



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## DISCIPLINARIZAÇÃO E PODER: AS PEDAGOGIAS DO CORPO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS

### DISCIPLINARIZATION AND POWER: THE PEDAGOGIES OF THE BODY IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT FOR THE DEAF

Karolaine Leonel de Oliveira<sup>1</sup>

Helen Paola Vieira Bueno<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo almeja trazer informações sobre um tema muito relevante atualmente, o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão dos surdos quebrando paradigmas e preconceitos. A priori, quando se trata sobre inclusão, atenta-se ao cumprimento das Leis Educacionais a Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente quando se refere sem tardar a interpor os estudantes para o AEE procurando alternativas para um ambiente bilíngue. Os pressupostos teóricos fundamentais na abordagem deste tema em questão apontam que o propósito de inclusão não consiste em identificar e legitimar as diferenças e sim assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes e percebe-se que o processo inclusivo educacional tem a necessidade de apropriar-se de novos ensinamentos apontados para novas práticas pedagógicas e possibilitando maior favorecimento na garantia de seu espaço individual e social como cidadão. Por fim, é possível afirmar que a pedagogia surda é fundamental na constituição da educação para o sujeito surdo, focando em práticas que respeitam e valorizam a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como parte essencial do processo educacional.

**Palavras-chave:** AEE, Libras, Surdos, Práticas Pedagógicas.

#### ABSTRACT

This article contains some information about a very relevant topic today, AEE – Special Educational Training and brings with it new paradigms and prejudices. The when it comes to

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: karolaine.leonel@ufms.br.

<sup>2</sup> Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br.



its inclusion, it is expected that Law 14,191, of 2021, will be included in Educational Laws, which inserts Bilingual Education for the Deaf into the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB - Law 9,394, 1996) as an independent learning method when you first refer your students to AEE to provide alternatives to a bilingual environment. We press the theoretical foundations to address this topic in the search to understand that the inclusive process does not consist of identifying and legitimizing differences but rather guaranteeing equal rights among students and realizing that the inclusive educational process has a need to have it. New lessons are supported by new educational practices and the possibility of greater favoritism is guaranteed to protect your individual and social space as a city. In fact, it is possible to affirm that pedagogy is fundamental and fundamental in the education of deaf individuals, focusing on practices that respect and value Libras (Brazilian Sign Language) as an essential part of the educational process.

**Keywords:** AEE, Brazilian Sign Language, Deaf, Pedagogical Practices.

## 1. INTRODUÇÃO

Diante de importantes questões relacionadas ao processo educacional para os Surdos, pelas suas raízes históricas marcadas por discriminação, em que por muito tempo não foram compreendidas e aceitas como sujeito desrespeitados como uma identidade que pertence a esse mundo. Sá aborda que:

[...] a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (Sá, 2002, p. 3).

Para abordar a educação dos surdos, é crucial reconsiderar a tradicional concepção de Educação Especial. Embora ela tenha se sistematizado na década de 60 e ganhou importância crescente a cada ano, sua aplicação ao ensino de surdos exige uma reavaliação significativa, partindo do pressuposto de olhar as diferenças (Skliar, 1998). A perspectiva deve mudar de um modelo que busca apenas sanar dificuldades educacionais para um que valorize a diferença linguística e cultural dos surdos, ou seja, parte do olhar da teoria pós-crítica.

A educação de surdos deve ser entendida como um campo autônomo, focado na promoção da língua de sinais como primeira língua e no reconhecimento da identidade surda. Essa abordagem promove a inclusão verdadeira, permitindo que os surdos possam acessar a informação e o conhecimento de forma compatível com suas necessidades específicas. Além disso, é necessário implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a Cultura



Surda, proporcionando um ambiente de aprendizado que favoreça a plena cidadania e autonomia dos estudantes.

De lá até os momentos atuais, muitas formas de pensar, pesquisar e agir foram perpassadas, mas não seria incoerente alertar que há profissionais ainda hoje, que continuam entendendo as escolas especiais com uma visão saturada, que envolve somente o ato de “cuidar”, em detrimento ao ato de “ensinar” de um saber sistematizado.

