

## INFÂNCIAS, SURDEZ E CURRÍCULO: PARA PENSAR VIDAS OUTRAS

*Gabriel Silva Xavier Nascimento*<sup>id<sup>1</sup></sup> e *Tássio Acosta Rodrigues*<sup>id<sup>2</sup></sup>

### Resumo

Neste trabalho, voltamo-nos para a compreensão da infância sob a égide da governamentalidade, com o objetivo de compreender as formas de organização da infância em sua interface com a surdez, bem como suas reverberações na constituição do espaço escolar por meio de políticas e dispositivos legais. As reflexões aqui tensionadas podem contribuir para um olhar crítico acerca de como os olhares depositados sob os corpos surdos fazem emergir formas de condução de vidas pela lógica da governamentalidade democrática, isto é, por meio de movimentos de captura e assujeitamento em atendimento às demandas do maquinário neoliberal. Para além disso, indicam possíveis desdobramentos da manutenção de uma perspectiva essencialmente biológica sobre a surdez, e da língua de sinais como tecnologia de condução na educação de surdos.

**Palavras-chave:** infância; surdos; governamentalidade democrática; escola.

### CHILDHOODS, DEAFNESS AND CURRICULUM: THINKING ABOUT OTHER LIVES

### Abstract

In this paper, we focus on understanding childhood under the aegis of governmentality, aiming to comprehend how childhood is organized in its interface with deafness, as well as its reverberations in the constitution of the school space through policies and legal devices. The reflections discussed here can contribute to a critical look at how the gaze placed on deaf bodies gives rise to ways of conducting lives through the logic of democratic governmentality, that is, through movements of capture and subjection in response to the demands of the neoliberal machinery. In addition, they indicate possible consequences of maintaining an essentially biological perspective on deafness and sign language as a technology for conducting deaf education.

**Keywords:** childhood; deaf; democratic governmentality; school.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

<sup>2</sup> Doutor Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Santa Cecília (UNISANTA).



## 1. Sobre crianças e infâncias

Graças à iconografia apresentada pelo historiador Philippe Ariès (1981), em seu estudo sobre a construção social da família e das infâncias, para a identificação de como as crianças estavam representadas ao longo da história, que se pôde perceber a inexistência de imagens das crianças anterior à Idade Média, sendo elas, até então, representadas como anjos.

Quando o "sentimento da infância" (1981, p. 10) surge na sociedade moderna, a família passa a olhar para a criança não mais como um "período frágil" (p. 10), mas sim como uma etapa de desenvolvimento que demanda determinados investimentos para a melhor produção do corpo sadio. Tanto a sociedade como as relações estabelecidas por ela são frutos de construções sociais; seja a partir dos valores morais presentes, das produções culturais e das afirmações políticas, entende-se que essas relações são capazes de subjetivar a todos e, por consequência, produzir balizas comportamentais e noções normalizadoras e normatizadoras.

Logo, a mudança no olhar sobre a criança, oriunda da nova configuração do Estado Moderno, dá lugar a uma perspectiva em que a relação escola e família produz formas de condução de corpos com vistas ao interesse e aproveitamento do Estado. A própria seriação das etapas de desenvolvimento da população, cunhada como biopolítica pelo filósofo Michel Foucault (2000), atendeu aos interesses do Estado no esquadrinhamento de suas necessidades.

Schérer (2009a), por sua vez, destaca que a infância não foi 'descoberta', mas sim 'inventada', sobretudo ao longo do século XVIII, quando o foco de atenção passa a ser à criança e, como consequência, novas tecnologias passam a ser produzidas.

Por tecnologia, nos referimos aqui a uma série de dispositivos direcionados a uma determinada questão (a infância, por exemplo), em que o objetivo principal é o melhor aproveitamento dos corpos. Ainda para o autor, "a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação". (SCHÉRER, 2009a, p. 17)

Nessa invenção, cada vez mais tecnologias foram produzidas para o seu melhor desenvolvimento. Antes, as brincadeiras eram realizadas para adultos e crianças, ao mesmo tempo e sem distinção de qualquer natureza. A partir de sua invenção, as brincadeiras e jogos passaram a ter como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades predeterminadas de acordo com a faixa etária.

Como essas atividades seriadas eram tuteladas por adultos, visto que as crianças não eram seres emancipados (SCHÉRER, 2014), a intensificação da vigilância, do controle e da punição tornavam-se engrenagens produtivas de vida, de comportamentos. Vale destacar que, nesse contexto da consolidação do Estado Moderno, as legislações eram forjadas visando o melhor controle populacional e, entendendo as crianças como seres não emancipados, isto é, os próprios dispositivos legais produziam um olhar diferenciado sobre elas.

Schérer, conhecido por seu olhar crítico para a infância, destaca que a escola é perversa por ignorar a existência da sexualidade infantil, intentando-se à criação de crianças infantilizadas (1974). Tamanha perversidade acaba por "imobilizar a expansão do movimento passional" (GALLO, 2015b *apud* SCHÉRER, 2006) e um possível devir-criança é capturado pela escola ao institucionalizar a infância nestas mesmas seriações e etapas do desenvolvimento.

A importância de diferenciarmos conceitualmente o entendimento sobre 'crianças' e 'infâncias' se faz necessária, pois, conforme destacamos, enquanto a criança era vista como um corpo não adulto ou, num limite, um corpo do adulto porvir, as infâncias passam a ser vistas de forma seriada, como etapas de desenvolvimento rumo à emancipação.

No Brasil, mais especificamente, o olhar para as crianças e infâncias necessita de um significativo deslocamento e atenção às especificidades nacionais. Num primeiro momento, conforme veremos na seção a seguir, a consolidação das infâncias se deu em maior grau com a sua anunciação nos documentos legais, sobretudo com a consolidação da Constituição Federal de 1988, ao entendê-las como sujeitos de direito. Anteriormente a ela, o país foi mergulhado, ao longo de vinte anos, em um período ditatorial com notório apagamento das discussões filosófico-epistemológicas.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, antes do período ditatorial citado, a desigualdade social era um fator ainda mais acentuado que nos tempos atuais. Conforme destacado pelo geógrafo, Milton Santos (1987, 1997), as cidades têm espaços racializados que impossibilitam a mobilidade, não apenas dos corpos ali presentes como também das cidadanias ali produzidas.

