

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e26423>

## **Educação de Surdos no Brasil: as políticas educacionais como condutoras de formas de vida surdas**

**Education of the Deaf in Brazil: educational policies as shapers of deaf life forms**

**La Educación de los Sordos en Brasil: las políticas educativas como configuradoras de las formas de vida de las personas sordas**

**Rodrigo João Franchini**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0724-2937>

**Patrícia Graff**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

**Resumo:** Este trabalho propõe uma reflexão sobre as formas de vida surdas no contexto das políticas educacionais. Objetiva investigar como as formas de vida surdas são normatizadas, a nível nacional, pelas políticas educacionais. O percurso metodológico se constitui a partir da seleção e da análise de um conjunto de documentos nacionais, no recorte temporal entre os anos de 1994 e 2023, a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente nos Estudos Foucaultianos, de onde elege o conceito de matriz de experiência como ferramenta teórico-metodológica. Os resultados da pesquisa mostram que as políticas educacionais se constituem como superfície que congrega: a) um conjunto de saberes que reúnem concepções e disputas sobre a surdez, a experiência surda e os percursos educacionais destinados à população surda, influenciados, preponderantemente, pelas áreas da Saúde e da Educação; b) o registro histórico das normativas que conduziram/conduzem os processos educacionais de surdos no Brasil, e; c) projeções de características, como traços identitários, direcionadas aos sujeitos surdos conformados nesse jogo de tensões entre os campos que disputam a hegemonia discursiva sobre as formas de vidas surdas. As conclusões indicam o fortalecimento recente da ênfase bilíngue para a Educação de Surdos, como uma aproximação às reivindicações históricas do movimento surdo e como possibilidade para a emergência de outras formas de vida, mais afetivamente vinculadas entre si, considerando que esse modelo contribui para a construção de uma experiência de vida escolar profundamente marcada pela interação entre pares, em contraste às escolas comuns que, frequentemente, reiteram os princípios da Educação Especial.

**Palavras-chave:** formas de vida surdas; políticas educacionais; Educação de Surdos.

**Abstract:** This paper proposes a reflection on deaf ways of life in the context of educational policies. Its objective is to investigate how deaf ways of life are standardized at the national level through educational policies. The methodological approach is based on the selection and analysis of a set of national documents, spanning the period from 1994 to 2023, using a qualitative approach grounded in Foucauldian Studies, from which the concept of the matrix of experience is adopted as a theoretical-methodological tool. The findings show that educational policies constitute a surface that brings together: (a) a set of knowledge encompassing conceptions of and disputes over deafness, deaf experience, and the educational pathways designed for the deaf population, predominantly influenced by the fields of Health and Education; (b) the historical record of regulations that have guided and

1



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

continue to guide the educational processes of deaf people in Brazil; and (c) projections of characteristics, such as identity traits, directed toward deaf subjects shaped within this interplay of tensions among the fields that compete for discursive hegemony over deaf ways of life. The conclusions indicate the recent strengthening of the bilingual emphasis in Deaf Education, both as an approximation to the historical demands of the deaf movement and as a possibility for the emergence of other ways of life, more affectively connected, considering that this model contributes to the construction of a school life experience deeply marked by peer interaction, in contrast to mainstream schools, which frequently reiterate the principles of Special Education.

**Keywords:** deaf ways of life; educational policies; Deaf Education.

**Resumen:** Este trabajo refleja sobre las formas de vida sordas en el contexto de las políticas educativas. El objetivo es investigar cómo las formas de vida están estandarizadas por las políticas educativas. La metodología se constituye a partir de la selección y análisis de un conjunto de documentos nacionales, publicado entre 1994 y 2023, desde un enfoque cualitativo, fundamentado teóricamente en los Estudios Foucaultianos, del cual se adopta el concepto de matriz de experiencia como herramienta teórico-metodológica. Los resultados muestran que las políticas educativas constituyen una superficie que congrega: (a) un conjunto de saberes que reúne concepciones y disputas sobre la sordera, la experiencia sorda y itinerarios educativos diseñados para la población sorda, influenciados por las áreas de la Salud y la Educación; (b) el registro histórico de las normativas que conducen los procesos educativos de las personas sordas en Brasil; y (c) proyecciones de características, tales como rasgos identitarios, dirigidas a los sujetos sordos conformados en este juego de tensiones entre los campos que disputan la hegemonía discursiva sobre las formas de vida sordas. Las conclusiones indican el reciente fortalecimiento del énfasis bilingüe en la Educación de Sordos, como una aproximación a las reivindicaciones históricas del movimiento sordo y como posibilidad para la emergencia de otras formas de vida, más afectivamente vinculadas entre sí, considerando que este modelo contribuye a la construcción de una experiencia de vida escolar marcada por la interacción entre pares, en contraste con las escuelas regulares, que reiteran los principios de la Educación Especial.

**Palabras clave:** formas de vida sordas; políticas educativas; Educación de Sordos.

## 1 Introdução

*A surdez é uma grande invenção* (Lopes, 2011, p. 7).

