pedagógicos a serem utilizados para a escolarização dos estudantes, no contexto do ensino comum, como os descritos abaixo:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente (Aranha, 2003, p. 45, grifo da autora).

Esse excerto evidencia um conjunto de elementos que operam dentro de um regime de saber-poder voltado à normalização dos corpos e à produção de subjetividades. A utilização de próteses auditivas, treinadores de fala, tabladados e *softwares* educativos específicos insere-se em um campo de tecnologias assistivas que, mais do que garantir acessibilidade, funcionam como mecanismos de disciplinarização e ajuste do sujeito com deficiência auditiva a um modelo hegemônico de comunicação e aprendizagem. A prótese auditiva, por exemplo, não é apenas um meio de amplificar sons, mas um dispositivo que se inscreve no corpo. De modo semelhante, os treinadores de fala atuam na modelagem da oralidade, regulando modos

de expressão, enquanto os *softwares* educativos específicos conduzem a aprendizagem por trilhas previamente estruturadas. Esses recursos funcionam como tecnologias de governo, operando sobre os corpos para ajustá-los a determinados padrões de normalidade, ao mesmo tempo em que produzem modos específicos de subjetivação e participação escolar, a partir de uma matriz que valoriza a fala e a escuta como referências centrais da experiência educativa. A linguagem gestual¹⁰, enquanto elemento visual, caracteriza como um apêndice, ou seja, um processo secundário que pode ser acionado.

Importa situar o documento no período histórico em que foi produzido, a partir de uma cena que indica o reconhecimento linguístico recente da língua de sinais – um ano antes da sua publicação – e mostra a predominância de estratégias de correção do corpo surdo. Esse reconhecimento ocorre dentro de um conjunto de práticas disciplinares que regulam os corpos e os modos de expressão, evidenciando a tensão entre a emergência de novos discursos e a persistência de mecanismos de controle. Talvez esses discursos não sejam considerados como tal, uma vez que as práticas e os recursos pedagógicos voltados à acessibilidade para alunos com deficiência auditiva estão imersos em normas para sua inserção social e comunicativa. Assim, quando se privilegia a língua oral para alunos com deficiência auditiva, estabelece-se uma hierarquia entre formas de expressão e instaura-se uma assimetria no processo de aprendizagem, na qual a palavra oralmente pronunciada ocupa um lugar central na estrutura de poder que orienta as instituições educativas.

Pode-se reinterpretar a questão da leitura orofacial e do posicionamento do aluno na sala de aula, a partir das relações de poder e da ênfase disciplinar presente no ambiente escolar. A insistência na leitura orofacial como ferramenta de comunicação não se dá apenas como um meio de inclusão, mas também como um mecanismo que regula e normatiza corpos e comportamentos dentro do espaço educacional. A adaptação da comunicação ao aluno com deficiência auditiva visa administrar a vida dos indivíduos, garantindo que seu corpo e sua percepção estejam alinhados com as expectativas institucionais.

O posicionamento do aluno na sala de aula não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma estratégia disciplinar que determina como o sujeito deve ocupar o espaço e interagir dentro dele. O ato de organizar o aluno de modo que ele tenha acesso visual à comunicação oral pode ser interpretado como um exercício de poder que estrutura sua experiência dentro da escola, definindo quais formas de percepção e quais estratégias de comunicação são legitimadas. Dessa forma, a escola não apenas adapta-se ao aluno, mas

¹⁰Quando o processo de reabilitação auditiva não é eficaz para certos indivíduos, a língua gestual surge como uma alternativa provisória, atuando como suporte no desenvolvimento e aquisição da fala.

também conduz as suas formas de interagir, aprender e se situar no mundo, produzindo subjetividades conforme seus próprios regimes discursivos.

Além disso, as salas-ambiente para treinamento auditivo e de fala exemplificam a forma como o poder disciplinar opera sobre os sujeitos dentro das instituições na interseção entre a clínica e a educação. Esses espaços funcionam como locais de adestramento dos corpos e das percepções, orientados pela necessidade de corrigir, ajustar e disciplinar a escuta e a fala dos sujeitos com deficiência auditiva, à semelhança do consultório fonoaudiológico. Equipadas com tecnologias e recursos que ampliam o controle sobre os processos de aprendizagem e comunicação, essas salas configuram um espaço onde o saber define as condições de escuta e de oralização consideradas desejáveis. A organização desses ambientes não apenas reforça a medicalização da educação, mas também inscreve os sujeitos em um regime de visibilidade e normatização, no qual suas experiências sensoriais são avaliadas e moduladas segundo padrões instituídos pelo campo clínico.

Por fim, o uso de elementos visuais, como apoio de informações verbais também participa de um jogo de visibilidade que define quais corpos, práticas e discursos podem ser legitimados no espaço pedagógico, tais recursos funcionam como estratégias de ampliação das condições de aprendizagem, enquanto veículos do conhecimento. Desse modo, a incorporação de materiais visuais e estratégias multimodais não se resume a um suporte didático; trata-se de uma prática que, ao mesmo tempo, reforça e regula a maneira como o conhecimento é acessado e interpretado. Tais recursos regulam a relação dos sujeitos com deficiência auditiva, evidenciando os regimes de verdade que determinam o que é inteligível e acessível em contextos educacionais.

Essas estratégias e recursos são entendidas como fundamentais para garantir que os alunos com deficiência auditiva tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais. Elas visam promover a inclusão ao adaptar o ambiente e os métodos pedagógicos às necessidades dos alunos. Além disso, essas abordagens destacam a importância de uma educação multimodal que reconheça as diferentes formas de aprender e as diversas habilidades comunicativas, por meio de um conjunto de ferramentas, tecnologias e métodos que os alunos podem acessar, a depender da sua necessidade. Isso nos indica que as possibilidades de um aluno com deficiência auditiva, em relação aos diferentes suportes de comunicação, variam de acordo com o contexto em que ele está inserido. Ou seja, a forma como ele se comunica e as ferramentas que ele utiliza para isso dependem diretamente das circunstâncias e do ambiente em que ele se encontra. Essas necessidades evidenciam a perspectiva da Educação Especial, que enfatiza a reabilitação auditiva como eixo central deste

documento, assumindo um viés clínico.

Importa destacar que o sujeito surdo está explicitamente incluído neste excerto do documento, especialmente ao se fazer referência à língua de sinais como um meio de comunicação essencial para essa população. No entanto, apesar dessa menção, observa-se que a presença e as necessidades dos sujeitos surdos são pouco reconhecidas de forma efetiva. Isso se reflete na quase invisibilidade dos recursos pedagógicos específicos voltados para garantir a acessibilidade desses indivíduos no ambiente educacional. Essa falta de reconhecimento compromete significativamente o direito à educação inclusiva, uma vez que a ausência de materiais adequados, de profissionais capacitados e de estratégias pedagógicas adaptadas limita o pleno desenvolvimento e a participação dos sujeitos surdos no processo de aprendizagem. Assim, embora a língua de sinais esteja citada no documento, as ações práticas para assegurar sua utilização e o acesso equitativo ao conteúdo educacional ainda são insuficientes.

Nessa direção, o uso da língua de sinais não corresponde à identidade surda. Como discutido anteriormente, a surdez passa a ser entendida como uma condição multifacetada, conforme abordado no documento, *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos (SPII)*, publicado em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC), destaca que

[...] a surdez não é uma realidade homogênea, mas multicultural, a depender do histórico de vida de cada aluno e das relações sociais que estabeleceu, desde o nascimento. A escola poderá se deparar com diferentes identidades surdas: surdos que têm consciência de sua diferença e reivindicam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros (Brasil, 2006, p. 95-96).

O trecho ressalta a diversidade de saberes, perspectivas e traços identitários que atravessam o universo da surdez, evidenciando as diversas maneiras de expressar essa experiência, traduzida a partir de um conjunto de reivindicações por acessibilidade. Dessa forma, é possível perceber que a surdez, ao ser entendida de diferentes maneiras, reflete uma pluralidade de vivências e realidades que não podem ser reduzidas a uma única experiência ou definição. Ela permite que indivíduos surdos reivindiquem sua identidade, construam suas próprias narrativas e participem ativamente da sociedade, de maneira que a surdez seja reconhecida em sua totalidade, e não apenas por sua limitação. O mesmo documento segue dizendo que as

[...] práticas e representações sociais e novas concepções de surdez passaram a ser edificadas, não mais pautadas em padrões de normalidade e respaldadas por avanços científicos nos estudos lingüísticos, socio-antropológicos, psicológicos, entre outros. A valorização da pluralidade cultural no convívio social, fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias. Dessa forma, não se nega que a surdez seja uma limitação auditiva, mas com essa nova concepção valorizam-se as potencialidades dos surdos, traduzidas por construções artísticas, lingüísticas e culturais, representativas dessa comunidade, que compartilha a possibilidade de conhecer e aprender, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica (Brasil, 2006, p. 70).

A surdez é caracterizada por uma lesão auditiva, o que não significa que os surdos sejam limitados em suas capacidades. Essa compreensão da surdez considera diferentes perspectivas e vivências, explorando uma ampla gama de fatores que conduzem o senso de pertencimento identitário. Essa abordagem permite aprofundar a compreensão sobre os diversos aspectos que impactam a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos, a partir de uma consciência de sua própria identidade e do fortalecimento da sua autoestima. Como está dito no documento,

[...] se a escola optar por uma proposta de educação que valorize a língua de sinais e o contato com os pares surdos, a identidade da criança será mais fortalecida. É através desses modelos que se oportunizarão futuras representações sociais e a interiorizarão de significados da cultura, que serão compartilhados socialmente em todos os momentos de sua vida (Brasil, 2006, p. 99).

Tais aspectos ressaltam como a compreensão do conteúdo pode ser impactada pelas relações que são criadas no espaço escolar e pela identificação com outros colegas surdos, o que se torna mais fácil quando há grupos de alunos surdos. Essa abordagem pode ser importante, mas nem sempre é implementada, já que, frequentemente, os alunos surdos são distribuídos entre diferentes classes comuns, de maneira dispersa. A interação com outros surdos favorece uma identificação positiva, ajudando a reduzir a sensação de isolamento social e cultural que eles podem sentir.

Nessa esteira, devido à falta de compreensão sobre seus traços identitários e à valorização da língua de sinais nas escolas comuns, oportunizada pelo contato com seus pares, há um distanciamento em relação aos saberes das políticas educacionais inclusivas. Destaca-se, nesse contexto, que a prática da oralização de surdos encontra sustentação no mesmo documento, que afirma: “supunha-se que ao oralizar o surdo, sua alfabetização (leitura e escrita) ocorreria de forma mais natural e próxima ao modelo apresentado pelas demais pessoas, favorecendo sua integração social” (Brasil, 2006, p. 69).

Por sua vez, o *Plano Nacional de Educação (PNE)* – Lei nº 13.005, de 25 de junho de

2014¹¹, define a Meta 5, na Estratégia 5.7, em relação a alfabetização:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

[Estratégia:] 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (Brasil, 2014, s/p).

Ainda assim, ao contextualizarmos o processo educacional das crianças surdas, no que se refere à alfabetização, segundo os critérios da *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*, de 2019, destaco que esse documento “orientará suas ações no sentido de a alfabetização contemplar a compreensão do sistema Braille, a compreensão da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a articulação entre práticas de linguagens” (Brasil, 2019, p. 36). No escopo deste documento,

aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Ministério da Educação pretende promover a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua). De acordo com os normativos específicos, isso se deve dar em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2019, p. 36).

Após dois anos da publicação da PNA, de 2019, é promulgado, em 2021, o documento da *Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino (PAREE)*. Nele, pode-se observar na Estratégia 5.8, que compõe a Meta 5:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças aos 6 (seis) anos de idade ou até no máximo, aos 8 (oito) anos de idade no Ensino Fundamental.

Estratégia 5.8: Assegurar a alfabetização das pessoas, público da educação especial, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (Santa Catarina, 2021, p. 17-18).

A noção de uma temporalidade tanto a nível nacional quanto estadual simplesmente desmorona diante da complexidade do desenvolvimento e aprendizagem, especialmente quando se trata de crianças com deficiência, público da Educação Especial, incluindo as crianças surdas. Cada criança carrega uma história própria, marcada por experiências, contextos familiares, sociais e culturais distintos. Por isso, estabelecer uma idade fixa como referência para o aprendizado ou para atingir determinados marcos de desenvolvimento revela-se inadequado e até mesmo excludente.

No caso das crianças surdas, por exemplo, o tempo necessário para a aquisição da

¹¹A análise deste documento será aprofundada no Capítulo 04, na seção 4.1, considerando que sua descrição foi incluída aqui com o objetivo de integrá-lo ao contexto da alfabetização.

linguagem pode variar amplamente, dependendo de quando e como ocorre o acesso à língua, do ambiente comunicativo em que vivem e das oportunidades educacionais oferecidas. É importante reconhecer que esse processo não é um *atraso*, mas sim uma expressão da diversidade humana.

A imposição de marcos fixos desconsidera a autonomia dos processos individuais e mostra uma visão capacitista que insiste em normalizar o que é diverso. Assim, é fundamental respeitar o ritmo singular de cada criança, compreendendo o tempo da aprendizagem como um percurso construído de forma personalizada, e não como uma corrida com metas pré-estabelecidas e prazos rígidos. A temporalidade para crianças surdas, portanto, precisa ser pensada a partir da autonomia e da singularidade de cada criança, sem comparações, sem hierarquias, sem pressa e com compromisso, respeito e sensibilidade.

A previsão de práticas escolares e de alfabetização que tomem o bilinguismo como abordagem não é exclusiva desses documentos. O documento intitulado *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez (SPI2)*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, cujo foco é direcionado à *Educação Infantil*, também sublinha a construção de um ensino bilíngue, contribuindo para

[...] um consenso acerca da importância de uma proposta educacional que permita às crianças surdas a aquisição/aprendizado de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita. A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas (Brasil, 2006a, p. 07).

Em outros momentos do texto, é destacado que “a falta de linguagem oral e, às vezes, uma educação superprotetora dificultam a compreensão e o exercício dessas qualidades, mas isso pode ser superado com o uso da língua de sinais” (Brasil, 2006a, p. 56). Portanto, “a fala e a habilidade de leitura orofacial são valiosas, mas não são a medida do sucesso” (Brasil, 2006a, p. 83). Esses excertos mostram disputas que inserem a língua oral na prática da transversalidade, mostrando negociações e desencadeando uma série de processos de reconfiguração, nos quais a língua de sinais começa a ser ativada, a ponto de ocupar espaço em sua corporeidade. O documento delimita que “[...] deve respeitar as normas e aceitar os limites estabelecidos pela escola, e esses devem ser bem definidos. Dar o exemplo é uma das formas mais seguras para a criança com surdez entender as regras sociais e os valores, pois ela aprende com o que vê, e não com o que ouve” (Brasil, 2006a, p. 54).

Esse mesmo documento se enreda em uma espécie de contradição ou jogo ambíguo ao

apresentar a língua de sinais como uma ferramenta para superar as barreiras da educação e, ao mesmo tempo, reforçar a centralidade da língua oral, enfatizando que “quanto maior for a perda auditiva, maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado para o aprendizado da língua portuguesa oral. Tal perda, no entanto, não traz nenhum problema lingüístico para o desenvolvimento e aquisição da [...] LIBRAS” (Brasil, 2006a, p. 20). Dessa forma, o texto define que, embora a língua de sinais seja reconhecida, sua função permanece subordinada – quase como um recurso compensatório diante da *falta* representada pela ausência da oralidade, ideia que permeia sutilmente os campos da Educação e da Saúde. Assim, perpetua-se uma hierarquia linguística, na qual a língua oral é tomada como parâmetro ideal de comunicação e aprendizagem, enquanto a língua de sinais é tolerada, compreendida como complemento, sem ser valorizada como um meio legítimo de acesso ao conhecimento a crianças surdas. Para Lodi (2013, p. 56), nesta circunstância, “[...] a língua de sinais era submetida a compartilhar, com a linguagem oral, os mesmos espaços discursivos, e os sinais eram tratados como instrumento para o desenvolvimento daquela língua”.

Nesse cenário, importa marcar que a língua não constitui condição suficiente para a existência de uma cultura, ela é um dos elementos que compõem uma dada cultura, que nunca vai existir isolada, mas dentro de um grupo, de um povo, de uma comunidade – a comunidade surda, que conjuga “[...] às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo [...]” (Santana; Bergamo, 2005, p. 572), como também “[...] uma forma para que mais pessoas Surdas reflitam sob a importância desta caminhada política” (Lima, 2018, p. 231). Isso mostra que a comunidade surda está emaranhada com os movimentos sociais surdos, que “[...] tem sua própria política, suas formas de preparar e organizar as reuniões e as manifestações, ou seja, suas negociações políticas” (Lima, 2018, p. 232).

Os documentos analisados colocam em evidência um conjunto de saberes relacionados aos princípios e às diversas vertentes filosóficas que orientam a Educação de Surdos. Essa área de estudo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais inclusivas. No entanto, ao examinar os documentos disponíveis até o momento, percebo que ainda há uma compreensão que estabelece essas abordagens de maneira dicotômica, ao invés de buscar uma integração mais equilibrada. Nessa esteira, “o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação [...]” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 952). Isso me leva a entender que o poder não age diretamente sobre as pessoas, mas sobre suas possibilidades de ação, orientando e restringindo escolhas,

comportamentos e condutas dos sujeitos surdos que acabam sendo deixados à margem, posto que a cultura, centrada na audição, inevitavelmente, influencia todo o sistema educacional, sem reconhecer a surdez como uma característica que conforma um tipo humano legítimo.

Para Foucault (2006, p. 83), a “[...] operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”, que produz efeitos sobre os processos de subjetivação a partir de um conjunto de princípios, costumes, condutas e normas que são requeridas e transmitidas socialmente. Esse processo, no entanto, não é neutro; ele é atravessado pelas relações de saber-poder. Portanto, as políticas são impulsionadas por mudanças nas atitudes ante a deficiência, mas também por um constante reordenamento das práticas que disciplinam o corpo e as condutas dos surdos, buscando conciliar a aceitação de suas diferenças com a adesão a normas e valores da sociedade em geral.

Nesse arcabouço, o documento SPI1, de 2006, nos conduz a uma imersão na historicidade da surdez. Assim, podemos observar que

toda a Educação Especial esteve voltada à reabilitação de audição e da fala – esta última tomada como sinônimo de linguagem. Os objetivos da educação dos surdos reduziam-se à práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, em um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de *oralismo* (Brasil, 2006, p. 69, grifo do documento).

Isso reflete, em grande medida, as políticas educacionais inclusivas da época, que enfatizavam uma visão restrita e limitada da Educação Especial, associando-a, principalmente, à reabilitação da audição e da fala pelo viés da Educação e da Saúde. Esse modelo, que focava na correção de deficiências sensoriais, ignorava outros aspectos fundamentais do desenvolvimento das pessoas surdas. Importa destacar que a inclusão escolar retroalimenta a Educação Especial, mesmo que esta tenha abandonado a abordagem oralista para os surdos.

Para Vieira-Machado e Lopes (2016), o

[...] processo de subjetivação e sujeição do deficiente auditivo à norma ouvinte começa com a educação especial e desdobra-se até os dias de hoje, instituindo a denominada inclusão escolar. A inclusão escolar, como prática de governo em nosso presente, tem como papel colocar o surdo na pauta do dia, porém como surdo. Cria-se uma identidade específica, que é trazida para o círculo social a fim de apagar qualquer tipo de estranheza quanto à língua de sinais, democratizando-se seu uso para que a política pedagógica efetuada nesse grupo crie condições de possibilidade de governá-lo pela via do apagamento da diferença surda (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 243).

Inicialmente, pode-se entender o equívoco da Educação de Surdos ao escolarizar os

alunos surdos nas escolas comuns sob um regime de inclusão, que exprime um efeito retroativo à Educação Especial, sujeita à norma ouvinte e, ao mesmo tempo, apaga suas diferenças culturais. Por outro lado, a deficiência auditiva desafia a lógica ao não ser contemplada na diferenciação educacional como destinada aos alunos surdos, e muitas vezes é tratada como uma nota de rodapé na prática educacional destinada aos ouvintes, privando esses indivíduos do convívio nas escolas comuns, junto aos demais. Assim, a escola comum adota uma abordagem inclusiva em relação à deficiência auditiva e engloba a condição como uma forma legítima de existir.

Ainda que sejamos capazes de entender a lógica que sustenta a escola comum – com seus padrões, rotinas e estruturas organizacionais – é importante refletir, como aponta Costa (2014, p. 124) que

as condições de oferta da educação escolar para surdos, nas escolas comuns, ainda são insatisfatórias, pois, há uma complexidade e, talvez, até mesmo uma fragilidade, no que tange às organizações institucionais, em prover mudanças necessárias (pedagógica, política, social e cultural) para atingir, não somente o direito à educação, mas dar acesso à igualdade de condições para receber um ensino digno e de qualidade.

A autora destaca que, mesmo com avanços legais e sociais, a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns ainda é frágil. As estruturas dessas instituições não estão preparadas para atender adequadamente a suas necessidades. Não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de um desafio mais amplo e complexo, envolvendo a forma como a escola é organizada política, social e culturalmente. Há uma crítica à fragilidade das instituições escolares, que muitas vezes não conseguem ou não se esforçam para realizar mudanças significativas em suas práticas e valores que favoreçam uma educação inclusiva. Não basta garantir o direito formal à educação. É preciso assegurar a equiparação de condições para que a pessoa surda tenha acesso a um ensino de qualidade, com dignidade, o que exige uma abordagem mais profunda do que simplesmente incluir o aluno na sala de aula.

Essa perspectiva reforça que os surdos vêm, há anos, reivindicando formas de saber e de ser que sejam autênticas às suas experiências de mundo. São essas questões que o documento EEPIE, de 2010, aborda, ao enfatizar que “as pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem” (Alvez, Ferreira; Damázio, 2010, p. 08).

Os contornos delineados pelas políticas educacionais inclusivas foram moldados de acordo com os saberes e concepções predominantes na época em que emergiram. Essas

políticas estabeleceram um conjunto complexo de normas e diretrizes que não apenas estruturam, regulamentam e direcionam a experiência da surdez, mas também desempenham um papel fundamental na construção da subjetividade. Dessa forma, tornam-se elementos determinantes na forma como a surdez é compreendida e integrada no processo educacional.

Conforme mencionado anteriormente, a PNEE, de 1994, teve abrangência nacional e serviu como uma base para orientar a Educação Especial até o ano de 2008 – quando foi substituída pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*, publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), especialmente no que diz respeito à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. A PNEE, de 1994, orientou as instituições brasileiras na estruturação de iniciativas integracionistas. A partir de 2008, os processos de escolarização no Brasil assumem a inclusão como ênfase – o que segue como princípio orientador até a atualidade.

A educação inclusiva vem ganhando destaque crescente nas discussões contemporâneas sobre a função da escola na superação dos mecanismos de exclusão social (Brasil, 2008). Para isso, o documento enfatiza a consolidação de

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...] (Brasil, 2008, s/p).