Ainda que não seja o escopo deste trabalho, destacamos, apenas para registro que, se nos atentarmos à História do Brasil, ao período de expropriação das riquezas pelos colonizadores, o sequestro e exploração de negros africanos escravizados impostos ao tráfico transatlântico, a violência do tráfico sexual infantil em virtude das mazelas da fome, dentre outros, será possível perceber a existência de múltiplas infâncias com diferentes vivências - inclusive crianças suprimidas de suas infâncias.

Portanto, em face ao exposto, nos atentaremos rapidamente à particularidade brasileira contemporânea e sobre como ela possibilitou a formação de corpos e subjetivou vidas, diferentemente uma das outras.

Ao contrário de muitos países em que a *Sociologia da Infância* é uma área de pesquisa bastante específica, a pedagoga Anete Abramowicz (2018) destaca que no Brasil, ela se faz mais presente no "campo próximo da educação, em especial, a educação infantil" (2018, p. 380) em um diálogo com a Psicologia Social.

Esse encontro de áreas do saber distintas potencializa o olhar perante a infância brasileira, uma vez que as particularidades presentes na pedagogia, na psicologia e nas ciências sociais, em geral, quando unificadas, extrapolam os entendimentos até então consolidados.

A historiadora Del Priore (2013) nos lembra que, dado o desrespeito às infâncias indígenas no período colonial e em virtude da coisificação dos povos escravizados, os investimentos nas infâncias eram mais direcionados às crianças descendentes ou de origem europeias. Sobretudo, por conta da inexistente rede de apoio de proteção às infâncias, investimentos públicos em saneamento básico, democratização do acesso à escolarização e hospitais adequados.

Ao longo da modernização do país, durante o século XX, e com o acirramento dos fluxos migratórios em busca de melhores condições de vida, passou-se a consolidar, conjuntamente com a escola, noções mais bem definidas sobre a infância e a importância de suas etapas de desenvolvimento.

É evidente que, dada a dimensão geográfica do Brasil e os problemas estruturais presentes no país, as desigualdades incidiam diferentemente sobre as crianças e, por consequência, torna-se impossível pensarmos em um modelo único de infância – razão pela qual empregamos ao longo de deste trabalho o termo infâncias como indicador plural.

Percebe-se, assim, a importância da escola (até então fortemente influenciada pelo modelo europeu) na invenção das infâncias no Brasil e, em como a seriação e disciplinarização coadunavam para a produção de corpos e subjetividades.

Dentre essas múltiplas possibilidades produtivas, voltamo-nos aqui para um grupo específico, o de pessoas surdas, sobre as quais os olhares durante muitos séculos, denotaram uma existência marcada pelo desvio da normalidade ouvinte, em uma lógica opressiva e biológica (BRANSON e MILLER, 2002).

Por essa lógica, a surdez era concebida como um elemento impeditivo de constituição humana e social, uma imperfeição a ser corrigida com vistas à aproximação de uma forma de existência idealizada, na qual a comunicação e expressão deveriam se dar pela língua dominante, mais especificamente por uma língua cujo caráter modal recai sobre os aspectos sonoros, isto é, oral-auditiva.

Assim, o insucesso das metodologias pautadas nas línguas orais para escolarização de surdos, reforçavam a noção de deficiência e mantinham os surdos à margem dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da participação nas diversas esferas da sociedade.

No Brasil, a perspectiva moderna, que compreende a surdez como diferença constitutiva é fruto dos movimentos em prol da educação de surdos que ganharam forças na década final do século XX. Anteriormente, o olhar sobre a educação de surdos brasileiros sumarizava um interesse do Estado em tornar esses sujeitos 'corpos produtivos', uma perspectiva que centrava o ensino nas práticas laborais, e que denotava diferentes metodologias com enfoque no uso da língua oral ou de métodos combinados em diferentes períodos desde a fundação, em 1857, do atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2008).

Assim, é possível compreendermos que a constituição da 'infância', em se tratando de pessoas surdas, compreendeu historicamente estratégias outras de

condução a partir de uma ideia de normalidade ancorada no padrão ouvinte, o que possibilita ao menos duas vias de condução frequentemente concorrentes: a da deficiência a ser corrigida para espelhar a oralidade e o modo de ser ouvinte; e a da diferença linguística e cultural que considera uma forma de perceber e 'ser' no mundo, pela visualidade (BRANSON e MILLER, 2002).

## 2. Governamentalidade democrática

A noção de governamentalidade, cunhada por Michel Foucault (2008), se deu a partir de sua análise sobre como as relações de poder, existentes com a consolidação do Estado Moderno, foram capazes de produzir artes de governar para melhor extração do poder produtivo dos corpos.

Para o autor, "são as táticas do governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal" (2008, p. 145). Essa noção nos permite compreender como o Estado Moderno e, por consequência, a contemporaneidade criam formas de condução de vidas.

Em atenção às infâncias ascendidas a sujeitos de direito na Constituição Federal (CF) de 1988, portanto, no período pós-ditatorial, o filósofo Sílvio Gallo (2012, 2015, 2017) identifica prenúncios de uma governamentalidade democrática. Ou seja, com a redemocratização do país as infâncias passaram a ter importante lugar para a consolidação da cidadania, tornando-as cidadãs de direito.

Sabendo disso, ainda que no Brasil a surdez tenha recebido atenção com a fundação da primeira escola para surdos no século XIX (INES, 2008), foi apenas com a redemocratização do país que uma série de legislações foi forjada para o melhor governo dos corpos, a exemplo da lei de acessibilidade (BRASIL, 2000), a lei que reconhece a língua brasileira de Sinais - libras<sup>1</sup> (BRASIL, 2002) e as regulamentações para formação e atuação de professores de libras e tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa (BRASIL, 2005; 2015). Para tanto, as infâncias ganham um *locus* importante nessa produção de legislações específicas.

Tais dispositivo legais mostram-se importantes por possibilitarem identificar a presença das infâncias na legislação brasileira, e nos permitem concluir que o Estado passa a se dedicar ao melhor governo dos 'corpos menores' na CF, ao passo que nos demais dispositivos legais mencionados, essa atenção centraliza os 'corpos surdos', capturando-os para o contexto educacional para uma condução por meio da língua de sinais.