A surdez constitui o objeto de estudo desta pesquisa, entendida como um conjunto de características que conformam a existência de uma parcela específica da população, a partir da produção coletiva de traços que marcam a sua forma de vida, como um “marcador cultural primordial” (Lopes, 2011, p. 9). Compreendendo-a como uma invenção, inscrita em uma matriz de experiência que conforma saberes e normas, que orientam os processos de subjetivação vinculados à surdez, investigamos como essas questões marcam e conduzem as formas de viver a experiência da surdez, a partir do campo das políticas educacionais brasileiras. Nesse registro, a pesquisa pretendeu investigar como as formas de vida surdas são normatizadas, a nível nacional, pelas políticas educacionais.

O percurso investigativo se constituiu a partir da seleção e da análise de documentos nacionais, no recorte temporal das últimas três décadas, a partir de uma

ancoragem epistemológica pós-crítica, de abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente nos Estudos Foucaultianos, de onde elegemos o conceito de matriz de experiência como ferramenta teórico-metodológica, para os exercícios analíticos empreendidos. Para Michel Foucault (2010, p. 5), a matriz de experiência articula as “[...] formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis [...]”. Essas existências são entendidas como “virtuais porque [...] são expressad[a]s em nossa subjetividade, e estão sujeit[a]s 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 tentamos compreender as formas de vida surdas, a partir de uma matriz de experiência do presente, que constitui a inclusão como um imperativo de Estado que, “[...] pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, [faz com] que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (Lopes; Rech, 2013, p. 212).

Para dar os contornos do percurso metodológico que nos guiou, importa marcar que, com Veiga-Neto (2007, p. 17) compreendemos que método “[...] é uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”, que, nessa pesquisa, interrogam aquilo que é assumido como verdade pelas políticas educacionais. Nesse registro, a superfície analítica foi organizada a partir de uma busca nos sítios eletrônicos do Governo Federal, no Portal da Legislação e no Portal do Ministério da Educação (MEC). Os arquivos foram selecionados por contemplarem orientações que conduzem/conduziram os processos de escolarização de surdos em nosso país, no período compreendido entre os anos de 1994 e 2023. Para a seleção do material foram incluídos documentos que, no corpo do texto, contivessem os termos: auditivo/a, sinais, sinalização, Libras, bilíngue, intérprete e sur — esse último foi utilizado pois possibilita localizar palavras como surdo, surda e surdez. A escolha pelos termos objetivou a sua identificação explícita nos documentos, sendo descartados os documentos que não os mencionaram. Após triagem, o *corpus* de análise foi composto por 14 documentos, descritos em ordem decrescente do ano de publicação, no quadro que segue.

Quadro 1 – Materiais de pesquisa

DOCUMENTO	ANO
Lei nº. 14.768, de 22 de dezembro de 2023 – define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.	2023
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).	2023
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.	2021
Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – documento orientador.	2014
A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez – documento orientador.	2010
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	2008
Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez – documento orientador.	2006a
Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos – documento orientador.	2006b
Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	2005
Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – documento orientador.	2003
Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	2002
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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	1999
Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Política Nacional de Educação Especial.	1994

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do material selecionado possibilitou a organização de três focos centrais que permitem mostrar a matriz de experiência inclusiva em funcionamento. O primeiro deles descreve um conjunto de saberes que reúne concepções e disputas sobre a surdez, a experiência surda e os percursos educacionais destinados à população surda, influenciados, preponderantemente, pelas áreas da Saúde e da Educação. O segundo foco se vincula às normas que orientam a experiência da surdez, a partir do registro histórico das normativas que conduziram/conduzem os processos educacionais de surdos no Brasil. Por último, vinculado aos processos de subjetivação, o terceiro foco descreve as projeções de características, como traços identitários, direcionadas aos sujeitos conformados nesse jogo de tensões entre os campos que disputam a hegemonia discursiva sobre as formas de vida surdas. Cada

um desses focos será discutido nas próximas seções deste texto. A separação em focos cumpre fim unicamente organizacional, pois esses elementos se misturam e se borram na trama argumentativa. Ao final, apresentamos as amarrações para encerrar (provisoriamente) as discussões.

## **2 Os saberes que orientam a escolarização de surdos**

Na Contemporaneidade, a inclusão se constitui como um imperativo que conduz o campo da Educação. Como um saber fortemente constituído nesse campo, a inclusão conforma o regramento que orienta as políticas educacionais, produzindo efeitos sobre a vida dos escolares e, mais amplamente, sobre os sujeitos que habitam o território brasileiro. A inclusão como matriz de experiência, descrita por Lopes e Morgenstern (2014), é tomada como uma verdade desse tempo, que produz saberes, normatiza comportamentos e conduz processos de subjetivação que impulsionam a participação de todos no jogo econômico (Lopes, 2009).

