

CIDADANIA LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Graciele Marjana Kraemer¹

graciele.kraemer@gmail.com

Bianca Pontin²

biancapontin@gmail.com

Luciane Bresciani Lopes³

lbresciani@gmail.com

2

RESUMO

Pensar a educação de surdos no século XXI implica compreender que os processos de aprendizagem são plurais e dinâmicos, e é na condução pedagógica voltada para a diferença que passam a ser reformulados os significados e as representações acerca dos sujeitos envolvidos. No presente estudo, desenvolve-se a análise dos seguintes documentos: Lei nº 10.436/02; Decreto nº 5.626/05; Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014); e Lei nº 13.146/15. Utiliza-se a noção de prática como conceito-ferramenta, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault. Em nosso país, nas últimas décadas, os investimentos na reabilitação auditiva têm se tornado importantes mecanismos para o processo de normalização linguística dos sujeitos surdos. Contudo, na presente análise, objetiva-se tensionar os processos de reabilitação, considerando uma perspectiva educacional que contemple a cidadania linguística. A cidadania linguística implica a operacionalização de um conjunto de práticas que considerem o direito comunicacional como premissa de todo o contexto educacional, desde a estruturação curricular até a formação docente e o planejamento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Cidadania Linguística. Educação de Surdos. Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Os dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) indicam que mais de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que equivale a 5,1% dos 190 milhões de brasileiros. Desses, cerca de 2 milhões

¹ Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007). Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Professora de LIBRAS do Departamento de Estudos Especializados (DEE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras/Libras pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Mestre e Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em História pelo Centro Universitário La Salle (2007); Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

declararam ter deficiência auditiva severa, 1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir, e 344,2 mil declaram-se surdos. Outros 7,5 milhões declararam ter alguma dificuldade auditiva. Quanto à idade, há aproximadamente 1 milhão de crianças ou jovens até 17 anos de idade, sujeitos em idade escolar obrigatória, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Segundo dados coletados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que 28 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência auditiva, um contingente equivalente a 14,8% do total da população do país.

Abrir a análise aqui desenvolvida apresentando bases quantitativas sobre a população de sujeitos com deficiência auditiva e/ou surdez sinaliza um dos aspectos centrais para o foco do estudo proposto: a política linguística para a educação de surdos. Em nosso país, a produção de uma política linguística objetivando ações em vista de uma perspectiva educacional que considere a diferença dos sujeitos surdos é, entre outros aspectos, pautada em dados estatísticos.

A partir da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), documento tornado Lei no Brasil pelo Decreto Federal nº 6.949/2009, nosso país reconhece a necessidade de assegurar e promover o exercício dos direitos humanos de pessoas com deficiência. Isso ratifica que os dados estatísticos e de pesquisas devem ser o ponto de partida para formular e implementar políticas linguísticas e educacionais. Neste quesito, a luta política quanto à “relevância da língua de sinais para os surdos na comunicação e aprendizagem, embora represente o reconhecimento de um direito legítimo, interfere significativamente na situação linguística do ambiente escolar e, conseqüentemente, no redimensionamento das práticas curriculares”. (FERNANDES, 2007, s/p). Em função disso, na ausência dos dados concretos, torna-se complexo avaliar as ações empreendidas pelo Estado para a promoção da cidadania linguística para os surdos.

O IBGE, por exemplo, ainda não incorporou, em seu levantamento, a variável “usuário de Libras”, aspecto relevante diante do encaminhamento de pesquisas e políticas linguísticas efetivas para a comunidade surda. Como o IBGE utiliza apenas critérios audiológicos para o recenseamento, tais como o de perda auditiva, entende-se que as ações de governo para políticas linguísticas e educacionais para os sujeitos surdos, usuários de Libras, podem estar sendo prejudicadas. Outro aspecto está no investimento em processos de reabilitação auditiva via implante coclear, aparelhos auriculares e sistema de Frequência Modulada. Esses investimentos, a partir de aparatos tecnológicos auditivos cada vez mais sofisticados, objetivam possibilitar a amplificação sonora e reabilitar a capacidade auditiva do sujeito.

Durante a segunda metade do século XX, segundo Thoma (2006, p. 13), “na educação das pessoas surdas, foram feitos inúmeros investimentos para equipar as escolas especiais com

aparelhos de amplificação sonora para o treino dos restos auditivos que possibilitassem aos surdos viver na oralidade”. Nessa lógica, a condição linguística do sujeito surdo é suprimida à incapacidade, e a língua de sinais é compreendida como forma de comunicação limitada, menosprezada em sua funcionalidade comunicacional. Sobre a compreensão da funcionalidade linguística, Fernandes, em 1998, já alertava para o fato de podermos “ter como consequência um pseudo-bilinguismo, no qual a língua minoritária é apenas considerada como meio de acesso à ‘verdadeira’ língua, a que tem prestígio social”. (FERNANDES, 1998, p. 65).