Este estudo almeja trazer informações sobre um tema muito relevante atualmente, o AEE – Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de crianças e adolescentes surdos quebrando paradigmas e preconceitos. Para construir novas práticas pedagógicas, que auxiliem na transformação do ambiente de aprendizagem e ampliem a participação desses sujeitos, contribuindo para a criação de novas experiências.

Os pressupostos teóricos deste artigo estão fundamentados em um embasamento da abordagem dos estudos culturalistas, bem como, em uma perspectiva da educação bilíngue como principal área de apoio a esta mudança, buscando a garantia de uma educação que valorize a pessoa, como ela é, ou seja, um indivíduo que necessita de liberdade pessoal e social.

## 2. HOMOGENEIDADE E A EDUCAÇÃO

No cenário atual de mundialização, estamos testemunhando transformações constantes nos aspectos sociais, culturais e linguísticos (Blommaert; Rampton, 2011). No Brasil, essa tendência se manifesta no crescimento considerável de escolas bilíngues e internacionais que adotam duas ou mais línguas como meio de instrução. Entre as diversas propostas de educação bilíngue presentes no país, destacam-se a educação bilíngue indígena, a educação bilíngue em contextos de imigração, a educação bilíngue para a comunidade surda, a educação bilíngue de línguas de prestígio e a educação bilíngue em regiões de fronteira (Megale, 2019). Além disso, o aumento de imigrantes que chegam ao Brasil tem contribuído significativamente para a expansão do multilinguismo no país (Amado, 2011). Nesse contexto, o ensino de português como segunda língua está ganhando um destaque crescente.

A Educação em sua concepção é a formação do sujeito que vivencia as ideologias, normas e valores. A ciência da educação em prol do desenvolvimento do sujeito instituído pode ser entendido segundo Cambi:

a educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio de conformar os indivíduos às normas e os valores coletivos por parte da



sociedade, além de ser o instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo (Cambi, 1999, p. 469).

A função educativa, entretanto, ultrapassa a socialização no sentido de reprodução, e assume outra dimensão, aquela das “correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização)...” (Pérez Gómez, 2000, p. 21). Conforme Smith e Goodman admitem que a educação deve servir como um catalisador para o desenvolvimento crítico e a autonomia dos indivíduos. Eles enfatizam que o papel da educação não se limita à transmissão de conhecimento estático, mas deve incluir a capacidade de questionar e reimaginar estruturas sociais existentes. A educação, segundo esses autores, tem o poder de transformar a sociedade ao preparar indivíduos para pensar de maneira crítica e inovadora, enfrentando os desafios contemporâneos com criatividade e empatia. “diferentes culturas e práticas educacionais influenciam o ritmo do desenvolvimento da inteligência, reconhecendo a importância das relações interpessoais, de grupos e de contexto social mais amplo para esse desenvolvimento” (Smith, 199; Goodman, 1990).

Como fundamental e associada na concretização de certa mudança de entendimento, a educação nesse contexto valoriza as ações do ser humano como transformações de sua própria realidade, na valorização da diferença de fato, na concretização desse respeito. Deste modo, no geral, como toda sistematização de educação é uma maneira política de transformar a apropriação dos discursos (Foucault, 1999).

Sob essa perspectiva, é importante questionar a ideia de diversidade, conforme apresentada por Silva (2014), que ainda mantém a cultura dominante através da normalização de corpos, sexualidades e gêneros. Para Hall (2000) tolerar alguém é muito diferente de reconhecer e valorizar essa pessoa em sua singularidade, e conviver com a diversidade não significa necessariamente aceitá-la. Muitas vezes, a sociedade vê a cultura como algo fixo, onde a diferença deve ser rigidamente controlada para se encaixar na cultura dominante.