A partir dessa compreensão, iniciamos a análise dos materiais pelo documento mais antigo a compor a superfície analítica, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994. A PNEE teve abrangência nacional e serviu como 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). Desde 2008, os processos de escolarização no Brasil assumem a inclusão como ênfase — o que segue como princípio orientador até a atualidade. Importa marcar que as estratégias para inclusão escolar dos alunos surdos ainda eram incipientes nessa época — a década de 1990 — e a Educação Especial seguia se fortalecendo nos processos de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, determinando as práticas educacionais na escola comum. Nesse campo, os surdos eram compreendidos como pessoas com deficiência, constituindo o público-alvo de suas ações.

No movimento que visava impulsionar o “[...] processo de integração instrucional, aos portadores de 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, grifo nosso), a PNEE assumia a integração instrucional como ênfase, prevendo práticas de normalização

disciplinar para a surdez, a partir de saberes do campo da clínica, que consideram o corpo surdo como desviante em relação àqueles alunos ditos como normais. 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” (Foucault, 2008, p 75). Nesse registro, “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. 5).

Nesse modelo de educação, o fracasso dos alunos para atingir os objetivos estabelecidos pela escola é associado a uma suposta imperfeição do seu corpo. Aqueles que não se enquadram nos padrões esperados são considerados anormais ou incapazes de acompanhar o processo de escolarização, reforçando a ideia de que apenas aqueles que se aproximam ao modelo padrão são aptos para a aprendizagem. Essas concepções são basilares para as práticas de normalização educacionais, que já nessa época classificava os estudantes surdos a partir de uma medida auditiva, entre surdez leve/moderada; surdez severo/profunda, e; deficiência auditiva — cujo foco se concentrava mais fortemente na “[...] correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (Brasil, 1994, p 14). A PNEE descreve o “aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria” (Brasil, 1994, p. 52), como um dos seus objetivos. Esse enfoque deixa claro que, na última década do século XX, a escolarização de surdos ainda tomava a oralização como objetivo e como meio. Para isso, o documento prevê a “oferta de [...] aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos” (Brasil, 1994, p. 50). Esses elementos descrevem um campo de saberes que investe em práticas de correção do corpo, tomando a classificação clínica como base de sustentação para os processos escolares. Para Lopes (2011, p. 9), a interseção de um conjunto de *experts*, fortemente influenciados pela clínica, criou uma atmosfera que passou a orientar a compreensão dos surdos “[...] como capazes de serem ‘tratados’, ‘corrigidos’ e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade”.

Mesmo assumindo um foco claramente propenso a uma abordagem oral, o documento da PNEE enfatiza o “exercício do direito de escolha das filosofias de

educação para surdos” (Brasil, 1994, p. 51), que inclui abordagens entre o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo — que começava a se constituir como ênfase possível para a Educação de Surdos, nessa época. Podemos identificar uma descrição de efeitos dessas filosofias no documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez*, publicado em 2010:

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 (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 7-8).

Depreende desse cenário que, em 1990, o movimento em defesa do bilinguismo emergia no país, enquanto as práticas oralistas predominavam como abordagem mais aceita para a Educação de Surdos, sustentadas pelo campo da Educação Especial. Ao fundamentar a concepção do bilinguismo em relação ao processo de escolarização de surdos, a PNEE evidencia o “desenvolvimento das habilidades lingüísticas, 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). Sobre esse aspecto, importa marcar que, mesmo que o foco na oralização seja predominante na PNEE, o documento também ressalta a importância do “incentivo à oficialização da LIBRAS” (Brasil, 1994, p. 53), com o intuito de que fosse incorporada à legislação.

O conflito presente no texto da PNEE, entre a abordagem oralista e a promoção da aprendizagem na Libras, retrata o cenário da época em que a PNEE foi produzida. “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). 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, os sistemas de ensino colocaram em marcha estratégias de normalização, que silenciaram e marginalizaram experiências surdas, impondo um regime de verdade que desconsiderava a sua forma de comunicação. Esse apagamento não apenas

limita a agência dos alunos surdos, mas também produz corpos dóceis, ajustados a um modelo hegemônico que não reconhece suas especificidades e modos de existência.

A partir da Lei nº. 10.436/2002, a Libras é reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos (Brasil, 2002). Esse princípio é impulsionado pela *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), que estabelece no art. 10º, item 1, que “todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (Unesco, 1996, inc. I) e, como prevê no 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” (Unesco, 1996, art. 24). Mesmo com esses amparos legais, os surdos seguem lutando para que possam participar dos espaços decisórios sobre a presença da sua língua — debate que ganhou alguma notoriedade a partir da Lei nº. 14.191/2021, que estabelece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº. 9.394/1996 (Brasil, 2021). Até mesmo documentos que orientam a Educação de Surdos reconhecem 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, 2006b, p. 69).

É somente nos anos 2000 que ganharam força os grupos de pesquisa, que criaram o campo dos Estudos Surdos, com pesquisadores da área, que impulsionaram a perspectiva bilíngue no Brasil. 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” (Lopes; Menezes; Gräff, 2023, p. 233). Essa expansão de saberes nas pesquisas potencializou outras formas de compreensão e de relação com a surdez. Já em 2005, o Decreto nº. 5.626 esmaecia o foco no uso da língua oral na escolarização de alunos surdos, prevendo o ensino de Libras e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, bem como orientando um conjunto de estratégias de acessibilidade para a comunicação.