Vale destacar, de antemão, que ao longo do período ditatorial o cerceamento, a censura e a supressão de direitos ocorriam em todo o território nacional. Portanto, mostra-se essencial olharmos para os 'corpos menores', os

<sup>1</sup> Ao longo do texto, o uso das grafias libras e Libras são marcadores intencionais tal qual propõe Nascimento (2020). A primeira se refere especificamente à língua brasileira de sinais, ao passo que esta última marca duas condições: a disciplina curricular ou a forma grafada nos dispositivos legais referenciados.



'corpos pequenos', como vivências e experiências de infâncias. Pois, estando o país amordaçado em verde-oliva<sup>1</sup> e interessado em atender aos interesses do capital estrangeiro e especulativo, a supressão da cidadania e dos Direitos Humanos eram práticas corriqueiras e institucionalizadas.

Com a redemocratização e a necessidade de reconstrução do país, emerge a valorização da população, tanto em suas singularidades como também em suas multiplicidades - o que, evidentemente, não significa que as legislações produzidas se atentaram às especificidades locais.

No contexto da consolidação da CF, cunhada como Constituição Cidadã por Ulysses Guimarães, uma série de legislações começa a ser forjada para a promoção do estado democrático brasileiro. Citamos, como exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001a), as emendas constitucionais para novas inserções sobre a educação na CF, dentre outros.

Esse olhar sobre as infâncias consolida o republicanismo e a democracia neste estado recém-formado, sobretudo por valorizar as multiplicidades de infâncias e as necessidades para cada uma delas - ainda que de forma generalizada, evidentemente.

Gallo destaca que "nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. [...] A governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, um controle social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações" (2012, p. 59) à via do fortalecimento do Estado nesse detido e minucioso trabalho sobre os corpos.

Nesse sentido, Carvalho e Gallo (2020) pontuam que, como essa forma de condução "opera pelo governo dos cidadãos, todos devem estar incluídos nesta categoria e ter acesso à escola republicana, sem distinções" (2020, p. 152). Quanto mais o Estado se fizer presente na população, formas mais detidas de governo serão produzidas e, assim, maior será o controle populacional. Governa-se apenas aqueles que são arrastados pela rede do estado.

No caso de crianças não inseridas ou evadidas da escola, o Estado terá maior dificuldade em governar suas vidas, o que se justifica, como consequência, as legislações específicas que emergem a partir dos movimentos das comunidades surdas no Brasil.

Citamos, como exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), o Dia Nacional dos Surdos (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (2014) ou mesmo a conhecida lei 13.146 (BRASIL, 2015).

---

<sup>1</sup> A expressão 'verde-oliva' remete aos uniformes militares e funciona como termo de adjetivação do que se refere à dominação militar no período ditatorial.

A premissa de atenção às singularidades da comunidade surda emprega efetivamente suas demandas no intuito de alcançar a melhor efetivação da governamentalidade democrática à esta parcela populacional. Ou seja:

[...] Na lógica da governamentalidade, incluir as diferenças implica em governá-las; a inclusão se faz justamente porque aqueles que ficarem de fora não poderão ser governados. O que tivemos durante as três décadas de governamentalidade democrática foi, então, uma ação de governo das diferenças e dos diferentes segundo o princípio da cidadania e dos direitos (CARVALHO, GALLO, 2020, p. 153).

Se por um lado, essas comunidades requerem o reconhecimento legal da língua de sinais e a institucionalização de uma educação que atenda suas singularidades, é essa mesma institucionalização que os captura e os integra ao maquinário de controle do Estado.

Em prosseguimento à ideia de Gallo, um problema significativo emerge aos nossos olhos, em virtude das múltiplas formas em que o neoliberalismo se ocupa da escola pública, bem como a forma como ele precariza o trabalho dos profissionais envolvidos com a educação - sobretudo após o Golpe de 2016<sup>1</sup>.

A nosso ver, esse sucateamento interessa ao setor privado que, com um discurso salvaguardista, imputa às escolas públicas regulares um não-local adequado para a escolarização das infâncias surdas, em consonância com a valorização das instituições privadas e a formação direcionada para o mercado de trabalho.

Para além dos problemas já enfrentados pela falta de investimentos nas escolas públicas, o que precariza a qualidade do ensino e acentua as desigualdades de aprendizagem, é preciso considerar ainda as nuances que emergem no imperativo da inclusão, isto é, na proposição de uma escolarização na qual diferentes formas de existência ocupam um mesmo espaço.

Isso porque, paralelamente ao reconhecimento da libras pela legislação brasileira, os movimentos em prol da chamada 'inclusão' ganham força materializados em novas políticas públicas que catalisam a migração das pessoas com deficiência das escolas especiais e associações, para as escolas regulares sob a égide dos benefícios de conviver com a diversidade em sua totalidade, reforçados pela ideia de uma educação para todos.

Não se pode negar as contribuições desse movimento inclusivo para os surdos, pois, ainda que as discussões sobre surdez já apontassem para ela como marca da diferença, por meio da qual os surdos se constituíam como sujeitos, compartilhando uma língua natural visual e os aspectos culturais a ela atrelados (SKLIAR, 1997), desde o século passado, a presença dos surdos em escolas regulares trouxe à tona discussões necessárias para pensar as questões da

<sup>1</sup> O termo se refere a ofensiva de acontecimentos fomentados pelo Congresso, mídia, segmentos do judiciário e mercado financeiro visando o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal, que culminaram no Impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>.

linguagem, organização escolar, acessibilidade e práticas didático-metodológicas.

Não obstante, a inclusão de surdos denota uma concepção majoritária sobre eles, isto é, a concepção biológica que permite à surdez estar inscrita na mesma esfera que outras condições percebidas legalmente como 'deficiências'. Ao mesmo tempo, negligencia suas principais singularidades: aprendizagem essencialmente visual, uso e difusão da língua de sinais, demanda pelo ensino do português escrito como segunda língua.

Esse cenário de (in)exclusão (LOPES, 2017) denota também formas outras de condução de corpos. A demanda pelo acesso à escolarização e a presença de intérpretes de língua de sinais, parecem camuflar as estratégias pedagógicas que seguem centradas no público majoritário, os ouvintes. Desse modo, perpetua-se um processo de aprendizagem desigual.

