

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



**Dissertação de Mestrado**

**A REPRESENTAÇÃO SURDA NO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO  
NACIONAL E NO DISCURSO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE  
PELOTAS/RS, COM ATENÇÃO À MATEMÁTICA ESCOLAR**

**Kátia Martins Rocha**

Pelotas  
2018

**KÁTIA MARTINS ROCHA**

**Dissertação de Mestrado**

**A REPRESENTAÇÃO SURDA NO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO  
NACIONAL E NO DISCURSO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESPECIAL  
DE PELOTAS/RS, COM ATENÇÃO À MATEMÁTICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Souza da Fonseca

Pelotas  
2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R672r Rocha, Kátia Martins

A representação surda no discurso da legislação nacional e no discurso pedagógico de uma escola especial de Pelotas/RS, com atenção à matemática escolar / Kátia Martins Rocha ; Márcia Souza da Fonseca, orientadora. — Pelotas, 2018.

92 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Cultura surda. 2. Representação. 3. Discurso. 4. Educação matemática. I. Fonseca, Márcia Souza da, orient. II. Título.

CDD : 371.9

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Souza da Fonseca (orientadora) – PPGECEM/UFPeI

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – PPGE/UFPeI

---

Prof. Dr. André Luis Andrejew Ferreira – PPGECEM/UFPeI

---

Prof. Dr. Diogo Franco Rios – PPGECEM/UFPeI

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

**CFE** – Conselho Federal de Educação

**CIAE** – Centro Integrado de Atendimento Educacional

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**IEEAB** – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

**INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LDB/62** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDB/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**Libras** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**UFPel** – Universidade Federal de Pelotas

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNIVATES** – Universidade do vale do Taquari

**USP** – Universidade de São Paulo

## DOCUMENTOS PESQUISADOS

### ❖ **LEGISLAÇÃO NACIONAL**

**Constituição Federal de 1988** – Constituição da República Federativa do Brasil

**Lei nº 7853 de 1989** – dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.

**Decreto nº 3298 de 1999** – regulamenta a Lei nº 7853 de 1989.

**Lei nº 8069 de 1990** – dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

**Lei nº 9394 de 1996** – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Lei nº 10098 de 2000** – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

**Lei nº 10048 de 2000** – dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

**Decreto nº 5296 de 2004** – regulamenta as Leis nº 10098 de 2000 e nº 10048 de 2000.

**Lei nº 10436 de 2002** – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

**Decreto nº 5626 de 2005** – regulamenta a Lei nº 10436.

**Decreto nº 6949 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.

**Lei 13005 de 2014** – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

### ❖ **DOCUMENTOS ESCOLARES - Escola Especial Professor Alfredo Dub**

Regimento Escolar do ano de 2002

Regimento Escolar do ano de 2005

Projeto Político Pedagógico do ano de 2010.

Planos de Estudo da disciplina de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2015

## Resumo

ROCHA, Kátia Martins. **A representação surda no discurso da legislação nacional e no discurso pedagógico de uma escola especial de Pelotas/RS, com atenção à matemática escolar.** 2018. 110f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A presente pesquisa apresenta proposta que surgiu das inquietações da pesquisadora quando foi colega de surdos e posteriormente monitora de alunos surdos. Teve como objetivo analisar como os sujeitos surdos são representados nos discursos das legislações nacionais e nos discursos pedagógicos – instrumentos orientadores das práticas escolares - e nos documentos curriculares oficiais de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à matemática escolar. Para tanto, foi realizada uma reflexão acerca das diferentes representações dos surdos na história. A pesquisa se referencia em de Silva e Knijnik no que se refere ao currículo e a Etnomatemática, respectivamente, para, com Skliar e Lopes e seus estudos sobre a surdez, discutir a educação de surdos. A metodologia adotada neste trabalho segue uma linha pós-crítica, não tendo assim uma metodologia apriori, pois nesse tipo de pesquisa o percurso metodológico vai se desenhando durante seu desenvolvimento e de acordo com os acontecimentos. Utilizou-se os estudos de Fischer acerca da concepção foucaultiana de discurso para analisar as representações da surdez produzidas no discurso legal e no discurso pedagógico, tendo como modalidades enunciativas algumas leis e decretos, dois Regimentos, um Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino de matemática da escola pesquisada. Problematizou-se, a partir das lentes teóricas de Gadelha, Nogueira-Ramirez e Lopes, o conceito e as formas de Governamentalidade presentes nas representações da surdez contidas nos discursos investigados, no sentido de compreender quem é o sujeito surdo que está sendo formado na educação básica, na escola em questão. Em relação aos saberes matemáticos da cultura surda, nos documentos analisados não foi encontrada nenhuma referência. Embora anunciassem o respeito e a valorização da cultura, isso não ocorreu em relação aos conhecimentos matemáticos. As aulas de matemáticas se configuram como uma estratégia de governo para controlar as formas de pensar matematicamente, a mesma matemática é ensinada a diferentes culturas, homogeneizando o pensamento e silenciando as diferenças.

**Palavras-Chave:** Cultura Surda; Representação; Discurso; Educação Matemática.

## Abstract

ROCHA, Kátia Martins. **The deaf representation in the discourse of the national legislation and the pedagogical discourse of a special school of Pelotas/RS: a look into the mathematics education.** 2018. 100f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The present study presents proposal that arose from the anxieties of a researcher while fellow deaf and subsequently monitors for deaf students. Had as objective to analyze how the deaf subjects are represented in the discourses of national laws and in pedagogical discourse - guiding instruments of school practices and official curriculum documents - a school for the deaf in the city of Pelotas/RS, with attentive look to education and the teaching of mathematics. To that end, we performed a reflection about the different representations of deaf people in history. The survey reference in de Silva and knijnik in what refers to the curriculum and the Ethnomathematics, respectively, to Skliar and Lopes and his studies on deafness, discuss the education of the deaf. The methodology adopted in this study follows a post-critical line, not having a rigid methodology, because in this type of research methodology will drawing during its development and in accordance with the events. We used the studies of Fischer about Foucault's conception of discourse to analyze the representations of deafness produced in legal discourse and the pedagogical discourse, taking as declared modalities, some laws and decrees, two regiments, a political-pedagogical project and the plans of teaching mathematics of the school searched. Problematizou, from the theoretical lenses Gadelha, Noguera-Ramirez and Lopes, the concept and the forms of Governmentality present in the representations of deafness contained in the speeches investigated, in order to understand who is the subject deaf which is being formed in basic education, the school in question. In relation to the mathematical knowledge of deaf culture, the documents analyzed was not found no reference. While preaching the respect and appreciation of culture, this does not occur in relation to mathematical knowledge. The lessons of mathematics are configured as a strategy of government, to control the ways of thinking mathematically, the same math is taught to different cultures, swirl the thought, silencing the differences.

Keyword: Deaf culture; Representation; Discourse; Matematics Education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – PRIMEIROS CAMINHOS.....</b>	<b>12</b>
1.1 Origem da proposta investigativa.....	12
1.2 Um Estado da Arte .....	15
1.3 O Problema de Pesquisa.....	21
1.4 Objetivos .....	22
1.4.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	22
1.4.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	22
<b>CAPÍTULO II – INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO: da Anormalidade à Normalidade Surda .....</b>	<b>23</b>
2.1 A Anormalidade .....	23
2.2 Um caminho para a normalidade: a educação.....	25
<b>CAPÍTULO III: CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....</b>	<b>29</b>
3.1 Perspectiva Teórica: Discurso e governamentalidade.....	29
3.2 Perspectivas Metodológicas - A constituição do corpo de análise.....	35
<b>CAPÍTULO IV – PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS.....</b>	<b>39</b>
4.1 Currículo e Educação Matemática para surdos .....	46
<b>CAPÍTULO V – TRABALHANDO COM AS MODALIDADES ENUNCIATIVAS</b>	<b>53</b>
5.1 O olhar de quem representa.....	54
5.2 O olhar de quem olha a representação.....	68
<b>CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>

## **APRESENTAÇÃO**

O presente estudo pretendeu entender formas de representação do surdo na sociedade contemporânea a partir dos discursos dos documentos legais e nacionais relacionados a ele. Também, com olhar especial para a educação de surdos desenvolvida em Escola Especial da cidade de Pelotas/RS, buscou compreender quem é o sujeito surdo que está sendo formado na educação básica a partir de sua representação no discurso pedagógico – Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudo da disciplina de matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, na escola pesquisada.

Para relatar meu estudo organizei o trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado “Primeiros Caminhos”, conto minha trajetória até o presente momento, a partir da minha vivência enquanto colega de surdos em um curso pré-vestibular, depois como monitora de alunos surdos da Educação Básica, e finalmente contar um pouco do estudo já realizado por mim a respeito da educação de surdos, para assim justificar o meu interesse pela temática educação de surdos e educação matemática. Trago, também, o que chamo Um Estado da Arte, onde apresento pesquisas que se aproximam do meu objeto de estudo: a educação matemática e a educação de surdos. As leituras realizadas me auxiliaram a delimitar melhor meu campo de pesquisa no sentido de pensar outra possibilidade de contar uma história do surdo e das representações construídas sobre ele, seja na legislação que regulamenta a sua inclusão social, seja nos documentos escolares, discursos pedagógicos que orientam sua educação escolarizada. Aqui justifico e apresento meu problema de pesquisa e seu objetivo: Analisar como os sujeitos surdos são representados nos discursos das legislações nacionais, nos instrumentos orientadores das práticas escolares e nos documentos curriculares oficiais de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à educação e ao ensino de matemática.

No segundo capítulo, “Introduzindo a Investigação: da anormalidade à normalidade surda”, mostro diferentes representações do surdo na história. Para tanto, faço um breve resumo da história do surdo, o processo de institucionalização da educação do surdo no Brasil e os diferentes métodos de ensino adotados na Educação de Surdos. Ainda, faço uma breve contextualização histórica para melhor apresentar as transformações na legislação brasileira em relação à educação de surdos, bem como a luta dos surdos pelo respeito a sua diferença linguística e cultural.

No capítulo III, “Caminhos Investigativos”, abordo minha perspectiva teórica problematizando a partir das lentes teóricas de Michel Foucault, o Discurso; e com Sylvio Gadelha, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez e Maura Corcini Lopes, o conceito e as formas de Governamentalidade presentes na sociedade contemporânea. A perspectiva metodológica adotada neste trabalho segue a linha dos estudos pós-críticos. Essa linha não propõe uma metodologia rígida, porém não menos séria, pois nesse tipo de pesquisa o percurso metodológico vai se desenhando durante seu desenvolvimento e de acordo com os acontecimentos. Trato aqui da constituição do meu corpus de pesquisa e de minha forma de olhar e analisar os discursos selecionados.

“Problematizando os enunciados”, o IV capítulo, aborda concepções de currículo. Com auxílio de Tomaz Tadeu da Silva reflito sobre as relações de poder presentes no currículo. Também é realizada uma reflexão acerca dos termos identidade e diferença, mostrando que as formas de nomear e tratar identidade e diferença também constituem relações de poder, pois esses termos são criações e não são naturais. Em relação à surdez, mais especificamente, reflito sobre o ouvintismo, movimento que pretende transformar os surdos em ouvintes, e os movimentos surdos que lutam contra esse processo. Aqui também é tratada a educação matemática, tendo como pano de fundo a perspectiva Etnomatemática, com inspiração em Gelas Knijnik. Relaciono a Etnomatemática e a cultura surda, apontando a necessidade da cultura no ensinar e aprender matemática.

No capítulo V, “Trabalhando com as modalidades enunciativas”, trago, novamente Tomaz Tadeu da Silva e sua discussão sobre representação. No ‘O olhar de quem representa’ analiso, na perspectiva da Governamentalidade, o discurso da Legislação Brasileira que se refere às formas de nomear e inserir o surdo na sociedade; no ‘O olhar de quem olha a representação’ discuto e analiso o discurso pedagógico – Regimentos, Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Estudo da disciplina de

matemática para as séries finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, a partir da mesma perspectiva teórica.

Por fim, nas “Considerações Finais”, capítulo de síntese, esboço algumas considerações sobre o processo e os resultados da pesquisa, além de propor algumas reflexões.

## **CAPÍTULO I – PRIMEIROS CAMINHOS**

### **1.1 Origem da proposta investigativa**

Fui criada no interior de Santa Vitória do Palmar, Rio Grande do Sul/RS, próximo a uma reserva ecológica (Estação Ecológica do Taim), entre a Lagoa Mirim e a Lagoa Mangueira, lugar tranquilo onde tínhamos como vizinhos apenas quatro famílias, pois os demais estava a alguns quilômetros de distância. Embora fosse um ótimo lugar para se morar, era distante de tudo, de mercado, de lojas e as escolas ficava a quilômetros de distância. Para cursar a Educação Básica precisei estudar em três escolas. A escola mais próxima tinha apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e para chegar até ela, viajava 15 minutos; nos anos finais do Ensino Fundamental gastava 30 minutos no deslocamento e as escolas que ofereciam o Ensino Médio ficavam na sede do município, a 120 km de minha casa, cerca de 2 horas de viagem. Depois de muito viajar concluí o Ensino Médio em 2005. Esse meu histórico fez com que eu valorizasse as relações pessoais estabelecidas em diferentes espaços, e também cada instante em sala de aula, tentando aprender o máximo possível. Ao terminar o Ensino Médio fui morar em Pelotas/RS para cursar o pré-vestibular e tentar uma vaga na universidade.

Fiz esse pequeno relato de minha história tentando justificar o estranhamento que tive quando, no curso pré-vestibular, me deparei com colegas surdos. Lembro-me do primeiro dia desses colegas no curso, chegaram em grupo, sem nada falar, apenas emitiam alguns sons, riam bastante e gesticulavam rapidamente, o que atraiu minha atenção de tal forma que fiquei atenta a eles por alguns minutos. Em seguida, chegou a intérprete que os apresentou à turma, explicando que eram surdos e que precisavam sentar agrupados, na frente, para que conseguissem acompanhar a aula, que seria traduzida por ela.

Meses se passaram e meu estranhamento inicial se transformou em encantamento, e a curiosidade em compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos surdos só aumentava. Ciente de que apesar da presença da intérprete a forma com que a aula se desenrolava não era satisfatória para eles, surgiu a dúvida de como deveria ser uma aula para esses alunos.

Em 2007 ingressei no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Pelotas/UFPel ansiosa para aprender mais sobre os surdos, no entanto, no curso não eram discutidas temáticas como essa. Envolvida com as cadeiras que cursava, essa minha curiosidade e o desejo de saber mais sobre os surdos ficou adormecido.

No final de 2008, fui selecionada como bolsista no projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, inserido no programa PIBID/UFPel<sup>1</sup>, e desenvolvi minhas atividades no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil/IEEAB no Ensino Médio junto a alunos surdos. Nenhum dos 16 bolsistas era fluente em Libras e assim o projeto contou com uma interprete voluntária a qual fazia a comunicação bolsista-aluno. Naquele momento o meu desejo de entender o mundo da surdez reacendeu e, pressionada pelo projeto, busquei esse conhecimento participando de palestras, realizando leituras e discussões com o grupo de bolsistas formado para atender aqueles alunos.

Na qualidade de bolsista desenvolvi um projeto interdisciplinar com os surdos, além de monitorias. Olhando para trás percebo que na tentativa de atender às expectativas do projeto, cometi alguns erros como selecionar uma reportagem para debate com os alunos sem ter tempo hábil para isso, pois esqueci que para eles o português escrito é uma segunda língua, pois sua primeira língua é a Libras, o que dificultava a compreensão do texto.

Vejo essas atividades de bolsista como fundamentais para despertar o desejo de realizar a presente pesquisa, pois pude presenciar a realidade escolar, os anseios dos alunos por conhecimento, não apenas do conteúdo escolar, mas também de seu cotidiano. Para os alunos surdos a escola é também um local para ter acesso a esse conhecimento na sua primeira língua, a Libras. Inserida na escola, observei o empenho

---

<sup>1</sup> Programa do Governo Federal que visa a qualificar a formação acadêmica de futuros professores, promovendo sua inserção, desde o início da sua formação, em escolas básicas. A primeira edição do programa, da qual fui bolsista, contou com a participação dos cursos de Licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática. <<http://wp.ufpel.edu.br/pibid/>>

de alguns professores em atender a expectativa dos alunos e também em ensinar o conteúdo curricular a eles.

Minha vivência como bolsista aumentou minhas inquietações acerca da educação de surdos, pois na grade curricular da graduação não era previsto esse tipo de discussão - embora já houvesse a política de inclusão, os diferentes não eram considerados em nenhum momento do curso -. Porém, sempre que possível provocava a discussão acerca da educação de surdos nas aulas da graduação. Isso me instigava o desejo de saber mais sobre a educação de surdos.

E assim em 2011 iniciei o curso de especialização com objetivo de aprender mais sobre a educação de surdos; as leituras que realizei sempre foram nessa temática. Fui apresentada aos textos de Tomaz Tadeu da Silva e a sua crítica ao currículo universal. Esse pesquisador/autor foi uma injeção de ânimo na minha busca por respostas. Por meio de seus textos ampliei as possibilidades de pesquisa e de enfoque, refletindo sobre a diferença, questionando quem são as pessoas que podem dizer o que é ser normal e o que é ser diferente, quem é normal e quem é diferente, evidenciando a relação de poder contida nesse discurso, o poder de um pequeno grupo de pessoas dizer sobre os outros, dizer quem são os outros. No decorrer do curso percebi que minha grande pergunta “como ensinar matemática para alunos surdos?”, não seria respondida de imediato, pois para chegar a essa resposta eu teria muitos caminhos a percorrer, muitos estudos teóricos seriam necessários e, à medida que adquiria mais conhecimento acerca da surdez, mais perguntas surgiam.

Dessa forma, o artigo necessário para a obtenção do título de especialista, constituiu-se de um levantamento de teses e dissertações que abordavam a matemática na educação de surdos (ROCHA; FERREIRA, 2014). Nessa pesquisa concluiu-se que os alunos surdos compreendem as aulas de matemática quando são ministradas de maneira visual, ou seja, respeitando a modalidade de sua língua natural e sua cultura, desmistificando que o surdo é incapaz. Ou seja, quando as aulas dos surdos são ministradas na modalidade viso-espacial, a modalidade da sua primeira língua, e respeitando sua cultura, eles têm condições de aprender.

Ciente da necessidade de um maior aprofundamento teórico fui caminhando em outras direções, aumentando assim meu conhecimento para poder responder a pergunta que tanto me angustiava e ainda angustia. A fim de atingir meu objetivo ingressei neste Mestrado com a intenção de observar a Etnomatemática surda e a matemática praticada dentro da cultura surda; para tanto, os surdos seriam os participantes da pesquisa. Após

algumas leituras percebi que o fato de a pesquisadora não saber Libras comprometeria o resultado da pesquisa, já que a comunicação entre pesquisado e pesquisadora seria mediada por um intérprete ou pelo português escrito, ou seja, as falas dos pesquisados iriam chegar até mim após terem sido decodificadas pela cultura ouvinte.

Assim, concluí que o objeto a ser estudado não poderia ser os surdos, então, decidi realizar uma pesquisa documental. Dessa forma, o problema de pesquisa seria observar quais Etnomatemáticas surdas estavam presentes nos documentos das escolas. Após uma primeira análise dos documentos coletados, percebi que não havia a presença da Etnomatemática surda nesses documentos.

Por isso o problema de pesquisa foi alterado mais uma vez e assim, o presente trabalho se propôs a investigar como os sujeitos surdos são representados nos discursos das legislações nacionais, nos instrumentos orientadores das práticas escolares e nos documentos curriculares oficiais de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à educação e ao ensino de matemática.

## **1.2 Um Estado da Arte**

Um estado da arte ou revisão de literatura é fundamental no início de uma investigação. É através desse primeiro estudo que nos aproximamos da produção de conhecimento relacionada ao nosso objeto de investigação.