Os estudos sobre as línguas de sinais, que tiveram início nos Estados Unidos nos anos de 1960 com o linguista William Stokoe, demarcaram importantes discussões acerca do *status* linguístico. Estes estudos possibilitaram, em termos internacionais, a consolidação da língua de sinais como língua com gramática própria. Estudos próximos dos desenvolvidos por Stokoe ocorreram em nosso país na década de 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Lucinda Ferreira Brito. As pesquisas de Brito encaminharam condições de possibilidade para que os sujeitos surdos⁴ passassem a ser reconhecidos como sujeitos da diferença na esfera antropológica, cultural e social. Os surdos passaram a ser vistos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística e cultural, “visto que sua língua natural, a língua de sinais, é o meio pelo qual se processa a subjetividade surda. Ela é a expressão de uma cultura visual, o elo que dá caráter de comunidade a um grupo de sujeitos”. (LUNARDI, MACHADO, 2007, p. 229).

Apesar do avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, em nosso presente, as representações de falta e incapacidade *versus* minoria linguística e cultural coexistem, uma vez que, “embora o cenário da educação de surdos tenha sofrido redimensionamentos ao longo dos últimos séculos, as práticas pedagógicas parecem permanecer cristalizadas em suas representações sobre o sujeito surdo como anormal”. (THOMA, 2006, p. 13). Portanto, do mesmo modo que outros sujeitos, os surdos “são constituídos por diferentes tramas discursivas que se inscrevem sobre o corpo e que, ao desenvolverem saberes, ao conceituarem práticas e comportamentos, ao definirem a surdez e os espaços de trabalho com surdos, definem os próprios surdos”. (LOPES, 2006, p. 30).

As representações produzidas sobre os sujeitos surdos em diferentes campos de saber, dentre eles, clínicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, jurídicos e estatísticos, constituem formas de vida que ora reconhecem os sujeitos surdos a partir de referenciais culturais, ora os reconhecem como sujeitos com deficiência. Essa é a condição de vida do mundo

⁴ Utilizamos o termo *sujeitos surdos* com o entendimento de que “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”. (VEIGA-NETO, 2005, p.136).

contemporâneo, pois se, por um lado, as diferenças vêm sendo reconhecidas em políticas do campo educacional, por outro, ainda são observadas práticas que suprimem essas diferenças a demandas de recursos, de serviços, de condições metodológicas e operacionais. Reflexo de uma lógica moderna primando pela fragmentação social das diferenças, no presente, permanece o posicionamento de identidades sociais “em lugares de exclusão por serem narradas como subalternas, inferiores, primitivas [...]”. (THOMA, 2006, p. 15).

Na pesquisa aqui desenvolvida, buscamos ampliar o foco analítico, evitando a discussão de que o acesso a uma determinada modalidade linguística – oral ou auditiva – pode ou não ser mais produtivo ao desenvolvimento dos sujeitos surdos. O que buscamos é a possibilidade de pensar na promoção da cidadania linguística aos sujeitos surdos. A cidadania linguística implica a ampliação conceitual do processo de instrução que considera a língua de sinais como instrumento de comunicação. Ela requer a operacionalização de um conjunto de práticas que levem em conta o direito comunicacional como premissa de todo o contexto educacional: a estruturação curricular, a formação docente e o planejamento da prática pedagógica. No campo educacional, a cidadania linguística está implicada com o desenvolvimento de distintas estratégias que instrumentalizam os saberes e as ações pedagógicas e que mobilizam o processo formativo dos sujeitos envolvidos. Ela não condiciona o uso da língua de sinais a um processo de instrumentalização comunicacional, mas a compreende como direito linguístico que perpassa as ações pedagógicas e educacionais.

O Estado brasileiro, pela promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, passa a reconhecer como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2002, Art.1º). A Libras é compreendida como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002, Art. 1º). Esse reconhecimento estabelece “um dispositivo legal que, não apenas reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, como garante o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela”. (COELHO, 2010, p. 200).

Posto isso, dividimos a análise, a partir da apresentação, em três seções. Na primeira, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida. Na segunda, a educação de surdos é discutida a partir dos documentos analisados, considerando-se a promoção da cidadania linguística. Na terceira seção, são discutidos os investimentos em aparatos tecnológicos e o enfoque em processos de normalização dos sujeitos surdos. Após, são delineadas as considerações finais, destacando-se que, no ambiente educacional, a condução

pedagógica, em grande parte dos casos, passa a ser operacionalizada em vista da necessidade de participação plena e efetiva dos estudantes surdos.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A partir do reconhecimento da Libras como forma de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, e considerando-se as questões relacionadas à diferença linguística e cultural, propõe-se problematizar as práticas que legitimam a condição linguística e suas conexões com a racionalidade educacional inclusiva. Em face da problematização proposta, o *corpus* analítico do estudo é composto dos seguintes documentos: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua da comunidade surda brasileira; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014); e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os documentos analisados constituem “importante campo de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas”. (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013, p. 68-69).

