

## **Educação Bilíngue nas Políticas Educativas e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo**

Adriana da Silva Thoma<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

**RESUMO** – Educação Bilíngue nas Políticas Educativas e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. Neste artigo, apresento algumas problematizações sobre os discursos e as estratégias de governo utilizados pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos. Argumento que tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos são estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam governadas. São analisados textos das políticas, relatórios e documentos produzidos por especialistas ou líderes surdos sobre a educação bilíngue, a fim de demonstrar como a população escolar surda vem sendo submetida, normalizada e conduzida para uma participação ativa e produtiva no mundo contemporâneo. Destaco a existência de distintos discursos sobre essa educação, alguns investimentos realizados por parte do governo federal e propostas de organização e distribuição dos sujeitos surdos em tempos e espaços escolares na atualidade.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Surdos. Discursos. Governo. Biopolítica.

**ABSTRACT** – Bilingual Education in Educational and Linguistic Policies for the Deaf: government discourses and strategies. In this article, I present some problematizations about the government discourses and strategies used by current educational and linguistic policies for the deaf. I claim that both the bilingual education provided by regular schools and the bilingual education in schools for the deaf are strategies to govern deaf identities and difference. I analyze texts of the policies, reports, and documents produced by deaf leaders or experts about bilingual education to demonstrate how the deaf school population has been subjected, normalized, and conducted to an active and productive participation in the contemporary world. I highlight the existence of different discourses on such education, some investments made by the Brazilian government, and proposals of organization and distribution of deaf subjects in school periods and spaces at the present time.

Keywords: Bilingual Education. Deaf People. Discourses. Government. Biopolitics.

## Introdução

Neste artigo, apresento algumas problematizações sobre os discursos<sup>1</sup> e as estratégias de governo<sup>2</sup> utilizadas pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos, tendo como ferramentas teórico-metodológicas as noções de governo e discurso desenvolvidas por Michel Foucault. São analisados textos das políticas, relatórios e documentos produzidos por especialistas ou líderes surdos sobre a educação bilíngue, a fim de demonstrar como a população escolar surda vem sendo subjetivada, normalizada e conduzida para uma participação ativa e produtiva no mundo contemporâneo por meio do imperativo da língua de sinais, da cultura surda e da formação bilíngue, que visa a fazer com que os sujeitos surdos sejam incluídos na escola, no mercado de trabalho, na economia e no consumo.

O tema das políticas educacionais e linguísticas para surdos tem sido o interesse de pesquisas que venho desenvolvendo e orientando nos últimos anos, e as problematizações que apresento neste artigo resultam de análises realizadas em tais pesquisas. Mais especificamente, trago aqui alguns discursos e estratégias de governo colocados em funcionamento pelos textos que orientam as políticas analisadas, assim como as formas de resistência do movimento surdo, que propõe ações distintas das assumidas pelo governo federal por meio do Ministério de Educação. Na pesquisa, *Políticas educacionais e linguísticas como estratégias de governo dos sujeitos no campo da educação de surdos*, e em seus desdobramentos, o grupo de pesquisa que coordeno<sup>3</sup> trabalha com questões relacionadas à escolarização de alunos surdos a partir do campo dos Estudos Surdos, em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos.

Nossas pesquisas partem do entendimento da surdez como um traço identitário de um grupo de sujeitos que têm na língua de sinais sua principal marca linguística e cultural. Nesse sentido, dialogamos com autores que produzem no campo dos Estudos Culturais em Educação em uma perspectiva pós-estruturalista, tendo Michel Foucault como um dos principais interlocutores para nossas problematizações da constituição dos sujeitos, dos processos de subjetivação<sup>4</sup> e das estratégias de regulação e controle da diferença surda. A partir das noções de discurso (Foucault, 2012; 2013) e governo (Foucault, 2008a; 2008b) desenvolvidas por ele, analisamos como a população escolar surda e seus professores vêm sendo subjetivados e constituídos como sujeitos que devem assumir determinadas condutas de cuidado de si e com o outro, condutas estas que visam a colaborar no gerenciamento do risco da exclusão e produzir formas de potencializar uma participação ativa e produtiva dos surdos na sociedade.

Para Michel Foucault, os discursos estão relacionados com processos de produção de sentidos em uma dimensão histórica. Em cada época, os discursos em circulação constituem nossos modos de ser e agir, sendo o sujeito produzido discursivamente na história e na cultu-

ra, em relações de saber-poder-verdade. Nos processos de formação e em nossas práticas docentes, somos constantemente interpelados por discursos que dizem como devemos ser e agir em relação à inclusão das diferenças na educação escolarizada. Porém, as políticas educacionais, para que possam conduzir a conduta dos professores, alunos surdos e intérpretes, necessitam de alianças com as famílias, com a mídia e com outros setores, tais como a saúde e a assistência social. Ao serem colocados em circulação, os discursos de tais políticas vão ganhando estatuto de verdade e entram em disputa e negociação com outros discursos, prevalecendo aqueles que têm mais força na ordem do discurso.

As estratégias de governmentação, por sua vez, fazem parte daquilo que Foucault denominou como artes de governar e ocorrem mediante processos de *normalização*<sup>5</sup>. Na Contemporaneidade, temos presenciado o festejo da diferença e da identidade, no auge de uma sociedade denominada de *sociedade de normalização*, de *controle* ou de *seguridade*. Nessa sociedade, a *norma disciplinar*, antes definida *a priori* para dela derivar o normal e o anormal, se enfraquece, e o normal passa a ser definido no interior de cada grupo ou comunidade. Na *sociedade de seguridade*, a *norma* deriva do normal; nesse sentido, as políticas podem ser vistas como estratégias de *normação* dos sujeitos surdos para que sejam ‘normais linguísticos’ (Thoma; Kuchenbecker, 2011; Kuchenbecker, 2011), sendo garantido a todos os surdos que tenham acesso a uma língua. Porém, também podem ser vistas como estratégias de *normalização* de riscos da população surda (Kraemer, 2011; Kraemer; Thoma, 2012). Em ambas, a *normalização* é recorrente, mas seus procedimentos modificam-se e as estratégias disciplinares e biopolíticas somam-se para governar os sujeitos.