Conforme já relatado, a presente pesquisa inicialmente tinha como problema observar as Etnomatemáticas surdas presentes nos documentos da escola. Sendo assim busquei por dissertações e teses que abordassem a Educação de Surdos e a Etnomatemática. Nessa busca observei que há poucas pesquisas que articulam essas duas temáticas em seu referencial teórico. Para realizar este mapeamento e compor meu Estado da Arte, utilizei *sites* que dispõem de teses e dissertações *on line* de algumas instituições reconhecidas, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SCIELO e repositórios de algumas universidades, como USP, UFRJ, UFSC, UNESP e UFRGS (LUME). A coleta desses trabalhos se deu a partir das palavras-chaves: Etnomatemática, surdo(s), surda(s) e surdez. A busca ocorreu através da palavra Etnomatemática juntamente com as variações da palavra surdez, sendo encontrados 35 trabalhos após a exclusão de trabalhos repetidos, e além daqueles que não tinham como o foco de investigação a surdez e a Etnomatemática, restaram 4 trabalhos. A leitura desses trabalhos se efetivou na busca por pistas para construção metodológica desta pesquisa.

De forma geral, todos os trabalhos analisados - Picoli (2010), Fernandes (2007), Carneiro (2009) e Alberton (2015) - apresentam um histórico da trajetória da educação de surdos; todos os trabalhos defendem que o surdo é um sujeito cultural, que sua língua natural é a Libras e por isso sua educação deve ser desenvolvida nessa língua. Além disso, defendem que a escola precisa contemplar em seu planejamento aspectos culturais dos surdos para que os alunos surdos se reconheçam no currículo escolar.

Os pesquisadores dos trabalhos analisados justificam a escolha do tema de suas investigações como oriunda de suas inquietações profissionais; de modo geral já tinham contato com a educação de surdos anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa e esse contato provocou inquietações que resultaram no tema de análise. Além disso, a pesquisa ocorreu com pequenos grupos e os participantes foram alunos surdos ou professores de surdos. Sendo assim, apresento um pequeno resumo dos resultados das pesquisas analisadas.

O primeiro trabalho é de Fabiana Diniz de Camargo Picoli, uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES intitulada “Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão” (2010), e tinha como objetivo

- Problematizar como um grupo de alunos/as que frequentam a Sala de Recursos em turno inverso operam com a calculadora;
- Verificar que estratégias estes/as alunos/as utilizam quando confrontados com situações que demandam o uso de conhecimentos vinculados à matemática (PICOLI, 2010, p. 23-24).

A autora desenvolveu o estudo com quatro alunos que tinham entre 16 e 18 anos de idade, os quais estão incluídos em uma turma de ouvintes no Instituto Estadual de Educação Felipe Roman Ros, durante seus atendimentos na sala de recurso. A pesquisa investigou como esses alunos utilizavam a calculadora, já que relatavam a utilização dessa ferramenta com frequência. Para tanto, a autora propôs uma série de atividades, como por exemplo, um passeio pela cidade no qual os questionava acerca da matemática presente nos objetos observados, e observou que a calculadora permaneceu intocada durante todo o passeio. De volta à escola a autora percebeu que “ao centrar minha intenção na utilização da calculadora como um recurso eficaz no processo de aprendizagem matemática, ‘esqueci-me’ de verificar, junto ao grupo de alunos/as, se realmente este artefato fazia sentido a eles/as” (2010, p. 55). Segundo os alunos, embora copiassem a matéria do quadro como seus colegas ouvintes, a professora dava-lhes

exercícios diferenciados, dando a entender que só realizavam exercícios de multiplicação nos quais utilizassem a calculadora, no entanto eles gostariam de fazer as mesmas atividades que os colegas ouvintes; talvez essa seja uma justificativa para o não uso da calculadora por parte dos alunos durante as atividades. Em relação a isso a autora conclui que

[...] os/as alunos/as participantes não pareceram atribuir importância à calculadora como recurso na resolução de atividades que versavam, por exemplo, sobre o manuseio de seus créditos e débitos mensais. Ouso afirmar que, na prática pedagógica que efetivei, estes alunos, ao serem instigados a utilizar a calculadora, preocupavam-se em demasia com a digitação correta de números na máquina, para que ela lhes fornecesse o resultado esperado pela professora (PICOLI, 2010, p. 70).

No decorrer da pesquisa Picoli (2010) observou, através de relatos dos alunos, que eles operavam matematicamente de forma diferente, questionando se “não estaria eu excluindo outras possibilidades de emergência de saberes relativos ao campo da educação matemática?” (2010, p. 55). E assim a pesquisa buscou compreender como se estruturava essa matemática. Para isso, Picoli observou a forma como um grupo de surdos utilizava seu salário, eles decompunham o valor total em parcelas de dez e organizavam seus gastos agrupando as parcelas e marcando círculos, traços e X para indicá-las, conforme na imagem a seguir.

Handwritten mathematical notes showing calculations for expenses. The notes include:

- ~~BANCO~~  $10 \cdot 10 = 100$
- ~~BANCO~~  $10 \cdot 10 = 20,00$
- ~~BANCO~~  $10 \cdot 10 = 20,00$
- ~~BANCO~~
- 100,00
- $10 \cdot 10 \cdot 10$  (with the last 10 circled)
- BAILE: 30
- ROU PA = 50x
- BAR = 10
- ARRELO = 10

Imagem extraída de Picoli (2010, p. 62).

Outro dado interessante dessa pesquisa é a forma como os sujeitos realizam as compras no mercado. Portando R\$ 50,00 para efetuar as compras, decompunham esse valor na base 10 e verificavam a possibilidade de comprar 5 produtos com valor inferior a R\$ 10,00. Ao pagar, se o troco fosse superior a R\$ 10,00, voltavam ao interior do mercado para seguir comprando, procedendo dessa forma até que seu troco fosse inferior a esse valor.

Outra atividade solicitada foi a suposta compra de um produto de R\$ 324,00 parcelada em quatro vezes. Embora alguns alunos não tenham realizado a atividade, um aluno dá uma solução curiosa a esse problema; ele sugere o pagamento de três parcelas de R\$100,00 e uma parcela de R\$ 24,00. Vale ressaltar que o problema não pedia que as parcelas fossem iguais.

Em relação a essas atividades que envolviam situações de compra, Picoli observou que

Ao resolverem questões por meio de outras regras que não aquelas usualmente presentes na matemática escolar – dentre elas, arredondamentos e aproximações – os/as participantes evidenciaram, a meu ver, a emergência de outros modos de racionalidade (PICOLI, 2010, p. 71).

A autora conclui seu trabalho afirmando que

É possível desconstruir a ideia de que o/a aluno/a surdo/a não aprende e que a adaptação curricular não está, como frisei anteriormente, atrelada a um modelo de simplificação. Penso também que a inclusão destes/as alunos/as deve ser revista a partir de três tópicos: encarar o/a surdo/a, não a surdez, repensar o currículo, propiciar o uso adequado da LIBRAS (GUEDES apud PICOLI, 2010, p. 72).

Outra pesquisa encontrada é o trabalho de Elaine Botelho Corte Fernandes, uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF) sob o título “E eu copio, escrevo e aprendo: um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar” (2007). O estudo tinha como foco inicial conhecer o processo de numeramento-letramento dos surdos com idade entre 14 e 37 anos, através da observação de suas aulas em uma instituição de ensino não escolar<sup>2</sup> que, “apesar de não denominada ‘instituição de ensino’ acaba por desenvolver atividades educativas” (FERNANDES, 2007, p. 32), o que pode ser observado na seguinte afirmação de um dos alunos: “a professora escreve na lousa e eu copio, escrevo e aprendo” (2007, p. 117). A pesquisadora observou a dificuldade dos alunos na interpretação de textos, pois estavam escritos na língua portuguesa, segunda língua do surdo. Por causa dessa dificuldade com o português a pesquisadora sugere que eles desenhem, ao invés de escreverem suas respostas. Surpresos, os alunos a questionaram “mas pode desenhar? Não precisa escrever?” de tão habituados que

---

<sup>2</sup> A instituição oferece atendimentos regulares, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais nas áreas de: Arte-educação, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Linguística, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. A instituição conta ainda com os seguintes serviços especializados: Atividade de Vida Diária, Informática, Curso de Língua de Sinais, Orientação e Mobilidade.

estavam ao registro escrito de suas atividades. Também observou que havia uma grande preocupação de que os alunos aprendessem o português. Assim, durante a pesquisa houve poucas atividades que envolvessem conhecimentos matemáticos.

Fernandes constata em sua pesquisa o quanto os surdos são visuais, relatando uma simulação de compras na qual foram utilizadas notas do jogo “Banco Imobiliário”. Os alunos apresentaram muita dificuldade em realizar essa atividade, mas quando a mesma foi reaplicada com cédulas que mais se aproximavam visualmente do Real o desempenho dos alunos foi outro. Essa diferença foi atribuída ao fato de as notas do “Banco Imobiliário” não se parecem com as reais enquanto as cédulas do “dinheirinho” são bem similares às verdadeiras. (FERNANDES, 2007). Ou seja, os surdos não estavam familiarizados com as notas de dinheiro do jogo e por isso não conseguiram jogar, mas quando as notas utilizadas se apresentavam mais próximas do dinheiro real, houve um reconhecimento imediato de seu significado, conseguindo dessa forma jogar, pois conheciam as regras do jogo.

Outro trabalho sobre esse tema é a pesquisa realizada por Kátia Tatiana Alves Carneiro apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática da Universidade Federal do Pará em 2009, sendo uma dissertação de mestrado com o título “Cultura surda na aprendizagem matemática: o som do silêncio em uma sala de recurso multifuncional”, tendo como o objetivo “investigar o ensino-aprendizagem da matemática no atendimento da Sala de Recurso do Instituto Felipe Smaldone” (CARNEIRO, 2009, p. 91).

Para atender esse objetivo a autora realizou entrevista com a professora e com os alunos, além de observar as atividades de matemática desenvolvidas pelos alunos naquele espaço. Assim, o corpus da pesquisa foi a professora que ensina matemática e seus alunos, os quais têm entre 12 e 13 anos de idade. Carneiro acompanhou o processo de confecção e a utilização da régua multiplicativa por alunos surdos, verificando que o português é um obstáculo para a compreensão dos problemas matemáticos, quando, por exemplo, uma aluna compreende a operação de multiplicar, mas não a palavra multiplicação. Os alunos, de modo geral, envolveram-se com a atividade e, por existir uma grande cooperação entre eles, demonstrada, por exemplo, quando uma aluna não compreendeu o significado da multiplicação por zero e os alunos fizeram uma encenação para ajudá-la a entender a operação.

Segundo a autora, os alunos “manifestaram muita facilidade em compreender as representações da matemática quando através de metodologias que exploram o material

concreto e o visual” (2009, p. 150) e ainda compreendem a linguagem simbólica e as representações gráficas com certa facilidade. Carneiro atribui essa facilidade ao fato que a Libras é sintética e realizada por sinais e afirma ainda que os alunos surdos “matematizam de forma própria e, por vezes, com peculiaridades diferentes aos alunos ouvintes” (2009, p. 151).

Além disso, as conclusões deste estudo

[...] apontam para a necessidade da aprendizagem compartilhada em grupo, necessidade de comunicação a partir da estrutura e do significado da palavra, bem como, necessidade de formação específica que a professora suscitou na área de matemática (CARNEIRO, 2009, p. 150).

O último trabalho encontrado foi apresentado em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela mestrand Bruna Fagundes Antunes Alberton, com o título “Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos”. O estudo buscou “conhecer e analisar os discursos curriculares sobre Educação Matemática para surdos e como esses discursos produzem o ensino dessa área do conhecimento para alunos surdos”, a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a Educação Matemática, bem como dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Planos de Estudo de três escolas de surdos. A autora faz alguns alertas ao professor que pretende ensinar matemática ao surdo, como por exemplo, enunciados simples, com frases curtas e com palavras conhecidas. Cuidado ao selecionar os materiais didáticos para ensinar aos alunos surdos - pois não há livros didáticos em Libras –, evitando vídeo aulas com legenda muito rápida ou até mesmo sem legenda, além de problemas matemáticos com palavras desconhecidas para o surdo.

Segundo Alberton, “a falta de elementos que carreguem marcas da identidade surda pode estar gerando desmotivação e intimidando o aluno surdo a participar das atividades propostas, pois este recebe as atividades em uma segunda língua, a qual não domina” (2015, p. 35).

A autora observa que todos os documentos das escolas referenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, e como as escolas têm por objetivo formar cidadãos críticos e capazes, o conhecimento matemático auxilia no fortalecimento da consciência de justiça e solidariedade. Nos documentos das escolas há as conquistas dos surdos, a história do surdo e sua comunidade, observando assim “que as três escolas constroem

seus estudos observando a diferença, cultura e a identidade do aluno surdo” (ALBERTON, 2015, p. 79). Além disso,

Todos os documentos estudados articulam as metodologias, recursos e avaliação com os grupos sociais, culturais e políticos a que se destinam. É recorrente o discurso de que as metodologias, para a educação de surdos, devem estar articuladas com as questões sociais e culturais e centradas na Língua Brasileira de Sinais (ALBERTON, 2015, p. 82).

A autora observa que é recorrente nos documentos que se deve ensinar matemática para a cidadania, a matemática como forma de inserção do surdo na sociedade. Assim “o aluno surdo precisa aprender e utilizar conceitos matemáticos ajustados à realidade, buscando novos conhecimentos e sentindo curiosidade em relação aos fatos que acontecem a sua volta” (ALBERTON, 2015, p. 79), essas escolas colocam a “leitura e a escrita como forma de tornar o aluno um ser pensante e crítico” (ALBERTON, 2015, p. 82). Outro ponto interessante dos documentos é quando mencionam a avaliação dos surdos afirmando que esta “precisa estar centrada na língua de sinais, criando oportunidade para que o aluno demonstre o que aprendeu através de trabalhos individuais e em produções em grupo, mas que tenham propostas que permitam ao aluno demonstrar autonomia e criatividade” (ALBERTON, 2015, p. 94).

As pesquisas de Carneiro (2009) e Fernandes (2007) tratam o ensino de matemática e a educação de surdos como uma busca por metodologias adequadas. O trabalho de Picoli (2010) traz, por sua vez, uma abordagem diferente, apontando alguns exemplos de como o surdo opera matematicamente em seu cotidiano. Alberton (2015) trata dos discursos curriculares sobre Educação Matemática na educação de surdos a partir da análise de alguns documentos. Todas as pesquisas acima descritas tratam da Etnomatemática na educação de surdos, utilizando-se de diferentes abordagens da Etnomatemática, as quais permitem que apareçam outras maneiras de pensar a matemática, outras formas de matematizar o mundo. E assim, afirmo que estudá-las contribuiu para a delimitação da presente pesquisa.

### **1.3 O Problema de Pesquisa**

Quais são as representações produzidas acerca dos sujeitos surdos nos discursos das legislações nacionais e nos discursos pedagógicos – instrumentos orientadores das

práticas escolares e documentos curriculares oficiais – de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à educação e ao ensino de matemática.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Analisar como os sujeitos surdos são representados nos discursos das legislações nacionais e nos discursos pedagógicos – instrumentos orientadores das práticas escolares e nos documentos curriculares oficiais – de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à educação e ao ensino de matemática.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- ❖ Analisar o discurso da legislação brasileira referente aos surdos;
- ❖ Analisar o discurso dos instrumentos orientadores das práticas escolares de uma escola de surdos, tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Ação;
- ❖ Analisar os discursos curriculares contidos nos Planos de Estudo de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental;
- ❖ Perceber as Etnomatemáticas presentes no contexto destes discursos curriculares;
- ❖ Problematizar as formas como a identidade e a cultura surda são representadas no currículo escolar.

A seguir apresento um breve relato de como o discurso sobre o surdo foi sendo contado e constituído em diferentes momentos da história, assim como o processo de institucionalização de sua educação no Brasil. Apresento ainda as transformações na legislação brasileira em relação à educação de surdos e a luta dos surdos pelo respeito a sua diferença linguística e cultural.

## **CAPÍTULO II – INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO: da Anormalidade à Normalidade Surda**

### **2.1 A Anormalidade**

A sociedade desde muito tempo apresenta dificuldades em lidar com as pessoas diferentes. Apenas a forma como é concebida a diferença e o modo de tratar os diferentes variam de cultura para cultura. A diferença é produzida discursivamente, quando se é diferente é relativamente a alguém não diferente. “São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’” (SILVA, 2011, p. 87). A diferença surge ao comparar o outro consigo, quem está em uma posição *superior* descreve o outro pela diferença.

Dentre as muitas diferenças existentes, este texto trata da diferença surda, sujeitos que foram marcados pela diferença em relação ao ouvinte, ou seja, a diferença de não ouvir. Este capítulo se propõe a discutir as diversas concepções que a sociedade teve e ainda tem em relação ao surdo. Apresento aqui um breve resumo da história dos surdos, de diferentes versões, com diferentes pontos de vista. A história surda contada por ouvintes fala da tristeza e do sofrimento causado por anos de opressão, já a história surda contada por surdos fala da mesma opressão, mas também da alegria e da resistência surda. Assim trago essas duas histórias.

Inicialmente, a história segundo um olhar ouvinte marcava o surdo pela falta, colocando-o numa posição de inferioridade em relação ao outro, o ouvinte. Isso pode ser observado nas nomenclaturas utilizadas para referir-se ao surdo, as quais foram modificadas e retomadas com o passar do tempo. Os ouvintes nomeavam os surdos como: seres não humanos, seres impuros - pois a linguagem era considerada divina -; monstro, pois a monstruosidade “tem sempre como causa a glória ou a ira de Deus” (LOBO, 2008, p. 38). Os surdos eram “frutos da depravação, das cópulas indevidas,

desordenadas, que provocam a mistura de sementes, seu excesso ou sua falta” (LOBO, 2008, p. 40), seres degenerados da espécie, defeitos de fabricação.

Esses são alguns enunciados utilizados em diferentes épocas por ouvintes para representar o surdo. Essas representações não ocorreram em um intervalo de tempo e espaço separado, elas se inter cruzaram, se chocaram, e como resultado desse cruzamento foram alteradas. Diz-se do surdo apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, ou seja, a ser considerado ser humano e, assim, a ter acesso à educação “a partir do século XVI, primeiramente através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizadas” (COSTA, 2010, p.21).

O processo de escolarização foi impulsionado, por questões econômicas, pois esses indivíduos eram considerados um problema à economia do país; os surdos eram considerados incapazes de trabalhar, impedindo muitas vezes que seus pais trabalhassem. Além disso, o surdo era considerado um perigo à sociedade se não educado. Santos, em 1875, em sua tese de doutorado intitulada *Legislação e jurisprudência relativas às afecções mentais* afirma que o surdo abandonado a si próprio é incapaz e irresponsável. A educação pode corrigi-lo e através dela adquirir conhecimento para ter discernimento (LOBO, 2008).

Nesta passagem é possível observar a visão clínica da surdez, na qual o sujeito, desde que educado, pode ser reabilitado, ou melhor, corrigido, expressão utilizada por Santos. Corrigir em dois sentidos, o primeiro para enquadrá-lo nas regras da sociedade, e o segundo para normalizá-lo através do oralismo. Assim a educação passa a ter o papel de impedir o aumento do número desses indivíduos e, além disso, “a vigilância das instituições sobre os sujeitos e os seus corpos dificultava a articulação dos surdos em grupos surdos, bem como impedia que as eventuais manifestações indesejáveis do corpo se dessem fora do olhar atento das instituições autorizadas a educa-los” (LOPES, 2011, p. 49).