Mesmo com esse foco textual, assumido no Decreto nº. 5.626/2005, um documento posterior, produzido pelo MEC, intitulado Educação Infantil – Saberes e

Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez (Brasil, 2006a, p. 56), seguiu afirmando 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”. 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 reconfigurações, nas quais a língua de sinais começa a ser ativada. Para Lodi (2013, p. 56), nessa época, “[...] 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”, como mostra o excerto que segue:

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 língua brasileira de sinais – LIBRAS (Brasil, 2006a, p. 20).

Esse fragmento mostra que, embora a língua de sinais seja reconhecida, sua função permaneceu subordinada — quase como um recurso compensatório diante da falta representada pela ausência da oralidade. Assim, perpetuou-se uma hierarquia linguística, na qual a língua oral foi tomada como parâmetro ideal de comunicação e aprendizagem, enquanto a língua de sinais foi tolerada, compreendida como complemento, sem ser valorizada como um meio legítimo de acesso ao conhecimento, o que mostra as tensões que constituem o campo da Educação e as relações de poder nele operadas. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), “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”. Entendemos, assim, que o poder não age diretamente sobre as pessoas, mas sobre suas possibilidades de ação, orientando as escolhas, os comportamentos e as condutas dos sujeitos, a partir de uma atmosfera discursiva centrada na audição, e influenciando todo o sistema educacional, sem reconhecer a surdez como uma característica que conforma um tipo humano legítimo.

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).

A partir desses saberes que posicionam, social e educacionalmente, a população surda, nos interessa compreender, na próxima seção, como ditaram estratégias de escolarização para os surdos, entendendo que as políticas estabelecem 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. Importa marcar que esses saberes são incorporados às práticas cotidianas, sendo, por isso, passíveis de tensionamento pelos sujeitos que, com eles, interagem. Nessa esteira, mesmo que os saberes e as normas orientem os processos de subjetivação em uma dada direção, podem ser questionados e rejeitados pelos sujeitos.

### **3 Das normativas que conduzem a surdez na educação**

A educação inclusiva, ao afirmar o direito de todos os alunos a aprenderem juntos, sem discriminação (Brasil, 2008), coloca em funcionamento 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 (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, inc. III), com a função de complementar ou suplementar a formação oferecida pela escola. O AEE é regulado pelo Decreto nº. 7.611/2011, que o descreve como um

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [para] complementar à formação dos estudantes com deficiência [...], como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2011, art. 2).

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”, constituindo uma forma de violência simbólica, que define quem tem acesso e quem é silenciado dentro da estrutura educacional. Para Lodi (2013, p. 60), “[...] 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”. As práticas empreendidas no AEE levam os alunos surdos a experimentar um tipo de exclusão, justamente por privarem esses estudantes dos espaços coletivos e por marginalizar aqueles estudantes cujas necessidades desafiam os limites do sistema escolar. Como resultado, a experiência de vida desses alunos surdos, no AEE, os afasta da integração com seus pares, reduzindo o potencial de experiência compartilhada, que constitui uma das bases de sustentação da escola, e posicionando cada indivíduo de acordo com uma lógica de controle disciplinar, que estabelece o seu devido lugar.

Costa (2017, p. 50) afirma 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”. Ao longo da história, “a clínica e a educação compartilharam os espaços institucionais e os pacientes/alunos até o final da primeira década do século XXI [...]” (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 4). A transposição de um modelo clínico para o ambiente educacional resulta em práticas que visam corrigir e normalizar os comportamentos. Nesse processo, o sujeito aprendente acaba sendo reduzido à condição de paciente, sendo observado e tratado de acordo com critérios de normalidade. Assim, o foco da educação se direciona para uma abordagem mais técnica e disciplinar, em que o aluno é posicionado de forma semelhante a um paciente, sujeito a intervenções individualizadas e a uma vigilância constante. Essa postura restringe a possibilidade de uma abordagem que não seja corretiva, reforçando estigmas que legitimam as intervenções sobre a surdez, o que, por sua vez, estabelece um princípio normativo voltado à conformação de suas existências. A língua de sinais, fundamental para a comunicação entre e com os surdos, fica relegada a momentos específicos do turno escolar, a partir do encontro com o professor de AEE ou com o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de

Sinais/Língua Portuguesa (TILSP). Sobre esse último, o Decreto nº. 5.626/2005, estabelece suas funções e responsabilidades.