Se pensarmos nas políticas linguísticas voltadas para as pessoas surdas, se destacam a Lei n.º 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005. Esses documentos trouxeram grandes mudanças para a sua educação, bem como a inclusão de objetivos específicos no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), como destacado por Quadros (2019). Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2014) traçam um histórico das políticas públicas para a educação de surdos no Brasil, ressaltando que o movimento da comunidade surda ganhou força nos anos 90. Elas também mencionam que o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para



Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS em 1999, resultou no documento "A Educação que nós, surdos, queremos" (Feneis, 1999). Esse evento foi crucial para a criação do decreto que regulamentou a Lei da Libras em 2002.

Atualmente a Libras é considerada como a língua natural dos surdos, pois ela é adquirida de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico. Entretanto, é essencial reconhecer que, mesmo em uma sociedade onde a língua oral é predominante, a língua de sinais possui igual valor. A sociedade precisa entender que qualquer forma de comunicação, incluindo a Libras, é igualmente válida e comparável às línguas orais. Portanto, é responsabilidade de todos se adequarem e respeitar essas diferenças linguísticas.

Visto que, a Libras é o caminho natural pelo qual as crianças surdas podem desenvolver processos dialógicos efetivos, torna-se necessário oferecer-lhes oportunidade de aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, desenvolvendo assim, uma condição bilíngue.

Em sua obra sobre a dialogicidade da linguagem, Bakhtin (1963) discute como a linguagem é intrinsecamente social e como cada enunciado está em diálogo com outros enunciados, refletindo a diversidade de vozes e perspectivas em uma cultura.

Muitos profissionais que trabalham com surdos persistem ainda na visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral. O oralismo é segundo Skliar (1997) e vários estudiosos, uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Ainda, alguns pesquisadores amparam a ideia de que o estudante surdo através das práticas pedagógicas de letramento se torne adequado a língua portuguesa escrita sem explorar à oralidade. Para Fernandes (2003, p. 49) a construção de uma educação bilíngue para os estudantes surdos, consiste em assumir o ensino do português na modalidade escrita como segunda língua e poderia representar uma estratégia para “[...] reverter práticas de exclusão, rejeição, preconceito e marginalização a que os surdos estiveram relegados, historicamente”.

A Libras torna-se imprescindível para esse processo de aprendizagem, consecutivamente a língua portuguesa, visto que, a primeira servirá de mediadora para a segunda, e o desenvolvimento linguístico será de forma natural, adquirir primeiramente a Libras, e, aos poucos, associa-se à língua portuguesa.

Em se tratando da educação bilíngue para surdos, percebo que ela se caracteriza, na atualidade, como a filosofia educacional mais pertinente tendo em vista que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, apresentando



como primordial, à sua Língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda.

A importância do ensino de Língua Portuguesa (LP) ao surdo é para possibilitar o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Meirelles e Spinillo afirmam que “o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos deve ser estruturado para respeitar suas especificidades linguísticas e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às suas necessidades” (Meirelles e Spinillo p.131, 2004).

De acordo com Moura (2000), os surdos formam uma comunidade com cultura e línguas próprias, e o bilinguismo permite, portanto, que o indivíduo não perca sua identidade com esta comunidade através da língua dos sinais; e, ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes (através [sic] da língua oral), ampliando, assim, seu universo de interação. (Meirelles; Spinillo 2004, p.02)

Nesse sentido também, Quadros (2000, p. 54) contribui dizendo que: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Assim, apresento alguns estudos realizados que fortalecem a ideia dessa discussão, e um deles seria das pesquisadoras Gesueli e Góes (2001), onde chama atenção através de análises coletadas acerca da escrita inicial da criança surda. Também, para Botelho (1988), destaca a exitosa prática do bilinguismo utilizada por dois países, a Dinamarca e a Suécia, da valorização na escrita e na leitura. Ainda, na visão de Freire (1999) após a sua proposta de reestruturação curricular, representada através dos conteúdos escolares a língua de sinais como a primeira língua um trabalho obrigatoriamente voltado para este contexto. Nesse sentido, o surdo passa por experiências linguísticas, uma vez que “o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua oficial de seu país” (Goldfeld, 2001, p.42).