É importante destacar que as problematizações das estratégias de governmentação implicam análises da construção dos sujeitos mais do que análises do exercício do poder. Analisar e problematizar as formas de governmentação dos sujeitos pelas políticas em questão requer entender também os processos de subjetivação e normalização que são acionados pela escola, espaço a partir do qual os saberes são articulados e mobilizados para fazer funcionar as estratégias de governmentação. Ao buscar formas de participação na escola, as políticas buscam controlar, regular as ações e governar todos os sujeitos. Pelas políticas, se estabelece uma arte da condução das condutas que se dá mediante códigos estabelecidos tanto para os alunos quanto para os professores e, em situação de inclusão nos espaços educativos, também para os intérpretes de língua de sinais.

Como estratégias de governmentação, tais políticas investem na construção de um sistema aberto à diversidade e na *participação de todos*, criando para isso um conjunto de leis e propostas de mudanças nos códigos e símbolos educacionais (currículo, avaliação, metodologias etc.) que estão para além de questões puramente organizacionais. Os discursos sobre a diversidade e respeito às diferenças que sustentam as políticas constituem uma lógica de governo pautada em uma lógica

da economia, denominada por Foucault como uma forma de *governar mais com menos governo* (Foucault, 2008a; 2008b). Essa lógica econômica visa ao governo das formas de vida da população, constituída de uma multiplicidade de sujeitos que deve ser controlada e regulada, a fim de que a morte seja evitada e a vida seja garantida e potencializada, no que pode ser denominado de economia biopolítica da existência. Nesse cenário, cabe à escola produzir condutas desejáveis, normalizando e apagando as diferenças. Daí a necessidade, na Modernidade, da escolarização em massa, condição para o governo dos indivíduos, para o controle da multiplicidade e heterogeneidade, para a homogeneização e normalização das diferenças.

A relação entre biopolítica e educação vem sendo bastante explorada em nosso contexto na atualidade, em investigações que se inspiram no pensamento de Michel Foucault. Tais investigações seguem a trilha deixada por ele em suas análises da “[...] medicina social [...], a polícia, a previdência social e o racismo biológico do Estado, dentre outros – como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades ocidentais modernas” (Gadelha, 2009, p. 15).

No cenário contemporâneo, as estratégias de governo que buscam regular a vida da população por meio de processos de regulamentação e de normalização têm como objetivo potencializar e maximizar a vida para que todos vivam mais e com mais qualidade, utilizando, para isso, o poder disciplinar – que incide sobre o corpo individual de cada um –, conectado com o biopoder – que age sobre o conjunto da população –, a fim de promover a participação de todos. Mediante estratégias biopolíticas<sup>6</sup>, a atuação do poder não ocorre apenas no corpo de cada indivíduo, mas por meio de ações que visam à subjetivação e ao convencimento de que somos todos responsáveis por nós mesmos e pelos outros.

Na análise aqui empreendida, tais noções desenvolvidas por Foucault auxiliam-nos a entender que, tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos, funcionam como estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam normalizadas e governadas. Tanto a política de inclusão escolar do Ministério de Educação quanto a educação bilíngue proposta pelo Movimento Surdo, apesar de compreenderem de formas distintas o que seja *educação bilíngue*, tendem a produzir sujeitos em série, já que a educação e a pedagogia são sempre pensadas para categorias de sujeitos da diversidade, mesmo quando em seus textos são recorrentes expressões como *respeito à diferença*, *valorização das singularidades*, etc. Nesse sentido, busco dar visibilidade para as formas como vem sendo operada a construção dos sujeitos surdos por meio dos processos de subjetivação e normalização que se dão a partir da escola, um espaço onde os saberes são articulados e mobilizados para se constituírem sujeitos de determinados tipos.

Ao tratarmos sobre subjetivação, normalização e constituição de um *ethos* surdo em texto anterior (Lopes; Thoma, 2013, p. 105), discutimos os paradoxos contemporâneos presentes nas políticas públicas direcionadas aos surdos, pois “[...] a pessoa com surdez tanto pode ser vista como *deficiente auditiva* quanto pode ser vista como *surda* ou membro integrante de uma comunidade visual e linguística específica”. Nas políticas, vemos enunciada uma ambiguidade que faz parte da experiência de sujeitos que vivem em um país que os reconhece tanto como deficientes quanto como integrantes de uma comunidade linguístico-cultural. Essa ambiguidade promove infinitas formas de subjetivação no *corpo com surdez*, assim denominado para referirmo-nos a um corpo/superfície específico, não a um sujeito, pois são muitas e complexas as experiências daqueles denominados ora como *pessoas com deficiência auditiva*, ora como *surdos*, assim como também são muitas e complexas as formas de subjetivação que fazem com que se vejam e se autodeclarem a partir de um termo ou de outro.