A inserção de TILSP na escola comum só foi possível a partir da regulamentação dessa profissão, reconhecida a partir da Lei nº. 12.319/2010, alterada pela Lei nº. 14.704/2023. Entendemos a presença de TILSP na educação como uma estratégia de acessibilidade, que delimita as possibilidades de existência dos sujeitos surdos dentro do espaço escolar, a partir de um contexto em que esses profissionais são os únicos seres humanos em condições de interagir com os estudantes surdos. Isso resulta em uma dinâmica que, em muitos momentos, se constitui como segregacionista, pois não promove uma interação entre os alunos surdos e os demais estudantes. Se, 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 posiciona o surdo como sujeito a ser constantemente acompanhado. A necessidade desse profissional configura uma tecnologia de poder que regula a forma como os surdos interagem e se expressam, mas também os insere em uma estrutura de dependência institucional, restringindo suas possibilidades de interlocução direta, reforçando relações de poder e estabelecendo normas que definem regimes de visibilidade no ambiente escolar.

Essa forma de acessibilidade comunicacional, ao tempo que garante o direito dos surdos à educação, consolida uma estrutura em que a comunicação direta, em Libras, não é naturalizada, mas, necessariamente, mediada. 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 desse profissional como uma condição para a aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão de um conjunto de saberes que respeitem as especificidades dos sujeitos surdos, na formulação das políticas educacionais inclusivas, pode ser vista 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 em um modelo educacional 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.

Até o momento, discutimos a educação inclusiva, abordando as estratégias do modelo integracionista desde a implementação da PNEE, em 1994, com foco nas práticas de oralização nas escolas comuns. Em contraste, a abordagem inclusiva, que emerge a partir da PNEEPEI, em 2008, altera esse enfoque, deixando de priorizar a oralização no contexto escolar e passando a valorizar a língua de sinais. A partir daqui, olharemos para a ênfase bilíngue, dada pelos documentos que conduzem a Educação.

A Educação de Surdos em espaços específicos já estava prevista na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, a partir de escolas e classes especiais. A política definia a escola e a classe especial para alunos com deficiência, mas não especificava as diretrizes para atender às suas necessidades educacionais, deixando o processo sem detalhamento. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/1996 –, 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, par. II). Na mesma linha, o Decreto nº. 3.298/1999, 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, art. 25).

Para a Resolução nº. 2/2001, a escola e a classe especial são recomendadas para os alunos com deficiência cujas necessidades especiais não são atendidas de forma frequente e contínua na escola comum (Brasil, 2001), deixando margem para que a responsabilidade pelos processos de aprendizagem seja direcionada para as condições corporais do estudante. A Resolução também abre a possibilidade de famílias, em conjunto com as equipes pedagógicas, decidirem sobre o espaço mais adequado para a escolarização de estudantes com deficiência – decisão que não é permitida para famílias de estudantes sem deficiência –, conforme descreve o art. 10º, parágrafo terceiro: “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 [...]” (Brasil, 2001, p. 3).

A ideia de reintegrar alunos surdos em escolas comuns produz a escola bilíngue como um espaço marginal, desvalorizado ou até mesmo indesejável. Essa reintegração recoloca a escola comum como padrão único de educação em nosso país.

A Resolução nº 2/2001 define, ainda, em seu art. 10º, parágrafo primeiro, 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, par. I). O documento, *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez* (2006) diz que, “toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos” (Brasil, 2006a, p. 12). Considerando o conjunto de documentos que delimita, para as escolas especiais, uma exigência de qualidade equiparada com as demais, parece-nos que tais escolas não caracterizam uma alternativa secundária ou menos relevante, mas uma possibilidade, que exige dedicação, investimentos e políticas públicas.

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, produzido por um grupo de pesquisadores da Educação de Surdos, em 2014, reforça o deslocamento das escolas especiais para a escolas bilíngues de surdos e afirma que essas instituições “[...] devem oferecer educação em tempo integral” (Brasil, 2014, p. 04). Ainda segundo o Relatório, “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)” (Brasil, 2014, p. 4). Esse formato de escolarização já estava previsto pelo Decreto nº. 5.626/2005. De acordo com esse documento,

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 bilíngue 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, art. 22, grifo nosso).

Desse conjunto de orientações importa marcar que, até meados da primeira década deste século, as escolas para surdos eram nominadas como escolas especiais, mas essa nomenclatura foi alterada para escolas bilíngues de surdos, a partir do Decreto nº. 5.626/2005. A PNEEPEI, por ser um documento orientador da Educação Especial, dá a entender que as políticas educacionais inclusivas enfatizam que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser considerada como parte integrante da Educação Especial. Nesta trama de saberes, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) estabelece que, surdos com outras deficiências são frequentemente vinculados à Educação Especial, 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)” (Brasil, 2014, p. 6). No entanto, o documento segue ressaltando 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 (Brasil, 2014, p. 6-7).

Os conceitos de Educação Especial e de Educação Bilíngue de Surdos são, frequentemente, colocados em oposição, configurando um campo de disputa no qual se constroem como sistemas educacionais distintos. Em vez 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. 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, da sua produção, delimitando o que pode ser dito, pensado e reconhecido socialmente.

