

---

**CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS IMPACTOS DAS CONQUISTAS DO MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

*Regina Maria de Souza – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar os efeitos das conquistas do Movimento Surdo Brasileiro, nos últimos nove anos, sobre a formação de professores. Para atingir este objetivo, são realizadas análise documental e estudo de caso. São considerados: a) os decretos e as leis desse período que reiteram a garantia de acessibilidade e da oferta de educação bilíngue para as pessoas surdas; b) os deslocamentos teóricos necessários na linguística, para que o objeto “línguas de sinais” se componha como campo legítimo de estudos para a linguística; b) a apropriação, pelo Movimento Surdo Brasileiro, dos resultados dos estudos linguísticos sobre a relação sujeito surdo e Libras, bem como os esforços desse movimento em projetar tais resultados na mudança de prática na educação de surdos e na formação de professores bilíngues; c) as ações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) até o momento no campo da formação de educadores e pedagogos para a escola lusófona ou bilíngue Libras-português. Se as análises feitas estiverem corretas, embora avanços consideráveis tenham sido alcançados pelo permanente ativismo de surdos e ouvintes que forçam o Estado a promulgar leis e políticas educacionais, fica claro que as práticas inclusivas mantêm uma natureza assimilatória e lusófona, o que, circularmente, produz o excluído para ser, circularmente, incluído por meio de técnicas e estratégias alicerçadas na biopolítica.

**PALAVRAS-CHAVE**

Educação bilíngue Libras- português; Formação de professores bilíngues; Inclusão/exclusão escolar; Libras; Políticas públicas

**PRELIMINARY CONSIDERATIONS ON THE IMPACT OF THE ACCOMPLISHMENTS MADE BY THE BRAZILIAN DEAF MOVEMENT IN EDUCATION POLICIES FOR TEACHER INSTRUCTION IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL****ABSTRACT**

This study aims to analyze the effects of the accomplishments made by the Brazilian Deaf Movement in the past 11 years regarding teacher instruction. For that purpose we have performed document analysis and a case study. We have considered: a) the recent decrees and laws which warrant accessibility and bilingual education for deaf people; b) the required theoretical shift in Linguistics so that the object “sign languages” could become a legitimate field of study in Linguistics; c) the appropriation by the Brazilian Deaf Movement to the results of linguistic studies on the relation between the deaf subject and Libras (Brazilian Sign Language), as well as the efforts by this movement to

leverage such results into practical changes in deaf education and bilingual teacher instruction; d) the actions by the State University of Campinas (UNICAMP) in training teachers and pedagogues for Portuguese-speaking or bilingual Libras-Portuguese schools. If the analyses are correct, despite the considerable advances achieved by the permanent activism of deaf and hearing people who have forced the State to enact laws and policies, the inclusive practices remain assimilatory and Portuguese-focused, which, circularly, cause the exclusion of those who are supposed to be included by means of techniques and strategies based on biopolitics.

### **KEYWORDS**

Bilingual Libras-Portuguese education; Bilingual teacher instruction; School inclusion/exclusion; Libras; Public policies

## **1. CONQUISTAS DO MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO NOS ÚLTIMOS NOVE ANOS – RÁPIDA REVISÃO**

*Os historiadores procuram, na medida do possível, apagar o que pode revelar, em seu saber, o lugar de onde eles olham, o momento em que eles estão, o partido que eles tomam – o incontrolável de sua paixão. O sentido histórico [...] sabe que é perspectivo, e não recusa o sistema de sua própria injustiça. (FOUCAULT, 1998, p. 30)*

O Movimento Surdo Brasileiro (MSB), nucleado na Federação Nacional de Educação de Surdos e liderado por intelectuais e ativistas surdos e ouvintes, conquistou direitos em várias frentes. Dentre eles, destacam-se: o reconhecimento da Libras como língua nacional e oriunda das comunidades surdas brasileiras – Lei 10.436/2002 – (BRASIL, 2002); o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis (escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas lusófonas – também denominadas *escolas inclusivas* – com Atendimento Educacional Especializado – AEE); o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a graduação (para as escolas e as classes bilíngues), direito que se vincula ao dever das universidades de introduzir, entre outras medidas, a disciplina Libras em todas as licenciaturas, bem como de apoiar ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; o direito a intérpretes e tradutores graduados em Libras-Português, direito que convoca, novamente, as universidades, em especial as públicas, a cumprirem seu papel formativo, apoiando ações de formação de graduados em *Tradução e Interpretação de Libras* ou implantando-as elas mesmas; o direito de os surdos estudarem em escolas lusófonas,