A educação bilíngue que tem sido proposta pelas políticas atuais no Brasil constitui-se também de ambiguidades. Por um lado, é resultado da luta pelo direito dos sujeitos surdos a uma educação em língua de sinais e em língua portuguesa; por outro, pode ser entendida como uma prática biopolítica de governo que atua sobre a população escolar surda mediante sua inclusão na escola e no mercado de trabalho, subjetivando, normalizando e conduzindo as *pessoas com surdez* para serem economicamente produtivas e potencialmente consumidoras.

Na lógica binária com que vem sendo pensada, vemos que a educação bilíngue, segundo a lógica da política de inclusão, vê na escola comum o espaço mais adequado para que essa educação possa acontecer. De acordo com o movimento surdo, são nas escolas bilíngues específicas para surdos que os surdos devem estar, pois nelas há uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos podem identificar-se e construir sua diferença política e cultural.

Nas seções que seguem, apresento resultados de pesquisas que tematizam alguns discursos e formas estratégicas de organizar e promover a educação bilíngue a partir da relação entre biopolítica e educação, iniciando pelos discursos sobre a educação bilíngue, passando por alguns investimentos que têm sido feitos por parte do governo federal para promover uma educação bilíngue para a população surda e finalizando com a apresentação das propostas de organização e distribuição dos sujeitos surdos em tempos e espaços escolares.

## **Discursos sobre Educação Bilíngue**

Vários campos discursivos têm se ocupado de descrever e narrar a surdez, os surdos e sua educação. Entre tais campos, podemos citar a medicina, a linguística, a antropologia e os direitos humanos como aqueles que mais se articulam ao campo da educação e justificam as

políticas propostas e colocadas em funcionamento para a escolarização dos alunos surdos. Vemos uma ênfase ora em discursos clínicos, ora em discursos humanos, ora em discursos linguísticos, mas todos eles estão disseminados na cultura e na sociedade, coexistindo e produzindo práticas distintas.

Em Stürmer (2014) e Stürmer e Thoma (2015)<sup>7</sup>, analisamos os discursos acerca da educação bilíngue para surdos e como eles constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses alunos e governar a diferença surda no cenário brasileiro nos últimos anos em documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). As análises mostram que a educação bilíngue em escolas bilíngues passa a ser a maior pauta de reivindicações do movimento surdo após a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), na qual há uma breve orientação sobre essa educação:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, p. 17).

Mas é no *Decreto 5.626* (Brasil, 2005), que aparecem, pela primeira vez, referências e orientações para a formação de profissionais para a educação bilíngue, através dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado, bem como as modalidades em que essa educação poderá ser oferecida. No Art. 22, incisos I e II, lemos que:

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

I - escolas e classes de educação 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 (Brasil, 2005, p. 8).

A partir dos dados produzidos, buscamos mostrar como vão se constituindo relações de saber e poder que produzem verdades sobre essa educação. Pelas recorrências observadas, Stürmer (2014) construiu duas unidades temáticas. Na primeira, verificou a utilização de documentos nacionais e internacionais, além de pesquisas acadêmicas e estatísticas, para produzir efeitos de verdade nos discursos. Nesse sentido, há recorrências e silenciamentos na produção dessas verdades, pois se trata de discursos decorrentes de *princípios político-ideológicos distintos* (Lodi, 2013). Na segunda unidade, observou uma polarização no que diz respeito à educação de surdos, pois são produzidos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue. Os discursos que circulam no MEC compreendem a surdez como uma deficiência e apontam a educação inclusiva como um direito inalienável. Nesse caso, o surdo deve ser incluído na escola comum por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, tendo a presença de intérprete de língua de sinais em sala de aula. A língua de sinais, por sua vez, é compreendida como um recurso de acessibilidade, já que, na lógica da inclusão escolar, a surdez é uma deficiência sensorial e os surdos não produzem uma cultura. Os discursos que circulam nos documentos produzidos pela Feneis, por outro lado, entendem a surdez como uma diferença linguística e cultural e colocam a necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos, o que, nessa perspectiva, não é viável nas escolas comuns, onde os alunos surdos convivem quase sempre apenas com professores e colegas ouvintes e onde a língua portuguesa prevalece.

Com a oficialização da Libras no Brasil pela *Lei 10.436/2002* (Brasil, 2002) e sua regulamentação pelo *Decreto 5626/2005* (Brasil, 2005), os surdos passam a ser reconhecidos como membros de uma comunidade linguística, com direito ao acesso e uso da língua de sinais e a uma educação nessa língua. Essa legislação também amplia a possibilidade das crianças surdas de identificarem-se com outros surdos em escolas ou classes bilíngues, onde deve haver a presença de professores surdos e é exigida a competência de comunicação em sinais dos professores ouvintes. Nesses espaços, os surdos podem desenvolver e manter sua língua e cultura (Müller et al., 2013). Porém, essas questões linguísticas e culturais “[...] são silenciadas ou até mesmo negadas em muitos documentos do MEC e o movimento surdo coloca que esse silêncio ou negação constituem um grave problema no campo dos direitos” (Stürmer; Thoma, 2015, p. 10). Para o movimento surdo, há uma “visão limitada e unilateral da *Convenção*”<sup>8</sup> (FENEIS, 2011a, p. 25), pois essa estabelece que “toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades” e afirma “[...] a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (Brasil, 2007, p. 14). O objetivo da *Convenção* é “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais



por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2007, p. 16). Tais direitos não são garantidos quando o MEC desconsidera a necessidade de escolas e classes bilíngues como espaços de encontro da comunidade surda, espaços que possibilitam a construção das identidades surdas e da diferença política a partir do uso e compartilhamento de ideias e visões de mundo por meio da língua de sinais, da cultura e da pedagogia visual. Nesse sentido, para o movimento surdo, os direitos linguísticos já conquistados ficam ameaçados, pois “[...] um homem sem língua ou que a ele tenha sido negado o direito à fala de sua língua é um homem a quem não se garante nem a dignidade, nem a igualdade, nem a liberdade de pensamento, expressão e comunicação” (FENEIS, 2011a, p. 5).