Esses encaminhamentos conduzem a compreensão das políticas educacionais inclusivas como agentes estratégicas para manter a ordem e a governabilidade. Como resultado, persiste um cenário em que a Educação Bilíngue de Surdos não se torna uma realidade acessível para todos, comprometendo a equidade educacional. Como observa o documento da *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização-Surdez* (2006), “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). Excelência, queremos enfatizar, que é alcançada por meio de condições adequadas para a aprendizagem e da interação contínua entre pares, práticas que desafiam as estratégias de normalização e colocam em cena novas possibilidades de ser e estar no mundo, 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 que fogem à norma auditiva.

Em 2021, a Educação Bilíngue de Surdos ganhou novo fôlego com a reestruturação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com a publicação da Lei Federal nº. 14.191/2021, 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, preâmbulo). A partir dela, um conjunto de artigos foi inserido na LDB, dentre os quais destacamos o Art. 60-A, de acordo com o qual

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, art. 60-A, grifo nosso).

A recente alteração da LDB, que agora inclui a Educação Bilíngue de Surdos, orienta esses indivíduos em direção a um tipo de escolarização que tenta se produzir como norma. Esse novo momento, de acordo com a LDB, em seu art. 58º, parágrafo terceiro, “[...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]” (Brasil,

1996, art. 58). A Lei nº. 14.191/2021, no art. 60-A, parágrafo segundo, segue na mesma direção, ao afirmar que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021, art. 60-A).

No escopo do que propõem essas normativas, parece-nos importante interrogar sobre as condições de possibilidade dessas políticas, compreendendo as relações de poder que as atravessam. A Educação Bilíngue de Surdos, portanto, constitui um importante espaço de circulação de saberes e poderes que conformam a vida surda, proporcionando o acesso a outras perspectivas e produzindo um caminho para que os surdos compreendam o mundo, o ambiente ao seu redor e a si mesmos. 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” (Witchs; Lopes, 2015, p. 43). Nessa esteira, cabe a compreensão da escola como “[...] um local inventado para que todos que a freqüentam 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). É a reivindicação por uma escola que acolha a sua diferença, que orienta o movimento surdo. Na próxima seção, essa discussão seguirá nos mobilizando para compreender as descrições sobre as formas de vida surdas nas políticas educacionais.

#### **4 As formas de vida surdas possíveis nas políticas educacionais**

A escola constitui um importante espaço para uma série de experiências. A partir de uma perspectiva foucaultiana, podemos entender que a ideia de experiência comporta, também, um espaço de resistência e subversão em relação às estruturas estabelecidas pelo discurso pedagógico. A experiência não é um reflexo passivo do que acontece conosco, mas uma forma ativa de relação com as normas e práticas que produzem o saber e o poder. A vida, enquanto experiência constitui um processo de contínua relação com o mundo, com os outros, com a linguagem e com nós mesmos. Nessa direção, a experiência envolve o processo de aprender com o outro, mas sobretudo com o outro surdo, que mostra “a intensificação da vida produzida

graças ao papel exercido por concepções distintas de corpo e de expressividade das comunidades surdas” (Pagni; Martins, 2019, p. 7).

Na esteira dos processos de subjetivação, última dimensão que compõe a matriz de experiência, o material de análise possibilita a leitura da experiência surda a partir de duas frentes principais: a) a deficiência auditiva/sensorial<sup>1</sup>, desde uma perspectiva patológica/clínico-terapêutica; e, b) a surdez, desde um olhar sociocultural/socioantropológico. Ambas as frentes estão inscritas na ordem da dificuldade em escutar e ouvir. A dualidade entre deficiência auditiva e diferença linguística não é elemento recente no campo dos Estudos Surdos. Essa divisão binária, no entanto, é resultado de relações de poder que delimitam o que pode ou não ser dito sobre a surdez. Essa perspectiva leva à reflexão 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, a partir dos saberes e das normas que conformam a subjetividade surda. Assim, a deficiência auditiva também é compreendida como constitutiva da experiência da surdez. No entanto, na descrição observada nos materiais, ambas as expressões compõem percursos diferentes entre si, ou seja, cada uma caracteriza uma forma muito específica de compreender e de orientar essas experiências. Nesse registro, não podemos simplesmente equiparar a surdez e a deficiência auditiva, estabelecendo que “[...] a surdez coloca o surdo a pensar-se como deficiente [...]” (Witchs; Lopes, 2015, p. 40). 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).

Para Costa (2014), a escolha do termo *surdo* em vez de *deficiência auditiva* reflete uma mudança na maneira como os estereótipos sociais são abordados e contestados. Essa escolha terminológica ajuda a evitar preconceitos, oferecendo uma

---

<sup>1</sup> A experiência sensorial pode ser descrita como uma condição em que a percepção é limitada, caracterizada pela ausência de visão e audição.

perspectiva que desafia as noções preestabelecidas sobre a surdez que, muitas vezes, é vista por meio de concepções reducionistas, que tentam essencializá-la. 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.