Essa é apenas uma história que pode ser contada sobre os surdos, a história surda contada por ouvintes. A história surda contada pelos próprios surdos é pouco conhecida, conforme Ladd, “há poucas oportunidades para os povos colonizados apresentarem relatos das suas próprias experiências culturais; além do mais para que eles o possam fazer, têm frequentemente de usar uma língua que não é a sua” (2013, p. 12). Um desses relatos fala

[...] de comunidades de todo o mundo que vivenciavam a alegria da sua existência coletiva, um orgulho desafiador das suas línguas gestuais e um profundo prazer na perspectiva de novas gerações de criancinhas a dar os

primeiros passos na reprodução dos seus pensamentos e sentimentos através das mãos (LADD, 2013, p. 3).

Também é com alegria, determinação e humor que os surdos lutaram e ainda lutam contra a opressão, matendo sua cultura rica, vibrante e estimulante. E assim as prioridades nas lutas das comunidades surdas

[...] não estão focalizadas na conquista de cada vez maiores benesses para a deficiência, ou o acesso a edifícios e por aí fora, mas sim para que as crianças Surdas recebam uma educação centrada-no-Surdo apropriada na sua própria língua, para que a qualidade de vida dentro da cultura coletiva possa ser mantida e valorizada. Ao mesmo tempo continuam a defender que as sociedades maioritárias incluam as línguas gestuais no seu currículo nacional, na esperança de que essas crianças se tornem adultos bilíngues e assim os dois grupos de comunidades serão capazes de interagir coletivamente pela primeira vez (LADD, 2013, p. 18).

## **2.2 Um caminho para a normalidade: a educação**

A educação aos surdos era dada de forma individualizada até 1760, quando o Abade Charles Michel L'Epée cria a primeira escola pública para surdos em sua residência, chamada "Instituto de Surdos e Mudos de Paris", na qual utilizava como método de ensino o gestualismo. Como L'Epée obteve êxito com seus alunos, esse movimento espalhou-se por toda a Europa. A institucionalização do ensino para surdos favoreceu a formação da identidade surda e o sentimento de pertencer a uma comunidade na qual todos se comunicam da mesma forma.

Na história da Educação de Surdos a discussão de qual seria o melhor método de ensino sempre esteve presente. Esses métodos foram introduzidos em diferentes tempos da história, porém não se desenvolveram de forma linear, podendo-se dizer que os três ainda se fazem presentes na educação de surdo, são eles: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

O oralismo tem como marco divisor o congresso de Milão (1880), em que foi declarada a "utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das ideias" (COSTA, 2010, p. 24), além disso, segundo Skliar (2005), acreditava-se que os gestos eram obscuros e ainda se tinha a necessidade da confissão oral, pois paralelamente ao congresso havia um movimento mundial para abolir os dialetos. Tudo isso contribuiu para a aprovação do método oralista como método de ensino para os surdos.

Para atender a decisão do congresso proibiu-se a utilização dos sinais e também retiraram-se os profissionais surdos das escolas, pois sem a presença dos surdos adultos,

seria mais fácil eliminar o uso dos sinais e assim desenraizar essa erva daninha. Em outras palavras, a educação de surdos buscava a cura da surdez e a correção dos defeitos da fala, através de uma pedagogia corretiva e “normalizante”, buscando-se soluções práticas para resolver os problemas comunicativos dos ouvintes (SKLIAR *apud* SÁ, 2005). Esse método está ligado à visão clínico-patológica da surdez, pois visa à normalização do sujeito surdo, igualando-o ao ouvinte por meio de técnicas específicas de oralidade e da amplificação sonora, mesmo em caso de surdez profunda.

Ainda que o oralismo tivesse como intenção igualar surdos e ouvintes, acentuava ainda mais as diferenças, reduzindo as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo (MUCK, 2009). Segundo Lopes, o oralismo foi o que mais contribuiu

[...] para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na sociedade ouvinte. Devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos surdos forma vistos como incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentavam déficit cognitivo e dificuldade de socialização (2011, p. 59).

Na tentativa de estabelecer uma comunicação mais eficaz com os surdos, já que com o oralismo isso não ocorria, foi sendo inserido na comunicação entre surdos e ouvintes códigos manuais junto com língua de sinais, com o objetivo de que a comunicação ocorresse de forma satisfatória. Assim se estabelece a Comunicação Total, na qual qualquer recurso (língua de sinais, linguagem oral e códigos manuais) pode ser utilizado. Não há uma data que determine o início da Comunicação Total, pois ela foi sendo adotada em diferentes momentos, em diferentes lugares.

Assim, em uma conversa com/entre surdos ora sinalizavam, ora oralizavam, ou seja, utilizava-se a língua de sinais e a língua oral simultaneamente. Além disso, para favorecer a aprendizagem da língua majoritária criou-se a datilologia, que consiste na representação do alfabeto por meio das mãos, código criado com base na realidade ouvinte, não sendo natural do surdo, pois acontece via ouvinte-surdo por meio da língua portuguesa (GESSER, 2009). Assim, “a comunicação total seria muito mais produtiva para os ouvintes que conviviam com os surdos do que para os próprios surdos” (LOPES, 2011, p. 63-64).

Em oposição ao oralismo e à comunicação total, no século XX surge a expressão bilinguismo, método ligado à visão sócio-antropológica da surdez, na qual os surdos são considerados “diferentes e tem o direito de usar uma língua que contemple essa diferença” (SCHUSKEL, 2009, p. 43), ou seja, uma língua da modalidade espaço-

visual, que não depende da audição para ser adquirida (FERNANDES apud MUCK, 2009). Assim, para o bilinguismo a língua de sinais é o meio de comunicação dos surdos e a língua oral é utilizada apenas para a escrita. Esse método, além de considerar a língua de sinais uma língua, considera sua estrutura gramatical, e por isso não faz o uso das duas línguas concomitantemente, como na Comunicação Total.

Esses diferentes métodos de educar o surdo foram desenvolvidos também no Brasil. O país teve a sua primeira escola de surdos em 1857, no Rio de Janeiro, criada pelo professor surdo Ernest Huet, com o auxílio do então Imperador D. Pedro II, denominada Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES<sup>3</sup>. O Instituto foi criado com o intuito de controlar os surdos, para tanto possuía horários rígidos na rotina de atividades diárias dos alunos “o cuidado moral, a benevolência ao ‘anormal’ surdo, articulados ao discurso médico davam sustentabilidade às práticas de normalização que perpassavam as diferentes atividades do Instituto” (KLEIN, 2005, p. 18). Esses indivíduos eram considerados um perigo à sociedade se não fossem devidamente educados, pois podiam se tornar criminosos. No Brasil não havia espaço físico suficiente para abrigar todos os degenerados, os quais eram encaminhados aos hospícios, assim o Instituto dos Surdos-Mudos juntamente com Imperial Instituto de Meninos Cegos fundado em 1854, aumentaram a capacidade física para abrigar os surdos e os cegos (LOBO, 2008).

Dessa forma, os institutos foram criados para solucionar o problema de espaço físico existente, o que não necessariamente modificou a visão das pessoas acerca dos indivíduos que acolhiam. Como é possível observar no relato do médico Tobias Rabello Leite, acerca das condições do instituto após uma inspeção realizada em 1868, “era apenas uma casa em que se achavam surdos-mudos no mais completo abandono” (*apud* LOBO, 2008, p. 420).

Segundo o diretor do instituto, o objetivo da educação de surdos era ensinar a linguagem visando a “uma comunicação regular com o meio” (KLEIN, 2005, p. 19), pois as expectativas quanto às possibilidades dos surdos eram mínimas em virtude das representações sociais que os educadores tinham dos surdos e da surdez, atribuindo-lhes limitações. Huet proporcionou aos surdos brasileiros o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades, uniu surdos que – até então - não dispunham de meios para a comunicação e para a educação. Muitos

---

<sup>3</sup> O Instituto teve alteração em seu nome em 1957, essa mudança refletia o movimento de modernização da época, ou seja, o discurso acerca da surdez foi modificado.

começaram a viver em comunidade, isso já configurava um avanço em termos de aprendizado e de vivência (COSTA, 2010). A vida em comunidade possibilitou compartilhar uma mesma língua, a língua de sinais, que mesmo não sendo oficial sempre esteve presente naquele espaço, ainda que escondida. Atualmente o INES é uma referência na área da surdez, tendo como objetivo subsidiar as políticas públicas no âmbito educacional<sup>4</sup>. De acordo com o *site* do INES

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. [...] Único em âmbito federal, o INES ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. [...] O INES é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

Neste capítulo tentei mostrar alguns aspectos das diferentes versões da história do surdo, além de mostrar que o discurso dos ouvintes sobre o surdo produz sujeitos anormais quando colocados em oposição à norma ouvinte; por outro lado o discurso do surdo sobre si produz a normalidade surda, ou seja, sujeitos pertencentes a um grupo de minoria linguística e cultura visual, os quais possuem língua e cultura própria. Além disso, a estrutura educacional acaba também por normalizar seus sujeitos, e assim se produz uma normalidade surda.

Os surdos, por meio de suas associações lutam para que a diferença surda seja concebida para além da diferença de ouvir e não ouvir, seja concebida como uma diferença linguística e cultural. E é essa história que deve ser contada, pois essa versão que o surdo conta sobre si questiona as relações que constituem o que é identidade e o que é diferença.

A seguir apresento minha perspectiva teórica, problematizando a partir das lentes teóricas de Foucault, o Discurso; e com Gadelha, Noguera-Ramirez e Lopes, o conceito e as formas de Governamentalidade presentes na sociedade contemporânea. Apresento também a perspectiva metodológica adotada neste trabalho, a qual segue a linha dos estudos pós-críticos. E, ainda, relato a constituição do meu corpus de pesquisa e a minha forma de olhar e analisar os discursos selecionados.

---

<sup>4</sup> Informação retirada do *site* do INES <<http://www.ines.gov.br/competencias>>

## CAPÍTULO III: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

### 3.1 Perspectiva Teórica: Discurso e governamentalidade

A relação de poder será em seu fundo uma relação de enfrentamento, de luta de morte, de guerra? Sob a paz, a ordem, a riqueza, a autoridade, sob a ordem calma das subordinações, sob o Estado, sob os aparelhos do Estado, sob as leis, etc., devemos entender e redescobrir uma espécie de guerra primitiva e permanente? (FOUCAULT, 2005, p. 53).

Michel Foucault questiona se a relação de poder estaria apenas no enfrentamento ou também quando agimos como o esperado. A população é consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça, pois o governo utiliza-se de diferentes técnicas para induzir os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares.

Nesta pesquisa busco mostrar algumas relações de poder presentes em formas de subordinação que as normas e legislações produzem sobre os sujeitos, nesse caso especificamente quando subjetiva o surdo a partir de seus discursos presentes nas normatizações sociais e nas propostas educativas.

De acordo com a noção foucaultiana, o discurso caracteriza-o como um conjunto de enunciados, os quais produzem as verdades de um determinado momento histórico. O discurso é resultante de relações de poder, o poder define o que dizer, como dizer e onde dizer. E assim o discurso é uma prática social que regula as ações da população, os discursos são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que tratam" (FOUCAULT, 2008, p. 55), portanto o discurso nos constitui e nos produz, moldando nossas ações e posições.

O discurso em Foucault tem três sistemas de exclusão: a interdição, a separação e a oposição entre o que é verdadeiro e falso. Esses sistemas juntos garantem sua

manutenção; a interdição impede que se fale tudo que se pensa, a separação não considera o discurso que não condiz com o discurso inicial e oposição garante que somente o discurso inicial circule como sendo a verdade absoluta. Seguindo Foucault “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem [...] Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso” (1995, p. 52-53).

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (PINTO apud FISCHER, 2001, p. 206-207).

Em outras palavras somos produto do discurso, pois até mesmo uma fala não é a manifestação de um único sujeito, "ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através deles outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207). E assim o discurso tem conexões profundas com o desejo e o poder e tem efeitos de verdades.

Dessa forma, inspirada na análise do discurso numa perspectiva foucaultiana, investigo os discursos ditos sobre o surdo e sua educação.

A educação, em seu sentido mais amplo, pode ser uma condição para que pessoas operem com a lógica da inclusão em todas as suas ações. E aqui entendemos a inclusão como,

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população (LOPES, 2009, p. 158).

A fim de dissertar sobre os discursos referentes ao surdo e sua educação, é importante entender o momento em que eles acontecem, pois, toda verdade é histórica, acontece num determinado momento, com suas próprias regras e políticas. Como nos mostra Foucault “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (1986, p. 146).

Entender a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de construção de uma “sociedade educativa” na qual é possível distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento de instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processos de constituição da “razão do Estado”; o segundo momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo

conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à consequente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício ou, como diria Popkewitz (2009), um cosmopolita inacabado (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 5).

O terceiro tempo da educação, denominado de sociedade da aprendizagem, tem início entre o final do século XX e o começo do século XXI e servirá de apoio para as análises que aqui serão empreendidas. É neste tempo que se formulam e se consolidam no Brasil legislações relacionadas à inclusão e uma nova forma de olhar as ‘diferenças’ e os ‘diferentes’. Esse é o momento em que

[...] começam a surgir noções de práticas educativas que centram a atenção no indivíduo que aprende, e não tanto em quem ensina. Se trata de um movimento no qual percebemos o projeto da governamentalidade neoliberal, essa forma econômica de governo, na qual é o próprio indivíduo quem deve se ocupar de se educar, de se governar, a fim de acrescentar as próprias competências e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento. É um modo de praticar a educação no qual o problema não é que o sujeito aprenda algo, e sim que os sujeitos aprendam a aprender ou ainda que se autogovernem. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 6).

Na sociedade moderna, as políticas oficiais, inclusivas ou não, fazem forte apelo ao aprender a aprender, quando o indivíduo deve estar em constante aprendizado e sempre ansiando por mais. Uma sociedade formada por sujeitos que aprendem a aprender, também denominada sociedade educativa ou, segundo autores anglo-saxões, sociedade da aprendizagem. Nessa sociedade vemos um enfoque no indivíduo, para o qual as políticas públicas estão voltadas. Vemos que cada um deve governar-se a fim de sempre desenvolver suas competências, ou pelo menos as competências esperadas em todas as esferas da vida social.

Em tempos de neoliberalismo certos conjuntos de práticas que constituem formas de vida são, cada vez mais, conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensinar e aprender devem ser permanentes.

Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal.

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais

articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.

A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído)*; terceiro, *desejar permanecer no jogo*. (LOPES, 2009, p. 155).

O mercado é entendido como uma forma de definir e de limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam em seu interior. Nas palavras de Castro (2009, p. 244), “o neoliberalismo busca entender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (a família, a natalidade, a delinquência ou a política penal)”.

As formas de controle do governo, ou ainda, os dispositivos de segurança, existem há muito tempo e estão sempre se reformulando, se refinando e todas essas tecnologias de segurança constituem a governamentalidade.

Foucault (2008) nos remete a duas formas complementares de entender a governamentalidade; primeiramente afirma a governamentalidade como o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumentos técnicos os dispositivos de segurança. Também a entende como a tendência - a linha de força - que não parou de conduzir para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes (BORCHARDT, 2015).

Desde que o surdo passa a ser objeto de estudo na sociedade, na Lei de Diretrizes e Bases/LDB de 1996, diferentes discursos – legislações, normas e políticas – vêm sendo construídos no sentido de normatizar sua vida social. Discursos sobre a acessibilidade, trabalho, formas de nomeá-lo, formas de se comunicar e de educar são desenvolvidos, dando a entender, em um primeiro momento, que existe uma preocupação no cuidado com o surdo. Mais atentamente, porém, podemos perceber que toda essa discursividade se constitui em formas de governo, uma economia política, um aparato de saberes organizado para normatizar a vida surda de maneira que possa viver,

se educar e produzir em tempos neoliberais. Em outras palavras, esse aparente cuidado pode ser uma maquinaria de poder que responsabiliza o surdo pela sua capacidade de inserir-se na sociedade, além de responsabilizar a população pela inserção do surdo na mesma sociedade.

Toda uma tecnologia é montada no sentido de regular o comportamento do surdo na sociedade. O governo utiliza-se de diferentes táticas para induzir o sujeito surdo a agir como esperado pelo Estado, gerando uma economia política, pois ao responsabilizar o surdo por seus atos na vida social libera-se da necessidade de vigiá-lo constantemente. Aqui interessa verificar essas formas de governo em algumas legislações específicas para o surdo e na sua educação, via instrumentos orientadores de práticas escolares e documentos curriculares de escola especial de Pelotas.

A educação e, nesse caso, a educação dos surdos vem subordinada a políticas que adentram as escolas, sejam especiais ou inclusivas, via currículo. Aqui entendemos o currículo como um documento construído a partir de diferentes relações de poder, poder das leis que regulamentam a educação, poder dos sujeitos que escrevem esse documento; escrita híbrida resultante de leituras realizadas em outros documentos como as leis, por exemplo. Assim, os textos aqui analisados são o produto de diferentes olhares, pois, segundo Silva (1999), é muitas vezes no olhar que se efetivam as operações de poder, e o currículo é resultado dessas operações.

Para compreender essas operações de poder voltamos ao conceito de governamentalidade, que tem por objeto de estudo as maneiras de governar, as técnicas de governo da população e governo de si, bem como o desenvolvimento de toda uma série de saberes necessários para o governo de si e dos outros.

Como produto dessas táticas de governar a população e desenvolver saberes estão também os documentos orientadores escolares e documentos curriculares. Essas leis/documentos geram uma economia para o Estado, assim como as leis que obrigam a vacinação infantil e a que obriga as crianças entre 4 e 17 anos a frequentarem a escola também geram uma economia para o Estado, pois quanto mais pessoas forem vacinadas, menos ficarão doentes e impedidas de trabalhar, quanto mais crianças na escola, mais pais poderão trabalhar.

Segundo Felix (2013), com o aumento da população, do dinheiro e da produção agrícola é que se inicia a pensar em economia política que, segundo Foucault, é uma “rede contínua e múltipla de relações entre população, território e a riqueza” (apud FELIX, p. 30), e ainda o Estado usa a estatística para conhecer esses dados. Nesses

exemplos observamos a biopolítica em ação, preocupando-se com a saúde física e mental e regulando as ações dos indivíduos através de regras que mantêm a população a salvo de problemas de saúde dizendo, como deve se alimentar, como deve ser sua higiene, como deve se portar em sociedade, quais são as atitudes aceitáveis e assim por diante.

A educação em massa e um currículo nacional comum são exemplos de governamentalidade de economia política, pois

A nacionalização da educação implicará um profundo controle de todos os currículos, de todas as atividades de todas as escolas nos recantos mais remotos do país. A escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade (D'ARAUJO, 2000, p. 22).

E é na massificação da população que ocorre a biopolítica, que trata de regras de conduta as quais agem sob a população e elegem as condutas corretas para se viver em sociedade garantido, assim, seu bom funcionamento.

Também fazem parte das formas de governar as instituições escolares o olhar sobre o professor. Segundo Walter Kohan, o poder pastoral nas instituições escolares ocorre na figura do professor, quando ele

[...] assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. [...] Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa. (*apud* GADELHA, 2009, p. 122-123)

Esse poder pastoral é outra tática de governo da população no qual o Estado elege um único professor, responsável por 30, 40 ou até mais alunos, assegurando sua aprendizagem, sua conduta satisfatória e, ainda, o ensinamento de que para ser feliz é necessário fazer sacrifícios.

Segundo Gadelha, a governamentalidade

[...] busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem (2009, p. 151).

O poder pastoral do professor é um exemplo dessa estratégia, os professores estão programados para conhecer o máximo possível seus alunos, fazer diagnósticos das emoções, capacidades e inteligências, compreender o passado deles, conquistar a confiança dos estudantes e, é claro, ensinar. E assim ocorre o governo de si no qual o Estado não mais controla o indivíduo, pois este já se autocontrola. O governo utiliza-se de diferentes táticas para induzir os professores a agirem como o esperado pelo Estado, um exemplo dessas táticas são as propagandas e reportagens que mostram como deve ser o bom professor.