Esse contexto requer uma ampliação do debate entre o MEC e o movimento surdo sobre a implementação da proposta bilíngue, a fim de buscar uma maior articulação entre as posições de cada um e um deslocamento dos discursos binários que polarizam os surdos – ora como sujeitos com deficiência, ora como pertencentes a uma minoria linguística – para discursos sobre a diferença surda que olhem para os sujeitos surdos de forma plural, com identidades que não podem ser reduzidas à deficiência ou à diferença cultural, a qual escapa e não pode ser capturada pelos discursos dominantes (Stürmer; Thoma, 2015).

### **Investimentos Biopolíticos na População Surda**

Nos últimos anos, o governo federal tem feito investimentos na população surda que visam a promover condições de normalização biopolítica. Tais investimentos resultam de discursos da ordem dos direitos humanos que são utilizados ora para argumentar a favor do uso e difusão da língua de sinais, ora para argumentar a favor do uso de tecnologias de correção – como próteses auditivas, entre as quais, os implantes cocleares ganham destaque –, com vistas ao apagamento da diferença surda.

Nesse sentido, Kraemer (2011) analisou as estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar, tendo como *corpus* analítico um documento produzido pela comunidade surda<sup>9</sup> e documentos legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratam sobre a educação de surdos e a educação inclusiva, produzidos entre os anos de 1999 e 2009. Compreendendo a inclusão escolar dos sujeitos surdos como uma forma de governar que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal e que convoca a todos para participarem do jogo do mercado, a autora entende que “[...] nesse jogo cada um é empresário de si e joga conforme suas fichas lhe permitem” (Kraemer, 2011, p. 12). Para ela, a proposta de inclusão escolar dos sujeitos surdos, assim como as condições de acesso e de participação, é dada pela garantia legal de profissionais docentes e tradutores/intérpretes proficientes na língua de sinais, mas cabe a cada surdo



gerenciar formas para sua participação nos espaços de educação e no mercado de trabalho. Entre as estratégias de governamento dos surdos que se dão a partir da educação, a autora aponta a *acessibilidade*, que objetiva possibilitar a participação e circulação dos surdos, e a *certificação e difusão do uso da Libras* mediante o ensino dessa língua de forma obrigatória em todos os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e nos demais cursos superiores de forma optativa.

Outro desdobramento do tema foi feito por Cardoso (2013) em sua dissertação de mestrado, que analisou os discursos sobre os investimentos feitos na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuação em práticas de inclusão escolar. Nessa pesquisa, tendo como objetivos identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização e compreender como esses discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos, a autora, a partir das noções de discurso, governamento e normalização desenvolvidas por Michel Foucault, discute a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento.

Cardoso identificou a recorrência de discursos de três campos de saber: *discursos do direito*, que tratam da necessidade de transformações na escola comum para a participação e aprendizagem de todos os alunos, perpassadas pela valorização e reconhecimento das diferenças; *discursos educacionais*, que instituem práticas de governamento pautadas em técnicas disciplinares, distribuindo os alunos surdos nos tempos e espaços da sala de aula comum e do AEE e convocando o olhar vigilante do professor desse serviço; e *discursos linguísticos*, que conduzem as condutas do professor do AEE para uma educação bilíngue que coloca a Língua Brasileira de Sinais como um recurso de acessibilidade para a compreensão dos conteúdos escolares e para o uso da língua portuguesa escrita como segunda língua, sendo esta última considerada como aquela que oportunizará que esses alunos se tornem sujeitos/cidadãos. O governamento docente para a normalização dos alunos surdos dá-se pelo gerenciamento de riscos, cujas práticas intencionam produzir sujeitos autônomos, participativos e competentes nas duas línguas – língua de sinais e língua portuguesa –, tanto na escola quanto fora dela.

O investimento em tecnologias de correção (próteses auditivas) foi tema da investigação de Pontin (2013, p. 25) em pesquisa que analisou os discursos sobre surdez, surdos e o implante coclear em um manual entregue às famílias de crianças surdas candidatas ao implante. Segundo ela, “[...] antes da cirurgia, há aconselhamento médico oferecido aos pais, assim como materiais para leitura, para que tenham conhecimento sobre o implante, podendo auxiliá-los na tomada de decisão sobre fazer ou não a cirurgia”. A autora, utilizando as noções de discurso e normalização de Michel Foucault e a noção de identidade de Stuart Hall (2011, p. 5), problematizou como os discursos desse manual buscam in-

formar, aconselhar e convencer as famílias sobre o implante coclear. A partir de recorrências de enunciados identificadas, ela mostra como a circulação do material tem seu caráter pedagógico de produção de subjetividades e problematiza como os discursos sobre a criança implantada que entram na escola comum e passam a circular como verdades “[...] constituem sujeitos novos, ou seja, sujeitos implantados, que não são nem surdos nem ouvintes, e que vivem em uma situação de fronteira”. Essa é também uma análise que nos mostra o quanto a ambiguidade na categorização dos sujeitos surdos em posições binárias não define as inúmeras posições que esses sujeitos podem ocupar e que

[...] matizam as categorizações previamente criadas, forçando a multiplicação das identidades, das formas de viver a surdez, dos diagnósticos clínicos sobre a audição e a linguagem, dos encaminhamentos dos sujeitos surdos à escola, da convivência com outros sujeitos, etc. (Lopes; Thoma, 2013, p. 105).