Com base na citação e na discussão realizada até aqui, reforço a necessidade de se preservar os espaços e o ensino bilíngue para constituição das identidades, cultura, metodologias e experiências visuais que vão de encontro com a realidade dos surdos. Compreender a cultura surda, a Libras e as diversas identidades, especialmente na educação, permite uma abordagem mais reflexiva, percebendo que o bilinguismo não é apenas ensinar outra língua na escola, mas integrar os surdos de maneira ativa na prática educacional. Quadros



(1997, p. 28) destaca que a comunidade surda possui uma cultura única que deve ser respeitada e valorizada, assim como a comunidade ouvinte tem a sua própria cultura.

As particularidades na aquisição da língua também refletem as diferenças culturais, que são distintas e específicas. O reconhecimento dos surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística própria assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais amplo de bilinguismo (Quadros, 1997, p. 27).

Para Hall (2003) a cultura é um espaço onde se produzem e circulam significados, sendo a linguagem um elemento central nesse processo. Ele destaca que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um sistema de representação que dá sentido ao mundo social. A linguagem molda nossas identidades e as formas como compreendemos o mundo ao nosso redor.

## 2.1 A disciplina do corpo surdo no atendimento educacional especializado

No caso dos surdos, um outro espaço que pode ser bilíngue e ofertado no contra turno do estudante é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). Esse espaço ainda é citado e reconhecido pelo Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011.

2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Brasil, 2011 p,1).

Além disso, na perspectiva da Educação Inclusiva referente ao AEE, percebo que ainda existe a resistência da compreensão no que tange a educação de surdos, uma vez que a perspectiva da Educação Especial Inclusiva para os estudantes surdos não se enquadra, pois, os surdos são compreendidos no grupo de deficientes, e que precisam constantemente se moldarem a uma metodologia ouvintista no AEE.

Essa tensão encontrada nessa perspectiva e no AEE para estudantes surdos frequentemente opera como uma forma de disciplinarização do corpo, conforme discutido por Michel Foucault em suas teorias sobre biopoder. Foucault (1975) descreve o biopoder como uma forma de controle social que regula populações mediante normas, práticas e discursos, impondo uma "normalização" dos corpos e comportamentos.



No contexto da educação especial, o biopoder se manifesta quando a pedagogia dominante, centrada na oralidade, exige que os estudantes surdos se adequem às práticas educativas projetadas para ouvintes. Essa imposição ignora frequentemente as particularidades culturais e linguísticas dos surdos, tratando a língua de sinais como uma ferramenta de comunicação inferior ou secundária em comparação à língua oral.

Essa perspectiva foucaultiana revela como o poder se exerce através das instituições educativas, moldando corpos e mentes para se conformar a uma norma hegemônica. No caso dos estudantes surdos, isso significa que os ouvintes, posicionados como detentores do "conhecimento legítimo", impõem métodos de ensino que reforçam a supremacia da língua falada. Essa prática é entendida por Foucault como disciplina em que “[...] dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita” (Foucault, 1987, p. 165).

Diferente do que já apresentado neste texto sobre a educação bilíngue e suas potencialidades, a abordagem da educação especial, não só marginaliza a língua de sinais, mas também coloca os estudantes surdos em uma posição de desvantagem, ao forçar a adaptação a um sistema que não reconhece plenamente suas necessidades linguísticas. A barreira comunicacional não é apenas um desafio técnico, mas um mecanismo de exclusão que rotula os surdos como deficientes, necessitando correção e ajuste ao padrão dos ouvintes.

Essa dinâmica de poder e disciplinarização também é discutida por Lopes (2011, p. 40), onde “(...) a escola constituiu-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento dos sujeitos, principalmente na infância”. Corroboro dessa crítica porque é problemática e perpetua a desigualdade e a exclusão dos surdos dentro do sistema educativo. Ao invés de reconhecer e valorizar a língua de sinais como uma parte integral da identidade surda, o sistema educacional frequentemente tenta "normalizar" os surdos, impondo a eles uma forma de ser e aprender que não corresponde à sua experiência vivida.