com o devido suporte da área clínica (protetização, oralização e apoio educacional complementar e suplementar) – direitos todos expressos no longo texto do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Esses direitos foram endossados pelo Estado brasileiro na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007. Em 2009, a assinatura da Convenção ganhou estatuto de Emenda Constitucional no Brasil, com a promulgação do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Entretanto, diante da interpretação jurídica – por parte do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e da UNICAMP – de que o Decreto 5.626/2005 não tinha força de lei, o MSB conseguiu que o Decreto 5.626/2005 fosse ratificado pela Presidência da República em 17 de novembro de 2011, com a promulgação do Decreto 7.611 (BRASIL 2011a)<sup>1</sup>. Com essa ratificação, a Presidência da República vinculou a compreensão do Decreto 5.626 ao Decreto 6.949/2009, em cujo texto há pontos que merecem destaque, tais como o artigo 4, inciso 3, e o artigo 24.

O primeiro – artigo 4 – determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas educativas e de formação de professores. O segundo artigo, 24, versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação pública em todos os níveis e, portanto, o direito a ter, desde o primeiro dia letivo e em sala de aula, professores e educadores devidamente qualificados.

Em 2010 foi promulgado o Decreto 7.387 (BRASIL, 2010), que instituiu a ação governamental de realizar o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras. O compromisso estatal com as línguas inventariadas e reconhecidas pelo governo federal assim se explicita:

Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3º A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira”, expedido pelo Ministério da Cultura.

Art. 4º O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre o exposto neste parágrafo, consultar Souza e Lippe (2012) .

Em seu artigo 5, o Decreto 7.387 determina que “as línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público”.

Foi adotada a categorização das línguas minoritárias brasileiras, que incluiu: línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais e línguas crioulas. Como um dos resultados desse inventário, houve, novamente, o reconhecimento da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras - e cultura, do que decorre, novamente, o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados, com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais desses sujeitos. Não só o direito deles, mas de outros povos que tiverem suas línguas inventariadas e reconhecidas como patrimônio imaterial do Brasil. Para esses sujeitos, a escola deve refletir uma formação diferenciada de pedagogos e licenciados que se articule com uma mudança de visão e de atitude mais amplas: a da consciência de ser o Brasil um país de muitos povos e culturas. Para Altenhofen e Morello (2013, p. 20, grifo meu):

Nosso pressuposto para uma pedagogia do plurilinguismo e para uma política de salvaguarda e promoção das línguas minoritárias é de que é preciso avançar para além das ações de manutenção e salvaguarda da diversidade linguística e **incluir ações educativas que fomentem a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias quanto entre a maioria.**

Considerando que o conhecimento da Libras não qualifica um educador para ser pedagogo em escolas bilíngues, em 17 de novembro de 2011, a Presidência da República instituiu o *Plano Viver sem Limite*, conforme Decreto 7.612 (BRASIL, 2011b), com o objetivo de dispor recursos para que o Decreto 6.949/2009 possa ser cumprido no que se refere à formação de professores para a educação básica. Verbas para a consolidação de cursos Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue foram destinadas às instituições públicas de ensino superior, para que seja garantido aos surdos o direito às escolas e a professores bilíngues; e às instituições que decidirem não se envolver nesta missão formativa, o direito à autonomia universitária. As verbas são destinadas às universidades federais por solicitação ao governo federal – Ministério de Educação e Cultura –, via projeto aprovado de criação de um desses dois cursos (ou de ambos), no caso específico da formação de professores para atuarem com pessoas surdas.

## 2. A BASE DOS ARGUMENTOS UTILIZADOS PELO MSB NA CONQUISTA DE DIREITOS GARANTIDOS PELAS LEIS E DECRETOS NA ÚLTIMA DÉCADA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA

*[...] sob um olhar armado por ela (pela linguística), as coisas só acedem à existência na medida em que podem formar os elementos de um sistema significante. A análise linguística é mais uma percepção que uma explicação: isso quer dizer que é constitutiva de seu objeto mesmo. (FOUCAULT, 1992, p. 399)*

Os argumentos utilizados pelo Movimento Surdo Brasileiro, em sua luta pelo direito de serem os surdos cidadãos brasileiros plenos em Libras, foram, basicamente, de natureza linguística. Assumido este pressuposto, serão apresentadas as principais contribuições que, a meu ver, a linguística possibilitou, ao oferecer argumentos para o Movimento Surdo Brasileiro, na luta para serem entendidos como sujeitos de direito em Libras.