Com base na análise proposta, a noção de prática a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault é utilizada como conceito-ferramenta. As práticas estão inscritas naquilo “que os homens realmente fazem quando falam ou quando atuam”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28). As práticas não se restringem às ações empreendidas pelos indivíduos; elas são também materializadas em seus discursos. Portanto, “ainda, que as práticas sejam singulares e múltiplas, devem ser estudadas como formando parte de uma malha/teia, de um dispositivo que as articula”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 29). Cabe lembrar ainda que as práticas são produzidas em contextos históricos específicos e empreendidas no coletivo, a partir das regras produzidas por distintos grupos.

Castro (2009, p. 338) lembra que Michel Foucault compreendia as práticas como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem”. No presente estudo, compreende-se que as práticas caracterizam um conjunto de ações empreendidas pelos indivíduos para atingir determinadas finalidades. Assumindo-se essa compreensão, ao problematizarem-se as práticas empreendidas nos materiais analisados, em suas conexões com a racionalidade educacional inclusiva, objetiva-se discutir possíveis efeitos na educação de

surdos. Vale lembrar que a educação, nas últimas décadas, passou a ser “acionada como engrenagem capaz de, pela ênfase nas identidades culturais, reduzir as desigualdades socioeconômicas e esmaecer as práticas de discriminação negativa, direcionadas a distintos grupos identitários, criando as condições para que todos participem das tramas sociais”. (GRÄFF; LOPES, 2020, p. 482).

Os documentos que compõem o *corpus* analítico foram produzidos a partir de uma racionalidade educacional inclusiva. Nessa racionalidade, no que tange aos sujeitos surdos, verifica-se um processo dinâmico e permanente de esmaecimento da diferença cultural pela sobreposição da perda auditiva. Isso pode ser observado na distinção entre pessoa surda e deficiência auditiva:

[...] 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. 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. 2º).

Diferentemente da classificação estabelecida no Decreto, o Censo Demográfico (IBGE, 2010) classifica os sujeitos surdos e/ou com deficiência em três categorias: “tem alguma dificuldade de ouvir”; “tem grande dificuldade de ouvir” e “não consegue ouvir de modo algum”.

Tendo em conta as ações empreendidas nas políticas educacionais de nosso país e os investimentos em aparatos tecnológicos, quando pensamos em um processo educacional que esteja implicado com a diferença, ressoa a necessidade de compreender que “mudanças educacionais desejadas só poderão ocorrer quando a agenda social e cultural se ocupar de analisar e problematizar os processos históricos, linguísticos, políticos e culturais que justificam a separação e distribuição das crianças em espaços e tempos de aprendizagem”. (THOMA, 2006, p. 23). Portanto, pensar a educação de surdos no século XXI implica compreender que os processos de aprendizagem são plurais e dinâmicos. É na condução pedagógica voltada para a diferença que passam a ser reformulados os significados e as representações dos sujeitos envolvidos, em um processo que requer ações voltadas à compreensão da diferença e da constituição da cidadania linguística, aspectos destacados na análise da legislação nacional.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A CIDADANIA LINGUÍSTICA

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do

Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, Art. 4º).

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, Art. 3º).

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6 [grifos das autoras]).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015, Art. 28 [grifos das autoras]).

Os excertos que abrem esta seção indicam, além do *corpus* analítico, a proposição política de uma educação voltada à diferença surda. Verifica-se que, desde a promulgação da Libras como língua de expressão e de comunicação da comunidade surda em nosso país, distintos documentos legais fundamentam a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue. Witches (2019, p. 137) destaca que, até o final do século XX no Brasil, “o bilinguismo dos surdos não era reconhecido como tal por diferentes motivos”; dentre eles, o autor aponta dois. Ele salienta que, mesmo que os surdos “aprendessem a língua portuguesa, a língua de sinais não era entendida como língua; o segundo motivo está relacionado às habilidades linguísticas dos surdos em sua segunda língua, muitas vezes restritas à escrita e, ainda assim, com pouco domínio”.

Na elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, é ressaltada a necessidade de demarcar espaços educacionais bilíngues para os alunos surdos. Para tal, enfatiza-se que as escolas bilíngues “são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua”. (BRASIL, 2014, p. 4). Em conformidade com esta proposição educacional, as escolas bilíngues “se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado”. (BRASIL, 2014, p. 4).

O Decreto nº 5.626/2005, ao prever a inclusão da Libras como disciplina curricular,

estabelece que “os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério”. (BRASIL, 2005, Art. 7º, § 2º). Com isso, as instituições de educação superior ficam responsabilizadas pela efetivação da “Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005, Art. 10º). Observa-se, por meio da inserção da disciplina de Libras em cursos de formação docente e de fonoaudiologia, a constituição de um terreno produtivo para a implementação da racionalidade educacional inclusiva nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

Nessa linha normativa, a educação de surdos parece constituir um percurso de ressignificação histórica das práticas desenvolvidas, uma vez que passa a ser reinscrita em uma perspectiva educacional que sinaliza a ênfase em aspectos linguístico/culturais. Nesse contexto, há indicadores de um processo de distanciamento de paradigmas que a sustentam no território da Educação Especial, espaço historicamente marcado pela definição da experiência da surdez pela falta sensorial. A partir de um viés linguístico/cultural, o movimento de pesquisadores do campo da Educação de Surdos e da comunidade surda objetiva promover uma proposta educacional em uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC (BRASIL, 2014).