A educação inclusiva, ao afirmar o direito de todos os alunos a aprenderem juntos, sem discriminação, pode ser vista como uma forma de resistência ao discurso hegemônico nas instituições educacionais, que buscam conduzir os indivíduos a partir de um *modelo padrão* de aluno ou de aprendizagem, proporcionando o respeito à diferença e a “[...] desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade [...]” (Costa, 2017, p. 50). Embora a proposta da escola inclusiva parta do reconhecimento e valorização das diferenças, na prática, muitas vezes ela acaba promovendo um *lugar de equalização* proposto por Veiga-Neto (2005). Ou seja, em vez de acolher as singularidades de cada estudante – sejam elas cognitivas, culturais, sociais ou físicas –, a escola tende a padronizar comportamentos, expectativas e formas de aprendizagem. Dessa forma, a diversidade, que deveria ser o eixo central da inclusão, é diluída em um modelo único de normalidade, sob o pretexto de tratá-las de forma *igual*. A inclusão então deixa de ser um processo de transformação da escola para todos e se torna um esforço para encaixar o aluno nas estruturas já existentes. Isso pode

resultar em exclusões sutis: o aluno está presente fisicamente, mas não participa de forma significativa, pois sua forma de aprender ou interagir não encontra espaço legítimo. Assim, a escola que deveria incluir pelas diferenças, acaba incluindo apesar das diferenças, o que revela uma contradição no próprio modelo de inclusão atualmente praticado como uma forma de exclusão (Veiga-Neto, 2005). Por conseguinte, a inclusão se torna apenas formal, mas não efetiva, pois não reconhece a maneira de ser e de estar no ambiente escolar. Isso me ajuda a compreender, que, “[...] por ser a inclusão um conceito utilizado ideologicamente na perspectiva da sociedade capitalista para o escamoteamento da realidade [...]” (Quiles, 2008, p. 16-17), que produz efeitos sobre os modos como os sujeitos incluídos conduzem a si mesmos e aos outros.

Apesar dos avanços da PNEEPEI, de 2008, para os alunos surdos, ainda há preocupações sérias. O texto aponta que essas ações, embora positivas, podem não ser suficientes para combater a exclusão desses estudantes. Isso porque a escola ainda tende a seguir padrões considerados *homogeneizadores* – que se espera que todos os alunos aprendam, se comportem e se desenvolvam da mesma maneira – ou melhor, em outras palavras, os surdos “[...] devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, devem adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes” (Veiga-Neto, 2005, p. 58). Assim, estudantes que fogem a esses padrões, como os surdos, podem continuar sendo marginalizados, mesmo dentro de sistemas que buscam incluí-los. Todavia, uma regra por si só não é suficiente para fomentar ideias, uma vez que estas também englobam pelas vias econômicas, princípios éticos e culturais que definem realidades para a condução das formas de vida surdas. Nesse aprisionamento cultural, é pertinente recorrer a reflexão de Veiga-Neto (2005, p. 59), que afirma que “a escola [institui] como um ambiente de tradução entre culturas, um ambiente de tradução entre experiências culturais e formas de vida diferentes, e não a escola como uma equalizadora de culturas”.

A inclusão só se tornou um princípio capaz de movimentar a engrenagem escolar a partir de um movimento global que conduziu a constituição de uma matriz de experiência inclusiva, composta por “[...] sujeitos capazes de conviver com outros e adotar comportamentos considerados inclusivos” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 185), orientados por saberes que estão alinhadas com a realidade educacional de parcelas específicas da população. Foram os atos de resistência às estruturas de poder que, historicamente, produziram o conhecimento e a normalização dos corpos e dos saberes, que impulsionaram o reconhecimento de formas de vida que não habitavam a escola comum e garantiram o direito de acessarem esse espaço – mesmo quando não se enquadravam nos moldes hegemônicos.

Nesse sentido, a inclusão de um conjunto de saberes que respeitem as especificidades dos sujeitos surdos na formulação das políticas educacionais pode ser visto como uma prática de contrapoder. A possibilidade de acesso à uma educação que acolha a surdez como forma legítima de existência não é apenas uma variação da norma dominante, mas uma importante fissura no padrão que invisibiliza as diferenças linguísticas e culturais, pois coloca em questão o que é considerado *normal* dentro dos espaços educacionais, reconfigurando as relações de poder na educação, produzindo outras formas de subjetividade e visibilidade para os sujeitos surdos, desestabilizando o monopólio dos discursos dominantes na educação.

Na esteira da inclusão, após uma década da PNEEPEI, de 2008, é promulgado, em 2018, no estado de Santa Catarina, o documento intitulado *Política de Educação Especial (PEE)*, elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), convencionando que “o aluno da Educação Especial tem garantido o acesso à escola comum, porém, muitas vezes, ele tem sido privado da efetiva participação, dadas as dificuldades da escola de levar em conta suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem” (Santa Catarina, 2018, p. 13). Isso porque “as pessoas com deficiências [...] percorreram um longo caminho para alcançar seus direitos [...] no espaço da escola regular, onde ainda se defrontam com dificuldades de diversas ordens, notadamente as que se referem ao seu processo de aprendizagem” (Santa Catarina, 2018, p. 13). Embora estes trechos possam conter pontos considerados negativos, ele está estritamente alinhado às diretrizes da PNEEPEI, de 2008, não tendo autonomia para estabelecer orientações próprias.

Para Schmitt, Silva e Cassanova (2003, p. 228),

[...] o Estado, ao garantir a educação para todos sem garantir o acesso aos conhecimentos e a interação entre os pares surdos e os outros, através desta língua acaba por fortalecer ainda mais o processo de exclusão. Não se pode falar de inclusão de surdos no ensino regular sem se pensar na questão da língua e no encontro surdo-surdo.

Mais do que um mecanismo de acesso, a inclusão é atravessada por tecnologias de poder, colocando em evidência a adaptabilidade ao sistema educacional vigente. Como afirma Ramos (2004, p. 01), “[...] a palavra *inclusão* carrega um sentido totalmente negativo, associado com perda de identidade cultural e linguística” (grifo da autora), no mais, simplesmente, “[...] a *educação inclusiva* é vista como o, digamos, caminho para que na Escola caibam todos os mundos” (Veiga-Neto, 2005, p. 57, grifos do autor).

Até o momento, discuti a educação inclusiva, abordando as estratégias do modelo integracionista desde a implementação da PNEE, de 1994, com foco nas práticas de

oralização e da língua de sinais nas escolas comuns. Em contraste, a abordagem inclusiva, que emerge a partir da PNEEPEI, de 2008, altera esse enfoque, deixando de priorizar a oralização no contexto escolar e passando a valorizar a língua de sinais, a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Embora as abordagens dos dois documentos apresentem diferenças, ambas as políticas educacionais inclusivas desempenham um papel na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que proporciona suporte individualizado a estudantes com deficiência.

É por essas razões que, na próxima seção, analisarei como esse atendimento aos surdos e com deficiências auditivas é descrito nas políticas educacionais inclusivas, bem como os fatores que influenciam a normalização desses indivíduos dentro desse contexto. Investiguei, ainda, como as experiências surdas se articulam com a estrutura dessas políticas e de que forma esses elementos afetam a (des)igualdade vivida por esses estudantes.

3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS FORMAS DE VIDA SURDAS

Muitos são os campos da Educação Especial que nos permitem compreender as práticas pedagógicas destinadas para os alunos com deficiência, identificando desafios e propondo aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, a legislação e diversos documentos estabelecem que os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de frequentar as Salas de Recursos, nas quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um espaço de referência da educação inclusiva – um serviço especificamente destinado a atender aos estudantes com deficiência na escola comum ou em Centro de Atendimento Especializado. É o que podemos observar na Constituição Federal, de 1988, no art. 208º, inciso III, que sublinha o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, s/p) e o art. 227º, parágrafo primeiro, inciso II, que determina a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência” (Brasil, 1988, s/p). Esse princípio é incorporado pela Constituição Estadual de Santa Catarina, de 1989, em seu art. 163º, inciso V, que estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual” (Santa Catarina, 1989, s/p). Mais tarde, a LDB, de 1996, em

seu art 4º, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, s/p) e, incorporado, no âmbito estadual de Santa Catarina, pela Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, em seu art. 5º, inciso IV, determina o “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Santa Catarina, 1998, s/p).

Neste aspecto, antes ainda da promulgação da LDB, de 1996, o documento da PNEE, de 1994, “[...] compreende o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (Brasil, 1994, p. 07). Vale destacar que, desde esse documento, os direcionamentos da Educação Especial recomendam o atendimento personalizado às suas necessidades educativas especiais¹², delineando diretrizes para as atividades educacionais.

Nota-se que o texto da PNEE, de 1994, a Resolução nº 2/2001, bem como a PNEEPEI, de 2008, estão em concordância, informando que o atendimento individualizado é um dos aspectos principais das políticas educacionais inclusivas, assegurando o seu alinhamento às necessidades de cada pessoa com deficiência. Nesses documentos, o AEE assume a função de complementar ou suplementar a formação do aluno. Importa destacar que, em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011, s/p), revogando o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. De acordo com o decreto:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais [...] (Brasil, 2011, s/p, grifo do documento).

¹²O documento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicado em 1994, incorporava a expressão "necessidades educativas especiais", alinhando-se à terminologia adotada na Declaração de Salamanca do mesmo ano. No entanto, essa expressão foi posteriormente substituída por "necessidades educacionais especiais", conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008.

O decreto destaca a importância de garantir serviços de apoio especializado que eliminem as barreiras que possam dificultar a escolarização desses alunos, assegurando a equidade no acesso ao processo educacional. Para isso, o art. 3º define as funções e responsabilidades do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, s/p).

O AEE é caracterizado, assim, pela oferta de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos, pela criação de materiais e ferramentas que facilitem a aprendizagem dos alunos, que visam atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando sua individualidade e potencializando a aprendizagem. No que refere à aprendizagem dos alunos, o art. 5º, parágrafo quarto, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, ressalta a importância da acessibilidade e dos recursos pedagógicos, tanto os materiais didáticos quanto “[...] paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (Brasil, 2011, s/p, grifos do documento). Para as especificidades dos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece diretrizes e orientações que visam garantir os princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu art. 14º, parágrafo primeiro, garante o AEE. Nesses incisos e alíneas selecionados, consta:

- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras¹³;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (Brasil, 2005, s/p).

Interessante notar que o documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação

¹³De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o termo “professor de LIBRAS” refere-se àquele que possui formação específica, enquanto o “instrutor de LIBRAS” é aquele com formação de nível médio.

(SED), elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que institui a *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (PESESC)*, de 2004, está fundamentado na oferta de uma abordagem bilíngue, conforme estipulado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, publicado apenas um ano após sua idealização.

No que se refere a essa seção, o documento já previa as Salas de Recursos para Surdos, “[...] inseridas em escolas-pólo somente nas localidades onde houver educandos surdos e ainda não houver turmas com ensino em LIBRAS” (Santa Catarina, 2004, p. 38), para “a) Mediar o processo de aquisição do conhecimento adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação; b) Trabalhar o Português como segunda língua; c) Proporcionar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais a partir do trabalho desenvolvido pelo Instrutor de LIBRAS” (Santa Catarina, 2004, p. 38). Contudo, a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEEESC)*, elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em 2006, define que “o poder público organizará no Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, atendendo a todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (Santa Catarina, 2006, p. 30), e estabelece o cargo de “instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica” (Santa Catarina, 2006, p. 27). Ainda assim, o documento enfatiza que “os alunos matriculados em turmas mistas e que necessitarem de aquisição de língua de sinais e português como segunda língua terão atendimento no SAEDE/DA¹⁴. Este Serviço deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino ou pelas congêneres conveniadas com a FCEE” (Santa Catarina, 2006, p. 31). A *Política de Educação Especial* (2018), no âmbito estadual, também prevê a função de instrutor de LIBRAS para “[...] no atendimento educacional especializado, com estudantes surdos e na formação em LIBRAS para a comunidade escolar” (Santa Catarina, 2018, p. 41), bem como o último documento publicado no âmbito estadual por meio da Secretaria de Estado da Educação (SED), que institui *Repositório – DIEN: Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual* (2024), evidencia que

o profissional será responsável pelo ensino da Libras, nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução, não somente

¹⁴O Serviço de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva (SAEDE/DA) foi incorporado ao sistema educacional do estado de Santa Catarina, que atualmente passou a adotar o Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva (AEE/DA).

para os alunos com surdez no Atendimento Educacional Especializado/AEE, mas também para toda a comunidade escolar e às famílias (profissionais e alunos ouvintes). Dessa forma, este profissional poderá ter o seu contrato de trabalho sediado em uma única escola, porém desenvolverá o seu trabalho de forma itinerante, nas demais escolas em que haja matrícula de alunos com surdez (Santa Catarina, 2024, s/p).

O *Programa Pedagógico (PP)*, de 2009, que orienta a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), prevê que o instrutor de LIBRAS possa ser surdo ou ouvinte¹⁵, com fluência em LIBRAS. Nessa esteira, o PP, de 2009, evidencia que o SAEDE/DA tem como objetivo “a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa [e] está vinculada à aprendizagem da LIBRAS. Se os pais e os próprios alunos não concordarem com esta metodologia, deverão formalizar sua opção pelo não atendimento em SAEDE/DA junto à escola” (Santa Catarina, 2009, p. 31), o que resguarda “[...] o direito de opção, formalizando a preferência ou não pela educação bilíngue” (Santa Catarina, 2009, p. 29).

Outros encaminhamentos encontram respaldo, de certa forma, no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece diretrizes acerca da língua oral no contraturno escolar, especialmente em seu art. 16º. Contudo, há uma certa ambiguidade em relação ao art. 14º do mesmo decreto, que trata do AEE. Essa proximidade gera uma dúvida quanto à definição do AEE no art. 16º, uma vez que este se refere ao contraturno escolar, o que demanda um esclarecimento sobre o seu papel e delimitação no contexto do decreto, que é descrito como:

Art. 16º A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (Brasil, 2005, s/p).

O artigo destacado atribui à função de ensinar a língua oral aos alunos surdos ou com deficiência auditiva a responsabilidade de ser realizada no contraturno escolar. Para tanto, é enfatizada a importância de uma ação colaborativa entre a escola e a família, visando o encaminhamento adequado desses alunos aos profissionais de Fonoaudiologia. No entanto, o excerto não esclarece de maneira precisa como será realizado o atendimento a esses estudantes durante o contraturno, o que pode ser entendido ao direcionamento no AEE.

¹⁵O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prioriza o surdo como instrutor ou professor de LIBRAS, caso haja ausência deste para o cargo, o ouvinte poderá atuar como professor ou instrutor de LIBRAS.

Vale ressaltar, nesse contexto fonoaudiológico, que, no âmbito estadual, o documento PP, de 2009, destaca as intenções desses alunos com surdez em “[...] adquirir ou aprimorar a aquisição da modalidade oral da língua portuguesa deverão ser encaminhados ao CAESP¹⁶ da área, para serem atendidos por profissionais da fonoaudiologia, que realizarão um atendimento terapêutico que possibilite essa aquisição, em turno distinto da escolarização” (Santa Catarina, 2009, p. 31). O documento elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituído, *Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (DAEE)*, de 2021, distingue que “a aquisição da modalidade oral da língua portuguesa pelo estudante surdo/deficiente auditivo não é objetivo desse serviço. Quando for o caso, a família deve ser orientada a procurar um profissional da fonoaudiologia, [...] que possibilite essa aquisição por parte do estudante [...]” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 91). Soma-se a isso o fato de que as políticas educacionais do estado de Santa Catarina não fornecem diretrizes sobre a prática de oralização no AEE.

Assim como outras políticas já analisadas nesta pesquisa, nesse documento há uma classificação entre surdez e deficiência auditiva, ligada aos estereótipos. A distinção entre estudante surdo e com deficiência auditiva tem implicações importantes para as políticas educacionais inclusivas. Um estudante surdo pode ser entendido como aquele que tem a surdez como uma característica identitária e cultural. Já o estudante com deficiência auditiva pode estar em uma situação de deficiência, podendo envolver questões como a adaptação de recursos pedagógicos e atendimento especializado.

Capovilla (2011, p. 206), destaca que,

para essas crianças com deficiência auditiva, cuja L1 é o Português, o melhor arranjo educacional consiste em: 1) educação inclusiva em contraturno desde a educação infantil, com escola inclusiva no turno principal e atendimento educacional especializado no turno complementar. Nesse turno complementar, o objetivo deve ser o de aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica e fonológica desde a educação infantil, e, a partir do ensino fundamental, fazer uso dessas competências metalinguísticas em auxílio à aquisição de leitura e escrita ancoradas na fala auxiliada pela leitura orofacial [...].

Segundo Capovilla (2011), para as pessoas com deficiência auditiva (com perda auditiva leve ou parcial, mas com acesso à oralidade), a Língua Portuguesa tende a ser a sua primeira língua (L1), já que, em muitos casos, essa população é exposta desde cedo à comunicação oral, com o auxílio de tecnologias assistivas, como aparelhos auditivos ou implantes cocleares bem sucedidos. Para esse grupo, nem sempre há uma segunda língua

¹⁶Refere-se a Centros de Atendimento Educacional Especializados.

definida, pois a língua de sinais pode não fazer parte de sua vivência linguística cotidiana, sendo opcional ou até ausente em seu processo educacional. Isso reflete a importância da visão social sobre a surdez. Portanto, é necessário compreender, que, antes de tudo,

[...] para as crianças surdas o primeiro contato com a língua também é por meio da interação com o meio em que ela se encontra, pela convivência com seus pares (ou até com sinalizantes, mesmo eles sendo ouvintes). O desenvolvimento linguístico da criança surda acontece exatamente igual ao da criança ouvinte; aquela, sobretudo, deve ter esse acesso linguístico disponível na sua L1, caso contrário as fases passam sem a correta estimulação e os atrasos agravam-se com o passar das etapas (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 89).

Nesse processo, seria mais recomendável que as crianças surdas adquiram fluência em língua de sinais o mais rápido possível, para que possam, em seguida, aprender uma segunda língua, que no caso seria o Português em sua forma escrita. Levando em conta que “o ensino de Libras Infantil, até os cinco anos e 11 meses de idade, visa à aquisição da Libras o mais precocemente possível, de forma natural e prazerosa, para a criança com surdez ou DA” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 93). Ao aprender LIBRAS de maneira adequada, o indivíduo se prepara para adquirir sua segunda língua. Todavia, “o grande desafio do atendimento AEE surdez/DA é fazer com que o estudante surdo compreenda a língua como prática social e, para isso, deve-se possibilitar condições para que o aprendizado do sujeito surdo ou DA aconteça, enfatizando a abordagem bilíngue [...]” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 90). Assim, o documento enfatiza os saberes em seus traços identitários, quando enfatiza para os alunos surdos e com deficiência auditiva um ensino bilíngue. Ou seja, as políticas educacionais inclusivas orientam as condutas desses indivíduos no mesmo ritmo de aprendizagem. Em consideração, deixa claro que essas políticas seguem, permanentemente, colocando em jogo um conjunto de estigmas quando (des)valorizam o respeito às particularidades desses indivíduos, comprometendo o reconhecimento de suas distintas formas de existir e de se escolarizar.

Observo que se trata de um documento estadual mais recente, ele representa uma continuidade e um alinhamento com os princípios metodológicos adotados pelos demais documentos das esferas federal e estadual, garantindo que as práticas pedagógicas estejam em consonância com as necessidades educacionais mais atuais. Desse modo,

o atendimento deverá ser realizado em período oposto à frequência no ensino regular, em sessões em grupo, duas vezes por semana, com duração de três horas por dia, sendo uma hora e trinta minutos para o ensino da L1 e uma hora e trinta minutos para o ensino da L2, acrescentando-se de 15 a 20 minutos de intervalo entre os atendimentos (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 90).

Esse serviço é estruturado em grupos de atendimento, porém, de forma contraditória à maior parte dos documentos em nível federal – apresentados logo no início desta seção – e estadual – os dois referentes à *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* (2006-2018) – que preveem um atendimento individualizado. O avanço do documento mais recente se concentra na possibilidade de interação, prevendo o atendimento em grupos, com ênfase na aprendizagem tanto da primeira língua (L1) quanto da segunda língua (L2). O documento ressalta ainda que, “em caso de AEE misto, o tempo mínimo para o atendimento no serviço será de 01h30min para o ensino de ambas as línguas” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 91), para isso, “a aprendizagem da L2 nesse serviço está vinculada à aprendizagem da Libras e vice-versa” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 91).

Nessa esteira, o documento estabelece que “o ensino dessas línguas no AEE é de competência do Professor de Libras (profissional surdo), para o ensino da L1 e do Professor do AEE (professor ouvinte bilíngue), para o ensino da L2, ambos com formação e fluência comprovada em Libras” (Costa; Andrade; Rizzotto, 2021, p. 91). Além disso, com base no ensino em LIBRAS, todos os conteúdos e atividades lúdicas serão adaptados às necessidades dos alunos pelo professor do AEE.

É possível perceber que essa diretriz estabelece, de forma minuciosa, os parâmetros para a condução do processo de ensino, especificando a temporalidade, as estratégias pedagógicas a serem adotadas e a estrutura organizacional voltada tanto para os profissionais surdos quanto para os ouvintes. O documento possui validade e aplicabilidade em toda a extensão da rede estadual de ensino de Santa Catarina, abrangendo todas as instituições e unidades educacionais vinculadas à Secretaria de Estado da Educação (SED).

Para Costa (2014, p. 242), “[...] a oferta do ensino da Libras [e do Português escrito] nos atendimentos educacionais especializados torna-se insuficiente para garantir o pleno desenvolvimento da linguagem destas crianças”, compreendendo como uma forma de violência simbólica que define quem tem acesso e quem é silenciado dentro da estrutura educacional, pois, “[...] pensar em atendimentos educacionais especializados responsáveis pela aprendizagem dos alunos, organizados a partir da diferença que os constitui, resgata o olhar para a educação especial como possível substituta da educação regular” (Lodi, 2013, p. 60). De acordo com as autoras, a realidade do AEE não consegue oferecer um ambiente inclusivo e enriquecedor, o que leva os alunos surdos a experimentar um tipo de exclusão, enfraquecendo a sua vida escolar. Nessa direção, o que poderia ser uma prática inclusiva se torna uma forma de exclusão, na qual as normas de comunicação e compreensão são rigidamente estabelecidas, desconsiderando outras formas de expressão e marginalizando

aqueles cujas necessidades desafiam os limites do sistema tradicional. Como resultado, a experiência de vida desses alunos surdos no AEE se torna bastante limitada e empobrecida, afastando-os da integração com seus pares e reduzindo o potencial de experiência compartilhada, que constitui uma das bases de sustentação da escola.