Dando continuidade a esse tema, em pesquisa posterior, Pontin (2014) analisou os discursos presentes nas políticas de governo da atualidade e os processos de normalização do sujeito surdo que se produzem a partir de tais políticas. Fazendo uso das noções foucaultianas de *discurso* e *normalização*, selecionou excertos pelas recorrências discursivas e construiu agrupamentos temáticos, que foram apresentados como perguntas: 1) *Cumprindo legalmente?* 2) *Liberdade de escolha?* e 3) *Possibilidades de sucesso, para quem?* Com esses agrupamentos, aprofunda as análises sobre a constituição de sujeitos implantados que vivem em uma situação híbrida, de fronteira, com identidades que escapam dos polos binários de classificação habituais a partir dos quais fomos acostumados a pensar a educação de surdos até o presente. Os discursos analisados conduzem as condutas e atuam na normalização disciplinar e biopolítica dos sujeitos surdos, sendo a escola o lugar no qual as políticas mais se efetivam.

Por meio dessas análises, podemos ver que, enquanto as lutas surdas se voltam para a educação em sinais e para a cultura visual nas escolas, outras práticas de correção e normalização dos surdos e de apagamento da diferença surda se ampliam. Porém, esse cenário “[...] de lutas dos surdos para a educação em sinais e pela cultura visual nas escolas é também um cenário no qual outras práticas de correção e normalização e de apagamento da diferença surgem e proliferam a todo instante” (Thoma, 2012, p. 214). Para criar as condições para uma política de inclusão escolar para os surdos, investe-se no ensino da língua de sinais “[...] para todos os futuros professores, em sua maioria ouvinte, enquanto que as crianças surdas, muitas delas, estão realizando cirurgias de implantes cocleares” (Thoma, 2012, p. 214). A normalização disciplinar e a normalização biopolítica têm, assim, na indústria dos implantes e de outras tecnologias, importantes aliados.

## Organização dos Espaços e Distribuição dos Tempos Escolares para Promover a Educação Bilíngue para Surdos

Como são organizados os tempos e os espaços escolares para promover a educação bilíngue para surdos no contexto da inclusão escolar? E qual a proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho designado pelas *Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013* (Brasil, 2014a) para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014b)?

Analisando os documentos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (Brasil, 2010) e o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (Brasil, 2014a), vemos que a política de inclusão escolar propõe que a educação de surdos deve ocorrer, fundamentalmente, por meio de sua inserção no sistema comum de ensino com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto ao da sala de aula comum, atendimento esse que ocorrerá em três momentos específicos: a) Ensino *de* Libras; b) Ensino *em* Libras; e c) Ensino da língua portuguesa escrita. Nessa Política, a surdez é vista pelo viés da deficiência; o aluno surdo não é reconhecido como sujeito com uma identidade específica, embora plural e móvel (Hall, 2011), e é desconsiderada a existência de uma cultura surda.

Nos subsídios elaborados pelo Grupo de Trabalho designado para elaborar a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, apresentados no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014), entende-se a educação bilíngue como um processo que deve ocorrer diariamente, na práxis com o outro e no contato com a cultura surda, em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua para os surdos. O movimento surdo, que teve cinco representantes no Grupo de Trabalho, com o apoio da maioria dos pesquisadores da área que também fizeram parte do GT, entende a surdez como diferença, reconhecendo e valorizando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos de acordo com seus direitos como pessoas, buscando promover a identidade linguística e o desenvolvimento social desses alunos por meio da língua de sinais e da cultura visual.

Na lógica da inclusão escolar, todos são convocados a participar de forma efetiva e permanente do processo, sendo esta participação prevista pelo direito de ingresso, permanência e aprendizagem na escola. Porém, a estruturação de um sistema de ensino que se volta para a diferença surda necessita ser amplamente problematizada, pois, como já dito anteriormente, vemos a existência de processos dicotômicos entre aquilo que o movimento surdo demanda para a escolarização das

crianças, jovens e adultos surdos e aquilo que a inclusão oferece na escola comum. Enquanto a política de inclusão divide o tempo do aluno entre o espaço da sala de aula comum e o AEE no turno oposto, as escolas bilíngues assemelham-se ao espaço e tempo das escolas comuns, onde o aluno convive com seus pares surdos e professores fluentes na língua de sinais, em condições de um bilinguismo educacional mais efetivo.

Kuchenbecker (2011) e Marins (2015) acreditam que a escola de surdos também pode ser considerada uma escola inclusiva, uma vez que nela se encontram alunos com diferentes condições de deficiência associadas à surdez. Kuchenbecker, em sua pesquisa de mestrado, procedeu a uma análise do discurso de documentos escolares e problematizou as estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down, considerados alunos em situação de inclusão, em uma escola particular de surdos de Porto Alegre (RS). Profissionais de diferentes áreas produziram os documentos analisados, entre os quais, relatórios de avaliação e pareceres clínicos. Além de analisar esses documentos, a autora realizou entrevistas com professoras que trabalham com esses alunos. Em suas análises, ela mostra uma regularidade discursiva entre os diferentes campos de saberes – médico, social, psicológico e pedagógico –, que fabricam os surdos Down como *sujeitos dóceis*, mas também com *limitações e dificuldades na linguagem compreensiva e expressiva* da língua de sinais. Como resultado, a autora construiu três unidades de análise: 1) *Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*: nessa unidade, mostra discursos dos diferentes campos de saberes da área da saúde, que são investidos de poderes e produzem verdades sobre os surdos Down e seus familiares quando esses procuram o ingresso na escola; 2) *Adaptação curricular como estratégia de normalização*: unidade na qual faz análises dos objetivos adaptados, dos comentários sobre o desenvolvimento dos alunos nos relatórios de avaliação e a relação destes com os discursos que produzem práticas pedagógicas com os alunos surdos Down incluídos nas turmas de surdos; e, 3) *Normalização linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem*: nessa unidade, a autora discute os investimentos que a escola faz no ensino da língua de sinais (L1) e no ensino da língua portuguesa (L2), sendo esta uma preocupação constante na prática diária dos professores em sala de aula com todos os alunos – surdos com deficiência e surdos sem deficiências associadas –, ocorrendo assim a comparabilidade e hierarquização dos sujeitos conforme suas competências linguísticas. Por fim, a autora mostra que, para gerenciar o risco da não-aprendizagem, são criadas estratégias de ensino para aproximar os surdos Down dos surdos fluentes na língua de sinais, para que se possa, enfim, investir no aprendizado da língua portuguesa e torná-los sujeitos bilíngues.