Ao abordar a categorização entre surdez e deficiência auditiva, Dias (2017, p. 62) descreve o surdo “[...] 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”. Essa classificação, que informa formas distintas de existência, foi incorporada às políticas públicas e produziu efeitos sobre os processos de subjetivação que ela conduz. Para Foucault (2004), a subjetivação é o processo pelo qual um sujeito se constitui a si mesmo, a partir de elementos sociais, normativos, culturais e históricos. Tendo isso em mente, buscamos 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 nos documentos e orientam a condução das formas de vida surdas. Nesse registro, o material de pesquisa nos permite uma leitura sobre o sujeito que as políticas descrevem, sendo que uma pesquisa que envolvesse os sujeitos surdos, falando sobre si, é um desafio que lançamos a nós mesmos e a quem mais desejar, para um exercício investigativo futuro.

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 que produz a experiência da surdez como condição patológica, como falha atribuída ao corpo, com 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 dos quais 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”.

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”.

A autora nos 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 ouvintistas 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 para atender a um tipo de comunicação padrão.

Em contrapartida, a adoção de um modelo socioantropológico da surdez potencializa a criação de outras formas de vida surdas, através da compreensão das suas singularidades. Essa perspectiva “[...] 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).

Ao longo da história da surdez, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, ocorreu uma mudança na forma como a pessoa surda passou a ser compreendida (Witchs, 2017). Essa mudança pode ser interpretada à luz da noção de emergência da diferença proposta 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 chamada de diferença surda. Interessamos ressaltar a compreensão da surdez

como marcador cultural primordial (Lopes, 2011, p. 09), para além dos dualismos. No entanto, as normativas nacionais insistem na manutenção do binário.

Para o que interessa nessa análise, o Decreto nº. 5.626/2005, em seu art. 2º, afirma que: “*considera-se pessoa surda* aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, art. 2, grifo nosso). O parágrafo único, do art. 2º, do mesmo Decreto, 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, art. 2, grifo nosso). A expressão *deficiência auditiva* foi introduzida na legislação pelo Decreto nº. 3.298/1999, 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, preâmbulo), sem mencionar 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.

Nessa direção, a Lei nº. 14.768/2023 “define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva” (Brasil, 2023, preâmbulo). 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, art. 1, grifo nosso).

Essa Lei passou a incluir a surdez unilateral total no reconhecimento da condição de deficiência auditiva, com vistas a 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. 3.298/1999. A partir da Lei nº. 14.768/2023, 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 MEC, em 2003, intitulado, *Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, contribui para compreendermos os contornos assumidos pela definição de deficiência auditiva, 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 (Brasil, 2003, p. 29).

De modo geral, a deficiência auditiva é descrita a partir de medidas quantitativas específicas, que esquadrinham as condições para ouvir. Nessa esteira, o Decreto nº. 5.626/2005 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. É crucial entender que essa definição não se restringe a uma questão técnica, mas refere a uma experiência profundamente pessoal que, além de informar quem o sujeito é, conforma os modos como se vê, orienta a sua matrícula nos sistemas educacionais e define as práticas educacionais das quais participará. Essa percepção da perda auditiva é multifacetada e vai além dos números e das estatísticas. Independentemente do grau de perda auditiva que uma pessoa possa ter, seja ela uni ou bilateral, parcial ou total, essa condição está relacionada à forma como a pessoa surda existe no mundo. 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.

Por sua vez, a Nota Técnica nº. 15/2015/MEC/SECADI/DPEE descreve a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre deficiência mental/intelectual, bem como deficiências auditiva, visual e motora, subdividindo-as em três níveis: “grande dificuldade”, “alguma dificuldade” e “não consegue de modo algum” (Brasil, 2015). Neste 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).

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. Sobre o uso dessas tecnologias corretivas, o documento *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos* (2006) enfatiza a relevância de se manter o uso constante do aparelho, considerando “[...] fundamental que este dispositivo seja incorporado às atividades do seu cotidiano” (Brasil, 2006b, p. 22). Nesse contexto, Vieira-Machado e Lopes (2016) enfatizam a importância de compreender os mecanismos que perpetuam essa lógica, ressaltando como a sociedade, muitas vezes, 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).

Com as autoras, nos parece importante uma reflexão crítica sobre essas abordagens 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. Para as autoras, ambas as perspectivas são problemáticas e limitantes. Essas análises sugerem questionar as polarizações, buscando formas alternativas de compreender a relação entre saber-poder e a estigmatização das vidas surdas. Implica, ainda, problematizar as dinâmicas de poder que guiam as práticas discursivas e não discursivas 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, mas que explore modos alternativos de compreender essas experiências e práticas, considerando os contextos sociais, políticos e culturais envolvidos.

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, frequentemente abordados de forma generalista e abstrata, perdem a complexidade das experiências da surdez. Cada sujeito surdo 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. No entanto, ao compreender a surdez como um campo articulado por saberes, normas e processos sociais, percebemos que o ser surdo emerge da interação entre os sujeitos, nas práticas culturais, linguísticas 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.