Na perspectiva que delimita a falta sensorial, “ao se discutir a educação de surdos em termos da Educação Especial, permite-se que as implicações da diferença linguística sejam pensadas e trabalhadas na ordem das necessidades educativas”. (WITCHES; ZILIO, 2018, p. 34). Assim, a política linguística constitui-se como essencial e requer compreender a Educação Bilíngue Libras - Português “como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português”. (BRASIL, 2014, p. 6).

A legitimidade da Libras, enquanto língua curricular, potencializa a efetivação de práticas de constituição de sujeitos que demarcam posições de reivindicação e luta. Se até há algumas décadas as lutas da comunidade surda estavam centradas no direito a escolas e espaços de aprendizagem específicos aos surdos, no presente, enfatizam “condições de permanência, por qualidade de ensino, por aprendizagens que gostariam de fazer para poder estar neste mundo cada vez mais competitivo e excludente”. (LOPES, 2006, p. 33).

Essas práticas têm reforçado o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva a partir da organização de “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”. (BRASIL, 2005, Art. 22º). Além da educação infantil e dos anos iniciais, prevê-se a organização de “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”, a partir de um quadro de “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, Art. 22º).

Portanto, o direito à educação, considerado “um direito humano inalienável” (BRASIL, 2009, p. 44), deve perpassar as práticas desenvolvidas no espaço escolar e ser disseminado socialmente. Contudo, em estudo desenvolvido por Witches e Zilio (2018), os autores destacam que, a partir da política de inclusão escolar em nosso país, muito se tem discutido sobre o espaço escolar adequado à educação de surdos, mas pouco se debate sobre a necessidade de ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem dos sujeitos surdos. Os autores apontam que “o ambiente linguístico pode ser caracterizado como um meio que possibilita o fluxo do uso de uma ou mais línguas, permitindo que a interação e a aprendizagem sejam acessíveis nessas línguas.” (WITCHES, ZILIO, 2018, p. 30). Assim, a “educação de surdos obtém ganhos em um ambiente linguístico que oferece condições ao uso pleno da língua de sinais como primeira língua”. (WITCHES, ZILIO, 2018, p. 31).

A Lei nº 13.146, de 2015, em vista da diferença linguística, confirma a relevância da acessibilidade comunicacional. Para a população surda ou com deficiência auditiva, as ações para garantir a acessibilidade propostas pelos documentos visam a garantir o uso e a difusão da língua de sinais nos órgãos públicos e privados, conforme previsto pelo Art. 2º da Lei nº 10.436, de 2002:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

As práticas previstas na legislação que assegura a educação bilíngue para os sujeitos surdos inscrevem-se em uma racionalidade que reduz a diferença cultural à constituição de condutas autônomas, independentes, participativas. O direito à cidadania dos sujeitos surdos constitui-se em uma superfície que alimenta práticas próprias de uma racionalidade econômica neoliberal, dentre elas, a produção de subjetividades participativas. Certamente, não há aqui uma oposição a essa possibilidade participativa e de investimento no percurso educativo dos sujeitos surdos – é importante que todos tenham garantida a cidadania linguística, tanto em

espaços públicos quanto privados. O que se busca nesta problematização é trazer possibilidades mais amplas à demanda linguística e educacional dos sujeitos surdos, ou seja, “contribuir com a qualidade de políticas e práticas educacionais que se importam com a inclusão das diferenças linguísticas”. (WITCHES, ZILIO, 2018, p. 40). Este parece ser um desafio que recorre nas duas últimas décadas na luta da comunidade surda.

Considerando as condições do presente, efetivar a cidadania linguística para os sujeitos surdos requer ter por primazia uma compreensão mais ampla e profunda das implicações dessa cidadania, observando, para tal, a não restrição às condições de acesso linguístico. A cidadania linguística para os sujeitos surdos implica efetivar de modo amplo e permanente o direito linguístico em todos os espaços, sejam eles sociais ou educacionais. No campo educacional, a cidadania linguística deve estar prevista em ações que fundamentam as práticas pedagógicas, as diretrizes curriculares e os princípios político-pedagógicos das instituições. É preciso considerar a categoria política das identidades culturais dos sujeitos envolvidos, que constituem

signos de lutas que reclamam respeito a determinados conjuntos de características. Elas assinalam diferenças entre os grupos, nos modos de conduzir suas condutas, e pedem acesso igualitário aos bens produzidos pela humanidade e à livre circulação na sociedade, sem ter de abrir mão dessas características, que as conformam culturalmente. (GRÄFF; LOPES, 2020, p. 483).