### **3. Crianças surdas, infâncias não escutadas**

Com o advento da governamentalidade democrática e a atenção maior às infâncias para melhor governo dos corpos a partir diversas legislações forjadas nesse sentido, é preciso considerar, entretanto, que quando nos deparamos com as crianças surdas, nem sempre tais legislações de fato consideram suas especificidades. Sobretudo porque, dois conceitos emergem e necessitam ser discutidos: o de crianças e de infâncias, ambas sob a égide da surdez.

Conforme vimos na primeira seção, René Schérer entende as infâncias como produto da própria sociedade. Logo, com a inserção delas no curso da vida humana, empreendem-se mecanismos para melhor extração de seu poder produtivo. Contudo, quando nos deparamos com os corpos surdos, estes vivenciam e experienciam realidades distintas dos corpos ouvintes. Isso porque, sob a ótica da normatização, a mera surdez se configurou historicamente em um elemento de direcionamento às margens sociais, tornando-os corpos 'abjetos'.

O conceito de abjeção é de grande importância por nos ajudar a compreender que as balizas comportamentais são capazes de produzir corpos sadios e patológicos, sempre na noção da normalização, conforme debatido por Michel Foucault (2010), em seu curso *Os Anormais*. De acordo com Judith Butler, em entrevista para Prins e Meijer (2002) o conceito de abjeção decorre de "todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante'". (2002, p. 161), algo experienciado pelas crianças surdas quando suas infâncias não são consideradas.

A relação entre crianças surdas e infâncias desconsideradas nos é importante enquanto provocação, uma vez que o currículo normativo e as relações sociais buscam marginalizar quaisquer corpos aquém ou além das normalizações e normatizações. Aqueles corpos que escapam (Louro, 2003) podem ser silenciados e invisibilizados ou escutados e atendidos, sempre a depender do *sujeito normal* que confere o direito à fala aos marginais às normas.



Isso porque, na sociedade disciplinar e influenciada sobre a medicina psiquiátrica, as patologias são produzidas a partir do prisma da normalidade.

Assim, confere-se a determinados sujeitos – os detentores do gozo da normalidade – o direito de escutar a demanda daqueles suprimidos desse mesmo direito à fala. Em outras palavras, os corpos marginais só têm direito a fala quando os ditos ‘corpos sadios’ lhe conferem esse direito. É nesse momento que nos interessa a discussão sobre as crianças surdas e as infâncias não escutadas.

Ora, se o reconhecimento do desvio se dá a partir da existência da norma, em que medida as crianças surdas vivenciam e experienciam infâncias diferentes daquelas que ouvem? Como as escolas lidam com os corpos surdos? Como as vivências distintas são capazes de gerar exclusão, mas ao mesmo tempo, quando pensada em suas potencialidades, como estas crianças surdas são capazes de gerarem olhares outros para a própria noção de infâncias, uma vez que entendemo-las no plural?

Estas perguntas nos são importantes justamente pela compreensão de que a instituição da norma serve para, de fato, marginalizar quaisquer corpos que desviem dela e, como consequência, a escola necessita pensar em currículos capazes de valorizar as diferenças e promover o respeito. Silva (2005) quando analisa o currículo escolar, destaca que as diferenças podem ocupar lugares conjuntos e coletivos para a adequação da escola às múltiplas experiências de vida, isso quando a instituição escolar estiver interessada em abarcar todas essas. Entretanto, vale chamarmos à atenção perante o poder normatizador do currículo escolar quando ele está interessado em instituir comportamentos compreendidos como corretos, para marcar aqueles desviantes, seja como patológicos ou delinquentes.

No caso da criança surda, ao não vivenciar os mesmos processos de socialização das crianças não surdas, acabam por experienciar formas de vida outras, o que nos impede de olharmos para as crianças igualmente, sobretudo porque as infâncias, em contextos distintos, têm experiências dessemelhantes.

Entendemos, por crianças surdas aquelas que passam por aprendizagens distintas na decodificação das informações presentes na sociedade, e se expressam e existem na e por meio da língua de sinais, mas que, em virtude da sua especificidade experienciam uma forma de vida marcada pela ausência de acessibilidade em diversos espaços, bens e serviços corriqueiros para os ouvintes, o que os ‘estrangeiriza’ e corrobora aspectos de desigualdade social, conforme apontados por Milton Santos.

O paradigma da educação inclusiva tem, como inflexão, a valorização da inclusão de todos os sujeitos no exercício pleno de sua cidadania, conforme destacamos na governamentalidade democrática. Entretanto, quando a criança surda não tem as mesmas possibilidades de acesso e comunicação existentes para os não surdos, apenas possibilitar a circulação da libras nos espaços com surdos – como é o caso das escolas, mostra-se insuficiente, por cerrá-los em

um local institucionalmente marginalizado que incide na precarização de suas vidas. Carvalho e Martins (2016) destacam que embora se promova:

o discurso da inclusão, no entanto, o surdo se torna um incluso-excludente, está na sala de aula, mas sua língua é destituída de poder, de lugar, de funcionamento. É como se o surdo fosse incluído em uma população alheia a sua condição para remarcar a sua própria invisibilidade social. (CARVALHO E MARTINS; 2016, p. 409).

Nesse sentido, pensar a libras como um elemento presente no currículo escolar regular, constitui uma estratégia potente para uma percepção mais abrangente de suas potencialidades, bem como para um movimento em prol do seu reconhecimento social pela via da democratização e políticas públicas que naturalizem o corpo surdo de forma emancipatória e política.

Ao mesmo tempo, essa nova caracterização curricular serve para minar as negligências em relação às infâncias surdas negligenciadas, catalisando uma relação menos truncada entre crianças surdas e ouvintes em espaços escolares, desse modo, defender uma mudança radical que considere as especificidades surdas no currículo escolar é urgente para a valorização do acesso às múltiplas vivências.

Falar sobre crianças centrando apenas nas questões objetivas de suas etapas de desenvolvimentos e aprendizagens, impõe o risco de ignorar os fatores subjetivos inerente às constituições das infâncias 'não escutadas'.