Capovilla (2011, p. 206), nos desafia a refletir que, “como qualquer L1, Libras não pode ser ‘ensinada’ para crianças surdas num ‘atendimento escolar especializado’ por professores não fluentes que precisam atender crianças com outras condições ([...] autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, dislexia, cegueira) [...]” (grifos do autor). Neste embate, emerge o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (RPLEB)*, produzido por um Grupo de Trabalho composto de 24 professores surdos e ouvintes – desses, sendo 07 colaboradores – e designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), publicado em 2014. Esse alinhamento é crucial para garantir que as abordagens adotadas na Educação de Surdos estejam fundamentadas nas diretrizes e recomendações que emergiram desse trabalho conjunto, servindo como uma base para entendermos as especificidades e os desafios que essa condição traz para o campo educacional de forma coerente e alinhada, contemplando os aspectos organizacionais, estruturais e estratégicos.

Conforme aponta o RPLEB, de 2014, estudantes surdos com outras deficiências são frequentemente enquadrados nesse modelo educacional, sendo caracterizados como destinatários do “[...] atendimento especializado [aqueles] que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades)” (Thoma et al., 2014, p. 06). Esses atendimentos, estruturados de acordo com os princípios da abordagem bilíngue, proporcionariam o ensino em língua de sinais e em Português escrito como segunda língua. Talvez, esses encaminhamentos nos instiguem a repensar outras práticas e compreensões, conduzindo-nos à construção de outras formas possíveis de vida surda.

Pelo contrário, ao conceber o AEE como um suporte para alunos surdos – que têm apenas comprometimento auditivo, sem outras deficiências associadas –, torna-se visível a operação de uma lógica normativa que busca regular as práticas educacionais. Fica evidente que a aprendizagem segue uma trajetória linear e, por vezes, se perpetuam relações de poder e discursos que delimitam o que é considerado como um saber e/ou como um ser humano legítimo. Isso demonstra a necessidade de repensar e reformular esses ambientes para que possam oferecer as condições para a inclusão, o que pode levar a abordagens pedagógicas

pseudobilíngues, constituindo obstáculos para os processos de aquisição linguística e para a aprendizagem dos alunos surdos, sendo que a LIBRAS pode ser parcamente ensinada nesse atendimento.

Importa marcar ainda que a interação humana entre o aluno surdo e o professor de AEE e/ou professor de LIBRAS constitui tarefa complexa e de referência, indo muito além da relação com o conhecimento. Existem elementos sutis e profundos, que envolvem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a construção de identidade, a compreensão cultural e a conexão afetiva. Esses aspectos, muitas vezes invisíveis, são frequentemente negligenciados em interações com outros pares surdos, pois a presença de um professor surdo proporciona uma troca única, marcada por uma empatia e uma experiência vivencial compartilhada. Ainda, esse profissional se torna uma figura elementar para o fortalecimento da autoestima e da autonomia, promovendo um ambiente de aprendizagem que ressoa de forma mais profunda e significativa. Portanto, além de ser imprescindível a presença desse profissional, a ausência de uma abordagem estruturada e equitativa para as crianças surdas, muitas vezes, se torna evidente. Essa desigualdade é visível, especialmente quando consideramos que, frequentemente, os encontros com surdos no AEE não acontecem de forma coletiva. Em vez de promover uma interação mais ampla entre os alunos surdos, as atividades acabam se limitando a um cenário isolado, onde o professor surdo interage diretamente apenas com um ou dois alunos, prejudicando a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades sociais entre os próprios estudantes.

Essa abordagem fragmentada pode limitar o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes, uma vez que, ao não promover a interação entre pares com a mesma experiência linguística e cultural, perde-se uma rica oportunidade de aprendizado mútuo e fortalecimento da identidade surda. Além disso, essa prática pode contribuir para uma segregação velada, em que o aluno surdo é isolado em um espaço que, ao invés de ser um ponto de união, reforça a exclusão e a visão de que ele precisa de um tratamento individualizado para superar as barreiras da surdez.

As orientações presentes nas políticas educacionais inclusivas, tanto a nível nacional quanto estadual, podem ser vistas como mecanismos que nos convertem em um ponto central de um investimento político do corpo, no qual cada indivíduo é posicionado de acordo com uma lógica de controle disciplinar que estabelece seu *devido lugar*. Nesse processo, as normas e as expectativas impostas não só delimitam os movimentos, mas também forçam a desviar de sua própria individualidade, conduzindo as condutas de acordo com uma norma que se pretende única e absoluta. Essa dinâmica reflete um esforço de subordinação de seu

comportamento.

Por essa razão, destaca-se no documento EEPIE, de 2010, a previsão de que o AEE seja visto “como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento” (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 09). Isso evidencia que esse tipo de atendimento, em determinadas situações, pode não ser eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento acerca da experiência da surdez. Entende-se que a construção do conhecimento não nasce isoladamente. Ele se constrói no terreno vivo da interação – não só com o professor, mas fundamentalmente entre os próprios pares. Negar essa dinâmica é subestimar o poder coletivo do aprendiz e perpetuar uma visão ultrapassada de transmissão unilateral. Isso levanta considerações sobre diversos aspectos que envolvem a normalidade.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2005) chama atenção para o fato de que, ao se falar em indivíduos que necessitam de atendimento especial, acaba-se, muitas vezes, reforçando uma ideia de normalidade. Como o autor aponta, que ao

[...] falar em indivíduos que necessitam de atendimento especial e coisas assim leva, às vezes, quase a se fazer uma ementa para dizer aquilo que a modernidade inventou, que é a norma, aquele princípio geral que a todos quer atingir e que divide todos em dois grandes grupos: os que estão dentro do normal e o que estão fora do normal (Veiga-Neto, 2005, p. 62).

Veiga-Neto (2005) lança um olhar crítico sobre a forma como a modernidade instituiu a norma como um princípio regulador dos sujeitos, criando uma dicotomia rígida entre os que estão dentro e os que estão fora do normal. Ao mencionar que falar de indivíduos com necessidades especiais frequentemente exige quase uma *ementa*, o autor denuncia o caráter artificial e excludente dessa categorização. Tal perspectiva convida à reflexão sobre como o discurso da normalidade, disfarçado de neutralidade, serve para legitimar práticas de exclusão ao rotular corpos e comportamentos como desviantes ou inadequados. Nesse sentido, a inclusão não pode ser pensada apenas como a inserção de sujeitos fora da norma em espaços normativos, mas como uma reconfiguração radical do próprio conceito de normalidade. Essa crítica é essencial para desestabilizar as estruturas que sustentam a exclusão e para promover uma educação verdadeiramente democrática e plural.

Com esse propósito, Costa (2017, p. 50) enfoca que, “[...] o atendimento educacional para pessoas com ‘deficiência’ busca a normalização, a reeducação, a ‘cura’. Desse modo, aquele que é diferente é forçado a se tornar idêntico aos outros” (grifos da autora) que, por sua

vez, refletem uma estrutura discursiva que remete à lógica e à trama dos saberes clínicos sobre os corpos. Nesse contexto, Gräff e Pieczkowski (2023, p. 04), apontam que “a clínica e a educação compartilharam os espaços institucionais e os pacientes/alunos até o final da primeira década do século XXI [...]”. A intersecção entre as práticas clínicas e educacionais se dá na configuração desses dois universos, evidenciando as sobreposições e tensões entre os discursos e as práticas que produzem a inclusão de estudantes surdos.

Quando essa matriz de experiência transborda do campo da clínica para a educação, ela passa a conduzir a prática pedagógica em busca do reestabelecimento de certos padrões de normalidade e ofusca, no exercício da docência, o investimento pedagógico no sujeito aprendente, que acaba por ser posicionado, também na escola, como paciente (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 02).

Essa transposição de um modelo clínico para o ambiente educacional resulta em uma ênfase nas normas e regulamentos que visam corrigir e normalizar o comportamento dos indivíduos. Nesse processo, o sujeito aprendente acaba sendo reduzido à condição de *paciente*, sendo observado e tratado de acordo com critérios de normalidade, em vez de ser reconhecido em sua singularidade e complexidade. Assim, o foco do AEE se desloca do desenvolvimento e investimento no sujeito para uma abordagem mais técnica e disciplinar, em que o aluno é posicionado de forma semelhante a um paciente, sujeito a intervenções e a uma vigilância constante.

Cumprasse assinalar a permanente dificuldade da escola em produzir processos menos homogêneos no coletivo das turmas. O foco da Educação Especial segue particularizando os atendimentos, como se a aprendizagem desses estudantes somente pudesse acontecer em atendimentos individuais, aos moldes da clínica, à medida que a vida na sala de aula é conduzida para atender aqueles que melhor se enquadram aos critérios que definem a normalidade. É o que nos indicam as normativas que orientam os serviços especializados como o AEE [...] (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 09).

É a partir do AEE que a clínica encontra condições de permanência na educação escolar, situando os sujeitos pela centralidade da deficiência – questões essas que estão camufladas nas formas de vida surdas. Portanto, é nesse enfoque que as políticas educacionais inclusivas, ao conduzirem as formas de vida surdas, acabam adotando um olhar clínico, em vez de se voltarem para as subjetividades surdas. Essa postura restringe a possibilidade de uma abordagem que não seja corretiva, reforçando, de maneira não intencional, estigmas que legitimam as intervenções sobre a surdez, o que, por sua vez, estabelece um princípio normativo voltado à conformação de suas existências. Portanto, o conjunto de normas e diretrizes estabelecido toma a clínica como base de sustentação, ao passo que essas políticas

em questão têm o propósito de desafiar ou, até mesmo, subverter as normas que regem o controle sobre esses corpos. Ao integrar alunos surdos nas salas de aula comuns são acionados outros suportes, como os intérpretes de LIBRAS e/ou professores bilíngues. Sobre eles me parece necessário questionar: seria este acompanhamento apenas uma ferramenta de mediação linguística ou ele também perpetua práticas que limitam a aprendizagem e como uma constituição para as formas de vida surdas? A próxima seção se debruça sobre essa dinâmica de poder em jogo e suas implicações, à luz das normativas que regulamentam essas profissões, questionando o papel que tais normas desempenham na perpetuação de um sistema educacional desigual.

3.3 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E O PROFESSOR BILÍNGUE COMO INFERÊNCIA PARA AS FORMAS DE VIDA SURDAS

A comunicação constitui um dos pilares fundamentais da condição humana. Em contextos diversos – sociais, culturais, institucionais e interpessoais. Ela é a chave para expressar ideias, compartilhar sentimentos e solucionar conflitos, não apenas permitindo a troca de informações, mas também fortalecendo relações, construindo significados e facilitando a convivência em sociedade. Importa marcar que, no mesmo ano de publicação da PNEE, de 1994, foi criada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (Brasil, 2000, s/p). Em seu art. 17º, a lei diz que

o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 2000, s/p).

Como visto, no ano 2000 foram produzidas condições no campo da comunicação, que se tornou um fator de acesso e produção de saber, sendo materializada em sua normatividade, a partir da demanda pelo reconhecimento linguístico dos surdos, sendo essa, a primeira vez em que se faz menção a ela nas políticas públicas brasileiras. Isso abre um campo de atuação que permite a comunicação dos surdos.

Do ponto de vista normativo, esses elementos configuram a acessibilidade e a inclusão em quaisquer ambientes públicos, inclusive, no contexto educacional, o qual considera as

necessidades específicas. Ao definir acessibilidade, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência)* – Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu art. 53º, destaca que, “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015, s/p). Assim, ao garantir a acessibilidade como um direito da pessoa com deficiência, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art. 18º, aborda a formação de profissionais com vistas à garantia de comunicação e sinalização para pessoas que necessitam de recursos de acessibilidade, informando que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (Brasil, 2000, s/p). Fica evidente quando se considera esse apoio pedagógico especializado à pessoa cega, porém sem detalhar como se dará as orientações à pessoa surda, por meio da linguagem de sinais¹⁷ – que tampouco era reconhecida linguisticamente nessa época.

A partir disso, destaco que a formação de profissionais intérpretes está diretamente entrelaçada à comunicação dos surdos, uma vez que, sendo um dos recursos para a comunicação da comunidade surda, a forma com que essa formação profissional acontece influencia diretamente na acessibilidade comunicacional, sendo imprescindíveis orientações específicas para ela – o que aconteceu mais tarde, a partir da criação do curso de Letras-Libras (bacharelado) na segunda metade da primeira década do século XXI, de modo a garantir qualidade na comunicação.

O destaque para a comunicação está no art. 2º, inciso IX, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conforme segue abaixo:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000, s/p, grifos meus).

O trecho acima enfatiza várias formas de interação que são empregadas em diferentes modos de comunicação, mencionando, entre outras, a LIBRAS, que só foi reconhecida linguisticamente dois anos mais tarde, em 2002. A partir da análise nos textos legais e

¹⁷Atualmente, no país, é reconhecida a "língua de sinais" como a terminologia adequada, ao invés de "linguagem de sinais", ressaltando seu caráter de sistema linguístico completo, com estrutura gramatical própria e fundamental para a comunicação da comunidade surda.

normativos, é possível observar que, apesar de alguns documentos apresentarem erros ou inconsistências no uso do termo, isso não invalida a importância dessa forma de comunicação e sua existência.

Nesse sentido, a Resolução nº 2/2001, no art. 5º, inciso II, que delimita as “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis¹⁸” (Brasil, 2001, s/p), assim como também é definido professor-intérprete. Ainda, a Resolução nº 2/2001, no art. 12º, parágrafo segundo, determina que

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (Brasil, 2001, s/p).

É importante notar no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que, embora algumas normas anteriores utilizem o termo surdo, o decreto em questão não faz menção a ele, referindo-se apenas à condição de deficiência auditiva, sem fazer menção direta ao conceito de surdez. Isso destaca uma distinção importante na terminologia¹⁹ e implica que a interpretação e a prática do intérprete devem considerar essa nuance. Essa falta de especificidade pode influenciar a maneira como a comunidade surda se percebe e é representada nas políticas e regulamentações. Conforme podemos destacar, em seu art. 6º, parágrafo primeiro, inciso III, determina que os

serviços de atendimento para *pessoas com deficiência auditiva*, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (Brasil, 2004, s/p, grifos meus).

Esse decreto pode estar alinhado às atribuições do profissional intérprete de LIBRAS, porém, não define a acessibilidade no contexto educacional para alunos com deficiência auditiva. O decreto em questão, especificamente no art. 59º, menciona que

o Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios

¹⁸Linguagens e códigos aplicáveis se referem como profissionais intérpretes de LIBRAS.

¹⁹Conforme foi abordado de maneira minuciosa e abrangente no Capítulo 02, da seção 2.1, onde discutimos diversos aspectos relevantes do tema em questão, podemos perceber a profundidade e a complexidade dos pontos levantados.

humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea (Brasil, 2004, s/p).

A ênfase da acessibilidade em eventos pontuais mostra que as condições para a acessibilidade educacional ainda não estavam postas nessa época, mesmo que a LIBRAS já tivesse sido reconhecida linguisticamente. A escolarização de surdos seguia preceitos que sequer consideravam a presença de intérpretes de LIBRAS na escola. Vale destacar que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estabelece, de maneira clara e específica, as funções e responsabilidades dos tradutores²⁰ e intérpretes de LIBRAS. A partir desse decreto, podemos analisar diversos aspectos e os contextos em que seus serviços são necessários para atuação e acessibilidade de alunos surdos na escola comum. Dessa forma, podemos observar:

Art. 21º A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o *caput* atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (Brasil, 2005, s/p, grifo do documento).

Nesse contexto, o decreto representou um marco decisivo, afetando diretamente o início e a consolidação desse profissional no cenário educacional. Sua implementação reverberou em todas as esferas estaduais e federais para viabilizar o acesso à comunicação e à informação em todos os contextos envolvidos.

Importa compreender que, no âmbito estadual, a PEEESC, de 2006, enfatiza a atribuição do “professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da Educação Básica e no nível superior” (Santa Catarina, 2006, p. 27) e o PP, de 2009, define professor ouvinte como o “[...] responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena” (Santa Catarina, 2009, p. 21). O detalhamento dessas atribuições é descrito no documento intitulado *Intérpretes educacionais de LIBRAS: Orientações para a Prática Profissional (IEL)*, de 2013, e na PEE, de 2018, ambos publicados pela Fundação Catarinense da Educação Especial (FCEE), enfatizando que esse profissional

²⁰Utilizei o termo “tradutor” neste trecho, o qual foi inserido como um elemento composto do “intérprete” destacado no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

“interpreta a língua de sinais para outro idioma e vice-versa aos estudantes com surdez, usuários da LIBRAS, com fluência na LIBRAS, nas classes regulares e no AEE” (Santa Catarina, 2018, p. 41). Também é inserida, neste documento, a função de professor bilíngue, que “oferece suporte e acompanhamento na aprendizagem de estudantes com surdez, usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que não tenham fluência na LIBRAS, nas classes regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Santa Catarina, 2018, p. 41). No que tange a esse profissional, o documento IEL, de 2013, destaca que “quando esse aluno está nas séries iniciais não é um intérprete que deverá estar com ele, mas sim um professor bilíngue com formação pedagógica específica para trabalhar metodologias de alfabetização e letramento, bem como outros conteúdos” (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 23). Esse mesmo documento enfatiza que

o intérprete é um profissional que começa a atuar com o surdo a partir da 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental. Pressupõe-se que o surdo, ao chegar nessa fase escolar, já tenha base linguística, isto é, já tenha adquirido a LIBRAS o suficiente para acompanhar os conteúdos escolares por meio de um intérprete educacional. Quando o intérprete estiver com esse aluno, deverá ter claro em sua mente e na do professor também, que esse aluno faz parte da turma e que é de responsabilidade do professor regente todos os alunos da turma (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 23).

A atuação do professor bilíngue estará diretamente ligada ao nível de compreensão e aquisição da língua do estudante surdo. O professor não se limita a acompanhar o aluno até a 5ª ou 6ª série do ensino fundamental, podendo estender sua atuação ao longo de todo o ensino fundamental e médio. A abordagem desse profissional será adaptada conforme o ritmo de aprendizagem do aluno, respeitando o processo de aquisição gradual da língua. Além disso, o professor bilíngue não se limita à interpretação direta, mas sim à orientação contínua, proporcionando um ambiente de aprendizado que leva em consideração as necessidades linguísticas e cognitivas do aluno em cada etapa de sua jornada escolar.

Contudo, como mencionamos anteriormente o art. 21º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que se baseia na necessidade de estabelecer uma base para inserção de tradutores e intérpretes de LIBRAS na escola comum – profissão que só foi reconhecida por volta na metade da década, a partir da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que “regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (Brasil, 2010, s/p), passa a ser alterada pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que “altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Brasil, 2023, s/p). O art. 1º enfatiza o papel dos profissionais,

sendo fundamental compreender as formas de atuação que eles desempenham em suas áreas de especialização. Assim, pode-se observar:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;

II - guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas.

§ 2º A atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis (Brasil, 2023, s/p).

A lei nos contextualiza de forma detalhada de como são assegurados esses profissionais para as pessoas surdas ou surdocegas²¹. O art. 6º e seus incisos sofreram veto, exceto pelo parágrafo único e pelos incisos I, II e III que foram mantidos, conforme segue:

Parágrafo único. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, observado o disposto no caput deste artigo:

I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa;

III - traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023, s/p).

Até aqui, delinee as atribuições desse profissional, a partir das normas e legislações que regem o processo educacional dos alunos surdos na escola comum. Pode-se analisar essas atribuições como estratégias de poder que delimitam e normatizam as possibilidades de existência – referindo-se a sujeitos surdos, não sendo considerada adequada para pessoas com deficiência auditiva, ou seja, inadequada para esse público. Ao analisar as alterações na legislação referente ao tradutor e intérprete de LIBRAS, observa-se a ausência de normas específicas que tratem do professor bilíngue. Embora esse profissional esteja mencionado no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, suas atribuições não são detalhadas de forma explícita.

A presença do tradutor e intérprete de LIBRAS nos espaços escolares comuns não é apenas uma ferramenta de acessibilidade, mas também um mecanismo de regulação que delimita a posição dos surdos. Portanto, esses profissionais se tornam os únicos pontos de interação para esses estudantes. É por essas e por outras razões que podemos observar no

²¹O tema não foi abordado de forma aprofundada, uma vez que não constitui o foco do meu objeto de pesquisa.

documento IEL, de 2013, que “entende-se que quem passa mais tempo com o aluno surdo na escola é o intérprete. Isso ocorre unicamente pela especificidade do trabalho e por muitas vezes ser o único a ter fluência na língua do aluno” (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 27). Isso resulta em uma dinâmica que, em muitos momentos, se constitui como segregacionista, pois não promove uma interação significativa entre os alunos surdos e os demais estudantes.

Essa forma de governo opera em uma ambiguidade: por um lado, o apoio pedagógico favorece a permanência dos alunos surdos na escola comum, funcionando como uma tecnologia que reduz o risco de exclusão social; por outro, reforça a necessidade de uma assistência específica, mantendo a surdez dentro de um regime de visibilidade que o posiciona como sujeito a ser constantemente gerido. A imposição desse profissional configura uma tecnologia de poder que regula a forma como os surdos devem interagir e se expressar, mas também os insere em uma estrutura de dependência institucional, restringindo sua autonomia e agência na interlocução direta, reforçando relações de poder sutis e estabelecendo normas que definem quem pode falar, ouvir e ser ouvido nesse ambiente escolar.

Nesses atravessamentos, observamos, no mesmo documento, a referência a atitudes e comportamentos, indicando a necessidade de repensarmos as relações de poder instauradas nas práticas interpretativas e pedagógicas, que nos remetem a compreender que

[...] o aluno não é do intérprete, portanto, algumas posturas [...] [dos] intérpretes vinham adotando, devem ser aos poucos modificadas. Com certeza uma mudança radical seria o mais apropriado para todos, mas em respeito ao aluno surdo, que não tem culpa da forma como o sistema educacional lhe é imposto [...] (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 40).

Talvez seja necessário trazer para discussão quais são as posturas adotadas pelo profissional que acabam por deslegitimar os corpos surdos em determinados contextos. A exemplo disso:

[...] cuidar do caderno do aluno, se ele terminou ou não de copiar, responder as perguntas que o aluno faz sem repassá-las ao professor que é o responsável pelo conteúdo, controlar a saída e a entrada do aluno em sala de aula, liberando-o para o banheiro ou não. Enfim, estas são atitudes simples que muitos intérpretes ainda realizam pela falta de conhecimento, ou muitas vezes por falta de competência em interpretação. Sim, de fato muitos intérpretes usam de “compensação”, isto é, compensam suas insuficiências e falhas na língua de sinais e na interpretação, por fazer outras atribuições nas quais, definitivamente, não lhes compete (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 40, grifos dos autores).