Portanto, pensar propostas educacionais e desenvolver práticas pedagógicas voltadas à diferença surda, considerando sua cidadania linguística, não significa apenas efetivar o uso da língua de sinais, instituir a prevalência do português na modalidade escrita como segunda língua e promover a participação de alunos e professores surdos nas discussões educacionais. Os efeitos das práticas pedagógicas requerem discussões e análises que abranjam possibilidades de cidadania em que a diferença esteja implicada com a forma de vida dos sujeitos. Segundo Gräff e Lopes, a “operacionalização do respeito à diferença requer a valorização dos indivíduos pertencentes a grupos identitários historicamente discriminados, a partir da equiparação do valor de cada uma das identidades culturais que compõem a diversidade”. (2020, p. 487).

Assim, indo além de uma retórica de respeito à diferença, as práticas na educação de surdos necessitam abrir espaços de análises e discussões que considerem mais do que a especificidade linguística – é preciso englobar as tecnologias de subjetivação, os mecanismos de produção de uma normalidade surda e os dispositivos educacionais e pedagógicos de assimilação da diferença. Para isso, é condição de nosso presente olhar com suspeita para os investimentos empreendidos em prol da minimização da perda auditiva. Essa é a discussão da próxima seção.

4 INVESTIMENTOS NA NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Desde 2012, planos de saúde privados no Brasil são obrigados a oferecer cobertura de implante coclear uni ou bilateral. Neste âmbito, os requisitos básicos são perda auditiva neurosensorial severa ou profunda bilateral; motivação adequada da família (para menores de 12 anos ou deficientes pós-linguais) ou do paciente (se maior de 12 anos ou deficiente pré-lingual) para o uso do implante coclear e para o processo de reabilitação fonoaudiológica. Para crianças até 7 anos, é exigida ainda experiência com uso de próteses auditivas por um período mínimo de 3 meses após diagnóstico de perda auditiva severa. Maiores de 12 anos devem ter resultado igual ou menor que 50% de reconhecimento de sentenças em formato aberto com uso de prótese auditiva em ambas as orelhas; e, em caso de deficiência pré-lingual, presença de código linguístico estabelecido e reabilitação adequada pelo método oral (AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR, 2010).

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) fornece gratuitamente serviço de implantação coclear unilateral desde 1999. Nesse período, 2.800 pessoas foram implantadas, sendo que, apenas em 2012, foram realizadas 644 cirurgias (BRASIL, 2013a).

O uso de implante coclear está indicado para habilitação e reabilitação auditiva de pessoas que apresentem perda auditiva neurosensorial bilateral, de grau severo a profundo. (BRASIL, 2014, p. 7).

Na pesquisa realizada por Tefili *et al.* (2013), desenvolve-se uma analítica a partir de dados sobre implantes cocleares coletados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), pelo IBGE e por outras fontes, focalizando distintos aspectos que envolvem esse processo cirúrgico, tanto em âmbito tecnológico quanto em seu papel socioeconômico. Os autores, fundamentados em outras pesquisas, destacam que “crianças com perda auditiva profunda que recebem um implante coclear precocemente têm desempenho significativamente melhor do que as que recebem o implante mais tardiamente”. (TEFILI [*et al.*], 2013, p. 418). O estudo enfatiza “a importância de se equipar os deficientes auditivos o quanto antes com um aparelho auditivo ou implante coclear, a fim de melhorar as condições destes para se tornarem ativos e produtivos na sociedade”. (TEFILI [*et al.*], 2013, p. 418).

O documento Diretrizes Gerais para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no SUS objetiva “oferecer orientações às equipes multiprofissionais sobre o cuidado da pessoa com deficiência auditiva, em especial às que necessitam da cirurgia de implante coclear e prótese auditiva ancorada no osso”. (BRASIL, 2014, p. 5). Nele, ressalta-se que os investimentos em tratamentos cirúrgicos

vêm sendo indicados como uma opção de tratamento para pacientes, adultos e crianças com deficiência sensorio-neural profunda bilateral que obtêm pouco ou nenhum benefício com AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual). São considerados como um recurso efetivo, que permitem melhora significativa na maioria desses pacientes, sempre acompanhada de habilitação e/ou reabilitação

auditiva. São procedimentos considerados de alta complexidade e especificidade, que demandam a existência de serviços altamente especializados, equipes multiprofissionais, instalações e equipamentos bastante diferenciados. (BRASIL, 2014, p. 6).

Tendo em conta o enfoque em práticas voltadas ao processo de reabilitação da audição, salienta-se que o presente estudo objetiva desenvolver uma discussão que leve em consideração a possibilidade de constituição de sujeitos bilíngues, ainda que façam uso das tecnologias para normalização da surdez. Segundo pesquisadores do campo da aquisição da linguagem, verifica-se que crianças surdas com implante coclear (IC) filhas de pais surdos e crianças ouvintes também filhas de pais surdos, chamadas de *Kodas - Kid of Deaf Adults*, na faixa etária entre 4 e 8 anos de idade, “possuem acesso irrestrito à língua de sinais, enquanto que as crianças surdas com IC, filhas de pais ouvintes, possuem um acesso restrito à língua de sinais”. (QUADROS *et al.*, 2016, p. 16). Os resultados deste estudo sobre a aquisição linguística em ambientes bilíngues nos quais as crianças são expostas à língua de sinais de maneira irrestrita apontam benefícios no sentido de constituição de sujeitos bilíngues bimodais.