O ato de controlar as formas de falar do outro é uma maneira de governar e uma maquinaria de poder na qual a cultura ouvinte governa o modo de ser do surdo através de leis e currículos. As representações que o ouvinte faz do surdo governam as formas dele ser.

É a partir desse olhar, dessa perspectiva teórica, que passo, no próximo capítulo, a analisar o discurso da legislação referente ao surdo e suas formas de governo.

### **3.2 Perspectivas Metodológicas - A constituição do corpo de análise**

A presente pesquisa tem características exploratória e documental. Exploratória, pois pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa, geralmente, envolve:

(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2002, p. 41).

Por necessitar analisar a Legislação Nacional – leis, decretos – que regulamentam o surdo em diferentes tempos, bem como os documentos escolares de uma Escola Especial, a pesquisa se classifica, também, como pesquisa documental. Segundo Fonseca:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (*apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Por se configurar em uma abordagem pós-crítica, não apresenta uma metodologia rígida. Nessa perspectiva procuramos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto, e isso ocorre de diferentes formas: grupos focais, entrevistas, narrativas e documentos podem ser usados como fonte de informações e olhamos para eles em diferentes direções, observamos diferentes locais, escutamos diferentes pessoas e questionamos diferentes documentos.

Foucault concebe o sujeito como um “artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz.” (PARAÍSO, 2012, p. 29). Assim, o presente trabalho procurou conhecer esse sujeito/aluno surdo produzido no discurso legal, ou seja, o surdo produzido em algumas de nossas leis e também no discurso pedagógico, ou seja, o surdo produzido pelos documentos escolares. A pesquisa objetivou entender de que forma o surdo é representado nos documentos oficiais, para isso foi solicitado à escola participante da pesquisa cópias de documentos como Regimentos Escolares, Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudo de Matemática para análise. Com isso pretendemos mostrar “como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (PARAÍSO, 2012, p. 29).

O presente trabalho ampara-se nos estudos pós-críticos para trazer os diferentes discursos existentes sobre o surdo no discurso legal, e para isso tomei como modalidades enunciativas as leis que de alguma forma estão relacionadas ao tratamento e à educação de surdos e o discurso pedagógico que tem como modalidades enunciativas alguns documentos da escola que norteiam as práticas escolares em geral, e das professoras de matemática em particular.

Realizei este estudo ciente de que há diferença entre o texto escrito e as ações dentro das instituições. Mas analisar esses discursos nos permite olhar o surdo sob diferentes perspectivas. A partir das escolhas dos discursos estudados é que concluiremos um particular discurso do surdo. A leitura do material de análise e do referencial teórico fez com que emergissem duas categorias de estudo: o olhar de quem representa e o olhar de quem olha a representação.

Sendo assim, na presente pesquisa entendo como o olhar de quem representa a legislação brasileira, ou como chama Foucault, o discurso legal, tendo como modalidades enunciativas: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por ser a lei maior de nosso País; a Lei nº 7853 de 1989, a qual “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social” e o Decreto nº 3298 de 1999,

que a regulamenta; a Lei nº 8069 de 1990, a qual “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”; a Lei nº 9394 de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”; a Lei nº 10098 de 2000, a qual “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” e também a Lei nº 10048 de 2000, que “dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências” e o Decreto nº 5296 de 2004, que as regulamentam; a Lei nº 10436 de 2002, a qual “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências” e o Decreto nº 5626 de 2005, que a regulamenta; o Decreto nº 6949 de 2009, o qual “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”, além da Lei 13005 de 2014, que “aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”.

No presente estudo entendo como o olhar de quem olha a representação os discursos produzidos pela escola, ou de acordo com Foucault, o discurso pedagógico, tendo como modalidades enunciativas desse discurso: dois Regimentos Escolares<sup>5</sup> nos quais a escola explicita as regras para seu funcionamento, expondo sua estrutura administrativa e determinando o que alunos, professores e funcionários da escola devem fazer e como; um Projeto Político Pedagógico<sup>6</sup> no qual a comunidade escolar planejou suas ações pedagógicas em busca da qualidade de ensino para seus alunos e os Planos de Estudo de matemática das séries finais do Ensino Fundamental, nos quais consta o planejamento dos professores para suas aulas do ano de 2015.

A análise do material foi feita sobre o que está nele, “isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198), seguindo os pensamentos de Foucault que nos aponta não haver nada por trás das cortinas do discurso (FISCHER, 2001). Buscamos trazer para o debate as relações de poder contidas nos documentos analisados, questionando o porquê desse discurso e por que foi dito dessa forma e não de outra.

Seguimos “a concepção foucaultiana de discurso como uma prática que forma os objetos de que fala” (FISCHER, 2002, p. 43) para, assim, “olhar o corpus de análise

---

<sup>5</sup> Segundo informações dadas pela escola esses Regimentos são: o Regimento atual, datado de 2005 e o anterior, datado de 2002.

<sup>6</sup> Segundo informações dadas pela escola o Projeto Político Pedagógico é o atual, no entanto o documento não possui nenhum tipo de carimbo ou assinatura com a data de sua implementação, a única data presente nesse documento está nos dados de identificação que menciona o número de alunos matriculados em 2010, e assim podemos afirmar que o PPP é o documento mais atualizado que possuímos para a análise.

como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, a analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos” (FISCHER, 2002, p. 43).

No capítulo seguinte trago uma reflexão sobre as implicações do currículo nas formas de ver e dizer, de representar os sujeitos escolares e constituir identidades e diferenças, que são produzidas nas relações de poder presentes no currículo. Além disso, proponho uma reflexão dos movimentos surdos contra o processo de ouvintização. Nesse capítulo também é tratada a educação matemática, tendo como pano de fundo a perspectiva Etnomatemática, relacionando-a com a cultura surda.

## **CAPÍTULO IV – PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS**

Inicialmente para esta discussão acerca do currículo, recorri à etimologia da palavra currículo, que é proveniente do latim curriculum, que significa “pista de corrida”. Toda pista de corrida possui um percurso a ser cumprido e não prevê outro caminho; tem início e fim; ganha essa “corrida” quem chegar primeiro – na escola temos essa mesma pista onde as regras e os conteúdos são o caminho, o fim é o final do ano letivo, obtendo-se vencedores e perdedores (aprovados e reprovados). Ao entrar em uma corrida perdemos a autonomia, pois já está tudo previamente planejado, cabendo aos competidores executar as ordens para alcançar o objetivo. Assim é a estrutura escolar.

Entendemos que a instituição de ensino é uma importante ferramenta política, possui um papel fundamental na formação dos indivíduos, abrangendo toda uma população por um período prolongado de tempo. Assim, o currículo constitui os sujeitos a ele submetido, Silva (2011) questiona o currículo atual, refletindo acerca de sua intencionalidade, pois no currículo tal como em uma pista de corrida escolhemos o caminho e estipulamos as regras. Nesta ação, algumas questões devem ser consideradas: O que os estudantes devem se tornar? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Ao escolher o tipo de sociedade que pretendemos, decidimos o que ensinar, e para cada modelo de sociedade temos um currículo.

Na luta por uma igualdade, através da educação em massa, unificamos o currículo, e no processo de unificação é eleita uma “cultura nacional comum” a qual deve ser ensinada a toda população e, assim, todos serão iguais em relação à educação recebida. Podemos observar isso no art.9 da LDB, que entre outras coisas assegura a formação básica comum e o ensino dos conteúdos mínimos para todos (BRASIL, 1996).

Mas que conteúdos seriam esses, conteúdos mínimos para quê? Mínimos para atender as necessidades de quem? Diferentes culturas, diferentes necessidades e interesses. Esses conteúdos mínimos não são mínimos para as diferentes culturas, e sim para a cultura hegemônica.

Além disso, de acordo com o multiculturalismo, essa “igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2011, p. 90), ou seja,

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (2011, p. 88-89).

Em outras palavras não basta criar o dia da Consciência Negra (art. 79b, LDB, 1996), o dia nacional do surdo (Leis nº 11.796) e o dia nacional da Libras (lei nº 13.055), nos quais celebramos a diferença, se não forem trabalhados seus aspectos históricos e políticos em sala de aula. A diferença deveria ser discutida política e culturalmente, no entanto a educação trata a diferença como algo exótico ou folclórico, sem questioná-la, sendo que “a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional [...] o que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 2011, p. 101).

O currículo deveria refletir de forma equilibrada as experiências das diferentes culturas, e não privilegiar uma cultura ou outra. Nesse sentido discutiremos a diferença surda no currículo, bem como a representação da identidade surda no currículo, pois o discurso não apenas nomeia, mas cria coisas, cria sentidos, cria representações sobre identidades culturais e sociais e a representação produz sujeitos. “Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro” (SILVA, 1999, p. 34). A cultura ouvinte através de seus mecanismos tem controlado a forma de falarmos do surdo. E assim o currículo surdo, construído na cultura ouvinte, tem silenciado as manifestações culturais surdas, como a identidade, a cidadania, o trabalho e sua linguagem.

O processo de construir um currículo no qual o surdo se veja representado e se reconheça, ou seja, o processo de descolonizar o currículo para o surdo não significa apenas incluir o tema surdez nas aulas, mas incluir os aspectos multiculturais que coexistem na educação de surdos e as múltiplas identidades surdas, pois é na

representação que ocorre a luta pelo direito de viver segundo sua diferença, é na representação que é produzida a identidade e a diferença, ou seja, a representação não é um “processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 1999, p. 32). Ou ainda, a representação é uma relação social na qual ocorrem as “manipulações específicas de espaços e de corpos imaginários para o benefício do olhar” (POLLOCK *apud* SILVA, 1999, p. 33), do olhar de quem está no poder.

A política de identidade, ou seja, “a revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação” (SILVA, 1999, p. 33) é o que está sendo debatido no presente trabalho, a luta dos surdos pelo direito de ter sua diferença representada e também controlada no currículo escolar. A política de identidade está na “interseção entre representação – como forma de conhecimento e poder” (SILVA, 1999, p. 33). Sendo assim, abordarei a representação como delegação, refletindo sobre quem tem o direito de falar e agir em nome do surdo, e também como descrição, ou seja, como o surdo é apresentado nas diferentes formas de inscrição cultural nos discursos. Também mostrarei a luta da cultura surda para que esta possa falar de si, ou conforme afirma Lopes, as negociações que ocorrem “no interior das relações de poder e de resistência” (2011, p. 11). Dessa forma, não se pretende apresentar a(s) verdade(s), mas mostrar as “relações de poder envolvidas no processo de representação” (SILVA, 1999, p. 53), ou seja, evidenciar quem são as pessoas autorizadas a falar do surdo – representação como delegação; e ainda mostrar como essas pessoas nomeiam o surdo – representação como descrição, bem como as relações de poder presente nos discursos formados a partir dessas representações.

Em termos educativos, “a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural” (SKLIAR, 2005, p. 8). Legalmente o surdo é um sujeito que possui como língua materna uma língua diferente da língua majoritária e isso ocorreu em virtude da luta e da resistência surda para que a língua de sinais fosse reconhecida como a sua língua materna. Não desejamos abertamente que o surdo fale, como quando a proposta de ensino para surdos era o oralismo, porém ainda observamos discursos nos quais há o desejo de que o surdo se iguale ao ouvinte.

Aproximar o surdo o máximo possível do modo ouvinte de fazer é o que Skliar denomina de ouvintismo, “um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e os surdos [...] a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15). Para isso o ouvintismo não se limitou ao ensino da

fala e da leitura labial, mas criou outras formas de tornar o surdo ouvinte, e a colonização do currículo surdo foi uma delas.

Segundo Skliar, atualmente, não podemos delimitar a surdez na perspectiva clínica ou na sócio-antropológica, pois a representação da surdez está na intersecção dessas concepções. Há fragmentos tanto da visão clínica quanto da visão sócio-antropológica. Um exemplo do discurso da visão clínica é que os surdos ainda pertencem ao discurso da educação especial, e ao incluí-los eles passam a pertencer

[...] a um discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos ‘especiais’ que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc. numa descrição que é, na verdade, descontínua. Isto é juntos, mas separados de outros sujeitos dentro de um processo indiscriminado de patologização (SKLIAR, 2005, p. 12).

Ou ainda,

[...] a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (LOPES, 2011, p. 8).

A ruptura da educação de surdos com a educação especial é uma das propostas dos Estudos Surdos, os quais

[...] se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 2005, p. 5).

E o autor segue afirmando,

Nesse sentido, os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (SKLIAR, 2005, p. 30).

O surdo é um sujeito social e cultural que acessa as informações do mundo pela visão. É um sujeito bilíngue que tem a língua de sinais para a comunicação e a língua oral majoritária para a escrita. De acordo com Skliar (2005), os Estudos Surdos devem gerar reflexões referentes aos mecanismos de poder/saber exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos, a natureza política do fracasso educacional na

pedagogia para os surdos e a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários, além das potencialidades educacionais dos surdos.

Outro aspecto importante referente à educação do surdo é o de questionar o currículo presente nas escolas e as relações de poder contidas nele; ao pensar em um currículo mais inclusivo não basta colocar novas disciplinas que tratem da cultura surda como um *souvenir*, devemos eliminar demarcações, mesclar (KLEIN, LUNARDI, 2006).

Conforme Silva, assumir uma identidade é na verdade "parte de uma extensa cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças" (2000, p.75), ou ainda é demarcar fronteiras, é estabelecer o que fica fora e o que fica dentro. Essa demarcação de fronteira é uma relação de poder, ou seja, "a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes" (SILVA, 2000, p. 81). Quando um surdo luta por sua identidade, afirmando 'sou surdo', ele está dizendo 'não sou um monstro, não sou anormal, não sou um deficiente'; ou seja, está negando uma cadeia de representações atribuídas ao sujeito surdo em diferentes momentos da história, conforme apresentado anteriormente no texto.

Na construção da identidade surda ocorre a influência do meio onde ele vive, das concepções que as pessoas de suas relações têm em relação à surdez. Se as pessoas olharem para surdez como uma falta, um mal a ser corrigido, que o surdo deve ser reabilitado, devendo se aproximar o máximo possível do modo ouvinte de ser – visão clínico-patológica – ele construirá uma identidade de deficiente auditivo. Essa identidade do deficiente auditivo dificulta a luta desses sujeitos por seus direitos em diferentes espaços, pois sob essa ótica é o indivíduo que deve se adaptar à sociedade, é ele que precisa ser normatizado.

No entanto, se os sujeitos ao seu redor perceberem a surdez como cultura, como possuidora de uma língua própria, ele construirá a identidade surda, entendendo que a sociedade deve se adaptar para atender as especificidades do surdo. Ser surdo significa comunicar-se através de uma língua da modalidade viso-espacial, e, por meio dessa língua se relacionar com o mundo, com uma forma particular de percebê-lo. Nesse sentido, de acordo com os Estudos Surdos o surdo é constituinte de um recorte histórico, linguístico, cultural e comunitário, e ainda se preocupa com questões educacionais e políticas da surdez. Ou seja, a posição-sujeito do surdo é "deslocada para o discurso da diferença cultural" (FORMOZO, 2009, p. 33).

Importante, também, é ressaltar que a identidade surda não é única, há diferentes implicações, pode estar relacionada ao momento em que uma pessoa ficou surda ou à configuração familiar, ou seja, se possui surdos na família ou não, entre outras questões. Para exemplificar as diferentes identidades surdas é interessante trazer a história da forma que três crianças surdas descobriram sua surdez, contada no livro “O Surdo na América: Vozes de uma Cultura”, de Carol Padden e Tom Humphries (1988). A primeira criança, chamado Sam, era surdo como seus pais e lhe casou estranheza perceber que sua vizinha não conhecia a língua de sinais, pois para Sam, a vizinha ouvinte é que era diferente e não ele, “para ele imerso no mundo de sua família são os outros vizinhos que não possuem habilidade de se comunicar” (PADDEN, HUMPHRIES, 1988a, p. 15). A segunda, Tony, surdo aos 6 anos, rejeitava a forma de comunicação usada e, portanto, não queria usar as mãos para se comunicar. E Jim, que se descobriu surdo aos 7 anos de idade, acreditava que todos liam lábios, mas que as outras pessoas liam lábios melhor do que ele.

Com estas histórias podemos perceber diferentes significados de ser surdo. Para algumas crianças, ser surdo significa ser igual aos seus pais, ser normal, para outros, significa ser diferente, ser estranho. “O que une seus casos é o fato de que cada um ganhou acesso a certa história cultural, a cultura das pessoas Surdas na América.” (PADDEN, HUMPHRIES, 1988b, p. 21). Dessa forma percebemos as diferentes concepções de surdez para os surdos, e assim constroem-se diferentes identidades surdas.

No presente trabalho, como já foi mencionado, o surdo é considerado a partir da visão sócio-antropológica da surdez. Assim, a identidade surda implica o surdo ser autor de sua própria história, não mais necessitando comparar-se ou apoiar-se nos ouvintes. É nesse processo, de construção da identidade surda, que o Abade L’Epee foi importante, pois ele foi o primeiro a proporcionar o convívio entre surdos. Segundo Klein e Lunardi, L’Epèe simboliza “a transição de uma situação de isolamento na qual viviam as pessoas surdas para uma vida de comunidade, compartilhando uma língua e experiências de vida” (2006, p. 16). A partir do convívio com outros surdos o surdo adquire uma língua.

L’Epèe contribuiu para construção do sentimento de pertencimento a uma comunidade e a uma cultura específica, e assim os surdos, ao se articularem em associações, começam as lutas pelo reconhecimento de sua língua, de sua cultura e de seus direitos. Essas reivindicações constituem o movimento surdo que defende a língua

de sinais como sendo o principal elo entre as pessoas surdas, pois é através dela, que os surdos compartilham experiências e sonhos. Assim, a cultura surda é “um território de lutas, um espaço de conflitos de identidade” (KLEIN, LUNARDI, 2006, p. 15). Dessa forma, a fronteira surda se constitui a partir da resistência dos surdos, formando comunidades com membros que compartilham a mesma língua e possuem traços culturais comuns. A cultura surda não se resume à língua; há outros aspectos em constante movimento a partir da interação do sujeito surdo com o mundo.

Da mesma forma que no “Reino Unido, os movimentos nacionalistas têm lutado para afirmar sua identidade por meio da reivindicação de sua própria língua” (WOODWARD, 2000, p. 23), os surdos também o fazem, e assim, no momento de reivindicar sua língua, a diferença surdo/ouvinte é mais importante que a diferença homem/mulher, por exemplo. Em outras palavras, a identidade é relacional. De acordo com Woodward, “as identidades não são unificadas, pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas” (2000, p. 14). Os surdos não são um grupo homogêneo, eles são homem/mulher, branco/negro, rico/pobre, a característica que os une é a surdez e sua língua natural, a língua de sinais.

Os muitos movimentos surdos no Brasil, principalmente os que começaram na década de 1990, lutavam (e continuam lutando) por uma outra escola para surdos; uma escola que compreendesse (e compreenda) a diferença surda dentro de um registro antropológico e cultural, e não mais médico-terapêutico. A militância surda e ouvinte levou as discussões da comunidade surda até Brasília, mais especialmente ao Ministério da Educação. Também conseguiram, em muitos estados brasileiros, a construção de algumas escolas de surdos, bem como a mudança de nomes de “escolas especiais para surdos” para “escola de surdos”. Esse foi um grande movimento do qual resultaram conquistas significativas. Aqueles movimentos, no entanto, ainda lutam para que mudanças nos nomes e nas perspectivas políticas impliquem uma mudança no olhar tanto das pessoas que trabalham com os surdos quanto dos próprios surdos adultos que estão atuando com alunos surdos nas escolas. Ainda assistimos à subordinação surda aos ouvintes, ainda assistimos à necessidade que os surdos têm de receberem o aval do ouvinte-amigo do surdo, para que possam manter seus empregos e algum destaque na sociedade. (LOPES, 2011, p. 79)

A Federação Mundial de Surdos, fundada em 1951, é um exemplo de resultado dessa luta, pois articula esforços compartilhados por diferentes grupos de surdos de todo o mundo, significando um importante espaço político na luta surda. A federação luta pelos direitos à educação, à língua de sinais, à saúde e ao lazer dos surdos em todos os continentes. Outro exemplo é a fundação, na década de 1920/1930, da Associação Brasileira de Surdos-Mudos a qual, segundo Klein (2005), foi desativada mais tarde por várias dificuldades e, ainda, a fundação da Federação Nacional de Educação e

Integração do Deficiente Auditivo (1970). Em 1983, um grupo de surdos assumiu a diretoria da entidade e alterou seu nome para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Observamos, assim, que os surdos negavam a condição de deficientes que lhes era imposta pelos ouvintes, sendo esse mais um exemplo da luta do movimento surdo no Brasil.