Essas ponderações operam como mecanismos de inviabilização aos corpos surdos, colocando esses sujeitos sem a devida consideração as atribuições do tradutor e intérprete de

LIBRAS, ou seja, coloca em pauta, inclusive, o professor bilíngue – ambos os profissionais posicionam-se em práticas que delimitam o comportamento, que potencializam o silenciamento dessas corporalidades dissidentes surdas e desconsideram os processos de atribuição social, institucional e subjetiva. Ou seja, esses profissionais ocupam um lugar que extrapola suas funções de mediação linguística, assumindo a posição de “[...] ‘professores’ de LIBRAS e de todos os outros conteúdos ao aluno surdo” (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 41, grifos do documento). Nessa lógica, instituem-se como autoridades do saber, reduzindo o surdo à condição de *sujeito tutelado* – alguém que precisa ser conduzido, supervisionado e constantemente validado por instâncias externas.

Silva e Favorito (2009) apontam que, mesmo quando os estudantes surdos dominam a LIBRAS, eles ainda enfrentam obstáculos na comunicação dentro do ambiente escolar. Nas situações de mediação, como nas interações entre professor-intérprete-estudante surdo ou aluno ouvinte-intérprete-estudante surdo, há uma diferença na forma como ocorre a tomada de turno (ou seja, o momento em que cada pessoa participa da conversa), em comparação com as interações em que todos compartilham a mesma língua. Esse descompasso pode dificultar a fluidez da comunicação e comprometer o engajamento do estudante surdo nas atividades escolares.

Além disso, as autoras ressaltam que, quando o estudante surdo é o único nessa condição em uma escola composta majoritariamente por ouvintes que não conhecem LIBRAS, ele se vê isolado linguisticamente e culturalmente. Nesses contextos, não há um referencial surdo presente que possa valorizar e representar a sua identidade linguística e cultural. Isso implica que aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e educacional do aluno acabam sendo negligenciados ou invisibilizados no cotidiano escolar. Esse modelo promove uma cultura padronizada e generalizada, na qual a participação das pessoas surdas é vista de forma estigmatizada e apenas aceita de maneira superficial.

Portanto, as formas de vida surdas entram em descompasso com as políticas educacionais inclusivas, tanto nacionais quanto estaduais, convocando os sujeitos surdos a performar uma certa normalidade. Isso se traduz na exigência de adequação a um modelo escolar baseado como destaque para a permanência do oralismo, que operam dentro de uma lógica assimilacionista para ser reconhecido como parte do corpo da escola, desconsiderando que a surdez produz uma outra ontologia e uma outra episteme.

Com base na análise da PESESC, de 2004, Quadros (2006, p. 157), destaca que,

[...] se a proposta for implementada efetivamente, mesmo com dificuldades, mais

surdos estarão compartilhando os espaços escolares. Com esse crescimento, os próprios surdos intelectuais passarão a criticar a opção que está sendo criada por alguns governos e manifestarão o seu desejo: uma escola pública “regular”, mas com professores surdos, professores bilíngües e, em último caso, com intérpretes da língua de sinais. Os próprios surdos estão nos ensinando sobre como aprendem de fato. À medida que os surdos ocuparem posições autorizadas pela sociedade, ou seja, com a devida formação acadêmica, os espaços de negociação serão ampliados (grifos da autora).

No mais, essa forma de acessibilidade comunicacional com tradutor e intérprete de LIBRAS ou com professor bilíngue, longe de ser uma solução, muitas vezes reforça estruturas governamentais para garantir os direitos dos surdos, o que acaba por restringi-los ao consolidar essas estratégias em que a comunicação direta em LIBRAS não é naturalizada, mas necessariamente mediada – ou seja, mantida em conformidade à língua nacional. Esse cenário contrasta com a proposta da Educação Bilíngue de Surdos como uma alternativa que desloca essa lógica, promovendo escolas e classes bilíngues como espaços onde a língua de sinais é a base da comunicação e do ensino, sem a mediação sistemática desses profissionais como uma condição para a aprendizagem, implicando a estrutura de poder na Educação de Surdos.

4 A CONSOLIDAÇÃO DO RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO ABERTURA PARA A EXISTÊNCIA SURDA

A língua dos surdos sempre existiu – viva, funcional e significativa dentro da comunidade surda – mesmo quando ignorada pelas instâncias oficiais. Ao analisar o documento intitulado *Deficiência Auditiva (DA)*, publicado em 2000, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, observa-se que ele propõe a compreensão da língua como um dos elementos para as formas de vida surdas, portanto, “a língua de sinais, que sempre existiu, tem passado de geração para geração de pessoas surdas. Ficou esquecida e desvalorizada por muito tempo, em vista da valorização da língua oral, que é a falada pela comunidade ouvinte majoritária” (Redondo; Carvalho, 2000, p. 42).

No entanto, como observado até o momento, foi somente a partir da década de 1990, marcada pelo fortalecimento dos movimentos sociais surdos e pela intensificação das lutas, que se abriu caminho para a implementação da Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse movimento foi fundamental para o reconhecimento da LIBRAS como uma língua legítima em território nacional, buscando sua valorização e inclusão no contexto social e educacional. No entanto, nessa época, a Educação de Surdos ainda se encontrava à margem da sociedade, enfrentando grandes desafios para garantir uma educação de qualidade para os surdos. Esses obstáculos impulsionaram a busca constante por melhorias e avanços no campo educacional, movimentos que contribuíram para a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*, de 1994, produzida pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (MEC/SEESP), que visava, entre outras coisas, estabelecer diretrizes para uma educação mais acessível e equitativa para os surdos em todo o país. O documento da PNEE ressalta a importância do "incentivo à oficialização da LIBRAS" (Brasil, 1994, p. 53), com o intuito de que fosse incorporada à legislação.

Em 1996, a consolidação da presença da LIBRAS nas agendas políticas teve um marco importante com a apresentação do Projeto de Lei nº 131, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências” (Brasil, 1996, s/p) ao Senado Federal. Esse projeto deu início a um longo e intenso processo de discussão legislativa, que buscava o reconhecimento e a oficialização da língua como um elemento fundamental para a inclusão e a garantia de direitos da comunidade surda no Brasil.

A reflexão de Rodrigues (2015) sobre a língua dos surdos nos provoca uma análise

crítica sobre as normas linguísticas impostas à comunidade surda ao longo da história. Para a autora, como afirma em sua obra, a questão não está apenas na língua em si, mas também nas expectativas sociais e culturais em relação a como a comunicação dos surdos deveria se dar. Ela destaca, em suas palavras, que “se naquele momento a língua usada pelos surdos não era reconhecida, ou não era a norma, o normal seria, então, que os surdos aprendessem a língua que se ‘enquadrava’ à norma – o português, falado e escrito” (Rodrigues, 2015, p. 81, grifos da autora). Nesse registro, a invisibilização da LIBRAS, enquanto elemento fundamental na constituição dos sujeitos surdos, configurou um mecanismo de exclusão que reforçou relações de saber-poder dentro da estrutura educacional. Ao negligenciar essa língua, operou-se uma normalização discursiva que silenciou e marginalizou experiências surdas, impondo um regime de verdade que desconsidera a constituição de suas subjetividades e formas próprias de comunicação. Esse apagamento não apenas limita a agência dos sujeitos surdos, mas também produz corpos dóceis, ajustados a um modelo hegemônico que não reconhece suas especificidades e modos de existência.

Apesar de a LIBRAS ainda não estar formalmente legislada nesse período, avanços começaram a emergir em diversas esferas públicas. No estado de Santa Catarina, por exemplo, as políticas públicas avançaram de forma precursora, resultando na promulgação da Lei nº 11.385, de 25 de abril de 2000, que “reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino de surdos” (Santa Catarina, 2000, s/p), texto este que foi revogado pela Lei Complementar nº 656, de 08 de outubro de 2015. A Lei Estadual nº 11.869, de 06 de setembro de 2001, também “reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (Santa Catarina, 2001, s/p).

Enquanto o Projeto de Lei nº 131 estava sendo debatido, o estado de Santa Catarina já promulgava o reconhecimento linguístico da LIBRAS nas legislações. Nesse percurso, foi promulgada a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências” (Brasil, 2002, s/p). A partir dela:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão

de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, s/p).

Esses avanços resultaram de distintos movimentos de articulação política, do ativismo social e das políticas públicas no reconhecimento da LIBRAS como uma língua legítima para a comunicação, educação e inclusão da população surda no Brasil. Isso implica a circulação de saberes dos grupos minoritários, que passaram a influenciar as políticas públicas para definir a norma e como um passo para abertura de sua existência, que impactou profundamente as formas de vida surdas. Como discutido anteriormente, as formas de vida surdas já existiam antes de 1994, conforme registrado no primeiro documento da PNEE, de 1994, o que quero ressaltar é que, apesar disso, foi com a implementação da Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que essas formas de vida passaram a se fortalecer de maneira mais prazerosa e significativa. A lei, ao garantir o uso da LIBRAS, proporcionou um novo espaço para a valorização da cultura surda, ampliando suas possibilidades de expressão e interação no mundo.

Nesse contexto, a Lei Estadual nº 11.869, de 06 de setembro de 2001, passou a ser alterada pela Lei nº 15.925, de 06 de dezembro de 2012, que “[...] reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (Brasil, 2012, s/p), que foi revogada pela Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017. A Lei Estadual nº 17.292, de 19 de outubro de 2017, “consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência” (Santa Catarina, 2017, s/p), sendo alterada pela Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024²², apenas no *Capítulo V - Da Língua Brasileira de Sinais* que,

[...] “consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência”, para tratar da equidade no acesso às escolas e da educação bilíngue de estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas (Santa Catarina, 2024, s/p, grifos do documento).

É importante destacar que todas essas revogações das leis estaduais foram realizadas pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). Portanto, “é naquele espaço que reivindicações podem se transformar em leis, é a partir do olhar, das percepções e concepções de *experts* políticos que possibilidades acabam se tornando obrigações e voltam para a sociedade como leis para serem cumpridas” (Rodrigues, 2015, p. 18, grifo da autora). A partir da análise e interpretação dos *experts políticos* – aqueles a quem cabe legislar

²²Essa legislação será analisada de forma aprofundada no Capítulo 04, na seção 4.2.

–, essas demandas podem ser moldadas e formalizadas. Quando essas ideias se transformam em obrigаторiedades, elas retornam à sociedade na forma de leis que precisam ser seguidas. Ou seja, o ciclo vai da demanda social à análise política e, por fim, à criação de normas que regulam o comportamento coletivo.

É precisamente por isso que essa última norma promulgada passa a conduzir as formas de vida surdas da comunidade surda catarinense, para sua constituição e existência. Assim, percebe-se que a matriz de experiência não se estabelece de forma linear; ao contrário, ela é influenciada por transformações nos discursos políticos, por novas demandas emergentes e pelos saberes que definem esses sujeitos na Contemporaneidade. Nas legislações que precederam a regulamentação da LIBRAS, a menção a essa língua historicamente esteve presente nas ementas dos conteúdos abordados, assumindo uma posição de destaque no estado e a nível federal. Nesse ínterim, a LIBRAS se consolidou como um pilar fundamental para os surdos, lançando outros olhares sobre as formas de vida surdas nos contextos sociais e educacionais. Como resultado das lutas travadas, após a implementação das diversas alterações, a Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, assegura que:

Art. 10º Ficam *reconhecidos oficialmente*, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.
Parágrafo único. Define-se como Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Santa Catarina, 2024, s/p, grifos meus).

Cabe marcar que na Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, em seu art. 10º, a LIBRAS é *oficialmente reconhecida*, enquanto na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu art. 1º, é *reconhecida*. No entanto, nenhum dos documentos a torna uma língua oficial da República Federativa do Brasil e do estado de Santa Catarina, embora seja reconhecida oficialmente como meio de comunicação. A legislação estadual apenas repete a redação da legislação federal, mas não muda o seu *status* linguístico, isso somente poderia ser feito por Emenda Constitucional. Segundo a Constituição Federal, de 1988, no art. 13º, “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil, 1988, s/p). Isso nos leva ao debate sobre vivermos em um país onde se fala apenas uma língua.

Nesse sentido, ao não reconhecer a LIBRAS como uma língua oficial do país, a Constituição Federal, de 1988, não está em conformidade com a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, de 1996. Essa declaração estabelece, em seu art. 15º, item 1, que “todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial

dentro do seu território” (Unesco, 1996, s/p).

O texto do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (RPLEB)*, de 2014, aponta que

fica muito claro que um planejamento linguístico é dirigido por decisões políticas e, portanto, envolve questões complexas, uma vez que não são apenas questões de ordem linguística que o define, mas implica questões éticas da perspectiva das comunidades envolvidas. Mudar as relações entre várias línguas determina a complexidade de um planejamento linguístico (Thoma et al., 2014, p. 07).

Nesse sentido, o lugar da LIBRAS no cenário nacional depende de um planejamento linguístico que possa articular decisões políticas que ajustem e configurem aspectos específicos, com o objetivo de descrever e direcionar ações em resposta às demandas dos movimentos sociais surdos. Esse processo incorpora o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Por essa razão, o reconhecimento da LIBRAS reafirma o que foi promulgado pela *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU)*, de 2006, incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, que “aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007” (Brasil, 2008, s/p) e o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que “promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007” (Brasil, 2009, s/p).

Para a compreensão, de maneira aprofundada, sobre determinada língua, o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu art. 24º, item 3, alíneas b e c, define a:

- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009, s/p).

Logo no art. 30º, parágrafo quarto, o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, esclarece que “as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (Brasil, 2009, s/p).

Ao investigar as formas de vida surdas sob a perspectiva de uma cultura delineada e

valorizada pela comunidade surda, inclusive, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, traz um marco importante para a regulamentação da LIBRAS e dos direitos linguísticos das pessoas surdas no Brasil, apresentando uma abordagem explicitamente voltada para a dimensão cultural da surdez, abarcando aspectos educacionais, políticos e sociais. Quando a língua é reconhecida como um elemento fundamental da cultura, ela funciona como um dos principais veículos de transmissão da história e dos valores de um povo, fortalecendo a sua identidade. Como já foi afirmado, tentar dissociá-la da cultura à qual pertence é uma tarefa impossível – e, mais do que isso, é uma afronta à própria realidade. Ambas estão tão profundamente entrelaçadas que negar essa conexão é negar a existência surda. As formas de vida surdas não são apenas um conjunto isolado de características, mas sim a pulsação vital que define, conduz e sustenta toda a sua identidade cultural. Dessa forma, a cultura surda não é apenas um reflexo da comunidade, mas a própria subjetividade que orienta suas experiências e modos de ser.

Nesse contexto, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, de 1996, reforça essa relação inseparável entre língua e cultura. No art. 41º, item 1, o documento estabelece que “todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural” (Unesco, 1996, s/p). Ainda assim, o art. 42º, destaca que, “todas as comunidades linguísticas têm direito a desenvolverem-se plenamente no seu próprio domínio cultural” (Unesco, 1996, s/p). Ambos os excertos nos colocam em posição que cada grupo linguístico deve ter garantido o direito de preservar e difundir sua língua, não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como um meio para a continuidade de suas manifestações culturais, assim como todas as comunidades que compartilham um mesmo idioma têm o direito de crescer e se expressar livremente dentro de sua própria cultura.

Mesmo que a Língua Portuguesa seja a única língua oficial do país, como institui a Constituição Federal, de 1988, o Brasil é um país linguisticamente diverso, com mais de 250 línguas faladas em seu território, segundo o Portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Essas línguas incluem as indígenas, as de imigração, as de *sinais*, as crioulas e as afro-brasileiras, além do Português e suas variações. Apesar dessa riqueza cultural e linguística, grande parte da população brasileira desconhece esse patrimônio, tendo a percepção de que o Brasil é um país monolíngue. Como um gesto inicial para alterar esse cenário, setores da sociedade civil e do Estado se uniram na criação do Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010, que “institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências” (Brasil, 2010, s/p). O decreto estabeleceu o

Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), de 2010, como um instrumento oficial para identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas faladas pelos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

De acordo com o Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010:

Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira (Brasil, 2010, s/p).

O INDL, de 2010, reconhece o caráter transversal das línguas, que permeiam diferentes aspectos da vida social. Além disso, uma das principais necessidades das comunidades falantes de línguas minorizadas é o acesso a serviços públicos sociais e educacionais, promovendo a preservação e a valorização da diversidade, garantindo sua transmissão de conhecimento entre gerações. Ao enfatizar a memória e a identidade, reforça-se a importância da diversidade linguística como parte do patrimônio imaterial do país, apontando para uma valorização dos saberes e modos de vida dos grupos historicamente marginalizados. É por essas e por outras razões que as formas de vida surdas se configuram como um complemento às leis mencionadas até aqui, destacando-se como parte essencial de uma língua inventariada. Além disso, funcionam também como um filtro: nem toda língua ou variedade linguística será inventariada, mas sim aquelas que representem, de fato, um elo significativo com a trajetória e os valores de determinado grupo social. Em outras palavras, há uma preocupação com o impacto sociocultural da língua no seio da comunidade que a utiliza. Por isso, não é possível promover o fortalecimento das línguas sem considerar o planejamento linguístico.

Nessas ponderações, Lima (2018) nos provoca a refletir que, caso a comunidade surda do Brasil desejasse que a Libras fosse oficialmente reconhecida como segunda língua do país, seria necessário promover um movimento que pressionasse pela aprovação de uma Emenda Constitucional. Isso porque, embora existam leis e decretos que reconheçam e regulamentem a LIBRAS, eles não têm o mesmo peso jurídico que uma norma incluída na Constituição Federal, de 1988, o que evidencia as relações desiguais de poder que estão em jogo entre as comunidades que manifestam pertencimentos linguísticos distintos. Esse movimento não se limita a uma simples formalização linguística, mas propõe uma profunda reconfiguração das relações sociais, tornando evidente que a surdez é uma forma legítima de existir. Ao trazer essa questão à tona, a sociedade é chamada a refletir sobre sua própria exclusão e a urgência

de se envolver na construção de um espaço inclusivo para todos.

É necessário compreender que a LIBRAS, mesmo não sendo reconhecida como segunda língua oficial, se mantém como um mecanismo de poder e resistência, dentro das relações sociais, e constitui-se como uma prática discursiva viva e dinâmica, assim como ocorre com a Língua Portuguesa. Reconhecer a legitimidade da LIBRAS, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, significa, portanto, desafiar essas relações de poder e afirmar que as existências surdas são igualmente válidas e potentes. Trata-se de questionar as hierarquias linguísticas impostas e dar visibilidade às subjetividades que resistem às normatizações culturais e sociais estabelecidas.

Sob est[e] prisma, a Lei 10436/2002 que reconhece a Libras como a língua natural da Comunidade Surda é inserida na política pública como uma concessão mediante as negociações fomentando-os em normas, orientações, decisão técnica e outros, mantendo uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil, apesar de haver algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país (Lima, 2018, p. 162, grifos da autora).

A LIBRAS como a língua natural da comunidade surda pode ser vista como um exemplo da dinâmica de poder e normatização que Foucault (2006) tanto abordou em suas análises sobre as práticas sociais e institucionais. O autor via as leis e políticas públicas não apenas como instrumentos de regulação, mas como formas de disciplinar e categorizar indivíduos dentro de uma estrutura de poder. Nesse contexto, a lei em questão, ao reconhecer a LIBRAS, pode ser vista como uma concessão feita pela autoridade dominante do Estado, mas que ainda mantém uma hierarquia entre a Língua Portuguesa e outras línguas, especialmente em relação à comunidade surda.

A referência a essa *hierarquia vertical* sugere uma relação de poder que ainda subordina a LIBRAS ao Português. Em uma análise foucaultiana, a Língua Portuguesa representaria a norma dominante, enquanto a LIBRAS, embora reconhecida, é tratada como uma *alternativa* ou uma *variante*, um reflexo de uma categorização social que marginaliza certas formas de comunicação. Mesmo quando há uma aceitação formal da diversidade linguística, o processo de inclusão da LIBRAS na política pública, conforme o texto, ainda se dá dentro de um modelo que legitima uma hierarquia linguística, o que reflete uma forma de controle e regulação das práticas linguísticas de diferentes grupos. No entanto, as estruturas sociais, historicamente, atribuíram à língua ouvinte um *status* dominante, marginalizando outras formas de comunicação e expressão. Considerar essa língua como inferior implicaria reproduzir as relações de poder que subjugam corpos e saberes dissidentes.

A concessão da LIBRAS pode ser vista como uma forma de subordinação que, ao

mesmo tempo, cria espaço para reivindicações e transformações das relações sociais. Contudo, é importante destacar que, conforme Lima (2018), a própria criação de normas, orientações e decisões técnicas ainda se dá de maneira vertical, reforçando as desigualdades entre as línguas e suas respectivas comunidades.

Nessa perspectiva, as políticas públicas, mesmo ao reconhecerem minorias e suas linguagens, ainda estão imersas em uma lógica de controle e normatização, que mantém uma hierarquia, ao invés de promover igualdade e reconhecimento da diversidade linguística. Assim, a efetivação da igualdade jurídica não se daria apenas por meio de normas, mas exigiria um deslocamento nas relações de poder que sustentam as subjetividades surdas. Para alcançar esse objetivo de alteração do *status* linguístico da LIBRAS, seria necessário mobilizar a sociedade e os legisladores em um debate que não apenas reconhecesse a existência da língua, mas também questionasse as estruturas de poder que historicamente marginalizaram as formas de vida surdas. Com o avanço das discussões linguísticas, a LIBRAS passou a integrar uma perspectiva bilíngue, na qual a Língua Portuguesa, na forma escrita, desempenha papel complementar na constituição dos repertórios linguísticos que compõem os saberes da comunidade surda.

Seguindo em frente, na próxima seção, abordarei a questão da Educação de Surdos à luz do modelo de Educação Bilíngue de Surdos no país. Essa abordagem é caracterizada, especialmente, pela presença de escolas e classes bilíngues no cenário das políticas educacionais inclusivas e que operam na contramão da Educação Especial.

4.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial no Brasil sempre esteve profundamente atrelada às políticas educacionais inclusivas, sendo impossível falar delas sem escancarar a forma como a Educação Bilíngue de Surdos foi engolida por essa lógica aparentemente universalizante. A Educação Bilíngue de Surdos, por exemplo, não foi uma invenção recente, nem um apêndice das políticas atuais, ela já estava prevista e incorporada na PNEE, de 1994. Esse documento, muitas vezes ignorado ou lido superficialmente, já apontava para a necessidade da criação de escolas e classes especiais²³. Ou seja, o reconhecimento do direito à Educação Bilíngue de Surdos não é concessão, é dívida antiga. Com essa política, a escola especial é estabelecida

²³Os termos “escolas e classes especiais” eram utilizados para se referir a qualquer tipo de deficiência, definido na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994. Atualmente, esse conceito passou a ser especificado como “escolas e classes bilíngues” quando se trata de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

como uma

instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p. 20-21).

E a classe especial passa a estabelecer

sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p. 19).

A política define a escola e a classe especial, mas não especifica as diretrizes para atender às suas necessidades educacionais, deixando o processo sem detalhamento. Na mesma direção, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, preconiza que o

[...] encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (Unesco, 1994, s/p).