Em pesquisa mais recente, Marins (2015) investigou como vem acontecendo os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em outra escola bilíngue para surdos

no mesmo município, dessa vez uma escola pública. A pesquisa, a partir dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, discute possibilidades de uma pedagogia da diferença pensada a partir da língua de sinais, da cultura e identidades surdas. Marins busca compreender as configurações de currículo e as relações de saber-poder que nelas estão presentes, mediante observações em salas de aulas e registros de encontros de formação de professores e de reuniões pedagógicas. Como resultado, construiu as seguintes unidades temáticas: 1) *O dia a dia na sala de aula inclusiva na escola bilíngue: novas experiências de currículos*: nessa unidade, apresenta dados sobre o trabalho na sala de aula com alunos surdos com deficiência e discute a necessidade de formação para os professores bilíngues sobre as diferentes áreas de deficiências, em que se possam discutir situações com as quais eles convivem e criar estratégias para atender às singularidades; 2) *Currículos para as singularidades: o desenvolvimento da linguagem visual para os surdos com deficiência*: aqui, Marins mostra como os professores bilíngues buscam experimentar e aprender com o desafio de planejar e desenvolver aulas diferenciadas para cada um dos alunos surdos com deficiência, por meio de planos individualizados; e 3) *Encontros dos professores: desafiando-se ao novo*: por fim, a autora problematiza o olhar dos professores para os alunos surdos com deficiência. Segundo ela, é preciso *um novo olhar*, pois trabalhar com situações de inclusão de alunos surdos com deficiências associadas é um desafio também para esses professores que atuam com alunos surdos sem condições de deficiências, para as quais não foram preparados em suas formações específicas na área da surdez.

Os discursos sobre Educação Matemática e como eles constituem as práticas desenvolvidas com alunos surdos são analisados por Alberton (2014). Como material empírico, a pesquisadora analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Matemática para o Ensino Fundamental e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de três escolas para surdos que trabalham com educação bilíngue e atendem alunos surdos com diferentes traços identitários e perfis de aprendizagem. As análises foram feitas a partir da Etnomatemática (D'Ambrosio, 2013; Knijnik, 2002) e da noção foucaultiana de discurso. A autora dialoga, ainda, com outras pesquisas que tratam de educação matemática, particularmente com Viana e Barreto (2014) e Borges e Nogueira (2013), bem como com Hall (2000), Strobel (2008), Thoma e Klein (2010) e Thoma (2012), para discutir sobre identidades, diferença surda, currículo, cultura e poder. Os documentos das escolas estabelecem que estas utilizam metodologias centradas na língua de sinais, e, a partir dessa língua, todos os conteúdos são trabalhados utilizando-se práticas visuais. Como resultado das análises, pelas recorrências discursivas, a autora construiu três agrupamentos temáticos: a) *Matemática para a Cidadania*: nessa unidade, mostra que são recorrentes afirmações de que a escola trabalha conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania; b) *Conteúdos Curriculares*

*da área da Matemática:* nessa unidade, os excertos evidenciam que os conteúdos trabalhados são articulados aos contextos sociais e culturais para que os alunos possam desenvolver as habilidades matemáticas, como contar, calcular e interpretar nas questões sociais; e c) *Metodologias, Recursos e Processos de Avaliação:* nessa terceira unidade, os excertos evidenciam que também as metodologias, recursos e processos avaliativos estão articulados com as questões culturais, centrados na Língua Brasileira de Sinais e em questões culturais para que os alunos possam desenvolver habilidades matemáticas e apropriar-se dos conhecimentos dessa área.

A primeira unidade, *Matemática para a Cidadania*, foi posteriormente aprofundada em artigo publicado por Alberton e Thoma (2015), no qual a questão do governo das condutas dos sujeitos surdos adquire centralidade, sendo a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, mais do que um direito na escola, vista como fundamental para que os surdos possam ser cidadãos ativos e produtivos.

## Considerações Finais

Nos documentos das políticas analisados e nas pesquisas trazidas ao longo deste artigo, apresentei algumas problematizações sobre os discursos e as estratégias de governamento utilizadas pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos. Mais especificamente, apresentei resultados de uma pesquisa sobre o tema e desdobramentos desenvolvidos por integrantes do grupo de pesquisa SINAIS em suas pesquisas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essas pesquisas mostram como os discursos que constituem determinadas práticas pedagógicas se sustentam e são legitimados para governar a todos por intermédio da educação bilíngue, educação esta que é significada de modos distintos e vem sendo oferecida em espaços e tempos escolares, seja na escola comum, seja na escola específica.