Passo agora a tratar sobre a educação matemática escolar, as implicações de uma única matemática, universal e a possibilidade de uma outra matemática, que considere a cultura como fator determinante na formação de identidades.

#### **4.1 Currículo e Educação Matemática para surdos**

Como já foi discutido no capítulo anterior, a escola possui um currículo homogêneo, asséptico, com tudo perfeitamente organizado e os conhecimentos a serem ensinados pré-determinados em nome da garantia de acesso. No entanto, apenas o acesso a esse conhecimento não é suficiente para garantir uma educação igual para todos, já que cada aluno possui uma história, uma cultura, experiências e necessidades diferentes. Assim cada pessoa, embora inserida no mesmo processo educacional homogeneizador, educa-se de uma forma, a partir de suas experiências.

Por outras palavras, não é só o currículo que influencia no processo educacional, mas também a relação de cada aluno com o currículo. Se os alunos se reconhecem ou não no currículo, se os conhecimentos ensinados na escola atendem ou não às necessidades deles, é a partir dessas relações que o aluno vai subjetivando-se e tornando-se o que é.

No processo educacional ocorre a homogeneização do pensamento, silenciando e acentuando as diferenças culturais dos alunos. Em outras palavras, aquilo que poderia ser uma experiência enriquecedora de trabalhar em sala de aula as diferenças culturais, é deixado de lado em nome da homogeneização do conhecimento. Silencia-se aquilo que o estudante tem de mais rico, o pensamento/organização intelectual diferente da cultura dominante, pois essa forma diferente de pensar e de se organizar não é vista como conhecimento, ou ainda é considerada inferior, muitas vezes rotulando os alunos como incapazes. Assim, esse discurso acentua as diferenças negativamente. A diferença torna-se uma falta, um déficit.

O currículo da matemática também é homogêneo. Ensinamos a mesma matemática a diferentes pessoas de diferentes classes sociais, religiões e culturas, em

nome da garantia de acesso ao conhecimento. E assim a matemática acaba por silenciar outras formas de se organizar matematicamente. A matemática escolar insiste em “desconsiderar outras maneiras de lidar, de manejar com os conhecimentos matemáticos que circulam em nossas vidas” (OLIVEIRA, 2004, p. 242). Cabe ressaltar que a matemática escolar, a matemática aprendida na escola, é uma forma especial de conhecimento matemático na qual foram feitas escolhas entre este ou aquele conteúdo, entre esta ou aquela abordagem, entre esta ou aquela hierarquização.

Quando se ensina essa matemática tão certa, tão cheia de regras e símbolos, os alunos tendem a não considerar mais a matemática que utilizam em sua vida. Conforme Knijnik, essa é uma “sutil exclusão: aquela que diz respeito à ausência de seus saberes matemáticos no currículo escolar”. (1997, p. 37-38). Essa exclusão dos saberes matemáticos dos alunos que ocorre no processo educacional contribui para a posição privilegiada que a matemática ocupa no currículo.

Também a gramática através da qual a matemática é apresentada nas salas de aula acaba por reafirmar que a linguagem matemática é para poucos, que são poucos que a compreendem. E assim classificamos os alunos em bons e ruins, de acordo com o seu desempenho nessa disciplina, pois a matemática escolar desconsidera a produção de conhecimento matemático de outras culturas, além de não expor ao aluno o processo de construção desse conhecimento, isto é, de qual necessidade se originou e dos erros cometidos até chegar ao resultado final. Ou seja, essa matemática pronta e acabada contribui para um distanciamento entre os alunos, pois é vista como algo criado por um ser iluminado, reforçando, assim, a visão de que a matemática é apenas para alguns.

O uso excessivo do formalismo na matemática escolar torna o ensino asséptico, livre de influências externas, garantindo o controle por parte daqueles que conseguem decifrar sua linguagem, que domina suas regras. Além de ser um empecilho à aprendizagem da matemática, é recorrente o aluno realizar um cálculo, resolver um problema de forma mental e ter dificuldade de passar para o papel. Ele compreende o processo, mas não compreende a linguagem na qual deve ser registrada a atividade, o mostrar como se faz, conforme observado no estudo realizado por Wanderer (2007).

Ao questionar a matemática escolar não estamos questionando o trabalho com os conteúdos oficiais institucionalizados, mas a não inclusão de outras formas de conhecer, dos conhecimentos produzidos por diferentes culturas do currículo, possibilitando que os sujeitos que integram o processo educativo compreendam “de modo mais aprofundado sua própria cultura” e também tenham “acesso à produção científica e

tecnológica contemporânea” (DUARTE, 2004, p. 193). Questionamos a presença de determinado conteúdo e não de outro, e o porquê de um conhecimento ser considerado superior a outro.

É com um olhar cuidadoso sobre qual conhecimento e qual currículo que devem ser ensinados na escola, que são propostos estudos na perspectiva Etnomatemática, que questiona a presença apenas de uma matemática no currículo, a matemática branca europeia, em detrimento das outras matemáticas. Conforme afirma Knijnik, “a Etnomatemática está interessada em pôr ‘sob suspeição’ os discursos naturalizados sobre o que é considerado como ciência e qual tem sido seu papel no mundo contemporâneo” (2004, p. 23).

O termo Etnomatemática foi mencionado pela primeira vez por Ubiratam D’Ambrosio em 1975. Segundo ele, para compor a palavra Etnomatemática utilizou “as raízes tica, matema, e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e sócio-econômicos da realidade (etnos)” (2005, p. 63). E de lá para cá muitas pesquisas têm sido realizadas com diferentes objetos de estudo e diferentes culturas: a matemática acadêmica, a camponesa, a indígena, a do Movimento Sem Terra e a da construção civil, entre outras. Dessa forma a Etnomatemática mostra-se possível em diferentes contextos, sejam aqueles vinculados a grupos culturais ou a grupos de trabalhadores (desde que o trabalho influencie em sua forma de vida).

A Etnomatemática pretende que sejam discutidos os processos em que a identidade e a diferença são produzidas, além da valorização dos saberes matemáticos de diferentes culturas, permitindo que os alunos se vejam representados no currículo escolar. Ou seja, “a Etnomatemática evolui como resultado de mudanças sociais, com novas formas substituindo as velhas” (BARTON, 2006, p. 49), enquanto “a matemática culta é um corpo fechado de conhecimento e muda através da atividade dos matemáticos” (Idem 2006, p. 49).

Em outras palavras, a Etnomatemática está “comprometida com os grupos menos favorecidos que nos desafiam a buscar meios que nos revelem essa trama imposta pelos grupos dominantes para que possamos denunciá-la e, com isso, transformá-la” (MONTEIRO, OREY, DOMITE, 2006, p. 14).

O presente trabalho ocupa-se com a identidade surda, com a cultura surda e sua representação no currículo escolar e na matemática escolar. Acreditamos que no currículo escolar a cultura surda seja silenciada, os saberes produzidos por ela sejam

ignorados, pois conforme foi observado na Declaração de Salamanca (1994) e na LDB (BRASIL, 1996), há uma defesa de um currículo igual para todos e nesse currículo, está apenas o conhecimento da cultura dominante, os diferentes são tratados como *souvenir*<sup>7</sup>. Além disso, “o ensino de surdos está baseado numa pedagogia que é pensada por e para ouvintes” (FERREIRA et al., 2009, p. 7), isto é, no planejamento da aula não ocorre uma reflexão sobre a diferença surda.

Conforme já foi debatido no texto, os surdos foram descritos pelos ouvintes, em certo momento histórico, como monstros e posteriormente como deficientes, mas se descrevem em relação a sua diferença como um grupo pertencente a uma minoria linguística, e ao fazerem isso buscam o direito a viver essa diferença: diferença linguística, diferença nas relações, diferença na percepção do mundo, enfim, a diferença cultural, a diferença surda.

Em outras palavras, as diferenças entre surdos e ouvintes vão além da diferença de ouvir e não ouvir, suas linguagens são diferentes e ocorrem em espaços e tempos diferentes, possuem gramáticas também diferentes e, em consequência disso, sua organização intelectual também é diferente. De acordo com Ribeiro e Ferreira,

A língua constitui-se em muito mais que um conjunto limitado de palavras estruturadas, ela reflete a forma de compreender, de explicar, entender, lidar com as artes, as técnicas, os costumes, os hábitos, os comportamentos presentes e expressos no meio cultural de um povo (2006, p. 157).

Ou seja, grupos que tenham línguas maternas diferentes constroem/adquirem o conhecimento de forma diferenciada e devem ser considerados como pertencentes a uma minoria linguística - e não como deficientes ou portadores de necessidades especiais, formas de nomear o surdo já referidas neste trabalho.

Pensando o surdo a partir dessa diferença linguística, podemos aproximar a cultura surda com a cultura indígena, e a educação dos surdos com a educação indígena.

Quando D'Ambrosio afirma que “conciliar a necessidade de ensinar a matemática dominante e ao mesmo tempo dar o reconhecimento para a Etnomatemática das suas tradições é o grande desafio da educação escolar indígena” (2005, p. 24), podemos pensar que esse é também o desafio da educação de surdos, desafio de conciliar a matemática institucionalizada com a matemática surda e com o saber/fazer surdo, valorizando ambos os conhecimentos sem lhes atribuir nenhum grau de

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada em Duarte 2004.

superioridade, dando “voz a quem precisa urgentemente fazer-se ouvir” (RIBEIRO; FERREIRA, 2006, p. 159).

Os trabalhos de Carneiro (2009), Picolli (2010) e Fernandes (2007), mencionados anteriormente, são exemplos dessa harmonização entre a matemática escolar e a matemática surda, nos quais podemos observar a importância da perspectiva da Etnomatemática: o fator cultural como fundamental no processo de ensinar e aprender matemática.

A Etnomatemática se desvincula do formalismo matemático para se aproximar da matemática utilizada por aquele grupo cultural. O professor com olhar etnomatemático está mais preocupado com o processo que o aluno está realizando para resolver o problema, com os saberes ele está utilizando, do que com o registro de sua resolução, por exemplo. A exigência dos registros e do formalismo muitas vezes limita as possibilidades de resolução de um determinado problema.

Quando pensamos em uma aula de matemática para surdos pensamos, na maioria das vezes, em professor ouvinte, alunos que se comunicam através da Libras e o conteúdo exposto na linguagem matemática e em português, e nesse processo temos três linguagens e duas culturas: a ouvinte (professor) e a surda (alunos) provocando uma “tensão no contexto escolar” (FERNANDES, HEAHEY, 2013, p. 350). Essa tensão sofrida pelos alunos surdos ajuda a reproduzir o discurso de inferioridade. Sabemos que as relações culturais estão sempre sendo tensionadas e assim buscamos a negociação desses conflitos. O sistema escolar provoca essa tensão ao exigir que os alunos aprendam a linguagem matemática na qual devemos registrar o máximo possível das atividades, ou seja, exigimos o formalismo matemático e o português escrito independentemente da língua materna dos alunos.

Além disso, ao ensinar alunos surdos devemos estar atentos ao fato de que os surdos são bilíngues (a primeira língua é a Libras e a segunda língua é o português escrito). E assim, ao se depararem com as informações na forma escrita, os surdos utilizam a segunda língua para acessar esse conhecimento, porém muitos deles não são fluentes no português escrito, apresentando dificuldades de compreensão ao ler esse tipo de informação. Isso é observado em Carneiro (2009) quando verificou que uma aluna reconhecia a operação da multiplicação, porém não conseguia associá-la à palavra na língua portuguesa, pois desconhecia a grafia dessa palavra, ou seja, a dificuldade encontrada pela aluna para resolver o exercício não se referia ao conteúdo matemático.

A dificuldade atribuída ao surdo pode ser apenas um problema de tradução como no exemplo acima, mas isso só é detectável se o professor se aproximar da cultura de seu aluno, e isso é indispensável na educação de surdos, como podemos observar na fala de uma aluna “eu aprendo melhor matemática aqui na sala de recurso porque os professores entendem a gente” (apud CARNEIRO, 2009, p. 142).

A fala da aluna não se refere apenas à comunicação professor-aluno, e sim à relação professor-aluno em que o professor é fluente em Libras, mas além disso, conhece e compreende a cultura surda, o saber/fazer surdo.

No trabalho de Barbosa foi possível observar “uma relação entre linguagem e formação de conceitos” (2013, p. 340), ou seja, quanto maior fluência em Libras melhor desempenho do surdo. Por isso, é tão importante que a educação dos surdos seja ministrada em Libras.

E assim neste capítulo busquei apresentar diferentes aspectos da educação de surdos e da educação matemática, pois entendo que ao anunciar que a pesquisa é na perspectiva da Etnomatemática estou me referindo a um leque de possibilidades pois,

[...] mitos, crenças, costumes, línguas, tradições, hábitos, modos de vida, valores, símbolos, religiões... são muitos os fatores envolvidos quando utilizamos o termo cultura, ou cultural, para nos referir a algo ou alguém. Está implícita no termo [Etnomatemática] esta pluralidade de interpretações e é aceitável que outras novas definições possam ser elaboradas. É essa liberdade para discutir a Etnomatemática que deve neste momento ser preservada (CONRADO, 2006, p. 81).

Segundo D’Ambrosio, a definição de Etnomatemática é “construída através das investigações empíricas e teorizações que diferentes pesquisadores envolvidos neste movimento realizam” (apud KNIJNIK, 1996, p. 72).

Segundo Knijnik, “A Etnomatemática encontra sua expressão mais relevante quando expõe seu engajamento social, quando não trata questões culturais como elementos exóticos e desenraizados, descomprometidos da luta política” (1998, p. 282-283). O presente trabalho discute o discurso naturalizado referente ao sujeito surdo, questionando sua suposta inferioridade intelectual e mostrando o quanto o currículo escolar contribui para o reforço do discurso do surdo como inferior. Com a abordagem Etnomatemática pretendo desnaturalizar esse discurso, mostrando que a organização escolar é quem produz a inferioridade surda quando o sistema educacional, por exemplo, considera que a inserção de um interprete na sala de aula soluciona o problema de comunicação entre surdos e ouvintes, ou ainda quando garante o mesmo currículo para todos, sem valorizar os saberes produzidos pelo grupo ao qual o aluno

pertence, desconsiderando a carência de oportunidades das etnias oprimidas, circunscritas à ambientes e recursos culturais diferentes dos pertencentes aos grupos dominantes (HALMENSCHLAGER, 2004).

A seguir realizo a análise do material selecionado a partir da discussão sobre representação contemplada por Silva (1999). Em ‘O olhar de quem representa’ analiso, na perspectiva da Governamentalidade, o discurso da Legislação Brasileira que se refere às formas de nomear e inserir o surdo na sociedade; em ‘O olhar de quem olha a representação’ discuto e analiso o discurso dos documentos da escola, o discurso pedagógico, a partir da mesma perspectiva teórica.

## **CAPÍTULO V – TRABALHANDO COM AS MODALIDADES ENUNCIATIVAS**

Pedagogismos à parte, ficamos atentas para que “novas verdades” não surjam, formando cada vez mais novas “etiquetas desqualificadoras”, ou que pedagogizações da diferença brotem como ervas daninhas, pois, no momento em que se instituem slogans, estes vão se proliferando, fundados em novas verdades. (MORAIS, LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 17-18).

Neste trabalho não pretendo fundar novas verdades sobre a educação de surdos, mas sim questionar as verdades já estabelecidas tentando mostrar as relações de poder e as táticas de governo que as criaram. Para isso analiso a representação surda no ambiente escolar, pondo em suspeição essas verdades estabelecidas, desnaturalizando-as. Tenho como inspiração metodológica a Análise do Discurso de Foucault e entendo que a representação é um de seus elementos. Analisei o discurso legal tendo como modalidades enunciativas as legislações, que de alguma forma dizem algo sobre o surdo, e também o discurso pedagógico tendo como modalidades enunciativas os documentos orientadores da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Estudo). Para o trabalho com as modalidades enunciativas me utilizo das leituras de Maria Rosa Bueno Fischer, uma pesquisadora de Foucault. Em outras palavras, minha aproximação com Foucault, nesta dissertação, se deu por intermédio dos escritos de Fischer.

Um dos elementos do discurso é a representação, que segundo Silva “é diretamente dependente de um regime escópico, de um regime da visão” (1999, p. 60). A representação inicia no olhar passando pela linguagem e se constituindo no discurso. Silva (1999) afirma que o olhar tem poder, poder de julgar - condenar ou absolver -, poder de acarinhar, poder de humilhar, e é na representação que o poder do olhar se materializa, do olhar do médico, do olhar dos juízes, do olhar dos políticos, enfim. Esses diferentes olhares produzem diferentes discursos.

Como afirma Fischer, um discurso ou até mesmo uma fala não é a manifestação de um sujeito, pois "ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através deles outros ditos se dizem" (2001, p. 207) e para Silva a representação não está isolada de outras representações, a representação está no cruzamento de diferentes olhares:

[...] o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder (SILVA, 1999, p. 61-62).

Sendo assim próximo esses dois autores para auxiliar nas análises, com o objetivo de compreender a representação do surdo na escola a partir dos diferentes olhares mencionados por Silva.

### **5.1 O olhar de quem representa**

As leis são uma importante ferramenta para o enfrentamento dos problemas da sociedade, pois a primeira medida é a criação de leis para que se minimize o problema, seja financeiro, de violência, de corrupção ou de preconceito. A legislação é uma técnica de governo da população e governo de si, pois governa a população ao impor regras que todos devem seguir, e caso não o faça, o cidadão pode ser punido, promovendo assim o autogoverno.

E assim observamos o poder do discurso legal na representação dos sujeitos, resultado do olhar de quem tem o poder de representar, de quem representa, pois de acordo com Costa "as leis têm o poder de participar especialmente da constituição da identidade dos sujeitos a quem esta se refere" (2010, p. 43). O discurso legal ressignifica as representações da população em relação a surdez, esses discursos governam as formas de pensar e agir em relação ao surdo.

Outro aspecto importante é que as leis analisadas aqui pertencem à atual política de inclusão do Brasil, entendendo a "inclusão como política de governamentalidade [...] [e ainda] a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações" (LOPES, 2009, p. 154). Considero as leis aqui analisadas políticas de inclusão, pois nelas as minorias são incluídas, ou melhor ganham visibilidade, diferentemente dos excluídos. Conforme Castel,

[...] excluídos são aqueles que escapam a qualquer estatística do Estado, que escapam de atendimentos previdenciários e/ou de assistência, que são despejados de seus territórios para serem colocados em lugar algum, que

aguardam em asilos o desfecho de suas vidas, que vivem em espaços onde a sua presença não implica mudança nem do espaço, nem das relações que nele se estabelecem; enfim, excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo (*apud* LOPES, 2009, p. 158).

Ou seja, as minorias deixaram de ser invisíveis para o Estado e assim há estatísticas sobre elas, as minorias começaram a perturbar a ordem do Estado, começaram a causar problemas ao bom funcionamento do Estado e assim o Estado cria estratégias políticas para controlar essas minorias. Uma dessas estratégias foi a criação de leis nas quais as minorias são mencionadas. O primeiro grupo de minorias a ser mencionado na legislação foi o Povo Indígena, o qual teve seus direitos reconhecidos, sua cultura e sua língua, conforme exposto no art. 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). E assim a luta por espaço e respeito aos diferentes foi ganhando legitimação à medida que as minorias foram sendo contempladas nas leis do país.