Esse trecho produz efeitos sobre a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu art. 58º, parágrafo segundo, determina que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, s/p) e incorporado no âmbito estadual pela Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, no art. 63º, parágrafo segundo²⁴.

Na mesma linha, a nível nacional, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu art. 25º, prevê a opção pelas escolas especializadas “[...] exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (Brasil, 1999, s/p). A partir desse excerto, o documento DA, de 2000, enfatiza a importância de uma opção educacional que seja

²⁴O excerto não foi citado, uma vez que repete as mesmas falas presentes no art. 58º, parágrafo segundo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

escolarizada e adaptada às características e contextos específicos dos sujeitos envolvidos, sem impor um modelo único de inclusão. Logo,

a educação da criança surda em fase de socialização precisa se adequar a suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, socialização etc.), serve para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado (escola e classe especial), ou pelo ensino comum (Redondo; Carvalho, 2000, p. 25).

Apesar disso, o documento destaca que “a escola, comum ou especializada, deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade” (Redondo; Carvalho, 2000, p. 28).

A partir desse pressuposto, o documento designa a importância da linguagem como um requisito para a plena participação do aluno surdo em uma classe comum. De fato, a linguagem é essencial para que haja interação, construção de conhecimento e expressão de ideias. No entanto, ainda assim, o documento coloca em evidência que é preciso ter cautela ao considerar a aquisição de linguagem como uma condição para a inclusão. A inclusão escolar não deve estar condicionada ao nível de proficiência linguística do aluno, mas sim à capacidade da escola em se adaptar às necessidades desse estudante. Portanto, pode-se avaliar se sua permanência na escola comum é benéfica ou se é preferível a inserção em um ensino especializado.

Somos levados a encarar uma realidade incômoda: a língua dos surdos é sistematicamente invisibilizada. Essa omissão não é neutra – ela desestabiliza suas existências nos espaços escolares, tornando os ambientes de exclusão disfarçados de inclusão. Adaptar o ensino às necessidades dos estudantes surdos exige mais do que acessibilidade pontual; exige reconhecer a língua de sinais como fundamento de suas subjetividades e experiências, transformando a escola em um espaço onde a LIBRAS seja compreendida, respeitada e compartilhada por todos. Só assim a inclusão deixará de ser um discurso e se tornará prática. A verdadeira cautela que devemos ter com as formas de vida surdas é a de não reduzi-las ao silêncio. Porque o que está em jogo não é apenas o aprendizado, mas o direito de existir.

Contudo,

[...] está cristalizada a crença de que o surdo necessita de uma sólida base escolar e comunicativa na educação fundamental, para poder se integrar na escola comum de ensino médio. Porém, do ponto de vista da individualidade, essa não é a única possibilidade para todos. Acreditamos que cada sujeito se desenvolve a partir de seus recursos pessoais e das oportunidades que o ambiente lhe oferece (Redondo; Carvalho, 2000, p. 50).

O trecho defende uma visão mais individualizada, que não impõe a escola comum como única opção e reconhece que a trajetória educacional do surdo pode variar conforme a pessoa e suas oportunidades. Não é um posicionamento exclusivo a favor da escola especial ou da escola comum. Em termos gerais, o documento traz contradições e divergências que voltam a ser discutidas dentro da perspectiva de uma abordagem inclusiva, afirmando: “no tocante à escolaridade, a pessoa portadora de surdez vem obtendo oportunidades cada vez mais amplas e melhores de ser vista como um cidadão comum e de frequentar escolas comuns, além das classes ou escolas especiais” (Redondo; Carvalho, 2000, p. 14-15). Tal entendimento aponta uma tendência de que pessoas surdas estão conquistando mais oportunidades de serem vistas como cidadãos e de frequentarem escolas comuns – além de também terem acesso às escolas ou classes especiais. O uso de *além* indica que ambas as opções existem, mas que a frequência a escolas comuns está se tornando mais viável e reconhecida – ou seja, revela uma hierarquia implícita, em que a escola comum é tratada como o espaço ideal de inclusão e a escola especial como uma alternativa secundária ou menos relevante – ou seja, aponta para a ideia de que a escola comum seria o objetivo final. Assim, pode ser analisado, em outras palavras, que “as vivências de inclusão, com o aluno surdo frequentando classes que contam com a orientação de profissionais especializados, mostram avanços nos estudos do ensino médio e do superior” (Redondo; Carvalho, 2000, p. 50). Talvez, esse propósito seja apenas um artifício para favorecer a integração unilateral, onde os estudantes ouvintes são convidados a conhecer a LIBRAS como um mero complemento à sua aprendizagem, enquanto os surdos permanecem invisíveis, sem qualquer reciprocidade ou enriquecimento por parte dos ouvintes. Essa aparente inclusão não passa de uma fachada que mantém a desigualdade e perpetua o silenciamento daqueles que deveriam ser protagonistas.

É possível que esse documento tenha influenciado a Resolução nº 2/2001, ao observar-se, em seu art. 10º:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Brasil, 2001, s/p).

O excerto estabelece que as escolas especiais podem ser acionadas em caráter extraordinário – entendido como alternativa provisória, temporária, excepcional ou

complementar, sem exceção – e são recomendadas em articulação com a área da Saúde e outros serviços, nos casos em que as necessidades específicas dos estudantes não são atendidas de forma regular e contínua na escola comum. Trata-se, portanto, daqueles que apresentam dificuldades significativas no desenvolvimento, resultando em insatisfação e desvantagem nos processos de ensino e aprendizagem, o que atribui às condições corporais do estudante a responsabilidade por seu desempenho escolar. Nessa esteira, a regulamentação prevê que, muitas vezes, a escola comum não consegue atender adequadamente às necessidades de alunos que apresentam características consideradas desviantes. Como resultado, esses alunos enfrentam dificuldades que a escola comum não consegue solucionar, levando-os a buscar formas de atenuar esses desafios em outros contextos educacionais, considerando a escola especial que reconhece a necessidade de se ajustar para atender as especificidades de seu público.

Para isso, ao contextualizar o *extraordinário*, conforme disposto no texto, entendo que ele incomoda o que é tido como normal. Para ser compreendido ou aceito, o sistema social o enquadra em discursos normalizadores. Assim, o inusitado é normalizado, mas perde sua potência transformadora. A normalização tenta recodificá-lo para que não ameace a ordem vigente, criando estereótipos, que são formas empobrecidas de representar a diferença. Isso já marca uma fronteira: ela é *especial*, mas *estranha*, mantendo-a fora da norma, porém domesticada por um rótulo. No mais, o extraordinário desafia a regra – por isso, sua existência tensiona a norma. No entanto, ao ser convertido em símbolo ideológico em um *modelo de superação*, ele acaba servindo para reforçar a própria regra que inicialmente desafiava.

Essas ponderações nos conduzem a um novo enfoque na Resolução nº 2/2001, do art. 10, parágrafo terceiro, que evidencia de forma clara a operação de controle subjacente à transferência do aluno para a escola comum. Nesse artigo, fica definido que

a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (Brasil, 2001, s/p).

Ao tratar dessa situação específica, não apenas se reconhece a existência de um vínculo de comando entre as partes, como também são apontados os efeitos de poder dessa estrutura de controle, o que exige análise criteriosa das intenções governamentais. Tanto o corpo pedagógico da instituição quanto os familiares são interpelados por essa racionalidade

normativa, que define quem pode ou não permanecer na escola especial e exerce um papel de autoridade na constituição do saber educacional.

Nesse contexto, Capovilla (2011, p. 197) evidencia que

[...] têm ameaçado por uma pá de cal na educação de surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

Para Capovilla (2011), a política que retira crianças surdas das escolas bilíngues para colocá-las em instituições que não dominam sua língua é inútil, irresponsável e baseada na falsa ideia de que elas podem aprender a ler e escrever só pela leitura labial. Ele ressalta que crianças surdas têm alfabetização muito mais eficaz em escolas bilíngues e que tirá-las dessas escolas precocemente é uma decisão prejudicial e fruto de ignorância.

A inclusão de crianças surdas no ambiente escolar comum tem sido objeto de intensas discussões no campo da Educação Especial. Muitos argumentam que essa prática, ao invés de promover a equidade, reforça mecanismos de segregação e discriminação. Nesse contexto, a escola não pode ser apenas um espaço de integração formal, mas um ambiente que possibilite o desenvolvimento conjunto, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do saber entre pares.

Nesse sentido, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, compreende que as

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos²⁵ como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, *deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos*. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, *a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares* (Unesco, 1994, s/p, grifos meus).

O excerto defende o direito à língua de sinais, o que exige reconhecimento dessa língua no sentido de propiciar uma educação diferenciada. A menção a classes ou escolas especiais pode ser lida tanto como uma tentativa de garantir direitos quanto como uma forma sutil de segregação institucionalizada. O desafio, então, está em construir uma educação que reconheça as diferenças sem transformá-las em categorias a serem governadas.

As escolas e/ou classes bilíngues proporcionam uma gama de oportunidades únicas de

²⁵Refere-se à língua de sinais.

vivências e experiências, permitindo que as pessoas surdas estejam preparadas para a interação social e a participação ativa na sociedade. Além disso, asseguram que estejam bem-informadas e possam dar sentido à sua existência, a partir de uma perspectiva que fomenta um funcionamento autêntico e espontâneo. Essas instituições garantem que os alunos surdos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também empodera os alunos surdos a encontrar um propósito significativo em suas vidas, promovendo uma compreensão profunda e abrangente do mundo ao redor.

Nesse ponto, o documento preconiza que deve haver uma maior integração entre a escola especial e a escola comum. Para isso, é necessário eliminar obstáculos que dificultam essa transição e criar uma estrutura administrativa unificada que facilite esse processo. Ele enfatiza que a educação inclusiva é a abordagem mais eficaz para promover a construção de um ambiente escolar baseado na solidariedade, na empatia e no respeito mútuo entre todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais. Ao compartilhar o mesmo espaço de aprendizagem, os alunos desenvolvem não apenas habilidades acadêmicas, mas também valores fundamentais, como a cooperação, a compreensão das diferenças e a valorização da diversidade. Esse modelo educacional incentiva a convivência harmoniosa, reduzindo preconceitos e criando oportunidades para que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas particularidades. Além disso, a inclusão fortalece o senso de pertencimento, estimula o desenvolvimento social e emocional e contribui para a formação de uma sociedade mais justa e acolhedora. Entretanto, ao propor a inserção de estudantes surdos no ambiente da escola comum, o documento acaba também por levantar uma série de questionamentos, incertezas e controvérsias. Esses pontos de tensão dizem respeito, principalmente, à eficácia dessa proposta de inclusão, bem como à forma como ela é compreendida e empreendida no cotidiano das instituições de ensino.

Dessa forma, ao correlacionar a educação inclusiva unicamente à inclusão de todas as pessoas em escolas comuns, o documento acaba negligenciando a importância de uma cooperação mais ampla das políticas educacionais inclusivas na criação e fortalecimento das instituições especializadas, o que acaba gerando uma situação de disputa. “[...] Antes de ser uma disputa, é fundamentalmente uma ligação que envolve interesses, divergentes ou convergentes, que estejam em jogo” (Rodrigues, 2015, p. 85). Essa disputa é visível quando se considera que a escola comum ainda é compreendida como o alicerce, mesmo com a limitação de não atender adequadamente às necessidades dos surdos, o que resulta em uma educação desigual e que ainda destaca um aspecto negativo, descrevendo as escolas bilíngues claramente como uma desvantagem nas políticas educacionais inclusivas.

Por mais que possamos observar essas tensões, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, adota um tom idealista, alinhando-se à Educação Especial, mas sendo pressionada a se transformar, adaptar-se ou até mesmo diluir-se em uma perspectiva inclusiva centrada na educação comum.

Ao relegar a escola bilíngue a um segundo plano, a Resolução nº 2/2001 parece adotar uma abordagem particular para o tema. Isso se evidencia no art. 10º, parágrafo primeiro, ao afirmar que “as escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento” (Brasil, 2001, s/p). Ainda assim, o documento intitulado *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez (SPI2)*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, designa que “toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos” (Brasil, 2006a, p. 12). Ao tratar da garantia de uma educação de qualidade para todos, ao analisar atentamente o documento, é possível identificar um trecho que reforça a ideia de que ao

definir que uma criança com perda auditiva leve e moderada deve ser educada prioritariamente na língua portuguesa oral e que outra com perda severa deve ser educada em língua de sinais é padronizar, e não observar a individualidade e a estimulação recebida pela criança e ignorar que a língua portuguesa não é uma língua natural do ponto de vista da aquisição. No entanto, experiências têm demonstrado que a grande maioria das crianças surdas (com perda severa e profunda) desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua de sinais, enquanto que aquelas com perda leve e moderada desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua portuguesa oral (Brasil, 2006a, p. 23).

Isso nos convida a refletir com mais profundidade sobre a forma como, muitas vezes, nossa compreensão a respeito da surdez permanece restrita a uma abordagem centrada nas línguas envolvidas no processo educativo – seja a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), direcionada aos surdos, ou a Língua Portuguesa na sua modalidade oral, voltada aos deficientes auditivos. Nesse sentido, a escola ou classe bilíngue para estudantes surdos com perda auditiva (severa ou profunda) tende a ser vista como a única alternativa adequada para o seu desenvolvimento escolar, justamente por priorizar o uso da língua de sinais. Em contrapartida, acredita-se que alunos com deficiência auditiva (leve ou moderada) se adaptam e se desenvolvem melhor em escolas comuns, sob a suposição de que poderão acompanhar o processo de ensino por meio da língua oral.

Em uma pesquisa desenvolvida ao longo da última década no Brasil – financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – intitulada *Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (PANDESB)*²⁶, foram avaliados mais de oito mil alunos surdos e

[...] identificou uma interação significativa entre tipo de estudante e tipo de escola: enquanto a alocação, pelo critério inclusivo, na escola comum é mais adequada para estudantes com deficiência auditiva, a alocação, pelo critério linguístico, na escola bilíngue é mais adequada para a criança surda (cuja língua materna é a Libras) (Capovilla, 2011, p. 202, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, “[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas)” (Capovilla, 2011, p. 199). Nesse direcionamento, “[...] as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas” (Capovilla, 2011, p. 207).

Considerando as pressões presentes na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*, publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), em 2008, por ser tratar um documento voltado à Educação Especial, depreende-se que as políticas educacionais inclusivas enfatizam que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser considerada como parte integrante da abordagem da Educação Especial. Para Lima (2018, p. 163), essas políticas “[...] aproveitam do poder para ressignificar as Leis apenas para ‘tapar’ os problemas, sem atentar nas necessidades dos estudantes Surdos que se submetem em contentar-se com o que tem” (grifos da autora).

De acordo com Capovilla (2011, p. 204-205), é possível observar, em uma pesquisa do PANDESB, que o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – publicado no mesmo ano da PNEEPEI – aponta para o fato de que

diante de tais achados, poder-se-ia perguntar o que distingue crianças surdas de crianças deficientes auditivas, e por que, até o Decreto Federal Nº 6.571 de 2008, a maior parte das crianças surdas encontra(va)-se em escolas bilíngues especiais, enquanto a maior parte das crianças deficientes auditivas encontra(va)-se em escolas comuns em inclusão. A resposta é simples e se baseia no critério linguístico óbvio: O que distingue as crianças surdas das crianças deficientes auditivas, e que sempre foi responsável pelo fato de a maior parte das crianças surdas sempre ter procurado estudar em escolas bilíngues especiais (enquanto a maior parte das crianças

²⁶O ano de realização da pesquisa não foi informado pelo autor e não tive acesso ao documento para verificar outros detalhes.

deficientes auditivas podia ter sucesso em escolas comuns em inclusão), é o fato de que o sucesso da educação das crianças depende de a educação ser ministrada na língua materna (L1) dessas crianças.

Para a adequada compreensão das instituições bilíngues voltadas às crianças surdas, faz-se necessário considerar, no RPLEB, de 2014, que “as escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral” (Thoma et al., 2014, p. 04). Entretanto, notabiliza-se que, “os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos)” (Thoma et al., 2014, p. 04).

Seguindo essa premissa, a Resolução nº 2/2001, art. 9º, no parágrafo primeiro, estabelece que “nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso” (Brasil, 2001, s/p). Ao levantar questionamentos sobre as classes bilíngues, o *Plano Nacional de Educação (PNE)* – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências” (Brasil, 2001, s/p), no escopo *Objetivos e Metas*:

10) Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as *classes especiais* e salas de recursos (Brasil, 2001, s/p, grifos meus).

A PNE (2001-2010) já previa a escolarização de surdos em classes especiais, antes ainda da promulgação da Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, o documento parece condicionar o atendimento em classes especiais ao uso de aparelhos de amplificação sonora na formação escolar do estudante surdo.

Por ser o primeiro documento a entrar em vigor, passou por amplas discussões e análises antes de ser consolidado em uma versão formal. Ao legitimar as escolas e classes bilíngues, serviu como base para a implementação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no art. 22º, após quase meia década, estabelecendo, de forma específica, a abordagem bilíngue. O decreto define:

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

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes

da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005, s/p).

Entre os anos de 2011 e 2013, o Brasil enfrentou a ausência de um PNE em vigência, uma vez que o projeto estava paralisado no Congresso, aguardando sua devida aprovação. Esse período sem a implementação do PNE gerou uma série de consequências negativas para a educação básica no país. A falta de diretrizes claras e de um planejamento nacional em andamento resultou no comprometimento de progressos anteriores e no retrocesso de políticas educacionais que já estavam em execução, afetando diretamente a qualidade e a continuidade de iniciativas importantes, gerando incertezas e atrasos nas metas estabelecidas para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Após três anos de espera, ainda assim, a PNEEPEI, de 2008, sublinha que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008, s/p). A interrupção temporária do projeto permitiu uma reavaliação e ajuste das diretrizes, facilitando a transição e o aprimoramento das políticas educacionais que viriam a ser implementadas no novo ciclo do PNE. Assim, o legado do PNE anterior foi fundamental para orientar as metas e estratégias do plano subsequente, refletindo uma continuidade de esforços em busca do avanço educacional no Brasil. Em votação no Plenário, a Câmara aprovou o texto final do *Plano Nacional de Educação (PNE)* – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências” (Brasil, 2014, s/p). Esse plano estabelece as diretrizes e metas para a educação no Brasil entre 2014 e 2024, com o objetivo de promover melhorias no setor, ficando a Meta 4 com a seguinte redação:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, s/p).

Dentre as estratégias definidas para garantir o alcance da meta durante a execução, passou a incorporar o art. 22º, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 no PNE, que objetiva:

Estratégia 4.7) Garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de

Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, *aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva* de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, *em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas*, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014, s/p, grifos meus).

A questão que se coloca é como seria viabilizada a prática educacional para esses alunos dentro do modelo de Educação Bilíngue de Surdos, o que passou a incluir, neste plano, escolas e classes bilíngues, ao contrário do delineado no *Plano Nacional de Educação (PNE)* – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 –, que não previa escolas especiais, mas sim classes especiais. Isso evidencia que as formas de vida surdas têm sido caracterizadas por diferentes saberes, os quais as políticas educacionais inclusivas vêm conduzindo entre os dois documentos, no interstício entre a vigência do primeiro e a publicação do segundo.

Diante disso, seria pertinente questionar se, ao longo do período de vigência de uma década, houve avanços na implementação de escolas e classes bilíngues. Além disso, seria relevante analisar se novas instituições foram criadas para atender a essa demanda ou, pelo contrário, se foram desativadas. Nesse sentido, o PNE (2014-2024), na Meta 7, determina, na Estratégia 7.8, “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos” (Brasil, 2014, s/p). Tendo isso em vista, o PNE não se limita a destacar exclusivamente a Educação Bilíngue de Surdos, mas também aborda a Educação Especial, ao considerar formas de avaliar a qualidade educacional de ambos os modelos voltados à Educação de Surdos. Por conseguinte, como discutido até aqui, a Educação Bilíngue de Surdos, ao ser concebida dentro do escopo da Educação Especial, desconsidera as distintas formas de vida surdas e tende a reduzi-la a um único modelo normativo.

Apesar da organização apresentada no PNE (2014-2024), esses aspectos foram devidamente incorporados à formulação e implementação do *Plano Estadual de Educação (PEE)* – Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 –, que “[...] aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências” (Santa Catarina, 2015, s/p). Posteriormente, foi alterado pela Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023, que “aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016-2025 e estabelece outras providências” (Santa Catarina, 2023, s/p), acrescentando um ano ao período de vigência do plano, que passa a finalizar em 2025, sendo o primeiro plano aprovado pelas instâncias decisórias do Estado.

O objetivo do PEE é orientar e sistematizar as políticas educacionais do estado de

Santa Catarina que prevêem diversas medidas para a concretização das metas estabelecidas. Dentre elas, seleciono a Meta 4 para a análise:

Meta 4: Universalizar, para o público da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados (Santa Catarina, 2023, s/p).

É possível perceber uma discrepância entre as abordagens das estratégias 4.8 do PEE (2016-2025) e 4.7 do PNE (2014-2024). A Estratégia 4.8 do PEE não faz referência explícita às escolas e classes bilíngues, enquanto a Estratégia 4.7 do PNE, por sua vez, destaca claramente a importância das escolas e classes bilíngues como parte fundamental do processo educacional inclusivo. Sistemáticamente, pode-se observar na Estratégia 4.8 do PEE:

Estratégia 4.8) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, *em escolas inclusivas*, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos arts. 24 e 30, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille para cegos e surdocegos (Santa Catarina, 2023, s/p, grifos meus).

Essa diferença na diretriz sinaliza uma possível lacuna ou até mesmo um descompasso com o PNE no que diz respeito à valorização e ao apoio a contextos educacionais específicos para os estudantes surdos brasileiros, o que pode gerar impactos distintos nas políticas educacionais inclusivas voltadas para a população surda catarinense, que poderia se beneficiar de abordagens bilíngues. O art. 22º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 menciona, ainda que de forma pontual, as escolas e classes bilíngues. No entanto, essa referência acaba sendo sutilmente ofuscada por uma ênfase predominante no modelo de escola inclusiva, o que contribui para o apagamento da centralidade da Educação Bilíngue de Surdos.

Vale destacar que as formas de vida surdas se constroem a partir dos saberes que conformam as políticas educacionais inclusivas, o que influencia diretamente as práticas de ensino e os espaços destinados – ora promovendo avanços, ora impondo barreiras à inclusão desses sujeitos. Portanto, é importante que as políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina sejam revisadas e ajustadas, a fim de garantir que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize as suas singularidades.

A partir desse contexto, no estado de Santa Catarina, foi considerada urgente a elaboração de um sistema educacional, conforme indicado por uma pesquisa desenvolvida

pela equipe de profissionais da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que atuaram/atuem com alunos surdos, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação (SED), intitulada *Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina (IADEBESC)*, de 2011, realizada no período de 2009 e 2010, respaldada pela *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (PESESC)*, de 2004, identificando como os alunos experienciam a escola, buscando enriquecer as políticas educacionais inclusivas para melhor atender às suas necessidades bem como a trajetória da Educação de Surdos no estado de Santa Catarina até o ano de 2008.