Os distintos discursos sobre a educação bilíngue provocam disputas e embates. Por um lado, a política de inclusão escolar executada pelo MEC considera que a educação bilíngue deve ser viabilizada por meio do AEE e com a presença de intérpretes em sala de aula, o que é totalmente diferente do que ocorre na escola bilíngue para surdos, onde as aulas são dadas diretamente em Libras, com metodologias específicas. Enquanto as matrículas desses alunos têm aumentado nas escolas comuns, como resultado dos investimentos em próteses auditivas, formação de professores para o AEE e uso e difusão da Libras mediante o ensino dessa língua nas universidades, o movimento surdo em favor da Educação e da Cultura surda é contrário ao fechamento das escolas específicas para surdos, que vem ocorrendo desde 2004.

Em 2011, o movimento protocolou uma carta-denúncia nos Ministérios Públicos Federais de todos os estados brasileiros, denuncia-

do a situação da educação dos surdos no país (FENEIS, 2011b). O movimento alega que a política de inclusão do MEC, que tem priorizado o fechamento das escolas de surdos, optando por matricular todos os alunos em escolas comuns, não respeita a singularidade e especificidade linguística e cultural desses alunos. Nas escolas comuns, as crianças surdas são escolarizadas com crianças que ouvem e que falam o português, sem terem acessado nem a língua de sinais (por isso, de nada adianta a presença de intérprete) nem a língua oral. Geralmente, os alunos surdos chegam às escolas sem um desenvolvimento linguístico efetivo e, na inclusão escolar, tendem a continuar sem desenvolver suficientemente qualquer língua, já que o ensino da língua de sinais é restrito a uma ou duas horas por semana. Ao mesmo tempo, a interação dos alunos surdos com os demais integrantes da escola (professores e colegas ouvintes) é prejudicada, visto que quase sempre estes desconhecem a língua e a cultura dos surdos. Documentos produzidos pela FENEIS apresentam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que indicam que, entre 2005 e 2008, houve uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica. Nesse período, há uma ênfase no modelo de inclusão do MEC; os dados, assim, podem revelar que a evasão escolar está sendo provocada porque os alunos não conseguem acompanhar as aulas.

O movimento surdo, pautado em dados estatísticos do INEP e em dados de pesquisas, defende as escolas bilíngues por acreditar que nelas os discursos sobre os surdos e a surdez como diferença linguística e cultural produzem práticas de ensino-aprendizagem realizadas por meio da língua de sinais, com o português escrito sendo considerado como segunda língua. Justifica-se, ainda, que os surdos adquirem e se expressam na língua de forma natural por meio do sentido da visão. Com a aquisição natural que se dá entre pares usuários da mesma língua, pesquisas na área mostram que os surdos podem desenvolver suas habilidades linguísticas, a comunicação e a compreensão do mundo de modo similar ao de crianças ouvintes.

Apesar dessas divergências, pautada nas análises aqui apresentadas, busquei demonstrar que tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas específicas de surdos são estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam governadas. A população escolar surda vem sendo subjetivada, normalizada e conduzida para que seja participativa e produtiva a partir do imperativo da língua de sinais, da cultura surda e da formação bilíngue, com vistas a fazer com que os sujeitos surdos possam ingressar e permanecer na escola e no mercado de trabalho, sendo capazes de produzir e consumir, não se tornando dependentes do Estado.

Com as questões analisadas, podemos ver também que os processos de subjetivação, normalização e constituição do *éthos surdo* na contemporaneidade ocorrem a partir de investimentos do Estado e constituem-se em paradoxos contemporâneos no governo do da



população surda (Lopes; Thoma, 2013). O caráter ambíguo e paradoxal das políticas, que, de forma concomitante, festejam a diferença surda e investem na correção/normalização dos indivíduos com surdez, está presente na vida de todos os sujeitos surdos. Podemos seguir, então, perguntando, ao modo de Michel Foucault: *o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? Que tipo de educação bilíngue e de sujeitos surdos queremos ajudar a produzir, afinal?*

Recebido em 22 de dezembro de 2015

Aprovado em 18 de março de 2016

## Notas

- 1 A partir de Michel Foucault (2006; 2008a; 2008b; 2010; 2012; 2013), os discursos são entendidos como constituídos e constituidores de práticas.
- 2 Segundo Veiga-Neto (2005), *governamento* seria a palavra mais adequada para fazer referência a todas as ações utilizadas por um Governo sobre aquele que deseja governar. O autor propõe a palavra *governamento* para diferenciar *Governo* (com G maiúsculo – aquele que governa) de *gouvernement* (ações de condução das condutas de uma população), ao discutir os termos e seus significados na língua portuguesa.
- 3 O Grupo de Pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3079025401567038>), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), desenvolve estudos e pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação, Estudos Foucaultianos e Estudos Surdos, principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, produção de identidades e diferença, políticas educacionais, experiências docentes e formação de professores, discursos e estratégias de governo no campo da educação. Dele participam estudantes de doutorado, mestrado e graduação.
- 4 Para Gadelha (2009, p. 173) “[...] ao final de sua vida, Foucault deixou claro que a problematização do sujeito sempre foi o tema central de suas pesquisas, a prática e a teorização educacionais modernas, por seu turno, tomaram o sujeito como sua razão de ser, isto é, como seu objeto e objetivo maior [...]. Nesse sentido, em se tratando da educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema ‘da subjetividade’: num primeiro caso, envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; num segundo caso, em que a resistência ao poder entra em foco, dando-se por uma via ético-estética, pode-se pensar como ela, a educação, se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação a si e com a alteridade”.
- 5 Foucault trata sobre os processos de normalização a partir de dois eixos: a *normalização disciplinar* e a *normalização biopolítica*. Em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1995), o autor diz que o *poder disciplinar* tem como alvo principal o corpo, como objeto que deve ser analisado, manipulado, submetido a regras, transformado e aperfeiçoado para tornar o sujeito útil, dócil e produtivo. O *biopoder*, por sua vez, surge num desdobramento do poder disciplinar a partir da segunda metade do século XVIII para atuar sobre o conjunto da população.