Essa imposição pode ser vista como uma forma de violência simbólica, que deslegitima a cultura surda e reforça a hegemonia da cultura ouvinte. Este controle disciplinar sobre os corpos surdos no AEE, conforme Louro (1997), perpetua a opressão ao forçar os estudantes a se conformarem a um padrão que não reflete suas realidades linguísticas e culturais, limitando assim suas possibilidades de expressão e aprendizagem autêntica.

Michel Foucault, em seu livro "História da Sexualidade", examina como as sociedades ocidentais usam discursos sobre sexualidade para exercer poder e controle sobre os corpos e



comportamentos das pessoas. Foucault (1988) afirma que, desde o século XVII, a sexualidade passou a ser vista como uma questão médica e foi cada vez mais regulada por meio de práticas e instituições que visavam controlar a conduta das pessoas. Essas práticas não se limitam apenas à sexualidade, mas se aplicam a vários aspectos sociais, incluindo a educação. Isso significa que tanto o corpo quanto a mente dos estudantes são moldados para se adequarem às normas sociais predominantes, impondo uma forma específica de ser e agir. Como afirma a autora a seguir “No século XX, não está mais na expressão do corpo o problema da aceitação do surdo; inclusive a expressão do corpo é um dos elementos divulgados para caracterizar a cultura surda” (Lopes, 2011, p. 49).

Portanto, é essencial que os professores do AEE reconsiderem as práticas metodológicas aplicadas aos estudantes surdos levando isso em consideração também. Ainda, é necessário desconstruir a concepção de que o objetivo principal é sanar as dificuldades educacionais dos surdos, e, em vez disso, focar na reconstrução de estímulos visuais e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pleno desenvolvimento educacional desses estudantes. Assim, compreender a pedagogia surda implica reconhecer e valorizar a diferença, proporcionando aos estudantes surdos um ambiente educacional que favoreça seu desenvolvimento integral a partir do pressuposto da diversidade.

A pedagogia surda é um campo educacional que reconhece e valoriza as especificidades culturais e linguísticas dos surdos, promovendo uma abordagem bilíngue e bicultural no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sá (2006), a pedagogia surda parte do princípio de que a Libras deve ser a primeira língua dos estudantes surdos, posteriormente a aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Essa abordagem respeita a identidade cultural dos surdos, reconhecendo a Libras não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um elemento central de identidade e cultura. Ao adotar práticas pedagógicas que valorizam a língua de sinais e a cultura surda, a pedagogia surda busca criar um ambiente educacional onde as experiências e perspectivas dos estudantes surdos são celebradas e integradas ao currículo escolar.

Além de promover a presença linguística, a pedagogia surda enfatiza a importância de um currículo que reflita as experiências e necessidades dos estudantes surdos. Skliar (1998) argumenta que a pedagogia surda deve se afastar dos modelos tradicionais de Educação Especial, que muitas vezes tratam a surdez como uma deficiência a ser corrigida. Em vez disso, ela deve ser vista como uma diferença a ser celebrada e integrada. Isso implica na formação de professores que sejam fluentes em Libras e que compreendam a cultura surda, permitindo-lhes criar estratégias de ensino que sejam relevantes e significativas para seus alunos. Ao reconhecer



a diversidade dentro da sala de aula, a pedagogia surda não só promove o desenvolvimento acadêmico, mas também fortalece a identidade e autonomia dos estudantes surdos, capacitando-os a participar plenamente da sociedade.