A pesquisa da IADEBESC, de 2011, foi realizada com 03 escolas da rede estadual, entre as quais se destacam: Escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa, inserida na 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)²⁷, de Joinville; Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, inserida na 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de São José, e; Escola de Educação Básica Marechal Bormann, inserida na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de Chapecó. Apesar de selecionar essas escolas, o documento leva em conta dois critérios principais: o número de alunos surdos matriculados e os tipos de serviços de apoio especializado oferecidos pela escola. Apesar disso, o documento em questão não fornece informações estatísticas sobre o número de alunos surdos que estiveram matriculados. Essa ausência de dados pode ser considerada uma justificativa para a falta de uma análise mais abrangente sobre a situação.

A proposta da PESESC, de 2004, abrangia a reestruturação em quatro áreas, sendo elas:

[...] criação das funções de professor bilíngue, instrutor e monitor de Língua Brasileira de Sinais e professor intérprete de LIBRAS/português/LIBRAS; formação continuada dos profissionais que ocupariam os novos cargos criados; *criação de turmas bilíngues*²⁸ e salas de recursos nas assim denominadas escolas polos; reorganização do espaço físico dessas escolas, a fim de adequar-se às turmas implantadas e ao trabalho dos novos profissionais. Todas essas medidas estariam subsidiadas por um projeto de pesquisa/acompanhamento nos dois primeiros anos de implantação da nova política de educação de surdos no Estado (Santa Catarina, 2011, p. 19, grifos meus).

Ao se analisar o excerto no documento da IADEBESC, de 2011, observa-se que a criação das funções de professor bilíngue, instrutor e monitor²⁹ de LIBRAS, bem como de

²⁷No documento sobre a Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina (IADEBESC), de 2011, era feita referência à GERED, que atualmente passou a ser denominada CRE.

²⁸O termo “turmas bilíngues” é utilizado como sinônimo de “classes bilíngues”.

²⁹Pode ser entendido como alguém que auxilia, acompanha, supervisiona, ajuda na prática ou na organização,

intérprete de LIBRAS e a implementação das Salas de Recursos – já discutidas em outras seções –, embora ofertados escolas comuns, visando à desestabilização da condução das formas de vida surdas. Nesse ponto, destaco a análise sobre a criação de classes bilíngues, tema que será discutido adiante.

Ao observar a PESESC, de 2004, que estabelece turmas com ensino em LIBRAS, verifica-se que sua organização ocorre da seguinte forma: na Educação Infantil – Creche (0 a 03 anos), turmas compostas por, no mínimo, 04 e, no máximo, 10 crianças; na Educação Infantil – Pré-escola (04 a 06 anos), turmas compostas por, no mínimo, 04 e, no máximo, 15 crianças. Em ambos os casos, a organização por faixa etária prevê professores regentes para cada turma, sendo surdos bilíngues ou professores ouvintes bilíngues acompanhados de um instrutor e monitor de LIBRAS. Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), as turmas são compostas por, no mínimo, 04 e, no máximo, 15 alunos, tendo como professores regentes surdos bilíngues ou professores ouvintes bilíngues. Já nas turmas mistas com professor intérprete – Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (5ª a 8ª série e Ensino Médio) –, o número máximo é de 15 alunos surdos, sendo que os educadores devem ser, preferencialmente, surdos ou ouvintes bilíngues; caso sejam ouvintes não bilíngues, devem contar com um intérprete de LIBRAS durante as aulas. Por fim, na Educação de Jovens e Adultos – alfabetização e nivelamento –, as turmas podem ser formadas com ensino em LIBRAS ou em turmas mistas com intérprete de LIBRAS, compostas por, no mínimo, 05 e, no máximo, 15 alunos, os educadores devem ser, preferencialmente, surdos ou ouvintes bilíngues; caso sejam ouvintes não bilíngues, devem contar com um intérprete de LIBRAS durante as aulas.

Segundo Quadros (2006, p. 145-146), em sua análise da PESESC, de 2004, “[...] o estado iniciou a implementação das turmas com o ensino em língua de sinais em sete cidades, em 2004: Blumenau, Joinvil[le], São Miguel do Oeste, Xanxerê, Criciúma, São José e Florianópolis”. De acordo com os dados analisados por Quadros (2006), foram firmados contratos emergenciais para suprir a demanda de profissionais, sendo 42% destinados a professores bilíngues, 21% a intérpretes de LIBRAS e também de alguns professores surdos, totalizando 19 profissionais. Observa-se que poucos docentes assumiram efetivamente a função de intérprete. Diante disso, tudo indica que a maioria das escolas deu início ao processo de inclusão nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª), organizando turmas específicas para estudantes surdos, com a presença de um professor bilíngue responsável pelo

mas geralmente não tem o papel principal de ensinar. Contudo, o texto não apresenta uma definição contextualizada desse termo.

ensino.

Considerando a ênfase na Educação Infantil, o documento da IADEBESC, de 2011, evidência que

[...] a Proposta de Educação Bilíngue deve ser ofertada já na educação infantil a crianças com surdez. Assim é possível proporcionar a ela a aquisição de sua primeira língua já no início de seu desenvolvimento, tal como ocorre com as crianças ouvintes. Negar este direito é negar a LIBRAS como língua natural dessas crianças. Para isso é importante nessas escolas ter a presença de um professor surdo como agente responsável dessa aprendizagem. Quando não for possível a presença desse profissional, a escola deve contar em seu quadro funcional com professores bilíngues (Santa Catarina, 2011, p. 65).

Esse trecho apresenta uma análise detalhada e criteriosa do parágrafo mencionado anteriormente, ressaltando, em especial, a importância da Educação Infantil, dividida em duas etapas fundamentais: a Creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos, e a Pré-escola, voltada ao grupo de 4 a 6 anos. Enfatiza-se a necessidade de adequar as práticas pedagógicas e linguísticas para atender às demandas comunicativas e cognitivas das crianças surdas, considerando as faixas etárias e os diferentes estágios de desenvolvimento.

No período entre 2009 e 2010, durante a pesquisa realizada pelo IADEBESC, publicada em 2011, no decorrer da análise de PESESC, de 2004, até o ano de 2008, é implementada, em 2006, a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEESC)*, elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial, que define “turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva” (Santa Catarina, 2006, p. 27) e apresenta um impasse quando afirma que “na região onde não está implantada turma bilíngue ou disponibilizado professor intérprete, o atendimento será realizado pelo SAEDE/DA para a aquisição da língua de sinais – LIBRAS como primeira língua, e língua portuguesa como segunda” (Santa Catarina, 2006, p. 31). No entanto, o *Programa Pedagógico (PP)*, de 2009, que orienta a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), enfatiza a atribuição de professor bilíngue “[...] ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues LIBRAS/Português responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo [...]” (Santa Catarina, 2009, p. 20).

Dando a continuidade com o documento da IADEBESC, de 2011, que abrange apenas 03 instituições de ensino, o objetivo principal desta diretriz é servir como um guia ou um conjunto de práticas que possam ser replicadas em outras regiões do Estado, uma vez

comprovadas eficazes, poderiam ser expandidas para um alcance mais amplo, beneficiando um número maior de alunos surdos em contextos bilíngues, pois

propõe-se fazê-lo a partir deste projeto que objetiva implementar a educação bilíngue no Estado, com acompanhamento da FCEE, desta vez não somente com a *criação de turmas ou classes de educação bilíngue*, senão com a *criação de escolas bilíngues*, fundamentadas na filosofia da educação bilíngue e no respeito ao estado de direito do cidadão surdo, resguardado por todas as conquistas legais já alcançadas pelo movimento surdo até o presente instante (Santa Catarina, 2011, p. 19, grifos meus).

Ao colocar em pauta a criação de escolas bilíngues, pode-se observar no documento intitulado *Intérpretes educacionais de LIBRAS: Orientações para a Prática Profissional (IEL)*, elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em 2013, evidencia que no estado de “[...] Santa Catarina nunca teve escolas de surdos. Atualmente já há uma escola que oferecerá educação bilíngue para surdos, se encontra na cidade de Palhoça, no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC” (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 13). Nesse contexto, o excerto em questão destaca, nas falas iniciais da IADEBESC, de 2011, as práticas e as condutas que vêm sendo orientadas pelas políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina, permitindo uma compreensão mais profunda das diretrizes que orientam a educação desses indivíduos. Ao abordar essas questões, o documento busca lançar luz sobre as dinâmicas que influenciam a inclusão e a formação dos surdos, mostrando tanto os avanços quanto os entraves que ainda persistem.

Para além da simples ausência de oportunidades, as formas de vida surdas não são invalidadas, pelo contrário, nos convidam a refletir profundamente sobre sua subjetividade e modo de ser. Não se trata apenas de um problema a ser enfrentado quando faltam chances, mas sim de reconhecer que, mesmo diante da escassez dessas oportunidades, existe uma visão de mundo singular que merece ser compreendida e valorizada. As experiências surdas nos desafiam a repensar nossos conceitos sobre existência, identidade e inclusão, revelando dimensões da vida que muitas vezes permanecem invisíveis para quem não partilha dessa vivência educacional.

Para a criação de classes bilíngues, destaca-se o que estabelece o documento IEL, de 2013, que

o professor bilíngue poderá ser professor regente de turma em casos no qual há na escola, matriculados, mais de quatro alunos surdos em uma mesma turma das séries iniciais do ensino fundamental, abrindo, assim, uma turma bilíngue. Poderá haver alunos ouvintes nessa turma, mas as aulas serão ministradas em LIBRAS, numa metodologia bilíngue (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 19).

Em virtude disso, segundo o documento da IADEBESC, de 2011, ficou evidente a ausência de um modelo uniforme de gestão escolar, com cada instituição operando de maneira autônoma. Quando a equipe de profissionais da FCEE analisou algumas sugestões para serem adotadas em outras escolas, percebeu que a implementação de classes bilíngues não era simples, pois cada unidade se adaptava às particularidades de sua região, ao comprometimento da gestão e dos educadores, além da atuação da Associação de Pais e Professores (APPs). Ao consultar a SED, informaram a equipe de profissionais da FCEE de que a organização escolar deveria ser respaldada pelo *Projeto Político Pedagógico (PPP)* de cada instituição. Por conseguinte, após a análise da pesquisa de IADEBESC, de 2011, identificou-se a falta de formação adequada para os professores como um fator preocupante, bem como em relação às crianças surdas que não conseguiam adquirir fluência em sua língua, inclusive, os números de alunos foram caindo.

Para lidar com esse desafio, foi proposta a criação do cargo de professor bilíngue, que teve a função de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na sala de aula. Por isso, foi necessário mais tempo para encontrar soluções, juntamente a outras questões estruturais e estratégicas para a implantação de escolas e classes bilíngues. No entanto, o relatório concluiu que não era necessário oferecer escolas e classes bilíngues para os estudantes surdos. Em vez disso, a qualidade na abordagem bilíngue poderia ser alcançada e desenvolvida por meio de outras perspectivas nas escolas comuns.

Ainda assim, o documento destaca que, em 2011, foi introduzido o cargo de professor bilíngue, substituindo as classes bilíngues, nas turmas do Ensino Fundamental e Médio, que atendem alunos surdos que utilizam a LIBRAS como sua primeira língua, mas não têm fluência na língua, considerando que não há um número suficiente de estudantes surdos para formar classes bilíngues. Além disso, o professor bilíngue enfatiza que a responsabilidade pelo ensino em LIBRAS não deve recair apenas sobre o intérprete de LIBRAS, uma vez que os alunos ainda estão em processo de aprendizagem da língua, garantindo o ensino de LIBRAS por instrutor de LIBRAS no SAEDE/DA. Talvez essa diretriz esteja alinhada ao que estabelece o *Plano Estadual de Educação (PEE)* – Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, alterada pela Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023, na Meta 4, da Estratégia 4.8, que, como discutido anteriormente, trata da promoção de escolas inclusivas. Isso pode servir como uma justificativa para a proposta em questão.

Quase uma década depois da IADEBESC, desde 2011, foi executado o projeto de *Implementação da Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina por meio da Implantação de Turmas Bilíngues em Tempo Integral em Escolas Polos (IESESC)*, inclusive,

implementado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em conjunto com a Secretaria de Educação (SED), em 2020. O projeto preconiza que

mesmo com a proposta de uma escola inclusiva - que inclui o aluno surdo em sala de aula mista com alunos ouvintes, na qual a primeira língua é o Português e a secundária é a Libras, essa possibilidade permite o convívio dos alunos entre si, mas, não tem garantido o aprendizado do aluno surdo e nem a sua prioridade: que é a garantia da língua materna como a língua primária e o Português escrito como secundária (Santa Catarina, 2020, p. 05).

Talvez essa seja uma justificativa ao retorno das classes bilíngues no estado de Santa Catarina, pois, como afirma o próprio documento, “apesar de todos os esforços já realizados no Estado de Santa Catarina, nosso maior desafio continua sendo a transformação da escola como um ambiente linguístico [...]” (Santa Catarina, 2020, p. 04-05). Para isso, a instrução determina que “[...] para que a aquisição da língua ocorra o mais rapidamente e natural possível, a criança surda deve encontrar na escola um ambiente linguístico diferenciado e em tempo integral, não ficando a educação bilíngue restrita somente ao AEE no contraturno escolar” (Santa Catarina, 2020, p. 06).

Em sua continuidade, o documento nos leva a direcionar que

o ideal é o aluno aprender e receber conhecimentos em sua própria língua, tendo um professor capacitado, atuando e lecionando seus conteúdos em Libras, facilitando assim a transmissão de conhecimentos. Entendendo que o desenvolvimento escolar do aluno surdo só ocorrerá de forma efetiva se a Libras for aceita como sua primeira língua, o Estado de Santa Catarina propõe a criação de Turmas Bilíngues em tempo integral, em alguns polos e municípios, iniciando o atendimento aos alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental (Santa Catarina, 2020, p. 07).

Nesse sentido, o documento prevê classes bilíngues do 1º e do 2º ano, sendo que o documento da IADEBESC, de 2011, reforça a garantia de que esses alunos estejam inseridos no SAEDE/DA, assegurando a presença de professor bilíngue para acompanhá-los em sala de aula. Ao abordar as particularidades do processo educacional para crianças surdas,

é fundamental ressaltar que em uma turma de ensino Bilíngue em tempo integral, estaria o ambiente mais propício para o aprendizado e desenvolvimento dessa criança, onde a Libras é reconhecida e utilizada como a língua de instrução e comunicação entre professores e alunos, e com a presença de um professor surdo, usuário fluente da Libras, trabalhando em conjunto a um professor Bilíngue, conhecedor das estratégias e da dinâmica escolar que envolve a aquisição de conhecimento pela criança surda (Santa Catarina, 2020, p. 07).

Esse ambiente linguístico de respeito às especificidades da educação de crianças surdas garante a presença de professores bilíngues ouvintes e surdos, o que exige que esses profissionais tenham fluência na língua para desenvolver a aprendizagem de crianças surdas

em todo o processo escolar, sem a necessidade de tradução ou adaptação. A esse respeito, o profissional surdo “[...] enriquece as trocas dentro de sala, pois sabe das dificuldades e benefícios de cada metodologia no ensino, além de ter o conhecimento empírico de ser surdo, servindo de referência para os alunos, que muitas vezes se sentem angustiados por não terem um adulto surdo para se espelhar” (Santa Catarina, 2020, p. 07-08). Talvez essa condução das políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina seja imprescindível para o reconhecimento da existência surda nos ambientes escolares, pois evidencia a presença de um professor surdo, mostrando a importância de incluir *vozes* surdas no processo educacional, promovendo uma aproximação mais autêntica e respeitosa com a cultura surda.

Contudo, essa conquista, embora significativa, revela-se ainda limitada e, de certa forma, instável. Ao restringir essa oportunidade apenas ao 1º e 2º ano, deixa de contemplar a continuidade necessária para as demais séries, o que poderia fortalecer e consolidar essa progressão até o 5º ano. Essa limitação suscita uma reflexão sobre o impacto real da medida e sobre como a fragmentação do acesso pode comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes.

No ano de 2021, a abordagem bilíngue no estado de Santa Catarina foi retomada pelo projeto voltado à criação de classes bilíngues para crianças surdas do 1º ano do Ensino Fundamental, em tempo integral, da rede estadual, entre as regionais de Chapecó, Joinville e Jaraguá do Sul – sem mencionar os nomes de escolas. A escolha das regionais considerou o número de crianças surdas/DA suficientes para formar turmas, a disponibilidade de profissionais qualificados, a estrutura de serviços de educação para surdos e os dados de matrículas destes estudantes – em consonância com as afirmações contidas no relatório da IADEBESC, de 2011.

O projeto da IESESC, de 2020, prevê que o atendimento ocorrerá normalmente durante cinco manhãs, assim como nas classes comuns. No entanto, as crianças surdas terão aulas adicionais três vezes por semana, à tarde, o que caracteriza um ensino integral. As duas tardes em que não houver atendimento aos alunos serão reservadas para o planejamento das atividades e a elaboração de materiais didáticos. As aulas de Educação Física e Arte serão acompanhadas pelos dois professores da turma, mas se a turma tiver poucos alunos, essas aulas poderão ser realizadas em conjunto com outra turma do 1º ou 2º ano da mesma escola. Para garantir uma proposta inclusiva e o envolvimento de todos os professores do 1º ano, os professores de Educação Física, Arte, o Orientador de Convivência Bilíngue e um profissional da equipe pedagógica da gestão escolar devem participar do planejamento semanal junto com os professores regentes da turma bilíngue. Além disso, a hora atividade desses professores

deve ser agendada no período vespertino, para que possam receber orientações e se engajar na proposta.

Com base nas evidências disponíveis, não há registros documentais que detalham, de forma clara, como o sistema educacional foi estruturado ou reorganizado após o ano de 2022. A ausência desses dados dificulta a compreensão das diretrizes adotadas, das políticas implementadas e das possíveis transformações ocorridas no período subsequente, o que limita a análise crítica sobre os rumos da educação nesse contexto.

No jogo de forças disputadas no campo político entre a *Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina (IADEBESC)*, de 2011, e a *Implementação da Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina por meio da Implantação de Turmas Bilíngues em Tempo Integral em Escolas Polos (IESESC)*, de 2020, são interrogadas as condições de possibilidade desses documentos, compreendendo as relações de poder que os atravessam e a escolarização de crianças surdas.

Nesse contexto, o *Repositório – DIEN: Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual*, de 2024, evidencia a

[...] oferta de Turmas Bilíngues para surdos: opção disponibilizada exclusivamente aos estudantes surdos, matriculados nas escolas de Educação Básica, com a atuação do Professor Bilíngue, Professor de Libras e Orientador de Convivência Bilíngue. As atribuições de cada profissional estão destacadas no caderno da Política de Educação Especial (2018) [...] (Santa Catarina, 2024, s/p).

Esse documento não apresenta evidências suficientes que justifiquem a implementação de uma classe bilíngue. Não há informações claras ou dados concretos que apoiem a necessidade ou viabilidade dessa modalidade de ensino, tampouco análises que demonstrem seus benefícios ou impactos esperados para o contexto educacional em questão.

Até o momento, apresentei diferentes formas de compreender os modelos de Educação Especial e de Educação Bilíngue de Surdos, abordando as dimensões nacionais e estaduais, considerando os entraves que ainda persistem. O RPLeB, de 2014, propõe que

a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo (Thoma et al., 2014, p. 06-07).

A Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos são frequentemente colocadas em oposição, configurando um campo de disputa no qual se constroem como sistemas

educacionais distintos. Ao invés de serem categorias fixas, tais conceitos emergem como efeitos de regimes discursivos que determinam o que é considerado normal ou desvio. No entanto, a experiência dos estudantes surdos é usualmente capturada pelo discurso da Educação Especial, que opera como uma engrenagem que regula e normatiza corpos. No mais, “os surdos tem direito a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo. Isto tudo só é possível em uma escola de surdos” (Skliar, 1998, p. 190).

Segundo Rodrigues (2014, p. 64), o processo educacional está intrinsecamente ligado ao

[...] empoderamento da Comunidade Surda, por meio do reconhecimento da Libras, por exemplo, contribui com o deslocamento da Educação de Surdos para além da Educação Especial, conferindo-a um caráter central na Educação Bilíngue de Surdos e na formação linguística e cultural em nosso país.

Parece-me que a Educação Bilíngue de Surdos seria melhor analisada não apenas como uma política pedagógica, mas como uma engrenagem que estrutura e ordena formas de subjetivação dos sujeitos surdos, dentro de determinadas relações de poder. A partir disso, compreendo como os modos de existência surdos são historicamente atravessados por regimes de verdade que legitimam ou marginalizam suas práticas linguísticas e culturais.

Para Mandelblatt (2014, p. 136), essas

[...] duas tendências, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e o *Movimento Surdo pela Escola Bilíngue*, por fazerem uso frequente de termos em comum, como *inclusão* e *educação bilíngue para surdos*, podem parecer, à primeira vista, defender orientações e ações semelhantes com propósitos similares. No entanto, quando examinadas mais de perto, revela-se que os sentidos atribuídos a esses conceitos e aos sujeitos que neles se encaixam diferem substancialmente entre si e, conseqüentemente, resultam em modelos distintos, com orientações, posturas e ações divergentes (grifos da autora).

Os discursos da PNEEPEI, de 2008, e o Movimento Surdo pela Escola Bilíngue, em sua supremacia, entre essas interferências, levam-me a corroborar a reflexão de Lima (2018, p. 102), evindiciando que “[...] os discursos que circulam nos documentos do MEC, quando se remetem à Educação, afirmam genericamente o direito de todos à educação não abordando outras questões específicas, como orientações sobre a Educação dos Surdos”.

Tomando a posição da FCEE, ela não se limita apenas à necessidade de um modelo bilíngue para alunos surdos, ela também questiona se práticas da FCEE e da SED podem, inadvertidamente, contribuir para práticas segregacionistas. Esse discurso se concentra na dicotomia entre a inclusão no ensino comum e o modelo bilíngue de ensino, visto que a emergência do bilinguismo no estado de Santa Catarina decorreu das mobilizações da

comunidade surda.

Importa marcar que, para Foucault (2013, p. 60), os discursos operam como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Essa perspectiva desloca a compreensão do discurso como mera representação da realidade para entendê-lo como constitutivo dessa realidade. Ou seja, os discursos não apenas descrevem os objetos, mas participam ativamente na sua produção, delimitando o que pode ser dito, pensado e reconhecido socialmente. Nesse sentido, analisar os discursos implica compreender os mecanismos pelos quais certos saberes se consolidam como verdades e moldam práticas, identidades e instituições. Esses encaminhamentos conduzem a compreensão das políticas educacionais inclusivas como agentes estratégicas, não necessariamente para transformar ou atender às necessidades dos estudantes surdos, mas para manter a ordem e a governabilidade.