O *biopoder* é um mecanismo de poder que se dirige à preservação da vida da população, que atua não no homem-corpo, mas no homem-espécie. Por meio da *biopolítica*, a vida da população passa a ser regulada por taxas de natalidade, mortalidade, fecundidade e outras estatísticas, com um duplo objetivo: controlar as populações e prever seus riscos.

- 6 Segundo Castro (2009, p. 60): “[...] há que se entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça [...] Essa nova forma do poder se ocupará, então: 1) Da proporção de nascimentos, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população. Em uma palavra, da demografia. 2) Das enfermidades endêmicas: da natureza, extensão, da duração, da intensidade das enfermidades reinantes na população; da higiene pública. 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho. Também, então, dos seguros individuais e coletivos, da aposentadoria. 4) Das relações com o meio geográfico, com o clima, o urbanismo e a ecologia”.
- 7 Os documentos analisados na dissertação de mestrado de Stürmer (2014) e no artigo de Stürmer & Thoma (2015) constituem um conjunto de dez documentos elaborados pelo movimento surdo, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ou pelo Ministério da Educação (MEC). São eles: Alves; Ferreira; Damázio (2010); Brasil (2008; 2011; 2012; 2014a; 2014b); Campello et al. (2012); FENEIS (2011a; 2011b; 2012).
- 8 A *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD) é um documento alicerçado na *Declaração dos Direitos Humanos* (1948) que foi construído em prol dos direitos das pessoas com deficiências. Foi assinada em Nova Iorque em 30 de março de 2007 e promulgada com *status* de Emenda Constitucional em nosso país pelo Decreto 6.949/ 2009a (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal). Desde então, subsidia os investimentos em inclusão e acessibilidade que o país faz por meio de programas e de políticas educacionais.
- 9 *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999).

## Referências

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos Curriculares sobre Educação Matemática para Surdos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115736?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115736?locale=pt_BR)>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes; THOMA, Adriana da Silva. Matemática para a Cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos. **Reflexão e Ação** (Online), Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <[https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6383/pdf\\_46](https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6383/pdf_46)>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Um Panorama da Inclusão de Estudantes Surdos nas aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius (Org.). **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2013. P. 43-70.

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, 25 abr. 2002. P. 23. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

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, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/pdf-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/view>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 05/2011**. Sobre Implementação da Educação Bilíngue. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 34/2012. **Sobre a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Brasília: Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014b.

CAMPELLO, Ana Regina; PERLÍN, Gládis; STROBEL, Karin; STUMPF, Marianne; REZENDE, Patrícia; MARQUES, Rodrigo; MIRANDA, Wilson. **Carta Aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Jun. 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-depesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESURDOSADMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

- CARDOSO, Ana Claudia Ramos. **Discursos sobre a Inclusão Escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106461/000941759.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5, 1999, Porto Alegre. **Documento Elaborado no pré-congresso**. Porto Alegre, UFRGS, 1999. (Texto digitado).
- FENEIS. **Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a Educação Bilíngue para Surdos** (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB). Brasília, 2011a.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI**. 2011b (Texto digitado).
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. 2012. (Texto digitado).
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção: Ditos & Escritos, v. IV).
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 22. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. P. 103-131.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 161-176, dez. 2002.

- KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de Governo dos Sujeitos Surdos na e para a Inclusão Escolar em uma Racionalidade Neoliberal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32220/000785523.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32220/000785523.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Inclusão Escolar dos Sujeitos Surdos: uma estratégia de governo que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 85-98, 2012.
- KUCHENBECKER, Liege Gemelli. **Inclusão na Escola de Surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos** Down. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/119429/000970597.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004)>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, v. 1, p. 105-116, 2013.
- MARINS, Cássia Lobato. **Processos de Construção e Desenvolvimento de Currículos para Surdos com Deficiência em uma Escola Bilíngue para Surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115955/000964911.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. In: MATTES, Marlene Gonçalves; MAGGI, Noeli Reck (Org.). **Nonada – Letras em Revista**, v. 02, n. 21, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797/524>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos sobre a Surdez, os Surdos e o Implante Coclear: análise do manual de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante**. 2013. TCCE (Especialização Os Estudos Culturais e os Currículos Escolares Contemporâneos na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e Processos de Normalização dos Sujeitos Surdos através de Próteses Auditivas nas Políticas de Governo da Atualidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95664/000918483.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação Bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115739/000964765.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. P. 1-15. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4093.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015

THOMA, Adriana da Silva. A Afirmação da Diferença e da Cultura Surda no Cenário da Educação Inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012, P. 205-2016.

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, p. 107-131, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KUCHENBECKER, Liège Gemelli. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Cascavel, v. 24, p. 347-361, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/4100/2690>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 13-34.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O Ensino de Matemática para alunos com Surdez**: desafios docentes, aprendizagens discentes. Curitiba: Editora CRV, 2014.

**Adriana da Silva Thoma** é graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), mestrado (1997) e doutorado em Educação (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Coordenadora do Grupo de Pesquisas SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).  
E-mail: [asthoma@terra.com.br](mailto:asthoma@terra.com.br)