O presente estudo buscou entender como opera a lógica de inclusão nas leis selecionadas, ressaltando as duas regras do Neoliberalismo apontadas por Lopes: ‘manter-se em atividade’ e ‘todos devem estar incluídos’. Ciente da complexidade que é analisar todas essas modalidades enunciativas, foquei a análise nos seguintes tópicos: formas de nomear, ou seja, perceber de que maneira o surdo é descrito na legislação; acessibilidade, buscando entender em quais espaços e em que circunstâncias é garantido ao surdo a acessibilidade; trabalho, percebendo a forma como o surdo é inserido no mercado de trabalho e a educação dos surdos de acordo com essas leis. E dessa forma busco entender como os surdos estão sendo representados discursivamente em algumas leis brasileira.

Inicialmente é interessante observar as diversas formas de nomear os diferentes, ‘portadores de deficiências’, nomenclatura utilizada na Constituição de 1988. Já no artigo 4, inciso III da LDB utilizaram a expressão ‘portadores de necessidades especiais’ (BRASIL, 1996). Em 2013 ocorre uma alteração no texto desse artigo e a expressão utilizada foi ‘educandos com deficiência’.

A palavra portador, no Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara, está descrita como “que ou quem que leva algo consigo” (2011, p. 941), ou seja, tanto na Constituição quanto na LDB, os diferentes estão descritos como pessoas que carregam

uma deficiência, uma necessidade especial, e o ato de carregar, de portar, é um ato de escolha de cada um. Ao usar esse termo na legislação o Estado acaba por responsabilizar o diferente por sua condição, governando assim as formas de pensar as condições destes. Já a palavra deficiência, segundo o mesmo dicionário, significa “imperfeição, defeito, insuficiência” (BECHARA, 2011, p. 481), portanto, em sua constituição os surdos são pessoas imperfeitas que têm o defeito de não ouvir, assim carregam uma imperfeição. É apenas em 1999 que é apresentada no discurso legal a definição de deficiência. Conforme artigo 3, inciso I do Decreto 3298, deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Nesse artigo observei o uso das palavras perda, anormalidade e incapacidade, palavras que designam o que falta ao sujeito tendo como base um padrão, no caso, o normal. A diferença entre o normal e o que não é, é uma relação de poder. Conforme Silva,

[...] a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única (2000, p. 83).

E assim esse artigo coloca o deficiente em posição de inferioridade ao não deficiente. O fato disso estar dito em um discurso legal ganha legitimidade e poder para construir sujeitos deficientes, sujeitos incapazes, pois conforme Silva a representação “produz os objetos de que fala [...] produz sujeitos” (1999, p. 54).

Além disso, de acordo com Skliar, a normalidade “inventa a si mesma para logo massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (2003, p. 153), ou seja, essa normalidade foi inventada para “dar conta de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade” (LOPES, 2011, p. 8). Assim, coloca todos os outros, todos aqueles que não se enquadram nessa suposta normalidade, em uma mesma categoria, na categoria dos deficientes, conforme texto do artigo 51, inciso III da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, categoria que reúne/agrupa as pessoas que “temporária ou permanentemente tenha limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e de utilizá-lo” (BRASIL, 1999). A incapacidade é atribuída ao deficiente, pois ele não tem condições de se relacionar como

o meio. Vemos aqui uma tática de governo em operação, colocando a incapacidade no indivíduo e absolvendo o poder público de sua culpa e de sua reponsabilidade de fornecer opções para os diferentes.

Dez anos depois é apresentada uma nova definição no discurso legal para a palavra deficiência, isso ocorreu no Decreto 6949, mais especificamente no preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segundo o qual,

[...] deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Observamos uma relativização da deficiência, expondo um conceito em construção. Diferentemente do Decreto 3298, o qual põe a “culpa” das dificuldades ocasionadas pela deficiência no deficiente, aqui a deficiência é resultado da interação do deficiente com as barreiras impostas pela sociedade. Esse discurso implica uma série de medidas que o Estado deverá tomar para minimizar essas barreiras, e assim garantir que todos entrem no jogo do Neoliberalismo e joguem. E ainda, de acordo com o artigo 1

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

No artigo 4 do Decreto 3298 subdivide-se a deficiência nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla (BRASIL, 1999). E assim observamos a preocupação em dizer quem são esses diferentes, categorizando as deficiências. Ao categoriza-los, divide seus indivíduos e conseqüentemente suas lutas, lutas por direitos e por respeito, e o enfraquecimento dessas lutas é de interesse do Estado.

As descrições dessas cinco categorias foram alteradas pelo Decreto 5296 de 2004 e, para efeito deste estudo, serão apresentadas apenas as descrições de 1999 e 2004 para a deficiência auditiva, nesses decretos:

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;

- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia; (BRASIL, 1999).

E, em 2004,

II - deficiência auditiva - 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, 2004).

Notamos que em 1999 houve a preocupação em classificar o nível de surdez em leve, moderada, acentuada, severa, profunda e anacusia<sup>8</sup>, novamente subdivide-se o grupo; agora é deficiência auditiva que necessita dessa separação de acordo com o grau de surdez. Questiono-me a quem beneficia essa divisão, pois a surdez, independentemente de seu grau é surdez, penso que isso é mais outra tática de governo para fragmentar a luta, enfraquecendo o grupo ao categorizá-los. Já em 2005 ocorrem outras duas classificações, no artigo 2 a deficiência auditiva, conforme apresentado acima, e a definição da pessoa surda como “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).

Observamos que no decreto 5626, ser surdo ou deficiente não está relacionado a questões biológicas, pois não menciona o grau de audição que possui para nomeá-lo como surdo ou como deficiente auditivo. Essa classificação está relacionada com a forma que o sujeito interage com o mundo, se é apenas pela Língua Portuguesa (falada e escrita) ou através da Língua Portuguesa escrita e a Libras. Esse reconhecimento de que a surdez está além da questão biológica de ouvir ou não ouvir, dado neste decreto, é uma das conquistas da luta surda, que apesar das tentativas do governo de enfraquecê-la conseguiu algumas vitórias.

Assim o surdo se desloca do grupo da deficiência para o grupo da minoria linguística, o que já havia sido sugerido em um Encontro Global de Especialistas em 1987 “e, por isso, teriam direito a intérpretes da língua de sinais” (LOPES, 2011, p. 27). Assim podemos observar as diferentes representações do surdo em nossa legislação, em relação a sua denominação. Até 2004 ele era um portador de deficiência, portador da deficiência auditiva. Essa deficiência deveria ser corrigida, o deficiente deveria buscar

---

<sup>8</sup> Perda total da audição.

diferentes formas e técnicas para suprir essa deficiência, essa falta de audição, para participar do jogo que é a vida em sociedade. Quando em 2002 o surdo tem a Libras reconhecida como sua língua pela lei 10.436, a responsabilidade é deslocada para o Estado, que deve fornecer meios para que o surdo consiga jogar, consiga entrar no jogo do neoliberalismo.

Para jogar o jogo do neoliberalismo é importante compreender como a questão a acessibilidade foi ganhando espaço em nossas leis, como o discurso da acessibilidade foi sendo constituído. Embora esse termo não tenha sido utilizado no texto da Constituição, observamos nela a preocupação com a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. O art. 227<sup>9</sup> prevê a criação de normas para construções de logradouros e edifícios de uso público, para a fabricação de veículos de transporte coletivo e o artigo 244, prevê a adaptação dos logradouros e edifícios e do transporte coletivo já existentes (BRASIL, 1988), garantindo o acesso às pessoas portadoras de deficiência. Observamos tanto na Constituição quanto na lei 7853 que a acessibilidade se limitava ao acesso aos lugares e às condições para a locomoção pela cidade, em outras palavras, a acessibilidade estava relacionada em estar em diferentes locais e não em relacionar-se com os diferentes locais. Ao se definir acessibilidade em 1999, o decreto 3298<sup>10</sup> amplia seu sentido para acesso aos meios de comunicação. E no decreto 5296 art. 8, inciso I novamente sua definição foi ampliada para acesso à informação. Assim, acessibilidade está definida como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Da mesma forma que nas leis e decretos anteriores há a preocupação com o acesso a diferentes espaços, a reservas de lugares e à locomoção pela cidade. No decreto 5296 também há, mas há também a preocupação com as formas de acesso a informação, como é possível observar

**Art. 23.** Os teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferências e similares reservarão, pelo menos, dois por cento da lotação do estabelecimento para pessoas em cadeira de rodas, distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de

---

<sup>9</sup> Este artigo assemelha-se aos art. 2, inciso V, alínea a da lei 7853

<sup>10</sup> O decreto 3298 teve o capítulo IX intitulado “Da acessibilidade na administração Pública Federal” revogado pelo decreto 5296

público e a obstrução das saídas, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 6º Para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 2º, as salas de espetáculo deverão dispor de sistema de **sonorização assistida** para pessoas portadoras de deficiência auditiva, de meios eletrônicos que permitam o acompanhamento por meio de **legendas em tempo real** ou de disposições especiais para a presença física de **intérprete de LIBRAS** e de **guias-intérpretes**, com a projeção em tela da imagem do intérprete de LIBRAS sempre que a distância não permitir sua visualização direta (grifo meu, BRASIL, 2004).

E ainda no art. 47 lê-se “obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis” (BRASIL, 2004). E também, conforme artigo 19 da lei 10.098, “os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva” (BRASIL, 2000). Este artigo é complementado pelo artigo 53, parágrafo 2º do Decreto 5296

A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

- I - a subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - a janela com intérprete de LIBRAS; e
- III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens (BRASIL, 2004).

Isso também se observa no decreto 6949, mais precisamente no artigo 9 da Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência que, com o objetivo de eliminar as barreiras ao acesso a informação, regulamenta:

Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:

- d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
- e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público (BRASIL, 2009).

É possível observar que a partir da lei 10.436 o governo foi criando meios de inserir cada vez mais o surdo no jogo do neoliberalismo, pois ocorreu um crescimento da preocupação com o acesso à informação. Anteriormente a essa lei não era mencionada a forma que ocorreria esse acesso à informação, mencionava-se apenas o acesso à informação, e nas leis e decretos posteriores a 2002 observamos a preocupação

com a forma de acesso, preocupando-se em formar e fornecer intérpretes de língua de sinais, facilitando e promovendo a informação aos surdos.

Podemos observar isso no Plano Nacional de Educação na meta 16 que é qualificar os profissionais da educação básica para atender a demanda do sistema de ensino. Para isso, uma das estratégias é a produção de obras didáticas, paradidáticas, literatura e dicionários em Libras (BRASIL, 2014).

Em relação à acessibilidade foi possível observar, de acordo com os discursos analisados, a preocupação em incluir o deficiente e o surdo na sociedade, preocupação em cumprir a segunda regra do Neoliberalismo mencionada por Lopes de que todos devem estar incluídos, garantindo o acesso aos lugares públicos e à locomoção nos diferentes meios. Foram criadas estratégias para garantir o acesso à comunicação e à informação, incluindo cada vez mais os surdos na sociedade.

Se por um lado as subdivisões dos diferentes dividiu as lutas das minorias, que foram se tornando específicas de cada grupo, essas subdivisões por outro lado fortaleceram as lutas antigas, como por exemplo o reconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos em 2002, através da lei nº 10.436, e assim em 2004 é assegurado o acesso à comunicação e à informação em Libras para os surdos, conforme observado nos artigos mencionados acima e pelo decreto 5296, que regulamenta essa lei. Essa subdivisão contribuiu para que os surdos tivessem o reconhecimento legal de serem um grupo pertencente a uma minoria linguística e possuidores de uma cultura própria, e assim ter o acesso à informação em sua língua.

Outra questão fundamental para o neoliberalismo é a situação financeira do país, os gastos públicos e o mercado são preocupações do Estado, dessa forma empregar os deficientes torna-se um objetivo importante, pois ao empregando o Estado economiza, além de torná-los consumidores, assim contribuindo para o bom funcionamento do mercado. Desde 1857 o governo paga uma pensão às pessoas portadoras de deficiência. No momento em que essas pessoas são empregadas, adquirem condições de se autossustentarem e a pensão é suspensa. Percebemos, assim, que a preocupação em empregar as pessoas portadoras de deficiência é uma tática de governo para que essas mesmas pessoas não se tornem mais um gasto ao setor público, pois quanto menos pessoas dependentes financeiramente, menos gastos para o Estado.

Nessa perspectiva, nas legislações em estudo foi observada a oferta de empregos para os surdos. Já na Constituição é possível observar a preocupação em empregar os portadores de deficiência no art. 7, proibindo discriminação em relação a salário e

contratação dessas pessoas, e no art. 37 garantindo um percentual das vagas em cargos públicos para os portadores de deficiência. No artigo 2 do inciso III<sup>11</sup>, alínea d da lei 7853, amplia-se essa reserva para empresas privadas (BRASIL, 1989), além disso, o artigo 8 desta mesma lei prevê punição para quem descumprir (BRASIL, 1989). No artigo 37 do decreto 3298, amplia-se a reserva de vagas em concursos públicos (BRASIL, 1999). Além da preocupação de empregar as pessoas portadoras de deficiência, observamos que no artigo 227, parágrafo 1º, inciso II da constituição prevê a

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o **treinamento para o trabalho e a convivência**, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Grifo meu, BRASIL, 1988).

O artigo 2, parágrafo 3º, alíneas b, c, d da lei 7853 reforça a preocupação em empregar e manter empregadas as pessoas portadoras de deficiência e propõe a promoção de ações além da reserva de vagas (BRASIL, 1989). No decreto 3298 há uma seção composta por 10 artigos para falar do acesso ao trabalho, os quais estabelecem uma série de critérios que, de certa forma, garantem empregos para os portadores de deficiência. Também no artigo 6, inciso V observamos a preocupação com a “qualificação profissional e a incorporação no mercado de trabalho [da pessoa portadora de deficiência]” (BRASIL, 1999).

Essa questão é retomada no art.15, o qual trata também da reabilitação integral para facilitar a atividade laboral em qualificação para o trabalho. Observando os trechos aqui analisados percebemos que a empregabilidade dos diferentes foi ganhando espaço nas leis gradativamente, iniciando com a questão do empregar e evoluindo para a qualificação para o trabalho, pois quanto mais qualificados houver, maior o número de vagas disponíveis.

A educação em massa é uma importante ferramenta política, pois ao unificar o processo educacional, unifica-se a produção de sujeito nos moldes desejados pelo Estado, naturalizando a presença dos diferentes na escola, minimizando as diferenças e escondendo-as no discurso da normalidade. Sendo assim, vamos observar a forma que o surdo está sendo representado na educação e a representação do surdo nas leis que adentram as escolas, leis às quais a educação está subordinada.

---

<sup>11</sup> Este artigo assemelha-se ao art. 8, inciso III e art. 36 do Decreto 3298.

Em 1996 é sancionada a lei nº 9394 (LDB), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a ser a lei maior quando o assunto é educação. Por esse motivo apresento seus artigos em detrimento de artigos semelhantes em outras leis. Segundo o artigo 2º<sup>12</sup> da LDB,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O art. 3º<sup>13</sup> da LDB possui 12 princípios, nos quais é possível observar a preocupação com a empregabilidade da população, assim como no artigo 2º acima citado. No inciso I tem-se como um dos princípios da educação a “igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência na escola” (BRASIL, 1996). No texto da lei é possível perceber a presença dos portadores de necessidades especiais e assim há necessidade de educá-los, para tanto a LDB tem um capítulo intitulado Educação Especial, que se destina a atender esses sujeitos, definindo no artigo 58<sup>14</sup> a educação especial como,

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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).

Antes da LDB, de maneira geral a educação de portadores de deficiência ocorria em instituições especializadas, como podemos observar no art. 2º<sup>15</sup>, inciso I da lei 7853, que prevê as seguintes medidas para educação dos portadores de deficiência

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

<sup>12</sup> Este artigo assemelha-se aos art. 205 da Constituição e art. 53 do ECA

<sup>13</sup> Este artigo assemelha-se ao art. 206 da Constituição.

<sup>14</sup> Este artigo assemelha-se aos art.24 e art. 25 do decreto 3298. Este artigo teve alteração em seu texto em 2013 pela lei 12.796. Sua alteração ocorreu apenas na maneira de especificar quem são os sujeitos atendidos nesta modalidade de ensino, que em 1996 eram nomeados apenas como educandos portadores de necessidades especiais.

<sup>15</sup> Este artigo assemelha-se ao art. 24 do decreto 3298.

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência **capazes de se integrarem** no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, grifo meu).

Considero que a LDB inicia o processo de inclusão dos portadores de necessidade especial na rede regular de ensino efetivamente, pois a expressão utilizada no discurso da lei 7853, ‘capazes de se integrarem no sistema regular de ensino’ responsabiliza o indivíduo por sua incapacidade de estudar em uma escola regular, enquanto que no discurso da LDB o Estado e o aluno são responsabilizados pelo desempenho do aluno no processo de inclusão escolar, pois de acordo com o artigo 4<sup>16</sup>, inciso III, é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Essa mudança no discurso fez com que o estado começasse a se preocupar com a educação do aluno com deficiência, e assim o tema educação especial foi ganhando espaço em outras leis como por exemplo, no artigo 24, parágrafo 2º do decreto 3298, segundo o qual a “educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (BRASIL, 1999) e de acordo com o artigo 24, parágrafo 4, conta-se com uma “equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999).

Além disso, o artigo 27, parágrafo 2º do decreto 3298 estabelece “que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999). E ainda, de acordo com o artigo 49, inciso I, a “formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional” (BRASIL, 1999). Ou seja, os artigos 27 e 49 preocupam-se em fornecer formação e qualificação para atender aos portadores de necessidades especiais.

Já no artigo 24 do decreto 6949, o estado assegura

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

---

<sup>16</sup> Este artigo assemelha-se aos art. 208 da Constituição, art. 54 do ECA e no art.8 da Lei 13005. Este artigo também foi alterado pela lei 12.796 na forma de nomeá-los e ampliando o atendimento educacional especializado a todos os níveis, etapas e modalidades.

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009).

E assim a LDB incluiu os portadores de necessidade especiais na rede regular de ensino. O Decreto 3298 preocupa-se em qualificar os profissionais para atender a essa nova demanda da educação e o Decreto 6949 preocupa-se em garantir o acesso desses à educação. Ou seja, primeiro os diferentes foram incluídos no sistema regular de ensino para depois se pensar em qualificar os professores para atender a esse público, e por último garantir o acesso à educação.

Outra tática para obter maior controle sob a educação dos portadores de necessidades especiais é atrelar a normatização do sistema de ensino de educação especial ao apoio técnico e financeiro, como é possível observar na LDB no art. 60 e dessa forma assegura-se no artigo 59, inciso I “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Isso é reforçado pelo Plano Nacional de Educação, o qual possui entre suas estratégias a 4.10, que busca

fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Além disso, também observamos a preocupação em elevar os índices do IDEB em todas as etapas e modalidades, inclusive na educação de surdos, e para isso a estratégia 7.8 pretende “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos” (BRASIL, 2014).

A preocupação do Estado em normatizar a educação especial é uma tática para obter maior controle dos educandos, além de obter uma economia no gerenciamento desse controle, pois com a normatização da educação especial todas as escolas que possuem essa modalidade de ensino irão funcionar do mesmo jeito, tornando mais fácil seu monitoramento e a vigilância do estado.