Em termos educacionais, esses indicadores sinalizam que, quando são organizadas práticas objetivando ampliar as possibilidades de desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, são também constituídas possibilidades de constituição de uma cidadania linguística. Nas últimas duas décadas, vêm sendo organizadas ações com enfoque em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias assistivas que possibilitem às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, trabalho e inclusão social. Assim, em vista da reabilitação auditiva, institui-se como condição necessária o fomento pelo poder público para a “geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social”. (BRASIL, 2015, Art. 77, § 1º).

Esse investimento na prevenção e no tratamento das deficiências está alinhado ao que se estabelece em termos de garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, considerando-se a necessidade de

ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva [...], seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado, atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional e de orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Art.25).

São práticas que colocam em operação modos distintos de condução das condutas e de constituição de formas de vida. Para isso, nosso país instituiu em 2012 as Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal, com o objetivo de identificar a surdez já nos bebês recém-

nascidos, por meio do Teste da Orelhinha⁵. O investimento em avaliações neonatais que possibilitem a identificação de deficiências nos bebês recém-nascidos tem possibilitado a construção de caminhos distintos que, por vezes, se colocam em oposição: por um lado, as famílias podem optar por investir em ações que favoreçam a construção de uma condição bilíngue e, por outro, podem ser conduzidas pela tentativa de implante e demais tecnologias, por vezes, restringindo o acesso à língua de sinais.

Nota-se também uma interdiscursividade que associa o discurso científico ao discurso comercial de investimentos na reabilitação. Os discursos científicos passam a ser permeados pelas informações do fabricante do artefato e de especialistas do campo médico. Segundo Pontin (2014), existe uma espécie de “jogo” que se estabelece entre empresa, hospital e família, marcado pelo uso de um vocabulário que aponta a noção de “vida satisfatória”, conforme manuais sobre IC. Desse modo, podemos inferir que as famílias têm acesso a um contexto informacional restrito, a partir de saberes do campo da medicina, da otorrinolaringologia e da fonoaudiologia, que abordam a necessidade e a relevância de investimento na reabilitação.

A reabilitação, a partir de uma compreensão normalizadora, sugere que os sujeitos teriam condições mais favoráveis de desenvolvimento pessoal, aspecto este questionado sob o ponto de vista cultural. Contudo, essa ordem normativa de tornar os sujeitos aptos às possibilidades de desenvolvimento está inscrita em um princípio político sobre a vida que reitera a necessidade de investimentos permanentes sobre si. As ações estratégicas de potencialização do desenvolvimento do sujeito, de sua participação, de seu aperfeiçoamento cognitivo, convergem para a racionalidade educacional inclusiva e efetivam práticas de normalização da conduta e de regulação dos processos participativos nas tramas sociais e econômicas.

Sobre a produção de sujeitos participativos em espaços inclusivos, destacamos as recomendações da Nota Técnica nº 28 de 2013, que trata do uso do Sistema de Frequência Modulada (FM) para a escolarização de estudantes com deficiência auditiva. A Nota Técnica apresenta uma série de questões alinhadas à lógica normalizadora em uma perspectiva oral-auditiva. Nesse sentido, afirma que o uso desse sistema “agrega uma melhora na comunicação entre os estudantes que o utilizam e os demais estudantes, professores e pais, pois, ao melhorar sua interação/comunicação oral, estes desenvolvem mais rapidamente as competências sociais, resultando em exposição maior à língua oral”. (BRASIL, 2013, p. 3). Por isso, “recomenda-se

⁵ “O Teste da Orelhinha é um exame de avaliação auditiva feito em recém-nascidos para o diagnóstico precoce de perda auditiva, que tem sua incidência de 1 a 2 por 1.000 nascidos vivos na população geral. O teste é muito importante para que o tratamento possa ser iniciado o mais brevemente possível.” (BRASIL, 2013, p. 39).

articulação entre a área da educação com a área da saúde, a fim de identificar potenciais usuários desse recurso de tecnologia assistiva e viabilizar sua concessão por meio do Sistema Único de Saúde (SUS)”. (BRASIL, 2013, p. 4). Além desse investimento em tecnologia, “sugere-se a continuidade do processo de formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado das escolas que implementarão tal medida de apoio”. (BRASIL, 2013, p. 4).

A Lei nº 13.146, de 2015, por sua vez, reforça a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento de tecnologias assistivas no que concerne à prevenção e ao tratamento de deficiências. A prevenção e o tratamento constituem uma gramática própria de uma política que não reconhece a surdez como um traço cultural e linguístico, mas a condiciona a investimentos de correção de corpos em busca da normalidade. Os esforços são no sentido de produzir sujeitos oralizados que se aproximem de uma condição normal de audição. Mais do que isso, observa-se a implementação de ações que atuam sobre as formas de inscrever-se no mundo, pela tentativa de minimização dos problemas de saúde, constituindo-se políticas de saúde em detrimento de políticas linguísticas.