Entendemos por infâncias não escutadas aquelas que, mesmo identificadas como crianças surdas, não têm suas demandas atendidas para o gozo de sua cidadania de forma plena. Vivenciam processos de segregação institucionalizados, são postas em locais de marginalizações e são impedidas, por meio do currículo oculto, de se apropriarem dos mesmos saberes, sentidos, significados e conhecimentos obtidos pelas infâncias ouvintes. Ainda para Carvalho e Martins (2016):

Na astúcia deste racismo, não basta o surdo não falar como a população falante e ser silenciado, mas é preciso que ele seja absorvido nesta população até se tornar um surdo invisível socialmente. (p. 409) [...] A inclusão pode ser tomada como contraespaço ou uma heterotopia surda capaz de promover uma experiência com a educação de outra maneira e com outras referências, a partir da escola que temos. (CARVALHO E MARTINS; 2016, p. 413).

Se a escola que temos é normatizada em determinados regramentos sociais, pressupomos que ela também é capaz de produzir processos subjetivos distintos entre as crianças surdas e ouvintes. Como consequência, as infâncias não escutadas vivenciam as marginalizações logo em suas primeiras etapas e continuam por experimentar tais problemáticas ao longo de todo seu período escolar.

Sendo assim, alargando o entendimento sobre a governamentalidade democrática, destacamos, a seguir, a produção de documentos educacionais específicos para a criança surda e, estando a escola interessada em produzir

corpos sadios e de fácil governo, nos atentaremos aos impactos das rupturas institucionais vivenciadas pelo Estado brasileiro (CENTELHA, 2019), desde o Golpe de 2016, bem como de que forma ele silenciou e invisibilizou ainda mais os corpos às margens das normatividades sociais (ACOSTA, GALLO, 2020) e, ao que nos propomos, às infâncias surdas.

#### **4. A comunidade surda e a maquinaria antidemocrática**

Masschelein e Simons (2017) tensionam o que chamam de língua da escola, isto é, “a língua que é parte das práticas pedagógicas” (p.29). Para eles, a língua falada na escola é artificial, pois difere da língua que se fala em casa por exemplo, e carrega em si um peso simbólico formalizado que só é construído no contexto escolar e marca a forma de ser e falar dos sujeitos envolvidos nesses espaços.

Eles afirmam ainda que “fazer a língua da escola uma língua oficial (a língua do Estado ou de qualquer autoridade) sempre implica transformar a escola em um modo de socialização (e, portanto, de reprodução)”. Ao mesmo tempo, os autores salientam que “as contrarreações a essa domesticação pelas políticas linguísticas talvez não sejam muito eficazes se elas (somente) impuserem uma língua de minoria como nova língua da escola.” (p.39).

Partindo dessas asserções, é possível traçar um paralelo sobre o processo de inclusão dos surdos nas escolas regulares e as questões de língua problematizadas por Masschelein e Simons (2017), não no intuito de reafirmar o valor da libras e seu status legal, mas avançar nas reflexões com vistas a compreender os aspectos sociolinguísticos que podem (re)significar a presença de uma língua sinalizada no contexto educacional, atentos ainda ao caráter disciplinador de condução nas escolas. Sobre esse caráter disciplinador de corpos, Lopes (2017) pontua que:

A escola parece aceitar o corpo como uma expressão, porém seus mecanismos de controle estão cada vez mais sutis. Ela dá visibilidade às manifestações do grupo e aos surdos. O que antes era proibido, agora se torna declarado. A escola de surdos dá visibilidade ao corpo surdo, enquanto os discursos liberais criam teorias e recursos que enunciam a incapacidade surda por meio da afirmação da sua d(eficiência) (p.50).

A autora retoma o contexto europeu de florescimento de práticas para ensinar aos surdos, a presença de instrutores surdos e o emprego da língua de sinais nas chamadas ‘escolas de surdos’, e critica o discurso neoliberal - o mesmo em que a inclusão de surdos emerge - e seus mecanismos sutis de realçar a noção da deficiência.

Partindo daí, é natural que os mecanismos de controle se reorganizem no processo inclusivo imbuídos de uma nova concepção de surdez, àquela marcada pelo corpo, pela biologia e não pela língua e cultura. Deste modo a língua da escola, permanece sendo a língua portuguesa formal ainda que esta não seja natural para todos os presentes, natural tanto no sentido de aquisição quanto no uso social.

Esse contexto pode ser ilustrado por dois dispositivos legais centrais na educação de surdos. A lei 10.436 que reconhece a libras como forma natural de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras (2002) e o Decreto 5.626 que regulamenta a lei anterior e dispõe sobre a formação, certificação e atuação de professores de libras e de tradutores e intérpretes de libras-língua portuguesa.

A mesma lei que reconhece legalmente a libras, institui em parágrafo único que "A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002). Esse detalhe desponta como uma estratégia sutil de manutenção de controle, em outras palavras, a lógica seria a de 'reconheço sua língua, mas lhe imputo a obrigatoriedade de utilizar a minha'.

Já no Decreto 5.626 é possível perceber uma dualidade entre o diagnóstico e a percepção social quando ele institui que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras.

*Parágrafo único.* Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

A princípio, a definição de pessoa surda recai sobre a forma de experienciar o mundo e uso da língua de sinais, mas em seguida, o parágrafo único retoma a perspectiva de classificação biológica ao delimitar dados de análise quantitativa que permitem inferir qual sujeito será considerado surdo, dentro de um enquadramento mensurável de perda auditiva, e demarca a aferição por meio de audiograma. Ao analisar os artigos 4º e 5º, por sua vez, vale estar atento a outra problemática.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras:Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

*Parágrafo único.* As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (BRASIL, 2005)

Não se pode negar a necessidade de um direcionamento na formação específica para atuação de professores de libras, tal qual ocorre com as demais línguas, no entanto, é preciso considerar os desdobramentos disso em termos de condução de vidas.

Com a criação dos cursos superiores com habilitação em Libras a partir de 2008, inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina, observa-se um deslocamento em massa de pessoas surdas, especificamente para a Licenciatura em Letras-Libras, o que é compreensível pela presença da língua de sinais como língua de instrução e de modo corrente ao longo desse curso.