O argumento principal, sem dúvida, adveio dos estudos formais ou sintáticos. Teses sobre a natureza da língua(gem), defendidas, em especial, por Saussure e Chomsky, inauguraram um campo de compreensão do que seja *língua*, o que permitiu a Stokoe, em 1960, demonstrar que a *American Sign Language* (ASL) tinha todos os atributos para ser considerada uma língua de fato. Para recapitularmos, Saussure (1959, p. 8) desvincula “fala” de “língua”; em outros termos, torna secundária a modalidade de recepção e expressão – em que uma língua possa se tornar acontecimento enunciativo – do “sistema linguístico” em si. “Tomada como um todo, a fala é multifacetada e heterogênea [...] não podemos encaixá-la em nenhuma unidade. **A língua, pelo contrário, é um todo autocontido e um princípio de classificação**”.

Cabe lembrar que Saussure teve, como um de seus interlocutores, Whitney, linguista americano que, em 1875, publicou *The Life and Growth of Language*, em que defendeu as seguintes ideias: a capacidade de comunicação está presente também nos animais; nos homens, ela é mais desenvolvida e revela-se na possibilidade humana de, por convenção social, consolidar formas e regras linguísticas transmissíveis de geração a geração. Portanto, para ele, a língua era uma instituição social como qualquer outra; e a natureza oral e vocal das línguas conhecidas não era um fator determinante, pois que poderia ser visual e não acústica. Para Whitney (1875), apenas por comodidade os

homens elegeram o aparelho vocal como instrumento da língua: a escolha poderia ter recaído sobre o aparelho visual e as línguas poderiam ter-se organizado por gestos e imagens visuais. Saussure discorda do colega americano, por julgar que a modalidade acústica da língua é condição necessária para a defesa da *teoria do valor do signo linguístico* proposta por ele em *Curso de Linguística Geral* (1995), por uma relação que julgou haver entre o caráter linear do significante e sua natureza auditiva.

Sem dúvida, esta tese [a de Whitney] é demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos [...]; além disto, Whitney vai longe demais quando diz que nossa escolha recaiu por acaso nos órgãos vocais; de certo modo, já nos haviam sido impostas pela Natureza. **No ponto essencial, porém, o lingüista norte-americano nos parece ter razão: a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente.** A questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem. (SAUSSURE, 1995, p. 17-18, grifo meu)

O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha. Esse princípio [o do caráter linear do significante] é evidente, mas parece que sempre se negligenciou enunciá-lo [...]; todavia ele é fundamental e **suas consequências incalculáveis** [...]. (SAUSSURE, 1995, p. 84, grifo meu)

Entretanto, a ideia saussureana de que a língua é um sistema fechado e autocontido – caracterizado pela convencionalidade/arbitrariedade, pela existência de regras autônomas de composição de sentenças e por restrições morfossintáticas – ofereceu um solo de *saber legitimado* para Stokoe demonstrar o estatuto linguístico da ASL. Todavia, ainda pesava como argumento contrário à tese de Stokoe (1960) a vinculação realizada por Saussure entre a natureza oral da língua e o valor atribuído pelo linguista genebrino ao caráter linear do significante.

As ideias de Chomsky (PIATELLI-PAMARINI, 1983), inspiradas em Humboldt, ofereceram um campo argumentativo ainda mais promissor para que os estudos linguísticos das línguas de sinais pudessem encontrar legitimação teórica dentro da própria linguística. Isso porque Chomsky postula a tese da presença de universais linguísticos como dote filogenético e, portanto, *a priori* em cada cérebro humano, o que, neste caso, torna irrelevante a natureza de expressão de uma língua – se oral ou gestual. A tarefa do linguista deveria, segundo ele, orientar-se para a investigação das leis

lógicas elementares e reguladoras de todas as gramáticas possíveis (universais linguísticos), já dadas ao homem pela competência humana inata.

No Brasil, estudos linguísticos da Libras fortaleceram-se a partir da década de 80 do século passado com os grupos organizados pela linguista Lucinda Ferreira Brito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na década de 1990, já havia grupos autônomos, dentre os quais se destacou o de Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2000, os estudos de Fernando Capovilla consolidavam uma importante contribuição da Psicologia nos estudos sobre aquisição da Libras por crianças surdas e sobre a lexicografia da Libras. Em 2006, logo após a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), portanto, a Universidade Federal de Santa Catarina oferecia condições para que a linguista Ronice Muller de Quadros coordenasse o primeiro curso de professores surdos universitários em modalidade semipresencial, o Curso de Graduação em Letras – Libras, que adotou a Libras como língua do exame de ingresso (vestibular) e de instrução. Vale destacar que, apesar de o curso ser prioritariamente para surdos, não foi exclusivamente para eles. Em 2008, além do Curso de Letras-Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina criou o Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras-Português. Essas duas primeiras iniciativas, coordenadas pela professora Ronice Muller de Quadros, foram possíveis pela composição de uma rede de 15 universidades públicas que assumiram para si a tarefa de coparceiras da Universidade Federal de Santa Catarina nesse projeto de formação. Em nosso estado, a Universidade de São Paulo (USP) — através de Leland McCleary e Evani Viotti — e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela coordenação de Regina Maria de Souza, participaram desse esforço concentrado e em rede.