Contudo, é válido salientar, a partir de um olhar crítico sobre os aspectos destacados nesta seção, que os argumentos de detecção da surdez sob a lógica do “quanto antes melhor” podem atender a diferentes interesses. No campo da educação de surdos, o argumento é utilizado para justificar a aquisição da língua de sinais como a primeira língua dos sujeitos surdos e para a sua constituição bilíngue. Na saúde, o argumento ganha potência na afirmação de que os resultados na reabilitação são mais efetivos quando os sujeitos são expostos a tais tecnologias o mais cedo possível. O que queremos com essas colocações é trazer à tona a noção de que tudo é perigoso e de que, sem a implementação de políticas públicas que articulam as diferentes áreas de conhecimento, possivelmente prosseguiremos produzindo análises dicotômicas. Dessa forma, continuaremos analisando documentos produzidos em diferentes campos e colocando esses saberes em disputa.

De fato, o que se observa é que os investimentos na reabilitação auditiva têm se tornado importantes mecanismos para o processo de normalização linguística dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a cidadania para os sujeitos surdos parece estar atrelada à normalização de sua condição linguística, ou seja, seu alinhamento com a grande parcela populacional ouvinte. Essa condição é deveras preocupante, pois deixa de considerar outros importantes fatores culturais que a comunidade surda tem produzido nas últimas décadas.

Cabe lembrar que, em muitos casos, os interesses de empresas e de patentes de pesquisas sobrepõem a condição auditiva à cidadania linguística, objetivando, com isso, moldar formas de vida alinhadas às demandas sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea.

Nessa lógica, verificamos que são dois vetores a impulsionarem o investimento na reabilitação auditiva. O primeiro vetor está alicerçado em um processo normalizador com enfoque na reabilitação auditiva dos sujeitos surdos, considerando o desenvolvimento de aparatos tecnológicos que minimizem a condição da perda auditiva. Nesse investimento, preponderam ações que objetivam minimizar a condição da perda auditiva para com isso moldar o sujeito surdo aos padrões de normalidade ouvinte, fazendo com que ele possa aproximar-se de um padrão de audição. O segundo vetor de investimento está centrado em um processo normalizador com enfoque no desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Com isso, indo além de um padrão auditivo mínimo, as ações empreendidas objetivam condicionar a forma de vida desse sujeito a preceitos econômicos e políticos mais amplos. Para tal, não basta investir em sua reabilitação auditiva – é necessário potencializar sua eficiência participativa nas malhas sociais e produtivas. A resultante desses vetores constitui formas de vida moldadas aos padrões de normalidade instituídos por uma sociedade em desenvolvimento.

Enfatizamos que não se trata de ser favorável ou contrário aos processos de reabilitação auditiva dos sujeitos surdos. Muito pelo contrário, o que se buscou no presente estudo foi olhar para a finalidade das práticas de reabilitação em detrimento da promoção de uma cidadania linguística do sujeito surdo. A cidadania linguística implica a operacionalização de um conjunto de práticas que considerem o direito comunicacional como premissa de todo contexto educacional, desde a estruturação curricular até a formação docente e o planejamento da prática pedagógica. A cidadania linguística está implicada com a garantia do acesso, da participação e do desenvolvimento do sujeito em todo espaço educacional e social – um desafio em tempos complexos como os de nosso presente.

5 CONCLUSÕES

A análise dos documentos que compõem o *corpus* analítico do presente estudo indica que a política linguística na educação de surdos de nosso país apregoa a conformação de modos de vida alinhados aos quesitos de uma sociedade em desenvolvimento. Distintas possibilidades a serem seguidas no desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos são preconizadas em vista de sua inclusão nos processos educacionais. Entretanto, as políticas públicas têm se apresentado de forma paradoxal, pois se, por um lado, encaminham possibilidades de reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, investindo em formações bilíngues, por outro, incentivam o investimento em aparatos tecnológicos para identificação e tratamento da surdez mediante processos de correção e de reabilitação auditiva. São mecanismos que produzem

efeitos na forma de vida dos sujeitos surdos e que limitam sua cidadania linguística à condição de ouvir ou não.

O modelo clínico da deficiência auditiva tem constituído práticas pedagógicas alicerçadas nos atendimentos específicos, entre eles, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido por profissionais do campo da Educação Especial. Nesse contexto, os vetores de investimento em reabilitação auditiva parecem estar se sobrepondo à diferença cultural, imprimindo, assim, processos de subjetivação pautados na negação da condição de ausência auditiva.

Em termos educacionais, observa-se que a condução pedagógica, em grande parte dos casos, passa a ser operacionalizada considerando que a participação plena e efetiva dos estudantes surdos possa ser restrita em função da falta de audição e da incapacidade de comunicação de forma oral, em comparação aos ouvintes. Diferentemente do que propõe a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, a educação bilíngue para os surdos deve ser compreendida como um processo de aquisição, desenvolvimento e aprimoramento linguístico alinhado ao desenvolvimento cognitivo, considerando as línguas envolvidas.