No entanto, o conforto linguístico propiciado pelos cursos de Licenciatura em Letras Libras não ocorreu na mesma proporção com as demais licenciaturas, e nem mesmo com o Bacharelado em Letras-Libras. Com isso, sutilmente nota-se uma forma de condução desses surdos para a docência, mas não em seu caráter genérico e sim especificamente para a docência da libras, ao mesmo tempo que se esvazia outras possibilidades formativas que não estão atreladas diretamente à língua de sinais.

Esse mecanismo, nos serve como evidência do engendramento da governamentalidade democrática, por meio da qual se atende uma demanda de um determinado grupo – no caso dos surdos, o uso da língua de sinais – e ao mesmo os captura e os encerra em um determinado espaço que mina novas reivindicações.

Curiosamente, a legislação que dispõe sobre a educação de surdos e a língua de sinais, por vezes soa como ecos de algo já previsto de forma constitucional e os pressupostos da educação como um direito de todos, o que reforça a ideia de que elas aparecem como formas outras de condução que permitem a manutenção da lógica neoliberal.

A necessidade por especificar aquilo que abrange a todos – surdos inclusos -, direciona mecanismos também mais específicos de formas de condução. É o caso da lei de acessibilidade (BRASIL, 2000) que preconiza elementos chave de acesso à informação por meio da tradução e interpretação da língua de sinais em espaços públicos, institucionais e de radiodifusão, ou mesmo na forma de metas, como é o caso da Meta 4.7 do Plano Nacional de Educação Vigente visa:

4.7) garantir 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, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014).

Embora o aparato legal brasileiro mostre-se avançado em relação a diversos outros países, há ainda uma lacuna em termos práticos dessa legislação. Os movimentos surdos seguem reivindicando o acesso à uma educação bilíngue na prática, e os preceitos de acessibilidade em espaços públicos são raramente cumpridos o que denota extremas dificuldades no acesso a serviços de saúde, jurídicos ou mesmo educacionais.



Para além disso, é possível observar uma estratégia de condução em que a presença dos tradutores e intérpretes desvelam mecanismos de convencimento para manutenção de uma forma de governamentalidade na qual os sujeitos surdos funcionam como uma massa de apoio do Estado.

Nas eleições presidenciais de 2018, no Brasil, a língua de sinais foi um recurso presente ao longo de toda a campanha de Jair Messias Bolsonaro. Embora a legislação que previa e regulamentava a atuação de tradutores intérpretes fosse anterior ao seu governo, o emprego paulatino de tradutores e intérpretes antes, durante e após a eleição de Bolsonaro adquiriu grande visibilidade e apelo público, sobretudo quando a primeira dama, Michele Bolsonaro, realizou seu discurso integralmente em libras na ocasião da posse do presidente eleito.

Esse acontecimento histórico foi amplamente celebrado por uma parcela significativa da comunidade surda brasileira, que viu na ação da primeira dama um possível vislumbre das promessas feitas à comunidade surda durante a campanha, e uma justificativa assertiva por terem depositado em Bolsonaro seu voto.

As ações do presidente seguiram com a escalação de representantes surdos em altos postos do governo, o que em tese, resultaria na melhor compreensão das demandas dos surdos e funcionou como um aceno para apaziguar possíveis críticas, uma estratégia eficaz de governo pela via da propaganda e do discurso.

Na prática, observou-se, ao longo dos 4 anos do governo de Bolsonaro, um desmonte significativo das políticas voltadas para a escolarização de surdos e pela língua de sinais, bem como um movimento de desvalorização profissional dos tradutores e intérpretes, em um forte discurso que retoma o caráter assistencialista de sua atuação por meio do programa “Pátria Voluntária” criado pelo Decreto nº 9906, em 9 de julho de 2019.

Embora os tradutores e intérpretes não fossem mencionados de forma específica nesse decreto, o discurso em seu entorno e a utilização deles ao longo de toda a campanha evidenciava essa aproximação lógica, sendo inclusive criado um sinal em libras que refletia o trabalho dos tradutores intérpretes como algo realizado e motivado por amor.

A consolidação dessa ação de desmonte ocorreu 5 meses após a instituição do programa, dessa vez por meio do Decreto 10.185 que extinguiu, dentre diversos outros cargos, o cargo de tradutor e intérprete de libras e língua portuguesa, da lista de cargos da rede federal.

Além de extinguir o cargo, o decreto impedia nomeações, mesmo com concursos vigentes com aprovados, a despeito de situações de morte ou vacância. Na prática, centenas de alunos surdos em universidades e institutos federais ficaram desassistidos, uma vez que não era possível a nomeação de profissionais que atendessem a demanda. Como efeito prático disso, a

nomeação de profissionais efetivos cede lugar para a terceirização do serviço, dessa vez com menor controle de qualidade, piores condições de trabalho e principalmente salários aquém do praticado.

Vale mencionar que os tradutores e intérpretes dessas instituições atendem não somente ao contexto de sala de aula, mas todo o processo de tradução e acessibilidade de documentos institucionais, informes, materiais didáticos ou mesmo na mediação comunicativa de professores e pesquisadores do quadro efetivo que são surdos.

Nos anos seguintes, a presença de surdos em cargos do governo foi marcada por grandes polêmicas, como a proposição do retorno de um método de ensino pautado no caráter fônico. Não raramente, esses supostos representantes da comunidade surda eram reduzidos a funções simbólicas e claramente assistencialistas, sem grande força de decisão e, frequentemente, servindo de porta-vozes para justificar as decisões do governo como algo necessário para melhorias futuras que não ocorreram.

Com isso, observou-se uma prática de silenciamento na qual os discordantes eram imediatamente taxados de meros opositores do governo de Bolsonaro, vistos ainda como uma ameaça aos valores tradicionais e arautos de uma suposta materialização do comunismo.

Na mesma esteira, as ideias, proposições oriundas de surdos acadêmicos sofrem novos apagamentos, são minorizados, negligenciados pela soberania dos ouvintes, que reassumem o lugar da centralidade da capacidade decisiva sob os surdos, um processo de epistemicídio das políticas públicas voltadas para a educação de surdos (REZENDE, 2022).

## **5. O corpo surdo na escola – resistências necessárias**

Partindo desse cenário em que a comunidade surda e a língua de sinais se configuram em engrenagens básicas para a manutenção do maquinário antidemocrático, vale pensar as implicações do corpo surdo no contexto social e os desdobramentos de sua presença nas políticas educacionais sob diferentes olhares.