Em 2002 foi sancionada a lei 10.436, a qual reconhece como meio legal de comunicação dos surdos a Libras, e a partir desse reconhecimento surge a preocupação com essa nova demanda, a educação de indivíduos que possuem como a primeira língua

uma língua diferente da língua majoritária (Língua Portuguesa). E assim o acesso à Libras se tornou tema de alguns artigos de leis e decretos posteriores, conforme pode ser observado no decreto 5626 em seu artigo 14<sup>17</sup>

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Ainda neste decreto garante-se o ensino de Libras e Língua Portuguesa desde a educação infantil, além disso o artigo 14, parágrafo 1º, inciso III nas alíneas a, b garante que as escolas tenham “professor de Libras ou instrutor de Libras tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005), ou ainda o ensino de língua Portuguesa como segunda língua e que o professor conheça a singularidade linguística dos surdos. Segundo o art. 59 do decreto 5296, o poder público disponibilizará, quando solicitado, a presença de “tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea” (BRASIL, 2004).

Ainda em relação ao acesso à Libras há o decreto 6949, o qual assegura a plena e igual participação no sistema de ensino e na comunidade, estabelecendo algumas medidas no artigo 24, tais como

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

No Plano Nacional de Educação, em diversas metas e estratégias, observamos a preocupação com o acesso à educação bilíngue, como na meta 1 e na meta 4, que se referem à universalização da educação desde os primeiros meses de vida até os 17 anos. Para isso há estratégias de oferecer atendimento especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, e ainda a estratégia 4.7 assegura

---

<sup>17</sup> Este artigo assemelha-se ao art.55 do Decreto 5296.

a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014).

Há também a estratégia 5.7, a qual prevê o apoio à “alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014), e a estratégia 4.13, que apoia

a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

E ainda existe a preocupação com a educação superior dos surdos e para isso tem-se a estratégia 16.3, que consiste em

[...] expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (BRASIL, 2014).

Baseado nos destaques apresentados até aqui é possível observar que nos discursos da legislação, os diferentes foram adquirindo mais direitos e para isso a tática de governo utilizada foi responsabilizar também o restante da população pela inclusão dos diferentes na sociedade, ou seja, a população tem mais deveres para com os diferentes, pois ao estipular o percentual de empregados deficientes que uma empresa deve ter, ao afirmar que a educação desses indivíduos deve ocorrer na rede regular de ensino quando possível, o Estado acaba por responsabilizar o empregador e o professor pelo cuidado com o deficiente, assim se governa a população através do sentimento de culpa. Culpa-se por não conseguir inserir o deficiente na empresa, na escola, além de culpar o próprio deficiente por não estar inserido nesse espaço.

Dessa forma, toda população é responsável pelo desempenho desses sujeitos e assim ocorre o governo da população e o governo de si, pois “comprometer todos e cada um com o ‘cuidado’ necessário a esses indivíduos pode significar economia. Economia nos esforços que são empreendidos, que passam a ser diluídos na trama social” (MENEZES; RECH, 2009, p. 12).

Em relação aos surdos propriamente ditos observamos a preocupação em estabelecer a comunicação com eles por meio da Libras, mas em nenhum artigo das leis analisadas houve menção a qualquer outro identificador da cultura surda, concordando com Menezes e Mello ao afirmar que “parece-nos que há uma crença de que, pela garantia do direito à língua, se assegura o reconhecimento da diferença desses sujeitos” (2014, p. 734).

Além disso, observamos a preocupação do Estado em “lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado” (LOPES, 2009, p. 165).

## **5.2 O olhar de quem olha a representação**

Os documentos da escola foram produzidos a partir do discurso legal por quem tem o poder de representar, assim o discurso pedagógico é o olhar de quem olha a representação. Os discursos contidos nesse documento foram produzidos a partir do olhar de quem olha as leis, de quem está submetido também a esse discurso legal, sendo o discurso pedagógico a ressignificação da representação que o discurso legal faz da surdez.

Ciente da complexidade de analisar modalidades enunciativas com propósitos diferentes, apesar de serem complementares, eu tinha, primeiramente, a ideia de analisar as formas de nomear o surdo, a acessibilidade, o trabalho e a educação, ou seja, os mesmos aspectos tratados no discurso legal, no entanto não encontrei nesses documentos nenhum discurso que remetesse às relações de trabalho. Assim, analisei as formas de nomear os surdos, a acessibilidade e a educação, buscando entender como os surdos estão sendo representados discursivamente nos documentos da escola analisada. No entanto, antes de analisar efetivamente destaco pontos que julguei importante para a presente pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola foi fundada em 1949 para atender alunos com qualquer tipo de deficiência e só em 1992, por determinação da Secretaria de Educação, precisou focar seu trabalho em apenas uma deficiência, passando assim a ensinar apenas alunos surdos. No entanto, apesar da mudança do público alvo, observamos na finalidade da escola a presença de diferentes deficiências a serem atendidas.

Promover a educação gratuita aos alunos portadores de **deficiência mental leve, inteligência limítrofe, alterações neurológicas, distúrbios na fala, deficiência auditiva associada a outras deficiências, distúrbios de conduta e/ou emoções**, prestar serviços especializados na área médica, fonoaudiológica, psicológica, pedagógica, social e cultural (REGIMENTO 2002, p. 3, grifo meu).

Conforme a citação acima, podemos observar que a escola atendia não apenas surdos aliás. A expressão “deficiência auditiva associada a outras deficiências” nos leva a questionar se alunos que eram somente deficientes auditivos eram admitidos, o que contraria a informação contida no Projeto Político Pedagógico no que diz respeito ao público alvo da escola, que seria apenas alunos surdos.

Ainda em relação ao público alvo podemos observar que de acordo com esse Regimento, havia uma equipe interdisciplinar para atender a essa tipicidade dos alunos, composta por: médico neuropediatra, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e médico otorrinolaringologista, que realizava

a triagem diagnóstica, atendimento e acompanhamento do aluno e encaminhamento a outros serviços da comunidade, quando necessários (REGIMENTO 2002, p. 8).

No Regimento de 2005 não há menção à presença dessa equipe interdisciplinar, já no PPP está explícito que essa equipe não faz mais parte do quadro de profissionais da escola, mas do Centro Integrado de Atendimento Educacional<sup>18</sup>.

Assim, dado a imprecisão das datas e informações dos documentos, não sei quando a escola começou a dedicar-se exclusivamente ao ensino dos surdos, se foi em 1992, quando houve a determinação da Secretaria de Educação, ou em 2005, quando ocorreu a mudança em seu Regimento.

Iniciando a análise da representação do surdo no discurso pedagógico, observei as diferentes formas de nomear o surdo. De acordo com os documentos analisados a escola nomeava em 2002 seus alunos como portadores de deficiência, ou seja, seus alunos carregavam uma deficiência e assim a escola acabava por responsabilizá-los por sua deficiência. Conforme já anunciado, carregar algo é opcional.

Além disso, observei o uso das expressões portador de deficiência auditiva ou surdez, no entanto esse documento não expõe qual é a diferença entre as duas expressões, se a diferença é biológica (nível de perda auditiva) ou se a diferença é cultural.

---

<sup>18</sup> Está instalado nas dependências da escola e é responsável por encaminhar os alunos para escolas regulares ou especiais, verificando se o aluno terá que frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno inverso ou não. Vale ressaltar que alguns alunos atendidos pelo CIAE são alunos também da escola. O CIAE atende alunos de outras escolas.

Segundo o Regimento de 2005, a escola atende alunos surdos, alunos usuários da Libras que possuem uma cultura própria, como observei na finalidade da escola,

flexibilizar e possibilitar ao educando o seu processo de aprender, reconhecendo e produzindo sua própria cultura, buscando sua identidade voltada para a prática da cidadania, com atitude de respeito e valorização à diversidade (REGIMENTO, 2005, p. 3).

Essa forma de nomear e identificar o surdo é observada também nos objetivos da educação infantil, os quais buscam o

desenvolvimento linguístico da criança surda em língua de sinais, facilitando o desenvolvimento das áreas sócio afetivas, cognitivas e motoras, completando desta forma o desenvolvimento integral da mesma (REGIMENTO, 2005, p. 3).

No PPP, ao explicar a mudança no público alvo da escola, ocorrida em 1992, o documento utiliza-se do termo portador de surdez e, logo em seguida, afirma que é uma “escola de ensino fundamental completo de surdos” (2010, n.p.) e ainda que a admissão de novos alunos surdos ou deficientes auditivos “acontece mediante avaliação da equipe técnica e multidisciplinar do Centro Integrado de Atendimento Educacional – CIAE”, que funciona no mesmo espaço físico da escola. Nos Planos de Estudo analisados observei a presença desse aluno surdo possuidor de cultura própria, conforme mencionado no Regimento de 2005 e no PPP da escola.

Notamos o poder do olhar de quem representa sob o olhar de quem olha a representação, pois conforme o surdo foi tendo sua especificidade reconhecida no discurso legal, isso foi ocorrendo também no discurso pedagógico. Questiono se essa não seria uma justificativa para o Regimento de 2002 não nomear os alunos como surdos, já que nesse mesmo ano a Libras foi reconhecida como a língua dos surdos, pois nos documentos analisados posteriores a 2002 observei a presença do aluno surdo e de sua língua, estando de acordo com o discurso legal. Em outras palavras, esses documentos poderiam ter sofrido o que Foucault chama de sistema de exclusão, no qual a interdição, a separação e a oposição impediu que fosse dito algo em desacordo com o discurso legal.

Assim, nesses documentos a interdição, a separação e a oposição podem ser percebidas ao observar que no documento de 2002 há indícios de que a escola já reconhecia o surdo como minoria linguística, no entanto isso não está claro, levando-nos a inferir que o uso da palavra surdo sofreu esse processo. O termo surdo não era ainda a forma oficial de nomear esses sujeitos, em outras palavras a palavra surdo foi interdita nesses documentos à medida que não podemos falar qualquer coisa em

qualquer lugar. Por isso o termo portador de deficiência foi utilizado, pois não era contrário ao discurso oficial, só quando a lei 10.436 oficializou a Libras é que o termo surdo foi utilizado nos documentos da escola. O discurso oficial faz a separação entre o discurso verdadeiro e o discurso falso e as palavras surdo e portador de deficiência estão em posições diferentes, a palavra surdo está em oposição ao discurso considerado verdadeiro.

Na análise dos documentos, buscando alguma informação acerca da acessibilidade para esses alunos, encontrei apenas a acessibilidade relacionada à educação, portanto, no discurso pedagógico analisado, as referências à acessibilidade e educação são as mesmas. Sendo assim, foram analisados esses dois aspectos em conjunto.

De acordo com a escola em estudo, o objetivo geral<sup>19</sup> de sua educação é

[...] desenvolver no aluno o senso crítico, dando-lhe condições de tornar-se sujeito ativo e habilitando-o a exercer seus direitos de cidadão na sociedade, através do uso de uma metodologia própria, recursos humanos e materiais adequados (REGIMENTO, 2002, p. 3).

É válido ressaltar que, embora em 2005 tenha ocorrido a mudança no público atendido pela escola, isso não provocou mudanças no objetivo. Observamos assim os efeitos da massificação da educação, em outras palavras, os surdos estão incluídos no programa de educação nacional, que consiste em ensinar a todos da mesma forma sem distinção, e dessa forma apagar as diferenças e obter um maior controle sobre o processo educacional desses sujeitos, bem como um maior controle sobre os mesmos. Não há motivo para ocorrer mudança no objetivo geral da escola por causa da mudança de seu público, pois a ideia de massificação da educação deseja ensinar a todos da mesma forma.

Conforme informações do Regimento de 2002, os alunos tinham acesso a uma equipe interdisciplinar a qual poderia encaminhá-los a outros profissionais. Além disso, havia o apoio pedagógico, que consistia na realização de

[...] atividades de reforço oferecido ao aluno, em turno inverso (REGIMENTO, 2002, p. 8).

Ou seja, a questão da acessibilidade, neste documento, estava relacionada ao acesso ao atendimento médico e em atividades de reforço um “atravessamento clínico e pedagógico-corretivo [...] [era] um espaço de reabilitação assistência, cuidado” (LOPES, 2011, p. 78-79).

---

<sup>19</sup> Mesmo objetivo do Regimento de 2005

No entanto, no Regimento de 2005, com a separação entre o CIAE e a escola, esse atravessamento clínico não foi observado no documento, já o atravessamento pedagógico-corretivo é observado no acesso aos estudos de recuperação, o que é comum também nas escolas regulares. Neste Regimento, o que predomina é a preocupação com o acesso a Libras, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, que tem como objetivo a busca pelo desenvolvimento linguístico do aluno em língua de sinais. Essa preocupação é vista também na filosofia da escola, presente no PPP

A escola propõe-se a realizar um trabalho numa abordagem educacional bilíngue e bicultural, pois, o surdo no seu dia a dia convive com a língua gestual e cultura surda e a língua oral e cultura ouvinte do Brasil, duas línguas e duas culturas. Portanto a escola visa o seguinte trabalho educativo:

- conscientização das “marcas surdas” tais como: identidades, movimentos e história dos surdos, tecnologias e Língua que os caracterizam enquanto grupo;
- aquisição naturalmente da Língua de Sinais e fluência;
- competência linguística na leitura e escrita do Português (2010, n.p.)

E o objetivo geral da escola é

[...] proporcionar ao educando a formação bilíngue e bicultural necessárias ao seu desenvolvimento, preparando-o para o exercício consciente, crítico, solidário e transformador dos contextos e espaços sociais de sua convivência (PPP, 2010, n.p.).

De acordo com os Planos de Estudos, o objetivo comum a todas as disciplinas é

[...] oportunizar a escrita e a leitura da língua portuguesa e a fluência na língua de sinais.

Dessa forma, observamos que nos documentos a partir de 2005, ano em que o público da escola passou a ser apenas alunos surdos, a questão de acessibilidade passou a estar relacionada com o acesso a Libras para aquisição da fluência. Podemos depreender daí que o Estado reconheceu a importância do bilinguismo para o surdo, que finalmente os surdos foram ouvidos. Em parte isso é verdade, mas se olharmos com mais atenção ao discurso desses documentos percebemos que o bilinguismo fica limitado em ter acesso às duas línguas no mesmo espaço escolar. Para o surdo o bilinguismo não é apenas isso, pois depende de outras questões de ordem política, social e cultural (QUADROS, 2008, p. 27). Essa é uma estratégia de governo utilizada para controlar as reivindicações, atendendo-as em parte para continuar no controle da população, ou seja, o governo reconheceu a Libras como a língua do surdo e não atenta à questão cultural.

Inicialmente eu não percebia a diferença entre bilinguismo, objeto de luta da comunidade surda, e o bilinguismo descrito no discurso legal. E assim, ao realizar uma primeira leitura nos documentos da escola, pensei que todo o currículo daquela escola

estivesse permeado de questões culturais, inclusive o currículo da matemática e, como a Etnomatemática se dedica ao estudo da matemática de diferentes culturas, pretendia nesta pesquisa encontrar a Etnomatemática da cultura surda. Nessa busca é que me propus analisar os Planos de Estudo de matemática, dos quais destaco uma das ementas:

Partindo da premissa que o surdo necessita de recursos visuais para que aconteça uma aprendizagem significativa para desenvolver os conteúdos serão usados: revistas, vídeos, fotos, experimento, desenho. Usando a língua de sinais e a língua portuguesa escrita para o registro das informações. Respeitando sempre a cultura surda (PLANO DE ESTUDOS DA 8º SÉRIE, 2015).

Nesta ementa é possível observar novamente a questão da Libras. E ainda o uso da afirmação que o surdo necessita de recursos visuais tende a limitar a capacidade de aprender do surdo, pois sugere que ele não consegue desenvolver abstrações. É sabido que nem todo conhecimento pode ser traduzido de forma visual, ou seja, se essa afirmação fosse verdadeira o surdo estaria excluído de determinados conhecimentos. De acordo com os Planos de Estudo, o objetivo da matemática para o ensino fundamental é:

Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta. Resolver situações problemas se utilizando de situações do dia a dia de cada aluno, utilizar tecnologias sabendo validar estratégias e resultados se apropriando destes objetivos o aluno é capaz de ler o mundo a sua volta, interferir positivamente nesse mundo e produzir novos conhecimentos. Interagindo com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Ao ler esse objetivo, observamos novamente a massificação da educação, já que nele não conseguimos encontrar nenhum elemento que nos remetesse à especificidade dos alunos para os quais esses Planos são elaborados. A seguir, volto meu olhar para a metodologia de trabalho contida nos documentos para compreender como está contemplada a especificidade dos alunos surdos nas aulas de matemática, pois segundo seus Regimentos, a escola adota

[...] metodologias<sup>20</sup> de ensino diversificadas, que estimulem a construção do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras habilidades cognitivas (2002, p. 9).

De acordo com os Planos de Estudo, a metodologia adotada é aula expositiva, exercícios, pesquisa, jogos didáticos, jogos online, experimento, desafios, trabalhos e provas. Assim questiono-me se a metodologia diversificada abordada nos Regimentos seria essa descrita nos Planos de Estudo.

De acordo com os documentos da escola a avaliação dos alunos se dá

[...] em relação aos objetivos que envolvam as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (REGIMENTO, 2002).

---

<sup>20</sup> Mesmo do Regimento de 2005.

Ou caracteriza-se

[...] como processo contínuo e cumulativo, objetiva acompanhar e verificar seu aproveitamento e crescimento, possibilitando determinar as bases para a continuação do desenvolvimento curricular (REGIMENTO. 2005. D. 5).

Ou ainda

[...] a avaliação é feita através de observação individual e constante da aprendizagem dos conteúdos trabalhos (PLANOS DE ESTUDO).

Embora os documentos apresentem diferenças na descrição de suas avaliações, há um item comum aos documentos da escola; segundo eles, os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos, mas estabelecem uma nota mínima para a aprovação. A afirmação parece contraditória, além disso, é marca da massificação da educação, pois as avaliações dessa escola são realizadas da mesma forma que nas escolas de ouvintes.

Ainda em busca das marcas surdas no currículo da escola, observamos os conteúdos trabalhados nas aulas de matemática, constatando que são os mesmos da escola regular, o que é confirmado em uma conversa com a supervisora e as professoras da disciplina, os conteúdos ensinados nesta escola são determinados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE). E assim, concordo com Skliar e Lunardi quando afirmam que “o currículo nas escolas de surdos também é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça” (apud LOPES, 2011, p. 82).

A análise dos Planos de Estudo tinha como objetivo principal encontrar elementos que me remetesse aos conhecimentos matemáticos produzidos pela cultura surda. Embora os documentos mencionassem o respeito à cultura e à identidade surda, não foram encontrados tais elementos, portanto não posso afirmar sua existência. No entanto, nas pesquisas Carneiro (2009), Picoli (2010) e Fernandes (2007) ocorre a emergência de uma forma particular de aluno surdo matematizar o mundo.

Dessa forma, a escola pesquisada também silencia a forma do surdo se organizar matematicamente, pois ensina a mesma matemática como qualquer outra escola regular. Não se trata de excluir essa matemática do currículo surdo, mas de incluir os saberes matemáticos da cultura surda, trata-se de perceber os interesses de cada cultura e fazer deles currículo, e não simplesmente transportar os conteúdos da escola regular para a escola especial.

No material pesquisado não percebemos a presença da Etnomatemática, nem no discurso legal nem no discurso pedagógico, sendo essa mais uma demonstração de que

a escola pesquisada também sofre o processo de massificação da educação, o qual objetiva ensinar todos da mesma forma, o que facilita o controle do governo sob os educandos. A diferença percebida entre a escola regular e a escola em estudo refere-se à presença da Libras em todos os espaços da escola, inclusive a Libras é uma questão presente tanto no discurso legal quanto no pedagógico.

A seguir, faço algumas considerações sobre a pesquisa realizada, deixando-a em aberto para que outros olhares, em outros tempos, possam contribuir.

## CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar “como os sujeitos surdos são representados nos discursos das legislações nacionais e nos discursos pedagógicos – instrumentos orientadores das práticas escolares e nos documentos curriculares oficiais – de uma escola de surdos da cidade de Pelotas/RS, com atenção à educação e ao ensino de matemática”. Chegar a esse objetivo não foi uma tarefa fácil, pois a partir de leituras e discussões o objetivo foi sendo rearranjado de acordo com a realidade apresentada, como por exemplo, limitou-se o estudo em apenas uma escola ao invés de duas como era a proposta inicial, e conseqüentemente a metodologia foi se adequando às necessidades da pesquisa.