Na perspectiva da educação dos surdos para desenvolver no AEE perpassa pelos interesses públicos, para Foucault (2004) o conceito de governamentalidade para explicar como o poder é exercido nas sociedades modernas mediante um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões que compõem a arte de governar. A governamentalidade se refere ao modo como os governos tentam controlar e influenciar as populações, não apenas através da legislação e da força, mas também por meio de práticas e saberes que moldam comportamentos e mentalidades (Foucault, 2004). Nas políticas de educação pública, é possível observar que a governamentalidade se manifesta na forma como o Estado organiza, regula e administra a educação para moldar cidadãos conforme certos objetivos e normas sociais. Foucault (2004) argumenta que a educação é um campo crucial para a biopoder, onde o poder se exerce através da gestão da vida das populações. Isso inclui a implementação de currículos, métodos pedagógicos e políticas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de comportamentos, atitudes e competências desejadas pelo Estado (Ball, 2014).

## **2.2 A interdisciplinaridade da pedagogia surda no atendimento educacional especializado**

As novas perspectivas no AEE para surdos devem ser desenvolvidas com base em uma abordagem que valorize o corpo como um instrumento essencial para a aprendizagem. Segundo Furlan e Maio (2016), em "Pedagogias do corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução?", discutem como o corpo pode ser um mediador no processo educativo, especialmente para estudantes surdos, que dependem de um fator linguístico e implica na comunicação visual e corporal.

Partindo dessa compreensão, reforço mais uma vez que, a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas um espaço de reconstrução das relações sociais e identitárias dos estudantes. "A escola parece aceitar o corpo como expressão, porém seus mecanismos de controle estão cada vez mais sutis" (Lopes, 2011, p. 50). A inclusão efetiva exige uma transformação nas práticas pedagógicas tradicionais, integrando a língua de sinais e outras formas de expressão corporal que respeitem e potencializem as capacidades dos estudantes surdos. Para alcançar essas novas perspectivas, é crucial que as escolas invistam em formação continuada para professores e profissionais da educação, focando em metodologias



interdisciplinares, Skliar (1997) destaca que a educação dos surdos deve ir além da simples adaptação curricular, propondo uma pedagogia que reconheça o corpo como um agente ativo na construção do conhecimento. A partir dessa concepção, a escola pode se tornar um espaço inclusivo, onde a diversidade é fator principal dessa relação do espaço saber e cada estudante é incentivado a explorar suas potencialidades de forma plena. A interdisciplinaridade e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento são fundamentais para criar um ambiente educacional que responda às necessidades específicas dos estudantes surdos, promovendo sua autonomia e participação plena na sociedade.

A interdisciplinaridade da pedagogia surda no AEE configura-se como uma abordagem essencial para integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz para alunos surdos. Conforme argumentam Bhabha (2013) e Butler (2017), defensores da teoria pós-crítica, a compreensão das diferenças culturais e identitárias é vital para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade.

De acordo com Bhabha (2013), "a pedagogia pós-colonial nos desafia a reconhecer e celebrar a pluralidade cultural e as múltiplas identidades" (p. 56). Nesse sentido, a pedagogia surda deve ser considerada não apenas como uma adaptação do currículo tradicional, mas como uma oportunidade para reconfigurar o espaço educacional, reconhecendo as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Lacerda (2006) destaca que "a educação de surdos requer uma abordagem que considere a língua de sinais como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma verdadeira inclusão educacional" (p. 72). A teoria pós-crítica nos convida a olhar para a diferença não como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza a ser explorada. Foucault e Deleuze, teóricos que influenciam essa perspectiva, sugerem que a educação deve desafiar as normas estabelecidas e abrir espaço para múltiplas vozes e narrativas (Foucault, 2014; Deleuze, 1997).

Na pedagogia surda, isso se traduz na necessidade de uma abordagem que vá além da simples inclusão, promovendo uma verdadeira interseccionalidade de saberes. Essa prática educativa interseccional pode incorporar, por exemplo, a Libras em todas as disciplinas, permitindo uma comunicação mais natural e efetiva entre professores e estudantes (Quadros; Karnopp, 2004). A nova perspectiva da pedagogia na escola, influenciada por teóricos como Paulo Freire e Bell Hooks, destaca a importância de um ensino crítico e libertador (Freire, 1987; Hooks, 2017). Freire defende que a educação deve ser um ato de liberdade, e para Hooks (2017), ela deve ser um espaço de empoderamento.