Primeiramente, assumir o corpo surdo pela ótica essencialmente biológica o inscreve em uma condição na qual o foco recai sobre as limitações do corpo e não sobre suas potencialidades. Assim, os mecanismos tanto didático-pedagógicos quanto curriculares se revestem do mesmo ideal assistencialista e “corretivo” assumido pelo governo.

Como alternativa, nos últimos anos vivemos o fortalecimento das discussões acerca de currículos decoloniais, não normativos e que valorizem as diferenças. O reconhecimento das singularidades e das multiplicidades é de grande importância para que possamos pensar nos espaços de ensino-aprendizagens, sobretudo as escolas, como locais propícios para a construção de relações de solidariedade, respeito mútuo e reconhecimento da pluralidade e

da diversidade existente em nosso meio. Em termos de conceituação, entende-se por pedagogia decolonial a operacionalização do conhecimento para:

[...] além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 13).

Se reconhecemos que o Brasil, um país de dimensões continentais, é rico em sua diversidade cultural, por que o currículo escolar ainda busca homogeneizar e massificar os alunos presentes em seus espaços educacionais? A esse fato, destacamos que o silenciamento e a invisibilização das diferenças tem como intuito principal o etnocídio e o genocídio das diferenças.

Assim, sendo o currículo escolar um documento capaz de produzir olhares diversos, potencializar (re)conhecimentos outros e visões plurais, quando nos deparamos com os Planos Educacionais e a BNCC, interessados em normatizar os alunos dentro de uma 'base nacional comum curricular' a ser seguida, é possível inferir que esse processo resulta também na promoção da necropolítica (MBEMBE, 2016) da cultura surda e do corpo surdo.

Entretanto, conforme destacado pela historiadora Guacira Louro (2003) os corpos escapam às normas, normalizações e padronizações que se tentam impor no percurso das relações. Assim como, reconhece-se que um currículo pós-crítico e decolonial tem condições suficientes de possibilitar resistências necessárias para que todos os corpos se façam presentes nos espaços escolares e suas especificidades sejam admitidas e valorizadas.

Pensar a escola também como espaço de convivência é de fundamental importância para a promoção do respeito às diferenças em rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Logo, no caso de um currículo pós-crítico, o educador Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca a importância das múltiplas culturalidades e das vivências singulares para a valorização de vidas outras. A construção de redes de afeto, à valorização da vida e proteção das infâncias, necessita ser um dos pilares estruturantes e edificantes da escola.

Partindo do ponto de inflexão de que a escola não é apenas conteúdo, mas também propício lugar para a construção coletiva de vivências outras possíveis, Acosta e Almeida (2021) analisaram o impacto da pandemia de Covid-19 na subjetividade das crianças apartadas da escola por conta do isolamento social.

Pensando nas crianças surdas, quando a falta de acessibilidade e de tecnologias assistivas se fizeram presentes durante o período pandêmico, não apenas a dificuldade de acesso aos conteúdos curriculares atravessou seus corpos como também foram experienciadas problemáticas do relacionamento

interpessoal com crianças não surdas (NASCIMENTO, XAVIER e FIDALGO, 2022).

Isto porque em se tratando de turmas inclusivas, a língua majoritária e obrigatória segue sendo a língua portuguesa. Desse modo a criança surda não compartilha a língua e a percepção de seus colegas e professores. Normalmente as relações comunicativas em sala de aula são mediadas por um profissional tradutor e intérprete e não raramente a compreensão do português escrito é insatisfatória, visto que ao contrário do que prevê a legislação, a grande maioria dos surdos não tem acesso à língua escrita com metodologias adequadas.

Desse modo, mesmo interações corriqueiras como janelas de chats nas salas virtuais, acesso ao Moodle ou mesmo interações via WhatsApp instauraram um cenário de isolamento dos surdos, isto é, para além do distanciamento social requerido no período pandêmico havia ainda o isolamento social amplificado pelas relações comunicativas.

Para além disso, Nascimento, Xavier e Fidalgo (2022) discorrem sobre o agravamento do acesso às informações sobre a pandemia pelos surdos. Conforme mencionado anteriormente, o presidente Jair Bolsonaro fez uso paulatino de intérpretes durante os seus pronunciamentos, ocorre este mesmo presidente assumiu uma postura claramente negacionista em relação a gravidade da Covid-19 e, principalmente, em relação aos mecanismos profiláticos e de distanciamento social.

Com isso, a grande maioria dos surdos tinham como fonte de informação principal, as falas do presidente. Em um movimento de resistência, profissionais tradutores e intérpretes passaram a traduzir voluntariamente uma série de conteúdos disponibilizados nas redes sociais, visando a segurança e sobrevivência dos surdos, bem como reforçando o apoio e a confiança na ciência e na importância das vacinas.

Esse movimento de profissionais da educação de surdos assumiu também formas outras na reorganização curricular no período pandêmico, tal qual ocorre regularmente em muitas escolas. Assim, houve uma produção significativa de discussões voltadas a pensar o lugar do surdo no contexto de ensino remoto, as condições de acesso aos materiais e principalmente o acompanhamento em atividades.

Essas ações reverberaram também com mais força na retomada dos estudos presenciais, agora com professores e gestão mais eficientes (embora em muitos casos não menos resistentes) em relação às singularidades surdas.

Por essa lógica, compreendemos que a presença do corpo surdo na escola constitui um elemento catalisador de novos olhares que excedem a perspectiva ouvinte sobre eles, quando se mobiliza o pensar didático-pedagógico.

Paralelamente a esse movimento reflexivo, abre-se a possibilidade de pensar nuances curriculares que atendam aos preceitos de uma educação para todos e que considerem diferenças constitutivas outrora apagadas.

Ampliando a relevância de um currículo pós-crítico, Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), influenciados por Walsh (2005), sustentam a importância da pedagogia decolonial para a promoção da interculturalidade crítica, destacando que "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (2010, p. 24). Ainda para os autores:

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (2010, p. 36)

A participação da comunidade surda na consolidação de qual currículo e escola os surdos querem para si, torna-se, portanto, de relevante importância em virtude de sua *práxis*. Ao se apropriarem das políticas educacionais enquanto participantes diretos, de suas concepções e consolidações, novas perspectivas são trazidas ao debate para além do currículo *per se*, e, acima de tudo, a partir de suas vivências e experiências.