## **5 Considerações finais**

Esse estudo pretendeu compreender a conformação das vidas surdas, a partir das políticas educacionais. 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, surdez, é entendida como uma identidade cultural, ou seja, a surdez é vista como sociocultural. Já a segunda, deficiência auditiva, está associada ao discurso médico, que compreende a surdez como uma condição clínica 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.

A forma como cada indivíduo surdo constrói a sua subjetividade está fortemente ligada às influências sociais, normativas, culturais e históricas, sendo necessário, portanto, investigar as diversas maneiras pelas quais esses processos acontecem e se manifestam ao longo do tempo. Em decorrência disso, reconhecer os desafios enfrentados 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, que pode e dá sustentação para modos de vida que ultrapassam a descrição dual, materializada nas políticas educacionais. Tendo isso em mente, parece-nos que incorporar o sujeito surdo, narrando os seus processos de subjetivação, pode constituir um importante investimento analítico, para outra pesquisa.

Como efeito de processos que consideram a audição como padrão, a sociedade não considera os esforços e os desafios vivenciados 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 colocar ênfase excessiva sobre a 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*” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 84-85). Nessa direção, as condições de surdez e deficiência auditiva podem ser vistas como um fenômeno complexo, orientado por normatividades, ou melhor, normalidades bipartidas, conformadas pelas políticas públicas para direcionar as formas de vida surdas, experimentadas, cotidianamente, por aqueles que carregam, no corpo, a marca da surdez. 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 de surdez podem variar em intensidade e/ou forma e não são opostas ou mutuamente excludentes.

Essas questões nos motivaram a realizar uma análise das legislações e dos documentos orientadores das políticas educacionais inclusivas e bilíngues. Para isso, investigamos 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 analisados sugerem que a pessoa com deficiência auditiva, ao fazer uso da língua oral, com uma comunicação aproximada

da norma ouvinte, pode ser mais bem escolarizada na escola comum, dentro de um regime de inclusão, apoiado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com o apoio de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), conforme o caso. Esse modelo, de caráter generalista, está alinhado aos documentos da Educação Especial e segue as diretrizes das políticas educacionais inclusivas. Por outro lado, a surdez é compreendida pela via da identidade cultural, como uma forma de vida fortemente vinculada ao uso da língua de sinais, que luta pela constituição de processos de escolarização bilíngues, que ainda não se consolidaram no cenário educacional brasileiro. Ambos os enfoques nos apresentam diferentes formas de viver a experiência da surdez.

Esses impasses mostram as tensões que estão postas no direcionamento dos processos de escolarização de surdos, buscando conduzir diferentes modos de ser e de agir sobre si. Nesse sentido, as formas de vida surdas provocam reflexões, desafiando os saberes reconhecidos pelo campo da educação e nos impulsionando a repensar as normas que orientam as práticas educacionais e sociais. Elas nos convocam a problematizar esses saberes, que historicamente nos constituem, a partir dos múltiplos aspectos da existência humana e abrindo espaço para outras epistemologias, que deem condições para a existência da diferença.

Por fim, destacamos que o fortalecimento recente, nas políticas educacionais, da ênfase bilíngue para a Educação de Surdos, expressa a força do movimento surdo, sua resistência diante das políticas que ignoravam as suas necessidades. Após décadas de luta, essa ênfase materializa uma das reivindicações históricas desse movimento trazendo a possibilidade de constituição de outras formas de compreensão sobre a surdez. Parece-nos que a educação bilíngue de surdos pode atenuar os efeitos da concepção médica sobre a surdez, que a marca sob o signo de um corpo falho, além de orientar uma organização escolar que potencializa a fluidez da língua de sinais, favorecendo a aproximação, a convivência e a interação entre pares e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, 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 da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidente da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil – Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização-surdez. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 2002.

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. Brasília, DF: Presidente da República, 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). Brasília, DF: Presidente da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília, DF: Presidente da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE**, de 3 de março de 2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

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: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

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

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

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

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

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

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. (org.). **Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação**, Ponta Grossa: Atena, 2021.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução de práticas escolares. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 27, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26781/60749746>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, São Paulo, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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**, Corumbá, v. 29, e0237, p. 229-240, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQTgBHxyKW8QCqWxx9m5LCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. A inclusão como matriz de experiência. **Pró-posições**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 177-194, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MANDELBLATT, Janete. **Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)**. 2014. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, jan. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902089>. Acesso em: 17 abr. 2025.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 08 abr. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhyy3Q8Mj9Gb4R/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

WITCHS, Pedro Henrique. Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 36, jul-dez, p. 51-69, 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/429>. Acesso em: 17 abr. 2025.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 04 abr. 2025.

---

Recebido em outubro 2025 | Aprovado em fevereiro 2026

#### MINI BIOGRAFIA

##### **Rodrigo João Franchini**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professor substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPI/CNPq/UFS).

E-mail: [rodrigo.franchini@estudante.ufs.edu.br](mailto:rodrigo.franchini@estudante.ufs.edu.br)

##### **Patrícia Graff**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPI/CNPq/UFS).

E-mail: [patricia.graff@ufs.edu.br](mailto:patricia.graff@ufs.edu.br)