Podemos compreender que a interferência construtiva entre as políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina, a partir das normativas produzidas pela FCEE e pela SED, não é apenas um alinhamento institucional, mas sim um espaço de produção de saberes e práticas que transformam as relações de poder e conhecimento no campo educacional. Assim, a política educacional inclusiva do estado de Santa Catarina deixa de ser um mero dispositivo regulatório para se tornar um mecanismo ativo de mudança social. Nele, a prática redefine as normas e desafia as estruturas tradicionais.

Ao analisar o documento SPI2, de 2006, observa-se que “é importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, mas sim a *excelência* de seu trabalho” (Brasil, 2006a, p. 12, grifo do documento). *Excelência*, quero aqui enfatizar, que é alcançada por meio da interação contínua entre pares e da aprendizagem conectada, que desafiam os dispositivos de normalização e colocam em cena novas possibilidades de ser e estar no seu próprio mundo, considerando as condutas que fazem emergir o corpo surdo, que se forjam na medida em que eles se constituem como sujeitos éticos, capazes de praticar o *cuidado de si*, conforme propõe Foucault (2009), estabelecendo relações de saber entre si que fogem à norma da Educação Especial, afastando-se do campo discursivo legitimado pelas políticas educacionais inclusivas, implementadas nos âmbitos nacional e estadual.

A partir dessas ponderações, as escolas bilíngues parecem caracterizar um sistema desviante, pois não recebem o reconhecimento e a valorização que as escolas comuns obtêm, portanto, “[...] se não cuidadas, é possível que se tornem um campo de aguda ambivalência, com repercussões negativas na vida dos sujeitos. Desse modo, é preciso considerar as hierarquias de poder que se estabelecem no ‘jogo’ dessas relações e entender que elas são

construtos sociais” (Bastos, 2013, p. 201, grifos da autora), “isto significa que qualquer desequilíbrio pode custar-nos a vida dentro de um ou de outro grupo [...]” (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 240).

Nesse sentido, critica-se as políticas educacionais inclusivas que, ao promoverem uma verdade única e universal, falham em reconhecer a experiência da surdez. “[...] Isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (Foucault, 2010b, p. 46). O saber especializado começa a se estabelecer pelos processos de subjetivação e são influenciados pelas normativas que circulam em determinado contexto. Esse processo desencadeia uma série de práticas que orientam o comportamento e as ações dos indivíduos, permitindo que eles se mobilizem em direção a um objetivo comum, conduzindo percepções, ampliando horizontes e alterando a maneira de interpretar o mundo. Assim, o saber não apenas informa, mas também reformula nossa subjetividade, influencia nossas decisões, (re)direciona nossas crenças, ampliando nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o que nos cerca. Nessa direção, a construção de um grupo coeso é viabilizada, o que, por sua vez, fortalece a forma como a vida da comunidade surda se manifesta.

Parece-me que, a condução das condutas, fundamental para o exercício de governo, é devedora dos processos de subjetivação. É necessário intervir diretamente na vida de cada indivíduo e, ao entender as suas necessidades, comportamentos e potencialidades, o governo e a vida em coletividade são fortalecidos. Isso implica um esforço consciente e uma forma de orientação das políticas educacionais inclusivas para educar suas condutas, direcionando as formas de vida surdas, sem relegá-las exclusivamente a uma perspectiva deficitária. Nesse cenário, torna-se necessário reconsiderar as abordagens relacionadas a essas políticas, que institucionalizam o embaraço nestas duas perspectivas: a Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos.

Fica evidente que, ao considerar a implementação de diferentes tipos de escolas, como as comuns e as bilíngues, observamos uma tendência a classificar e tratar esses alunos de maneiras distintas, produzindo implicações importantes sobre a experiência educacional e da surdez. Isso me permite afirmar que as escolas comuns para alunos com deficiência auditiva estão intrinsecamente associadas ao paradigma do saber-poder audiocêntrico e audionormativo, colocado em jogo nas políticas educacionais inclusivas. Por outro lado, as escolas bilíngues para alunos surdos estão mais conectadas ao saber identitário e cultural dos próprios sujeitos surdos, estando em consonância com as políticas educacionais bilíngues. Por conseguinte, esses modelos se subdividem na dimensão dos saberes da matriz de experiência.

É diante dessas e de tantas outras questões que se evidencia como as subjetividades – entendidas aqui como construções sociais, históricas e culturais – influenciaram profundamente a formulação das políticas educacionais voltadas à comunidade surda. Esse processo se concretizou, sobretudo, por meio da implementação de duas legislações fundamentais: a Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021 e a Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, que passaram a garantir direitos, visibilidade e espaços legítimos para a singularidade surda na educação.

A seção seguinte se deterá sobre essa questão, analisando discursos e práticas que sustentam a Educação Bilíngue de Surdos e como tais políticas educacionais bilíngues configuram relações de poder e produzem efeitos sobre as formas de vida surdas, por meio dessas legislações.

4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA SURDAS

Muitas são as lutas quando se busca melhorias para que as formas de vida surdas sejam conduzidas a partir de uma compreensão de sua existência e de sua potência como sujeitos sociais. Essas batalhas não emergem do vazio – elas têm início em grupos de interesses, que se organizam para reivindicar direitos linguísticos, educacionais e sociais. Além disso, essas mobilizações contribuem para a formação de uma consciência crítica entre os próprios sujeitos surdos, que passam a se reconhecer como protagonistas de sua história e cultura. A organização de grupos de interesse dentro da comunidade surda evidencia uma diversidade de propósitos e aspirações que, embora compartilhem pontos em comum, nem sempre convergem em uma luta unificada.

Nesse sentido, observo que “[...] a atuação de alguns integrantes mais extremos deste grupo na contemporaneidade, [...] embora justifique suas ações pela proteção da cultura surda, [mostra] o desejo de ser reconhecido como normal por seus pares [como] elemento que parece preponderante” (Dias, 2017, p. 70-71). Ao observar de perto essas ações, percebo que, na base desse discurso de proteção, existe um forte desejo de reconhecimento como normal pelos integrantes da comunidade surda. Esse desejo de ser visto como normal – ou seja, de ser aceito, valorizado, legitimado – acaba sendo um importante mobilizador de suas ações, mais até do que a própria defesa da cultura surda.

É justamente por essas e outras razões que o saber construído a partir dos interesses e vivências dos próprios surdos rege e impulsiona políticas educacionais bilíngues. Para

compreender esse processo, analiso as políticas produzidas a partir da reestruturação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), vinculado ao Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), que atuava na implementação e fomento da Lei Federal nº 14.191, de 03 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), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 2021, s/p). A partir dela, um conjunto de artigos foi inserido na LDB, de 1996, dentre os quais destaco o:

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 (Brasil, 2021, s/p, grifos meus).

Com base no trecho, é fundamental compreender a deficiência auditiva sinalizante, que transita na condição de um sujeito surdo oralizado. No entanto, pode se observar que a recente alteração da LDB, de 1996, que agora inclui a Educação Bilíngue de Surdos, define como uma forma de ensino distinta e autônoma em relação à Educação Especial – ou seja, como uma modalidade de ensino independente da Educação Especial (Brasil, 2021). A inserção desse artigo na LDB, de 1996, cria os contornos para a emergência de uma norma para a Educação de Surdos, estabelecendo critérios aceitos dentro do grupo das subjetividades reconhecidas. É nesse aspecto que os sujeitos surdos “[...] não devem ser *incluídos* [...] no antigo sistema, mas devem participar como iguais em um *novo momento institucional* (a nova ordem política)” (Dussel, 2007, p. 110, grifos do autor), ou seja, uma política para a diferença.

Como visto anteriormente, na Lei Estadual nº 17.292, de 19 de outubro de 2017, foi alterada pela Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024³⁰. A proposta bilíngue também ganhou novo fôlego no estado de Santa Catarina após a publicação da Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, no art. 60-A, que dá sustentação à Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024, descrevendo em seu art. 11º:

Art. 11º A rede pública estadual de ensino deve garantir acesso à educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, no processo de ensino-aprendizagem,

³⁰No Capítulo 04, analisei o processo das revogações das leis estaduais, o qual culminou na promulgação da Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024.

desde a educação infantil até a educação superior, a todos os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

§ 1º Entende-se por educação bilíngue de surdos, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua no processo de ensino, comunicação, interação e instrução do estudante surdo, e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (Santa Catarina, 2024, s/p).

Embora essa normativa não inclua escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, essas abordagens foram incluídas no art. 49-A, conforme segue:

Art. 49-A. Para garantir a equidade no acesso às escolas e a oferta de matrículas para os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos, fica assegurada a prioridade de vaga em instituições de ensino mais próximas de suas residências, *nas escolas bilíngues de surdos, nas classes bilíngues de surdos ou em polos de educação bilíngue de surdos* que atenderem às especificidades contidas no art. 11 desta Lei (Santa Catarina, 2024, s/p, grifos meus).

Nos últimos tempos, a discussão acerca da natureza e dos princípios da Educação Bilíngue de Surdos no estado de Santa Catarina tem começado a ganhar atenção no cenário das políticas educacionais bilíngues. Nesse sentido, a Educação Bilíngue de Surdos e as diferentes interpretações sobre a surdez estão interligadas e se retroalimentam mutuamente, de maneira contínua. Esse entrelaçamento tem propiciado transformações nas ideias e nas maneiras de compreender e representar a surdez, o que resultou em uma maior visibilidade nas políticas educacionais bilíngues. Portanto, a condição da surdez

[...] trouxe consequências socioculturais positivas para esses indivíduos, porque em uma sociedade em que a fala dá para o sujeito a condição de “normalidade” e a falta dela impõe uma condição contrária [...]. Uma ideia subjacente a essa mudança é que a suposta “anormalidade” do surdo é transformada em diferença e, em consequência, a surdez passa a ser vista por uma alteridade positiva (Bastos, 2013, p. 78, grifos da autora).

Bastos (2013) evidencia uma importante virada no modo como a surdez é compreendida social e culturalmente. Ao afirmar que a fala é um critério de normalidade em nossa sociedade, a autora denuncia um padrão hegemônico que marginaliza sujeitos surdos justamente por não corresponderem a esse modelo comunicativo dominante. No entanto, ao apontar para as consequências socioculturais positivas de uma mudança de compreensão – em que a surdez deixa de ser vista como anormalidade e passa a ser reconhecida como uma diferença –, Bastos (2013) propõe uma leitura da surdez a partir da alteridade positiva. Isso implica deslocar o olhar do *déficit* para a diversidade, reconhecendo os surdos como sujeitos

de linguagem, cultura e identidade próprias.

Ao configurar-se como uma alteridade positiva – ou melhor, afirmativa –, aquilo que outrora foi marginalizado e excluído passa a ser incorporado, deslocando a noção de normalidade e reconfigurando-a como algo que necessita justificar-se no interior da matriz de experiência. Se antes a pessoa surda era concebida sob a lógica do *déficit* ou da inviabilidade, hoje evidencia-se que tal compreensão esteve vinculada a uma governamentalidade que precisou silenciar para manter sua integridade. Nesse novo contexto, é o sujeito considerado *normal* que passa a ser interpelado a explicar-se diante das novas formas de compreender a experiência humana. Assim, as legislações federais e estaduais direcionam os indivíduos surdos para uma modalidade de escolarização que busca instituir-se como norma, com o objetivo de “[...] conduzir tais sujeitos à linha da normalidade” (Gräff; Medeiros, 2016, p. 201). Nesse processo, a escola e a classe bilíngue, anteriormente concebidas como exceção – isto é, como espaços especiais, exclusivos e associados à possibilidade de ascensão social – deixam de ocupar um lugar marginal e passam a constituir um dispositivo de universalidade, tornando-se mecanismos gerais e comuns no âmbito do sistema educacional.

Para alcançar esse objetivo, é importante que compreendamos não apenas as necessidades imediatas do sistema, mas também as demandas da sociedade a longo prazo. Essas responsabilidades nos levam a compreender um compromisso mais profundo das políticas educacionais bilíngues. Nesse novo momento, de acordo com a Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, no art. 60-A, parágrafo segundo, “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021, s/p), que se atesta na Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, do art. 11º, parágrafo segundo, ao evidenciar que “a educação bilíngue será oferecida em todos os níveis de ensino” (Santa Catarina, 2024, s/p). O fato é que essas leis partem do pressuposto de que a educação de crianças surdas, desde o início, pode ser conduzida de maneira ampla e flexível, considerando as múltiplas possibilidades existentes e formas possíveis de educar – formas que se transformam ao longo do tempo, em diálogo com o contexto social, cultural e com as próprias *vozes* dessas crianças. Ignorar essa diversidade é, justamente, restringir aquilo que se pretende expandir.

Com essa ampliação da Educação Bilíngue de Surdos ao longo da vida, os profissionais surdos, atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, têm alargados os seus campos de atuação, sendo, agora, reconhecidos como professores bilíngues, pois a Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, no art. 11º, parágrafo terceiro, estabelece que “na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental a educação bilíngue será oferecida por meio de professor bilíngue, *preferencialmente surdo*” (Santa Catarina, 2024, s/p, grifos meus). Esse profissional assumiria funções na classe comum. Não desejo entrar em um debate ou criar discordâncias sobre o assunto, uma vez que o compromisso das políticas educacionais do estado de Santa Catarina tem se expandido consideravelmente, oferecendo novas possibilidades e abrindo novas oportunidades. Isso é especialmente relevante para o contexto em que não for viável a abertura de classes bilíngues, pois essas iniciativas ainda assim asseguram um atendimento com professor surdo bilíngue.

Essa legislação ainda prevê, em seu art. 11º, parágrafo quarto, que, “nos anos finais do ensino fundamental, médio e superior, a educação bilíngue será oferecida por meio de professor bilíngue ou intérprete de Libras” (Santa Catarina, 2024, s/p). Dessa forma, os alunos surdos matriculados na escola comum com acompanhamento de um professor surdo bilíngue, professor ouvinte bilíngue ou intérprete de LIBRAS passam a frequentar o AEE em turno distinto do da escolarização. Conforme o disposto na Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, no art. 60-A, parágrafo primeiro, “haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado *bilíngue*, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (Brasil, 2021, s/p, grifo meu). Isso reforça a necessidade de formação dos profissionais para o AEE, para que tenham o conhecimento da LIBRAS, a fim de garantir o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, aos alunos surdos, atendendo as necessidades comunicativas desses estudantes. Diante disso, no parágrafo terceiro, “[...] que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas” (Brasil, 2021, s/p), fica evidente a preocupação em garantir a inclusão desses estudantes por meio de recursos tecnológicos adequados.

A Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, estabelece, em seu art. 78-A, importantes diretrizes voltadas à educação de pessoas surdas. O inciso I prevê o dever de “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021, s/p). Já o inciso II determina a necessidade de “garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (Brasil, 2021, s/p). No art. 79-C, parágrafo segundo, inciso I, a lei orienta para o fortalecimento “[...] das práticas socioculturais dos surdos e da Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2021, s/p), enquanto o inciso III enfatiza a importância de “desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos” (Brasil, 2021, s/p). Esses dispositivos, ao serem incorporados à

LDB, de 1996, especialmente em seu art. 3º, inciso XIV, evidenciam o princípio do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021, s/p).

Até este momento, analisei as especificidades da Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021 e da Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024, aqui, abordo os primeiros documentos formulados tanto em nível nacional quanto estadual, refletindo sobre seus propósitos, motivações e contribuições para a construção de diretrizes que orientam as ações e decisões no campo em questão.

Importa destacar que, durante o período entre a criação da PNEE, de 1994, e a entrada em vigor da Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, as estratégias adotadas para a inclusão desses alunos eram variadas, e, em alguns casos, negligenciavam aspectos fundamentais da sua identidade e forma de existir. Até a promulgação dessa lei, as normas educacionais não haviam contemplado as necessidades específicas dos alunos surdos, o que resultou em abordagens educacionais fragmentadas e, muitas vezes, insuficientes. Nesse sentido, a declaração da PNEE, de 1994, ao afirmar que “[...] ainda persistem inúmeras dificuldades, algumas estruturais, da sociedade brasileira, e outras específicas da educação de portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1994, p. 30), pode ser compreendida como expressão das relações de poder que, historicamente, contribuíram para a marginalização e a exclusão de determinados grupos sociais, resultando em um tratamento desigual das diferenças.

A nível estadual, de acordo com Souza (2003, p. 18-19),

já temos estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos ainda muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual. Não sabemos ainda, por exemplo, por que existem diferenças tão marcantes nas políticas formuladas e/ou implementadas pelos governos estaduais. Este é um tema de pesquisa importante no Brasil.

Conforme apresentado na *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (PESESC)*, elaborada em 2004, trata-se do primeiro documento estadual a tratar de forma direta a educação de pessoas surdas. Essa política propôs a criação e a manutenção de classes bilíngues, que passaram a constituir o objeto central desta pesquisa, conduzindo a análise até a promulgação da Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024.

Nessa linha, compreendo a educação como um dos pilares para o desenvolvimento humano e social e, portanto, é importante que analisemos cuidadosamente os desafios atuais, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas existentes. Essa compreensão abrangente

nos permitirá formular estratégias que atendam às expectativas dos estudantes surdos. Portanto, conforme a PESESC, de 2004, “uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos” (Santa Catarina, 2004, p. 32).

À luz de uma política pautada no reconhecimento das diferenças, a Educação Bilíngue de Surdos em Santa Catarina passou a ser regulamentada de forma estruturada por meio da Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024. Essa legislação, contudo, evidencia particularidades emergentes no contexto catarinense, ao dialogar diretamente com as causas e movimentos sociais da comunidade surda no estado, valorizando suas lutas e afirmando seus interesses.

No início desta seção, abordei os interesses dos sujeitos surdos em relação à proteção da cultura, o que levou, inclusive, ao entendimento de escolas bilíngues. Segundo Witchs e Lopes (2015, p. 43), trata-se de “um movimento que reivindica o direito de os surdos permanecerem em uma escola própria à sua diferença linguística; uma escola que, para eles, ofereça condições para a identidade surda ser constituída e a cultura surda preservada”. Nessa esteira, a escola é, sobretudo, uma instituição que produz subjetividades, regula comportamentos e conduz formas de ser e estar no mundo, pois, consiste em “[...] um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo -, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 82). Isso transforma a relação com o poder em algo dinâmico, que produz marcas que, a partir do encontro, da inclusão tão desejada com os outros surdos, “[...] vê-se a instituição escola como um espaço físico para a reunião entre surdos como uma profunda marca dessa forma de vida” (Witchs; Lopes, 2018, p. 12). Pressupõe-se, portanto, a possibilidade de constituir formas de vida surdas que assegurem, como condição fundamental, a convivência entre pares no espaço escolar. Como observa Bastos (2013, p. 201), “[...] notadamente, as relações entre pares adquirem um significado especial, porque é um fenômeno submetido às relações de poder presentes nas interações”. Essa compreensão aplica-se igualmente aos sujeitos surdos, cujas experiências e modos de existência, ao serem vivenciados no ambiente escolar, encontram-se profundamente atravessados por normas, discursos e práticas institucionais. Nesse contexto, cria-se um espaço em que estudantes surdos possam desenvolver-se como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de intervir nas decisões que afetam suas vidas e sua coletividade.

A Educação de Surdos, nesse sentido, não pode ser um discurso vazio, ela deve se traduzir em ações que rompam com padrões excludentes historicamente naturalizados,

criando um espaço de resistência e aceitação dentro dessa normatização – que define o que é *ser surdo* e qual é a maneira *correta* de se viver como surdo, como um sujeito moderno que forma o seu processo educacional, pois “[...] a concepção que se tem do aluno surdo interfere diretamente na forma como se pensa a proposta educacional para esse aluno. Da mesma forma, as mudanças na proposta de escolarização e a [sua] implementação [...] geram novas concepções sobre esse mesmo aluno” (Quiles, 2008, p. 21). O aluno surdo é também um exemplo de como outras perspectivas podem ser (re)construídas e ampliadas, pois os surdos se constroem a partir de suas experiências e das narrativas históricas que os produziram. Dessa forma, as políticas educacionais são influenciadas, direta ou indiretamente, pelos resultados desse processo de formação do sujeito, que passa pelo ambiente escolar.

Importa marcar que essas ponderações são parte da afirmação de nossa subjetividade e é a subjetividade que nos conduz à surdez, conduzindo o nosso olhar sobre o mundo, os nossos afetos, as nossas linguagens e as formas de existir em narrativas potentes e em formas de expressão que desafiam normas. Compreendida como uma matriz de experiência, a surdez tem sido um eixo central na construção de saberes que sustentam o ensino bilíngue.

Apesar de parecer que o respeito às diferenças constitui sinais de progresso e aceitação, isso acontece dentro de um sistema que continua regulando, classificando e controlando os indivíduos com base em certas normas. Ou seja, o sistema educativo aceita as diferenças, mas só até onde elas se encaixam nas regras que tornam essas pessoas compreensíveis e governáveis. Como destacado anteriormente, a normalização das pessoas surdas ocorre por meio da promulgação da legislação. Portanto, esse processo segue as normas estabelecidas e não ocorre à margem delas.

Por se tratarem de legislações relativamente recentes, ainda persistem desafios no processo de implementação e na organização das instituições de ensino para a efetivação desse novo modelo educacional. O reconhecimento e a adequada estruturação das práticas pedagógicas, bem como a disponibilização dos recursos necessários para atender às especificidades dos alunos surdos, configuram-se como tarefas em constante construção. Tal processo demanda um esforço contínuo das esferas governamentais e educacionais, cuja materialidade se expressa nas relações de poder e nas estratégias que regulam e sustentam sua própria existência.

REFLEXÕES FINAIS...

Concluir uma pesquisa é uma tarefa desafiadora. Ao encerrar este estudo, é importante revisitar o caminho percorrido ao longo da Dissertação e avaliar se os objetivos iniciais foram atingidos. A trajetória, que comecei com o projeto de pesquisa, foi repleta de descobertas, algumas já previstas e outras inesperadas. Percorri um caminho marcado por avanços e retrocessos, explorando uma diversidade de materiais, de leituras e de inúmeras informações incorporadas ao longo do processo, que me permitiram identificar aspectos fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa e que agora procuro organizar e sintetizar neste texto de encerramento.

Este trabalho nasceu da convicção de que investigar a temática sobre as formas de vida surdas poderia trazer novas contribuições ao campo. Os achados apresentados confirmam essa expectativa, mas também apontam para novas questões que merecem investigação futura. Esse movimento mobilizou, em mim, dedicação, empenho e um forte senso de responsabilidade.

Durante todo o processo de pesquisa, a preocupação central foi garantir que o trabalho estivesse em conformidade com a legislação e documentos nacionais e estaduais. Ao revisitar as regulamentações dos documentos nacionais, foi possível identificar as controvérsias e as divergências nos discursos, os entraves que se colocam no caminho e os desafios que geraram dúvidas e incertezas na interpretação e na aplicação prática das diretrizes.