Essa via permite evocar para a centralidade das discussões os sujeitos hora colonizados. A presença do corpo surdo no espaço escolar e curricular deve transcender a sua materialidade física, é preciso ouvi-los, evoca-los também ao debate, considerar os aspectos sócio-políticos que permeiam a língua de sinais, para pensar suas reverberações na prática pedagógica.

Esse movimento implica em saber deles (os surdos), reconhecer suas singularidades não pela via do que não podem fazer, mas pela potência de suas possibilidades que emergem a partir da surdez enquanto elemento constitutivo de sujeito social, rompendo com a lógica que inscreve a surdez como impossibilidade ou limitação de atuação social.

Por sua vez, a língua de sinais não está isenta do aspecto de dominação e imposição social, política e ideológica tal qual ocorre com qualquer língua. Nesse sentido, é preciso estar atento em relação ao seu uso, isto é, em relação a intencionalidade de seu uso como instrumento de condução e convencimento.

## 6. Considerações finais

Reconhecemos que a promoção do sentimento de solidariedade e do respeito às diferenças é essencial para que a escola continue a ser um profícuo espaço de acolhimento e proteção às infâncias. Logo, torna-se urgente a retomada da valorização da profissão professor, das conferências de educação com seus grupos de trabalhos específicos e da participação da comunidade surda de forma ativa nesse processo, tanto na discussão sobre qual escola necessitam como sobre qual currículo almejam.

As práticas de governamentalidade democrática empregam efetivamente as demandas e os dispositivos legais como estratégias de captura e condução de formas de vida alinhadas com os interesses do maquinário liberal. Nesse



sentido, é preciso estar atento não somente em relação ao conteúdo da legislação, mas também em relação aos seus efeitos práticos, suas entrelinhas.

A manutenção de uma perspectiva biológica sob o corpo surdo e apagamento das vozes surdas coloca em movimento engrenagens que contribuem para a continuidade de uma lógica desigual na qual os surdos seguem sendo percebidos em perspectiva assistencialista, voltada para a produtividade de interesse capitalista.

Nesse sentido, faz-se necessário retomar a ideia de infância e suas implicações na organização escolar, na produção de currículos que atendam às singularidades presentes na organização social e política brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas.

**Contemporânea**, 8, n. 2 p. 371-383 Jul.–Dez. 2018. Disponível em <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf> Acesso em: 1 dez. 2022.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e92/ 1–28, 2020. DOI: 10.5902/1984644443607. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607> Acesso em: 1 dez. 2022.

ACOSTA, Tássio; ALMEIDA, Paula Campi Locatelli de. Tá, mas e o relacionamento interpessoal, Sr. SARS-CoV2? A escola não é só conteúdo!. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 3, p. 41-47, 2021. Disponível em <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1578>. Acesso em: 2 dez. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANSON, Jan. MILLER, Don. **Damned for their difference: the cultural construction of deaf people as disabled**. Gallaudet University Press: Washington D.C, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 2 dez. 2022

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 dez. 2022.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 Volumes, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **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. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial.MEC; SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582218/publicacao/15814692>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 ago. 2023.



BRASIL. **Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019.** Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm). Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10185-20-dezembro-2019-789637-publicacaooriginal-159749-pe.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi; SILVIO, Gallo. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine** Vol.16, no1, p. 146-160, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>, Acesso em: 2 dez. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de e MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **child.philo** [online]. 2016, vol.12, n.24, pp.391-415. ISSN 1984-5987. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v12n24/1984-5987-childphilo-12-24-00391.pdf>. Acesso em: ago. 2023

CENTELHA. **Ruptura**. Editora: N-1 Edições, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)** - Vol. 1. Editora 34, 1ª Ed, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. Sao Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.42, 2012, p.48 - 64. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742012000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 08 abr. 2020.

GALLO, Silvio. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault - O Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 329-343.

GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: aproximações. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015b, Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da ANPEd



- Resumos. Rio de Janeiro: Anped, 2015. v. 1. p. 247-247.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 10 abr. 2020.

**INES**, Instituto Nacional de Educação de Surdos. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys** estudos feministas. Número 4, agosto/dezembro, 2003. Disponível em

<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm> Acesso em: 1 dez. 2022

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **A língua da escola**: alienante ou emancipadora? IN: Elogio da Escola (Org.) Jorge Larrosa. Autêntica: 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

NASCIMENTO, G. S. X; Das (Im)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. 679-701, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4988> . Acesso em: 15 ago. 2023.

NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier; XAVIER, Eliezer Willian Simões Nascimento; FIDALGO, Sueli Salles. Deadly silence: the (lack of) access to information by deaf Brazilians in the context of Covid-19 pandemic. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9TYTXBrKQcPbVfCVjwpSbH/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista [online]. 2010, v. 26, n. 1 Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 1 dez. 2022

PRINS, B.; MEIJER, I. C.. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

REZENDE, Patrícia Luiza. Apresentação Pública de Pós-Doutorado: Epistemicídio nas políticas públicas em educação de surdos. **Campinas**, 23 maio 2022. 1 vídeo (3h 26



min 25 s). Publicado pelo canal Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>. Acesso em: 17 dez. 2022

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado** (5ª ed.). São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHÉRER, René. **Émile perversi ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité**. Paris: Laffont, 1974.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SCHÉRER, René. Hacia una pedagogía perversa. In: **10.000 Francos de Recompensa** (El Museo de Arte Contemporáneo Vivo o Muerto) -actas del Encuentro. Madrid: Ministerio de Cultura/ADACE/SEASEX/UIA, 2009b, p. 208-237. Disponível em: [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/files/publicaciones/files/10000f\\_cast\\_def.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/files/publicaciones/files/10000f_cast_def.pdf). Acesso em: 1 dez. 2022

SCHÉRER, René. **Petit alphabet impertinant**. Paris: Hermann, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7426>. Acesso em: 2 dez. 2022

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874> Acesso em: 2 dec. 2022.

Recebido em: 09 de março de 2023.  
Aceito em: 10 de setembro de 2023.  
Publicado em: 16 de novembro de 2023.