Ou seja, a metodologia foi sendo construída paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa. Assim foi definido onde pesquisar e assim analisei como os surdos são representados nas seguintes modalidades enunciativas: Projeto Político Pedagógico (2010), Regimentos Escolar (2002 e 2005) e Plano de Estudo de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental (2015); a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 7853, o Decreto nº 3298, a Lei nº 8069, a Lei nº 9394, a Lei nº 10098, a Lei nº 10048, o Decreto nº 5296, a Lei nº 10436, o Decreto nº 5626 e o Decreto nº 6949, além da Lei 13005. Nessa análise utilizei os conceitos de representação, discurso e governamentalidade para compreender como os surdos são nomeados e como é abordada a acessibilidade, o emprego e a educação para os surdos nessas modalidades enunciativas. Vale ressaltar que o presente estudo não tem a intenção de estabelecer novas verdades, e sim de mostrar as táticas de governo que produziram as representações do surdo contidas nos discursos analisado, as relações de poder presentes nas formas de subordinação ao discurso legal e ao discurso pedagógico, ou ainda de mostrar as “relações de poder envolvidas no processo de representação” (SILVA, 1999, p. 53). O discurso é construído nas relações de poder e são as relações de poder que produzem as verdades, verdades que constitui os surdos. Em outras palavras, é no discurso que as representações do surdo são fabricadas.

Estamos vivendo o discurso da inclusão, incluir todos em todos os lugares; esse discurso é mais uma tática de governo que gera economia, pois nele todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão, e dessa maneira o Estado fica isento

de responsabilidades. Com o surdo isso não é diferente, o governo utiliza-se de diferentes táticas para induzir o sujeito surdo a agir como esperado, gerando uma economia política, pois ao responsabilizar o surdo por seus atos na vida social libera-se da necessidade de vigiá-lo constantemente.

Assim, o presente estudo se propõe a mostrar a maquinaria utilizada pelo Estado para que os diferentes se autogovernem, em especial o surdo. Para a análise foi utilizada uma categorização que surgiu a partir da leitura de Silva (1999), o qual afirma que a representação ocorre no cruzamento de diferentes olhares, o olhar de quem representa, o olhar de quem olha a representação e o olhar de quem é representado. É no olhar que se efetivam as operações de poder. Neste trabalho observei as relações de poder entre o olhar de quem representa e o olhar de quem olha a representação.

No estudo foi possível observar que o surdo foi adquirindo visibilidade nas leis de forma gradativa, e a cada nova lei ou decreto o surdo foi sendo inserido no discurso neoliberal, discurso que inclui todos para que todos se comprometam a manter-se em funcionamento de acordo com a máquina do Estado.

Ao analisar as formas como o surdo é nomeado nas diferentes modalidades enunciativas pesquisadas, observei que a inserção dos deficientes e dos surdos ocorreu de maneira gradual. Primeiramente na Constituição de 1988, na qual eram nomeados como ‘portadores de deficiências’, assim como no Regimento de 2002 da escola pesquisada, depois em 1996 como ‘portadores de necessidades especiais’ (LDB art. 4 III). Essa deficiência ou necessidade deveria ser corrigida, o deficiente deveria buscar diferentes formas e técnicas para suprir essa deficiência - a falta de audição - para participar do jogo que é a vida em sociedade. Ou seja, essas formas de nomear acabam por colocar todo o peso da diferença sobre os diferentes, pois estão descritos como pessoas que carregam uma deficiência, como alguém que carrega uma imperfeição, e o ato de carregar é opcional, assim o Estado se absolve da responsabilidade de fornecer opções para os diferentes. O Estado inventa a normalidade para domesticar os deficientes.

Em 2009, essa visão dos deficientes foi amenizada, pois a deficiência foi redefinida como o resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (DECRETO 6949, 2009), e assim a deficiência deixa de ser só do deficiente para ser

também da sociedade, e assim o Estado deve tomar medidas para minimizar essas barreiras.

O Decreto 3298 de 1999 classifica a deficiência auditiva quanto ao grau de audição, penso que essa divisão é mais uma tática de governo para controlar, pois fragmenta a luta e enfraquece o grupo ao categorizá-lo. Já em 2004 a classifica em deficiência auditiva e pessoa surda, classificação não relacionada a questões biológicas e sim a questões culturais, e essa é uma das conquistas da luta surda, juntamente com a lei 10436, que apesar das tentativas do governo de enfraquecê-la, conseguiu algumas vitórias.

Essa mudança no discurso é observada também nos documentos da escola, que a partir de 2005 nomeia seus alunos como surdos e reconhece sua cultura. Podemos notar o poder do olhar de quem representa sob o olhar de quem olha a representação, pois conforme o surdo foi tendo sua especificidade reconhecida no discurso legal, isso foi ocorrendo também no discurso pedagógico.

Ao analisar a acessibilidade observei que até a regulamentação da lei 10436 essa questão relacionava-se ao acesso aos diferentes locais, e não a como seria a relação do deficiente com o local. Após essa lei o governo foi criando meios de inserir cada vez mais o surdo no jogo do neoliberalismo, diferentemente do Regimento de 2002 da escola estudada, no qual a acessibilidade estava relacionada com o acesso ao atendimento médico e a atividades de reforço. Anteriormente à lei, não era mencionada a forma como ocorreria o acesso à informação, e nas leis e decretos posteriores a 2002 observa-se a preocupação com a forma de acesso, e assim o Estado começa a se preocupar em formar e fornecer interpretes de língua de sinais, facilitando e promovendo o acesso à informação em Libras.

Nos documentos da escola a acessibilidade passou a estar relacionada com o acesso à Libras para aquisição da fluência, o que configura um grande avanço - resultado da luta surda -, no entanto sabemos que há diferença entre o bilinguismo da luta surda e o bilinguismo proposto pelo Estado, que se limita ao acesso às duas línguas, enquanto para o surdo o bilinguismo vai além, depende de várias questões de ordem política, social e cultural (QUADROS, 2008, p. 27). Dessa forma o Estado governa as lutas, pois fornece a educação bilíngue tão reivindicada pelos surdos, mas com algumas ressalvas que permitem continuar controlando a educação dos surdos.

Ao analisar as formas como aparecem as questões relacionadas à empregabilidade do surdo nas diferentes modalidades enunciativas analisadas, observei

que desde a Constituição tinha-se a preocupação em empregar os portadores de deficiência, com o passar dos anos essa preocupação foi crescendo e gradativamente a reserva de vagas de emprego para os portadores de deficiência também foi aumentando. O decreto 3298, de 1999, preocupava-se também com a qualificação profissional e a incorporação no mercado de trabalho da pessoa portadora de deficiência (V, 1999). A questão do empregar os deficientes é mais uma técnica de governo, pois gera uma economia para o Estado e ainda os mantém sob controle, sob o olhar do empregador.

O Estado foi se ocupar da educação dos deficientes a partir da LDB, anteriormente a essa lei a não eficácia da inclusão destes no processo educacional era culpa dos deficientes. E assim, a partir da LDB o Estado foi criando maquinarias para obter um maior controle sobre a educação dos deficientes; incluí-los no discurso da educação em massa foi uma delas. Para atender a essa nova demanda o Estado passou a fornecer formação e qualificação, inclusive para professores, para atender os portadores de necessidades especiais.

Além disso, quando a Libras foi reconhecida, os surdos passaram a ter uma língua própria e o discurso legal foi sendo alterado acerca da educação de surdos, pois agora os surdos possuem uma língua a qual deve ser respeitada durante todo seu processo educacional. Assim, o acesso a Libras se tornou tema de alguns artigos de leis e decretos posteriores, como por exemplo a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação, a qual assegura “a oferta de educação bilíngue” (13.005).

Essa preocupação com o acesso a Libras pode ser observada, também, nos documentos da escola posteriores a 2002; segundo o PPP a escola propõe-se a realizar um trabalho numa abordagem educacional bilíngue e bicultural, provendo aquisição natural da Língua de Sinais e fluência, bem como competência linguística na leitura e escrita do Português (2010). De acordo com os Planos de Ensino, o objetivo comum a todas as disciplinas é “oportunizar a escrita e a leitura da língua portuguesa e a fluência na língua de sinais”. Observamos “hegemonia do português nos processos educacionais dos surdos e Libras assume um caráter instrumental, distanciando de seu status linguístico” (CEZIMBRA-CONRADO, 2014, p.59).

Este trabalho surgiu a partir de questionamentos referentes aos saberes matemáticos da cultura surda, no entanto, após o curso de mestrado, sigo com os mesmos questionamentos, pois nos documentos analisados não foi encontrada nenhuma referência aos conhecimentos matemáticos dos surdos. Embora os documentos anunciassem o respeito e a valorização da cultura, isso não ocorreu em relação aos

conhecimentos matemáticos e, segundo informações, os conteúdos são os mesmos das escolas regulares. A única menção encontrada em relação a cultura surda refere-se à Libras.

E assim, as aulas de matemáticas também são uma estratégia de governo para controlar as formas de pensar matematicamente, pois a mesma matemática é ensinada a diferentes culturas, homogeneizando o pensamento e silenciando as diferenças.

Podemos concluir que as representações do surdo são modificadas com o passar do tempo e que a representação do surdo no ambiente escolar está diretamente ligada às formas de representá-lo no discurso das legislações, permeadas por relações de poder, pois o discurso legal tem o poder de representar.

A luta da comunidade surda tem conseguido avanços, no entanto o Estado utiliza-se de diferentes estratégias para manter o surdo sob seu controle; por meio de tecnologias de governo, o Estado responsabiliza todos pela educação dos diferentes, governando assim a população.

Encerro este trabalho ciente que a discussão não termina aqui, esta pesquisa é uma investigação sobre a representação dos surdos em discursos particulares, e assim não pretendo criar verdades absolutas, pois a análise ocorreu a partir de um referencial particular e com um olhar também particular sob os objetos de pesquisa. Além disso, tenho certeza de que não esgotei a análise sobre esse material, isso poderá acontecer em futuras pesquisas, analisando o olhar de quem é representado e, assim, saber do surdo como ele se representa.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTON, B. F. A. **Discursos Curriculares sobre Educação Matemática para surdos**. 2015. 107f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115736/000964667.pdf?sequence=1>>  
> Acesso em: 07 Jan. 2016.
- ANDRADE, V. L. X. de; BASTOS, H. F. B. N. Avaliação das mudanças nas concepções de licenciados sobre o papel do professor de matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, ano 13, nº 20-21, p.87-99, 2006.
- ARAÚJO, C. M. FONTE, Z. M. L. F. da. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: possibilidades e limites**. Disponível em  
<[www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss01\\_10.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss01_10.pdf)> Acessado em 29/09/10.
- BARBOSA, H. H. Habilidades matemáticas iniciais em crianças surdas e ouvintes. **Cad. Cedes: Educação Matemática e Surdez**, Campinas, v.33, n.91, set-dez. 2013.p.333-347.
- BARTON, B.. Dando sentido à Etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M. DOMITE, M. C. S. FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2006. p.39-74.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BORGES. F. A. **Institucionalização (sistemática) das representações sociais sobre as “deficiências” e surdez: relações com o ensino de Ciências/Matemática**. Dissertação de Mestrado. Maringá: 2006.

BORCHARDT, T. T. **A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam a matemática nos anos iniciais da educação básica**. 2015. 91f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. Disponível em <[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2887/1/Thiago%20Tavares%20Borchardt\\_Dissertacao%20%281%29.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2887/1/Thiago%20Tavares%20Borchardt_Dissertacao%20%281%29.pdf)> Acesso em 25 jun. 2016.

BOSCOLO, C. C.. et al. **O deficiente Auditivo em casa e na escola**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1989. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)> Acessado em: 05/03/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acessado em: 03/04/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)> Acessado em 08/09/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios

básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acessado em 31 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acessado em 17/06/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.796**, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>

Acessado em 17/06/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acessado em 17/06/16.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.055**, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm)> Acessado em 23/01/16.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/competencias>. Acesso 8 de abril 2015.

CARNEIRO, K. T. A. **Cultura surda na aprendizagem matemática: o som do silêncio em uma sala de recurso multifuncional**. 2009, 176f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0Bxa8Ai93RdHQR3hrekZKejIwM1E/view>> Acesso em: 14 dez. 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEZIMBRA-CONRADO, J. **As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governamento da escola inclusiva**. 2014. 81f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2014. Disponível em <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7111/CEZIMBRA-CONRADO%2C%20JULIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 17 nov. 2017.

CONRADO, A. L. Etnomatemáticas: sobre a pluralidade nas significações do programa Etnomatemática. In: RIBEIRO, J.P. M. DOMITE, M. C. S. FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2006, p.75-88.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um programa. **A Educação Matemática em Revista**, Blumenau, vol. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'ARAUJO, M. C. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DUARTE, C. G. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o “mundo da construção civil”. In: KNIJINIK, G. WANDERER, F (Orgs.). **Etnomatemática: Currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p.183-202.

FÉLIX, A. M. **Práticas curriculares no RS: As (poli)técnicas de governo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. Disponível em <[http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1913/1/Adriani%20Mello%20Felix\\_Dissertacao.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1913/1/Adriani%20Mello%20Felix_Dissertacao.pdf)> Acesso em 25 jun. 2016.

FERNANDES, E. B. C. **E eu copio, escrevo e aprendo: Um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar**. 2007. 155f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em <<https://ersalles.files.wordpress.com/2011/10/e-eu-copio-escrevo-e-aprendo.pdf>>. Acesso em 8 dez. 2015.

FERNANDES, S. H.; HEALY, L. Expressando generalizações em Libras: álgebra nas mãos de aprendizes surdos. **Cad. Cedes: Educação Matemática e Surdez**, Campinas, v.33, n.91, p. 349-368, set-dez 2013.

FERNÁNDEZ-VIADER; M. P. FUENTES, M. Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos. **Cad. Cedes: Educação Matemática e Surdez**, Campinas, v.33, n.91, p.369-386, set-dez 2013.

FERREIRA, A. D.; SOUZA, F. B.; CRUZ, G. F. G.; SANTOS, Z. L. G. **Pedagogia Surda X Pedagogia Revolucionária**. Publicado no Recanto das Letras em 23/06/2009 <[recantodasletras.uol.com.br/.../1662565](http://recantodasletras.uol.com.br/.../1662565)> Acessado em 4/10/11.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cad. de Pesquisa**, n.114, p.197-223, novembro/ 2001.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.39-60.

FONSECA, M. S. **Sobre a matematização do mundo e a desmundanização matemática**. 2005. 210f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PPGR/PUCRS, 2005.

FORMOZO, D. P. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, A. S. KLEIN, M. (Orgs.). **Currículo e avaliação: A diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 32- 48.

FOUCAULT, M. (org.) **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 – Coleção Tópicos.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, B. G. O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: A Resistência e Relevância da diversidade para a Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos Pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.149-162.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed., 7ª Tiragem. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, R. S. A. **Educação Matemática do Surdos**: um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém/PA. 2007. 191f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Pará. Belém do Pará, 2007. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0Bxa8Ai93RdHQbmQwUzFGVk5zQTA/view>> Acesso em 23 ago. 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALMENSCHLAGER, V. L. S. Etnomatemática: uma experiência no Ensino Médio. In: KNIJNIK, G. WANDERER, F. (Orgs.). **Etnomatemática**: Currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p.272-285.

KLEIN, M. (Orgs.). **Currículo e avaliação**: A diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

KLEIN, M. Educação e movimentos surdos: histórias de rupturas e contestações. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. **A língua na educação do surdo**. Volume 1. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação/ Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial. Porto Alegre: Eficiência, 2005.

KLEIN, M. LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.14-23. 2006.

KNIJNIK, G. **Exclusão e Resistência**: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: Trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p.35-42, 1997.

KNIJNIK, G. Etnomatemática e Educação no Movimento dos Sem Terra. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.272-286.

KNIJNIK, G. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G. WANDERER, F. (orgs). **Etnomatemática: Currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p.19-38.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LADD, P. **Em busca da Surdidade 1** – colonização dos surdos. Lisboa: Surd´Universo, 2013.

LOBO, L. F. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C.; GUEDES, B. S. A Educação dos surdos no Rio Grande do Sul: delineamento as primeiras análises. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 29, p. 21-31, jan/jun. 2008.

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.153-169, 2009.

\_\_\_\_\_. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, M. C. (org) & cols. **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um novo olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.p.33-49.

MENEZES, E. P.; MELLO, V. S. S. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 13/07/17.

MENEZES, E. P.; RECH, T. L. Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. Unisinos: São Leopoldo, 2009.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTEIRO, A. OREY, D. C. DOMITE, M. do C. S. Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2006. p.13-37.

MORAIS, M. Z. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, A. da S. KLEIN, M. **Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p.16-31.

MUCK, G. F. **O status da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino de aprendizagem de crianças surdas**. 2009, 155f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2584/GiseleMuckLinguisticaAplicada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em 05/09/16

NASCIMENTO, P. R. **Uma proposta de formação do professor de matemática para a Educação de Surdos**. 2009, 89f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ. Rio de Janeiro: 2009.

NEVES, M. J. B.; SILVA, F. H. S. Comunicação em matemática e surdez: Os obstáculos do processo educativo. In: **XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**, Recife, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, C. J. Práticas Etnomatemáticas no cotidiano escolar: possibilidades e limitações. In: KNIJINIK, G. WANDERER, F. (orgs). **Etnomatemática: Currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p.239-252, 2004.

OLIVEIRA, J. S. **A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em Matemática**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 2005.

PADDEN, C. HUMPHRIES, T. **O Surdo na América: Vozes de uma Cultura**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PARAÍSO, M A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologia de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.23-45.

PICOLI, F. D. C. **Alunos (as) surdos (as) e processos educativos no âmbito da educação Matemática**: problematizando relações de exclusão/inclusão. 2010. 80 f. Dissertação de Mestrado - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010. Disponível em: <Univates - <http://hdl.handle.net/10737/118>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.27-37.

QUADROS, R. M. A Educação de Surdos na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 30, p. 12-17, Jul/dez. 2008.

RIBEIRO, J. P. M.; FERREIRA, R. Educação escolar indígena e Etnomatemática: um diálogo necessário. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M.C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática**: papel, valor e significado. Porto Alegre: Zouk, 2006. p.149-160.

ROCHA, K. M.; FERREIRA, A. L. A. Considerações sobre metodologias no Ensino de Matemática para Surdos. In: FONSECA, M. S. [*et al*] (Org.). **Matemáticas**: Educação e Pesquisa. Pelotas: Ed. Universidade Federal de Pelotas, 2014.

SA, N. R. L. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C.. (Org.) **A Surdez**: um novo olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.169-192

SCHUSKEL, D. **Surdos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: primeiros contatos e primeiras impressões. 2009. 159f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10144/1/Debora%20Schuskel.pdf>> Acesso 06/09/16

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T.; HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Sobre o Currículo na Educação dos Surdos. **Espaço**: Informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro, nº 8, p.38-43, dez/1997.

SKLIAR, C. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, Mai/Jun/Jul/Ago, p.44-57, 1998.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez**: um novo olhar sobre as diferenças. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. M.; GOES, M. C. R. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163-187.

SPENASSATO, D.; GIARETA, M. K. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. **Anais do X Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, Ijuí: junho 2009.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. (Orgs.). **Currículo e avaliação**: A diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

WANDERER, F. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e Etnomatemática. In: KNIJINIK, G. WANDERER, F. (Orgs.). **Etnomatemática**: Currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.253-271.

WANDERER, F. Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

WANDERER, F. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. **Acta Scientiae**, Canoas, v.15, n.2, p.257-270, maio/ago 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72