Dessa forma, foi necessário um aprofundamento crítico e reflexivo para compreender as implicações dessas discrepâncias e buscar alternativas que garantem uma abordagem mais coerente e fundamentada. Assim, por vezes, me defrontei com uma elaboração de textos que demandou atenção minuciosa, dada a complexidade e a riqueza de detalhes presentes na argumentação e o compromisso de elaborar um texto que apresentasse fundamentos para as análises.

A partir da análise dos documentos nacionais, observei que alguns não apresentam uma definição clara e coerente sobre a abordagem linguística mais adequada para os estudantes. Os documentos se mostram ambíguos ou até contraditórios: ao mesmo tempo em que defendem o uso da língua de sinais, também oferecem margens para que a língua oral seja considerada como um caminho legítimo no processo educacional desses alunos. Inclusive, alguns documentos apresentam propostas para a implementação de escolas e classes bilíngues, um direito garantido aos alunos surdos, e, em determinados casos, a transferência desses estudantes para escolas comuns, junto aos demais, favorecendo sua integração. Essas

duplicidades de discursos entre línguas e escolas refletem disputas estratégicas dentro da matriz de experiência nas políticas educacionais, o que mostra um conflito ideológico e político dentro das propostas educacionais inclusivas.

As pesquisas teóricas e os materiais analisados mostram a operação de duas noções sobre a surdez, que não são fixas ou naturais, mas sim produzidas por campos discursivos que movimentaram interesses, visões e padrões de comportamento ao longo da história. A ideia central é que, além de serem úteis para organizar o entendimento sobre a surdez, essas noções conformam modos específicos de condução das condutas. A primeira noção, nomeada como *surdez*, é entendida como uma identidade cultural, ou seja, a surdez é vista como sociocultural. Já a segunda, nomeada como *deficiência auditiva*, está associada ao discurso clínico, que compreende a surdez como uma condição a ser tratada, reabilitada ou corrigida. Portanto, essas perspectivas resultam em modos distintos de perceber e construir a subjetividade: uma baseada no pertencimento à diferença e outra ancorada em um olhar para a deficiência.

Os achados da pesquisa sugerem que a subjetividade resulta de diferentes matrizes de experiência e que, historicamente, a surdez foi produzida a partir de processos de normalização distintos, mobilizados tanto pelos outros quanto pelos próprios sujeitos surdos. Portanto, não podem ser vistas como as únicas maneiras de entender essa matriz, pois ela distingue os saberes predominantemente na pluralidade de perspectivas que podem ser reinterpretadas conforme as operações sobre o corpo. Ou seja, as formas de compreender a surdez não são absolutas, mas variam em diferentes graus, e podem coexistir ou se misturar em diversas situações. Isso implica que as noções que conformam a condição de surdez podem variar em intensidade e forma e não são opostas ou mutuamente excludentes.

Essas questões me motivaram a realizar uma análise da legislação e dos documentos nacionais e estaduais que impactam diretamente na implementação das políticas educacionais inclusivas e bilíngues. Dessa forma, procurei investigar como essas normas foram estabelecidas, a partir de que conjuntos de saberes foram organizadas e que tipos de sujeitos pretendem produzir, sobretudo nos limites dados pela educação.

Os documentos nacionais analisados sugerem que os sujeitos surdos – sejam eles surdos oralizados, usuários da leitura labial, aqueles que dependem de aparelhos auditivos ou outras formas de comunicação – são plurais, reconhecendo a riqueza da convivência entre seus pares, tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural, sem desconsiderar o seu modo de ser. Essa diversidade se manifesta de forma ainda mais evidente em contextos escolares, especialmente nas escolas ou classes bilíngues, enquanto os sujeitos com deficiência auditiva,

ao fazer uso da língua oral, que coloca em evidência a norma ouvinte, podem ser mais bem escolarizados na escola comum, dentro de um regime de inclusão.

Para isso, ao analisar os documentos do estado de Santa Catarina, percebi que não apresentam orientações específicas para a oralização como parte fundamental dos processos de escolarização de estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Outro aspecto relevante no contexto de Santa Catarina refere-se às classes bilíngues que, embora tenham adquirido notoriedade, não alcançaram os resultados esperados. O baixo número de matrículas e a ausência de fluência linguística evidenciam não apenas o despreparo, mas também a negligência institucional, marcada, entre outros fatores, pela insuficiente formação docente. Essa lacuna, por sua vez, acaba sendo utilizada como justificativa para a não efetivação da implementação das classes bilíngues. Nessa perspectiva, a proposta revelou-se ineficaz ao longo dos anos, uma vez que resultou predominantemente em ações pontuais e descontinuadas por quase uma década, o que afastou ainda mais a possibilidade de criação de escolas bilíngues. Mesmo a reativação de classes bilíngues em algumas instituições de ensino suscita questionamentos relevantes acerca dos interesses que orientam e sustentam tais decisões políticas. Isso me leva a refletir sobre como propor uma política educacional bilíngue no estado, se os documentos analisados, especialmente aqueles referentes à Educação Especial, estão fortemente ancorados em diretrizes de políticas educacionais inclusivas, sem considerar as especificidades da Educação Bilíngue de Surdos?

Falar em política educacional bilíngue, seja no estado ou em âmbito nacional, soa quase como ironia quando o que se defende como garantia para alunos surdos são escolas e classes bilíngues ainda sustentadas em uma inclusão genérica e superficial – uma inclusão que silencia a língua e extingue a cultura surda sob o pretexto enganoso de uma universalidade ilusória – uma falsa integração que empurra os sujeitos para a Educação Especial, aprisionada entre as grades da Educação e da Saúde.

Na perspectiva da inclusão, observo que a atuação da escola por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal como está estruturado, reforça uma ideia de normalidade que pouco dialoga com as especificidades e a realidade dos alunos surdos. Esse modelo não se compromete com a aprendizagem desses estudantes, tampouco promove um ambiente educacional rico em experiências culturais surdas ou linguisticamente adequadas à sua formação.

Mesmo quando há a presença de um instrutor ou professor surdo responsável pelo ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as interações costumam ser limitadas e isoladas, sem o devido compartilhamento com os demais pares, o que prejudica o

conhecimento mútuo e a construção coletiva da aprendizagem. Soma-se a isso a presença do professor de AEE, que atua no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e, muitas vezes, não é fluente em LIBRAS – o que compromete ainda mais o processo educativo. Com isso, a aprendizagem dos alunos surdos acaba se tornando linear, fragmentada e descontextualizada.

O AEE, cujo atendimento é composto pelo instrutor ou professor de LIBRAS e pelo professor de AEE, busca disciplinar e controlar os corpos surdos, desconsiderando suas formas próprias de existência. Tais políticas desestabilizam qualquer possibilidade de ruptura com o monopólio da normalidade hegemônica.

Ao me debruçar sobre certos documentos nacionais – como mencionados anteriormente – percebo uma clara condução dos processos de escolarização de surdos por uma via que, convenientemente, legitima a língua oral, bem como a língua de sinais. Questões como essa nos provocam a pensar: de que forma a prática da oralização poderia ser efetivamente incorporada no cotidiano das escolas comuns, especialmente quando os documentos nacionais não trazem diretrizes claras sobre essa abordagem no processo de escolarização? Afinal, não seria mais honesto admitir que essa proposta de oralização favorece exclusivamente os alunos tidos como deficientes auditivos no AEE como um suporte linguístico, sobretudo os que melhor se encaixam no modelo ouvinte, enquanto silencia as singularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos nas escolas comuns? Diante desse cenário, a proposta de oralização tende a apresentar-se de forma mais evidente – e até mesmo mais viável – no âmbito do AEE, espaço em que se possibilitam ações individualizadas voltadas às necessidades específicas dos estudantes com deficiência auditiva. Nesse contexto, a oralização configura-se como um mecanismo intencionalmente planejado para orientar e regular a participação desses sujeitos na vida em sociedade.

Embora as políticas educacionais inclusivas do estado de Santa Catarina se omitam em relação à condução da oralização nos processos de escolarização – aspecto amplamente discutido em nível nacional –, tal estratégia poderia assumir centralidade no âmbito do AEE para estudantes com deficiência auditiva. Isso se justifica pelo fato de que o próprio termo *deficiência auditiva* encontra-se explicitamente registrado nos documentos oficiais, conferindo-lhe relevância normativa e política.

Não poderia deixar de mencionar as figuras do intérprete de LIBRAS e do professor bilíngue. No entanto, é preciso romper com a ilusão de que sua presença, por si só, garante o acesso à educação pelos alunos surdos. No cotidiano escolar, muitas vezes, esses profissionais operam não como canais de expressão, mas como filtros do discurso, modulando,

domesticando e, em certos casos, silenciando as narrativas surdas. A centralidade de suas vozes é frequentemente deslocada, relegada a um lugar secundário no espaço escolar, como se falar por eles fosse mais legítimo do que ouvi-los. É nesse jogo de saber-poder que se evidencia o controle sutil das formas de enunciação, onde o surdo é autorizado a falar – desde que dentro dos limites previamente delimitados pelo outro – ou melhor, trata-se de uma inclusão que normaliza, que controla, que determina os limites do que pode ser dito e por quem. Uma falsa escuta, disfarçada de acessibilidade.

Surge, portanto, a indagação fundamental: em quais contextos a presença de intérpretes de LIBRAS e de professores bilíngues deve ser assegurada à comunidade surda? A reflexão acerca do intérprete de LIBRAS conduz ao reconhecimento de que, embora sua atuação seja relevante em distintos âmbitos, a garantia de sua presença mostra-se imprescindível sobretudo em espaços sociais nos quais a efetividade da comunicação é crucial, notadamente nas áreas da Saúde, no âmbito jurídico, bem como no ensino superior e em outras situações cotidianas. No contexto educacional das escolas comuns, contudo, não se configura como condição indispensável para o acesso e o desenvolvimento acadêmico. Assim, a atuação do professor bilíngue se adequa ao contexto da escola ou classe bilíngue.

Por outro lado, os processos de escolarização bilíngue ainda não se consolidaram de forma efetiva no cenário educacional brasileiro e catarinense. Mesmo quando o sujeito surdo é reconhecido tanto por sua condição de surdez quanto por sua convivência com seus pares em escolas e classes bilíngues, torna-se evidente a necessidade de considerar seu corpo e sua experiência no interior do modelo de Educação Bilíngue de Surdos, orientado pelas políticas específicas nessa área. Nesse contexto, observa-se que as políticas educacionais inclusivas e bilíngues delineiam diferentes possibilidades de constituição das formas de vida surdas.

Esses impasses mostram as tensões que estão postas no direcionamento dos processos de escolarização de surdos. Nesse sentido, as formas de vida surdas emergem como potentes provocadoras de reflexões, desafiando os saberes reconhecidos pelo campo da educação e nos impulsionando a repensar as normas que orientam as práticas educacionais e sociais. Essas reflexões nos instigam a problematizar os saberes que, historicamente, nos constituem, considerando os múltiplos aspectos da existência humana e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para outras formas de compreensão que possibilitem o reconhecimento e a efetiva valorização da diferença.

Nesse contexto, diversos documentos do estado de Santa Catarina fazem referência às classes bilíngues e lhes atribuem destaque. Contudo, como já mencionado, não é possível afirmar que tenha ocorrido a consolidação de uma política educacional bilíngue capaz de

sustentar esse processo como um exemplo bem-sucedido, uma vez que ele se encontra em constante tensão e sobreposição com a Educação Especial. Evidencia-se, assim, a necessidade de uma política que se constitua efetivamente como bilíngue e que esteja comprometida com a construção de mecanismos capazes de orientar e sustentar as formas de vida surdas. Tais questões apontam para caminhos relevantes no processo de consolidação das políticas educacionais bilíngues.

A dedicação empreendida neste trabalho expressa a convicção de que transformações são possíveis e necessárias, especialmente quando sustentadas por estudos rigorosos e comprometidos com a criação de condições de existência diversas. Para além dos avanços legais que orientam as ações governamentais voltadas à Educação de Surdos, destaca-se a relevância dessa temática no contexto histórico contemporâneo do estado de Santa Catarina, atualmente em curso.

Como resultado, mantém-se um cenário em que a Educação Bilíngue de Surdos ainda não se configura como uma realidade acessível a todos, comprometendo princípios fundamentais de equidade e de qualidade educacional enquanto direitos universais. Esse quadro evidencia a relevância da implementação de uma norma estadual que regulamente de forma efetiva a Educação Bilíngue de Surdos. Nessa perspectiva, observa-se que as mudanças mais significativas nas políticas educacionais bilíngues, em âmbito nacional e estadual, somente se concretizaram a partir do compromisso com essa modalidade de ensino, cujo processo permanece em estágio inicial de organização.

Talvez tal situação seja resultado das relações de poder que marcaram para a emergência da implementação da Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, cuja supremacia constitucional acabou por subverter a disposição da Lei Estadual nº 19.031, de 26 de julho de 2024. Essa dinâmica impôs uma interpretação capaz de redefinir os limites e a aplicação das normas locais, configurando um novo posicionamento jurídico pautado pelo ideal de uma sociedade mais justa e consciente de suas falhas, em especial no que se refere à exclusão histórica sofrida pelos surdos catarinenses. Movida por um senso de reparação e justiça, essa perspectiva busca corrigir erros passados, promovendo processos de escolarização mais adequados à condição de existência desses indivíduos. Nesse contexto, tais normas tornam-se fundamentais para estabelecer condições inéditas no âmbito das políticas educacionais bilíngues, orientando a condução das formas de vida surdas e garantindo o acesso a bens culturais e educacionais.

Nesta linha, entendi que as políticas educacionais inclusivas necessitavam de “[...] uma consciência histórica da situação presente” (Foucault, 2010, p. 274), ou seja, o histórico é

utilizado no agora para orientar e normalizar condutas, para que as vidas surdas pudessem ser movidas e conduzidas de forma organizada e estruturada, aproximando-as do saber contemporâneo que dialoga com as suas experiências. O passado, com suas construções e acontecimentos contribuiu para orientar o presente, definindo as formas de ver e de viver no mundo. Nesse sentido, é possível reconhecer que as lutas travadas ao longo do tempo não apenas definiram a história, mas também permanecem como um motor contínuo de mudanças. Dessa forma, a busca por um futuro mais justo e equitativo não pode cessar, pois é na persistência e na reflexão sobre o passado que se encontram as bases para a construção de novas possibilidades de ser surdo “[...] sendo vista, como um dos principais deslocamentos notados em relação à imagem construída do sujeito Surdo, [...] [que] serão construídos mediante a abertura de outros espaços para os sujeitos Surdos” (Lima, 2018, p. 104).

Entretanto, embora os documentos representem os primeiros marcos no âmbito federal e estadual que impulsionaram o reconhecimento desses sujeitos, não podem ser analisados apenas por suas limitações ou eventuais falhas, tampouco é o objetivo central tecer críticas diretas a eles. Isso se deve ao fato de que eles simbolizam um início importante, na tentativa de incluir e valorizar os saberes e as experiências históricas desses grupos sociais. Apesar de não serem documentos perfeitos, eles trouxeram à tona impasses relevantes, mostrando os desafios existentes na incorporação dessas *vozes* na construção da memória e da identidade histórica nacional e estadual. Assim, mais do que apresentar soluções, esses documentos abriram espaço para o debate e criaram condições para que outras políticas públicas avancem, como a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do Estado de Santa Catarina.

Repensar a educação não se limita a modificar as ações das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual, mas envolve também a reconsideração das bases conceituais e das perspectivas que orientam o pensamento sobre a educação. Isso implica revisitar as formas tradicionais de compreender as práticas educativas direcionadas a sujeitos surdos em ambientes inclusivos, analisando como cada indivíduo vivenciou sua existência e as experiências que impactaram e foram impactadas pelo seu processo educacional. Tal reflexão permite situar esses sujeitos em relação à normalidade e possibilita que atuem como agentes de transformação social, abrindo espaço para a emergência de novas formas de vida surdas.

Ao finalizar este estudo, parece-me que a coexistência entre as noções da surdez e deficiência auditiva é crucial para compreendermos as políticas educacionais. A interação entre esses conceitos desencadeia uma mudança que produz efeitos sobre os processos de subjetivação, sobre o *eu*, para que outras formas de se contar histórias ou de se experimentar a

vida sejam possíveis, na abertura para outras possibilidades de compreensão ou existência. Isso indica que algo é expresso de maneira parcial ou aproximada dentro de uma determinada forma, ou seja, não é uma definição absoluta, mas sim uma maneira de se apresentar, constituindo o comportamento no que elas acreditam ser. Assumir a surdez como diferença significa abandonar a expressão deficiência auditiva, pois essa perspectiva “[...] vem proteger, socorrer, subverter essa natureza deficiente da surdez” (Gomes, 2011, p. 86), que contrasta com a expectativa de conformidade com uma realidade que não reconhece a formação autêntica, pois sinaliza a “[...] *possibilidade* [de algo] *melhor* em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural como espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes” (Cury, 1999, p. 15, grifos do autor). O impulso para a transposição desses sujeitos considerados deficientes auditivos passa pela contestação de certas verdades em face de um processo de constituição de si “[...] para a invenção de novas formas de vida” (Levy, 2011, p. 93). Ao contestar as verdades hegemônicas que historicamente definiram suas identidades, esses sujeitos engajam-se em um processo profundo de autoconstituição, criando novas formas de existência e modos de ser no mundo. Essa reinvenção não apenas desafia a norma, mas também amplia os horizontes da vida social e cultural, evidenciando o poder transformador da experiência e da subjetividade na construção da diferença e produzindo o caminho para a Educação Bilíngue de Surdos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sergio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. *et al.* (org.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, RJ: FASE, 2003. p. 17-25.
- BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais**: o que é revelado? 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BH, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: Um Direito Assegurado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. (Livro 1).
- BRASIL. **Projeto de Lei n. 131 de 1996**. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Senadora Benedita da Silva. Brasília: Senado Federal, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Deficiência auditiva**. Organização de Maria Cristina da Fonseca Redondo e Josefina Martins Carvalho. Brasília, DF, 2000. 64 p. (Cadernos da TV Escola 1).
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003. 58 p.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 08 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização-surdez. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Organização de Carla Barbosa Alvez; Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio. Brasília: MEC/SEESP. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Organização de Adriana da Silva Thoma *et al.* Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília, DF, mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2023.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdo**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 7-22, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (org.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 251-276.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas

Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

COSTA, Louise Mesquita. **As representações sociais**: como elas moldam a realidade surda. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 30, p. 11-23, dez. 1999.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2008. p. 69-78.

DIAS, Francine de Souza. **Devir Surdo**: disputas, poder e saber na produção do sujeito não ouvinte. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de política**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006. p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo, SP: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France, 1979- 1980 (excertos). Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010c. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: ARGOS, 2012. 212 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEBA – Educação e**

Contemporaneidade, Salvador, BH, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. A inclusão como matriz de experiência: jogos de poder, saber e ética. *In*: SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIMA, Reinaldo Feio. (Orgs). **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. p. 181-195.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual**: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr. 2016.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução de práticas escolares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 27, e270020, 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice Yemi; LIMA, Maria Cecília. (org.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo, SP: Plexus, 2000. p. 21-41.

LAISNER, Cláudia Regina; LIMA, Luciana Leite; SOUZA, Gustavo Costa de. Estratégias de Análise da Ação Pública. **Revista NAU Social**, Salvador, BH, v. 9, n. 17, p. 59-75, nov. 2018/abr. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 175-195, maio/ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRÄFF, Patrícia. Entrevista

com a Professora Maura Corcini Lopes: a Produção do Ser Surdo na Experiência da Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 29, e0237, 2023.

MANDELBLATT, Janete. **Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)**. 2014. 367 f. 147 Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2014. p. 17-23.

MOTTEZ, Bernard. Aspectos de la cultura de los sordos. *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE SORDERA, 2., 1985, Buenos Aires.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 25-47.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas Lingüísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: Espaço De Negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas públicas em educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2008.

RAMOS, Clélia Regina. **A atuação da Família/Profissionais/Legislação para o Desenvolvimento/Inclusão da Pessoa Surda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 19, n. 1, p. 43-69, jan./abr. 2014.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. **A emergência da disciplinarização das Libras em tempos de inclusão**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015.

ROSE, Richard; DAVIES, Philip L. **Inheritance in Public Policy: Change without Choice in Britain**. New Haven: Yale University Press, 1994.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **Protagonismo Surdo: Currículo como construção da**

Autoria. 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2010.

SANTA CATARINA. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Florianópolis, SC: ALESC.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 15.992, p. 1, 10 ago. 1998.

SANTA CATARINA. Lei nº 11.385, de 25 de abril de 2000. Reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS [...]. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 16.402, p. 5, 26 abr. 2000.

SANTA CATARINA. Lei nº 11.869, de 06 de setembro de 2001. Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS [...]. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 16.745, p. 1, 10 set. 2001.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2004. 33 p.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José, SC: FCEE, 2006. 52 p.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Implementação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Bilíngue no Estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2011. 116 p.

SANTA CATARINA. Lei nº 15.925, de 06 de dezembro de 2012. Altera a ementa da Lei nº 11.869, de 2001 [...]. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 19.472, p. 2, 10 dez. 2012.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional. Organização de João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi. Florianópolis, SC: DIOESC, 2013. 96 p.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 656, de 08 de outubro de 2015. Dispõe sobre a revogação das Leis e dispositivos das Leis estaduais declaradas inconstitucionais [...]. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 20.161, p. 1-3, 09 out. 2015.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de

Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 20.198, p. 1-13, 15 dez. 2015.

SANTA CATARINA. Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017. Consolida a legislação que 149 dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 20.640, p. 1, 19 out. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis, SC: SED, 2018. 64 p.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Implementação da Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina por meio da Implantação de Turmas Bílingues em Tempo Integral em Escolas Polos**. São José, SC: FCEE, 2020.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina**. Organização de Caren Simone Freitas da Costa, Fernanda Karen Bruggemann Faucz Andrade e Vanessa Paula Rizzotto. São José, SC: FCEE, 2021. (livro eletrônico).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino**. Florianópolis, SC: Editora Secco, 2021. 48 p.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 16.794, de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) [...]”. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 22.155, p. 7, 30 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Repositório – DIEN: Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual**. Florianópolis, SC: SED, 2024.

SANTA CATARINA. Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024. Altera a Lei nº 17.292, de 2017, que “Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência” [...]. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 22.316, p. 5, 29 jul. 2024.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SCHMITT, Dionísio; SILVA, Flávia Joenck da; CASSANOVA, Rosani. Políticas públicas de educação de surdos em Santa Catarina. **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, n. 5, p. 227-231, 2003.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Campinas, SP: Rever, 2009. 80 p. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” Da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**. Barcelona, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes. *et al.* (org.). **Educação inclusiva**: Direitos Humanos na escola. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

WIDELL, Joanna. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES** – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, p. 11-20, 1992.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, RJ, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015.

WITCHES, Pedro Henrique. Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda. **Revista Fórum (INES)**, Rio de Janeiro, RJ, n. 36, p. 1-22, jul./dez. 2017.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, e184713, 2018.