Em uma perspectiva linguístico-cultural, a proposta educacional bilíngue constitui-se a partir da compreensão da diferença surda. No entanto, essa perspectiva, em nosso país, desde a primeira década do século XXI, passa a ser inscrita na racionalidade educacional inclusiva, em que preponderam práticas que objetivam fortalecer uma relação de imanência com o campo da Educação Especial, o que, em certa medida, pode contribuir com processos de esmaecimento da diferença surda. Em vista disso, parece fundamental investir na formação do quadro docente, pois promover práticas em que a cidadania linguística seja considerada requer ampliar as pautas políticas para além dos processos de inserção e/ou de tradução linguística – implica comprometer-se politicamente com a efetivação dos direitos de cada cidadão.

LINGUISTIC CITIZENSHIP AND DEAF EDUCATION

ABSTRACT

Thinking about deaf education in the 21st century means to understand that learning processes are plural and dynamic, and it is in the difference-directed pedagogical guidance that meanings and representations of the subjects are reformulated. This study analyzes the following documents: Act nr.10.436/02; Bill nr. 5.626/05; Report on the Linguistic Policy for Bilingual Education – Brazilian Sign Language and Portuguese Language (2014); and Act nr. 13.146/15. The notion of practice is used as a tool concept from studies carried out by Michel Foucault. In our country, over the last decades, investments in hearing rehabilitation have become important mechanisms in the process of linguistic normalization of deaf subjects. However, in this analysis, the aim is to problematize the rehabilitation processes by considering an educational perspective in favor of the linguistic citizenship. The linguistic citizenship involves the operationalization of a group of practices regarding the communicational right as the premise of the educational context as a whole, from the curriculum framework to teacher education and planning of the pedagogical practice.

Keywords: Linguistic Citizenship. Deaf Education. School Inclusion.

CIUDADANÍA LINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN DE SORDOS

RESUMEN

Pensar en la educación para sordos en el siglo XXI implica comprender que los procesos de aprendizaje son plurales y dinámicos, y es en la conducción pedagógica direccionada a la diferencia que pasan a ser reformulados los significados y las representaciones acerca de los sujetos en cuestión. En el presente estudio, se desarrolla el análisis de los siguientes documentos: Ley n° 10.436/02; Decreto n° 5.626/05; Informe sobre la Política Lingüística de Educación Bilingüe - Lengua Brasileña de Señales y Lengua Portuguesa (2014); y Ley n°13.146/15. Se utiliza la noción de práctica como concepto-herramienta, a partir de los estudios desarrollados por Michael Foucault. En nuestro país, en las últimas décadas, las inversiones en la rehabilitación auditiva se convirtieron en importantes mecanismos para el proceso de normalización lingüística de los sujetos sordos. Sin embargo, en el presente análisis, se busca tensionar los procesos de rehabilitación, considerando una perspectiva educacional que contemple la ciudadanía lingüística. La ciudadanía lingüística implica la operacionalización de un conjunto de prácticas que consideren el derecho comunicacional como premisa de todo el contexto educacional, desde la estructuración curricular hasta la formación docente y el planeamiento de la práctica pedagógica.

Palabras-clave: Ciudadanía Lingüística; Educación de sordos; Inclusión Escolar.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Saúde Suplementar - ANS. **Resolução normativa n° 211**, de 11 de Janeiro de 2010. Rio de Janeiro: ANS; 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 13.146** de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingüe – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Técnica n° 28**, de 21 de março de 2013. Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, 2013. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). **Informações da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002. Brasília/DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. XAVIER, Ingrid Müller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO-GÓMEZ. **Historia de la gubernamentalidad**: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault: Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

COELHO, Orquídea. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 197-221, 2010a. Dossiê educação de surdos Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1607/1490>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - TEXTO DIDÁTICO).

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e Linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.

GRÄFF, Patrícia; LOPES, Maura Corcini. As estratégias de governo identitário na Educação. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação**. Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 480-499, abr./jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LOPES, Maura Corcini. O direito de Aprender na Escola de Surdos. In.: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 27-46.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki de . Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: Jogos de Disputa no Contexto da Educação Inclusiva Brasileira. **Revista Digital De Políticas Linguísticas**, v. 08, p. 38-55, 2016.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L.; MACHADO, Fernanda de Camargo . Discursos sobre a

surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 30, p. 227-234, 2007.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. **Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais**: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, 2016.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos de inclusão. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-26.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, realizado em Nova York, em 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WITCHES, Pedro Henrique; ZILIO, Virgínia Maria. Ambiente linguístico em educação de surdos. **ReVEL**, edição especial n. 15, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique. Tradução e interpretação de língua de sinais como política linguística para surdos. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 9, p. 133-144, 2019.

Recebido em 15 de abril de 2020. Aprovado em 02 de junho de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.