Dessa maneira, pensando no AEE, isso implica na criação de um ambiente onde os estudantes surdos possam desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas e sociais. Assim, a pedagogia surda deve ser vista como um campo interdisciplinar que não só atende às necessidades específicas dos estudantes surdos, mas também enriquece todo o ambiente educacional, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças (Sacks, 2010).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia surda é fundamental na constituição da educação para o sujeito surdo, focando em práticas que respeitam e valorizam a Libras como parte essencial do processo educacional. Em vez de seguir o modelo tradicional de Educação Especial, que frequentemente ignora as necessidades específicas dos surdos, a pedagogia surda promove uma abordagem bilíngue que integra a Libras e a língua portuguesa escrita, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas de maneira adequada às suas realidades culturais e linguísticas.

Em se tratando da aplicação da teoria de Michel Foucault sobre biopoder, ilustra como o AEE pode funcionar como uma forma de disciplinarização do corpo surdo. Conforme Foucault (1975), o biopoder exerce controle social ao impor normas e práticas que buscam a "normalização" dos corpos e comportamentos.

Na educação especial, isso se manifesta quando a pedagogia dominante, centrada na oralidade, exige que os estudantes surdos se conformem a práticas educativas projetadas para ouvintes. Essa abordagem ignora as particularidades culturais e linguísticas dos surdos, tratando a língua de sinais como inferior à língua oral, perpetuando a desigualdade e a exclusão. Como Louro (1997) argumenta, esse controle disciplinar sobre os corpos surdos no AEE perpetua a opressão, ao forçar os estudantes a se conformar a um padrão que não reflete suas realidades linguísticas e culturais.

Portanto, é crucial que os professores do atendimento educacional especializado reconsiderem as práticas metodológicas aplicadas aos estudantes surdos. A pedagogia surda deve ser construída com base no reconhecimento e valorização da diferença, proporcionando um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes a partir da diversidade.

Foi discutido ainda, a importância do corpo como mediador no processo educativo, especialmente para estudantes surdos que dependem da comunicação visual e corporal. Integrar



a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras formas de expressão corporal nas práticas pedagógicas pode transformar a escola em um espaço inclusivo, onde a diferença é respeitada e cada estudante é incentivado a explorar suas potencialidades plenamente.

Foi destacado também que a educação dos surdos deve ir além da adaptação curricular, propondo uma pedagogia que reconheça o corpo como um agente ativo na construção do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento são fundamentais para criar um ambiente educacional que responda às necessidades específicas dos estudantes surdos, promovendo sua autonomia e participação plena na sociedade.

#### 4. REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BAKHTIN, M. "**Problemas da poética de Dostoiévski**". Revisão de 1963.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art.60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011.

BRASIL. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 02 maio. 2024.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação da editora da UNESP, 1999.



COSTA, D. A. F. Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 94-106, 2003.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe - 2, pp. 51 - 69. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000600005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2024.

FENEIS-Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FURLAN, C.C.; MAIO, E.R. Pedagogias do corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução? In: MESSEDER, S.; CASTRO, A. M. G.; MOUTINHO, L. (Orgs). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 157-177. ISBN: 978-85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0009>.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (v. 2).

GUACIRA, L. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 176 p.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. **Educação On-Line**, nov. 2001

GIMENO, S. J.; PÉREZ, G., A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Editora Plexus, 2001.



HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. (pp. 123-150).

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LACERDA, C. B. F. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, Mediação: 2009.

MEIRELLE, V.; SPINILLO, A. G. **Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos.** Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

QUADROS, R.M. de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação para surdos.** Manaus. Universidade Federal do Amazonas. 2002

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, E. P. de Q. Entremeando corpos, sexualidade, gêneros e educação escolar. In: FERRARI, A. et. al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Lavras: UFLA, 2014. p. 61-78.