O resultado do ativismo acadêmico articulado entre surdos e ouvintes foi muito bom em 2010: foram formados os primeiros graduados – 314 bacharéis – em tradução e interpretação de Libras do Brasil. O número de estudantes universitários surdos cresceu: em 2003, havia 344 surdos no ensino superior no Brasil, mais de 90% deles em instituições privadas. Em 2006, este número saltou para 500 e, em 2008, para mais 500 alunos (mil alunos surdos no total), todos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2012, cerca de 720 licenciados em Letras-Libras foram formados pela UFSC com o suporte das universidades polo. Atualmente várias universidades federais

oferecem o Curso de Formação de Professores em Letras-Libras, na modalidade presencial ou semipresencial (MACHADO, 2013). Recursos provenientes do Plano Viver sem Limite (7,6 bilhões até 2014) permitem/permitirão a oferta, por universidades ou institutos federais, de 27 cursos Letras-Libras e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue Libras-Português (BRASIL, 2013).

O Plano Viver sem Limite prevê, ainda, a contratação de tradutores e intérpretes de Libras, financiamentos de projetos de inclusão e de secretaria de inclusão por universidades federais, entre outras possibilidades de investimento. Porém, alguns aspectos desse plano chamam a atenção:

*Os recursos são destinados apenas* para universidades federais, embora os alunos de instituições de outras redes também sejam brasileiros e tenham os mesmos direitos que os matriculados em instituições federais. Isso, sem dúvida, dificulta aos estados da União assumir a formação de graduados e pós-graduados para a Educação Bilíngue e cumprir as leis de acessibilidade vigentes no País. Essa posição federal parece evidenciar uma política separatista entre a federação e os estados federados, ao menos no que se refere ao incentivo financeiro para a criação de novos cursos específicos de graduação.

A contratação de tradutores e intérpretes de Libras pelas universidades federais só é possível se o profissional em tradução tiver ensino médio ou técnico. Sendo clara: alunos universitários de institutos ou universidades federais só podem ter tradutores e intérpretes com nível de formação inferior aos dos beneficiados, como se bastasse conhecer uma língua para traduzir para a Libras disciplinas que esses mesmos intérpretes desconhecem completamente.

Todavia, não é só isso. O próprio Estado brasileiro fere as leis que promulga, quando, em pronunciamentos oficiais da presidência da República, em rede nacional de televisão, não há legenda em português ou janela com tradução para a Libras. Os estados seguem o exemplo e, não raro, vão além, na afronta a leis e decretos. Por exemplo, recentemente, uma surda, formada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, foi aprovada em concurso público estadual em São Paulo para ministrar a disciplina Educação Especial. Precisou passar por perícia médica, como todos os candidatos; foi reprovada por ser surda. Portanto, segundo o perito médico, não estaria em condições de ser professora: circularidade de raciocínio que coloca em xeque



a empregabilidade dos professores surdos egressos daqueles novos cursos de graduação (CRUZ, 2014). No entanto – ainda que com todas essas flagrantes contradições –, essas iniciativas práticas de formação de educadores foram, a meu ver, a principal contribuição que as pesquisas na área de Linguística possibilitaram; da mesma forma, ofereceram ao MSB argumentos legitimados cientificamente, na defesa do direito à educação básica bilíngue e à formação superior de futuros educadores e pesquisadores surdos. E possibilitaram à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) realizar demandas às universidades e às diversas instâncias de governo – em especial, ao governo federal.

De fato, as resistências da FENEIS *contra a política inclusiva a qualquer preço* são bem conhecidas e documentadas (FENEIS, 2011a e b). Nesses documentos, notam-se referências a estudos provenientes de vários campos de conhecimentos, em especial, daqueles considerados, *no Brasil*, como áreas ou campos investigativos da linguística (psicolinguística, sociolinguística, educação bilíngue etc).

Todavia, ainda há um longo caminho, até que possamos afirmar que o Brasil esteja oferecendo condições de estudo de qualidade aos alunos surdos: as poucas escolas e classes bilíngues – ainda em número insuficiente – são constantemente ameaçadas de fechamento; nas escolas inclusivas, há professores de intérpretes de Libras despreparados para fazerem face às necessidades educacionais e linguísticas dos estudantes surdos, e os cursos de licenciatura não estão comprometidos com a formação de educadores que atenda ao projeto bilíngue tal como se fez lei pelos Decretos 5.626, 6.949 e 7.711, já discutidos anteriormente (FENEIS, 2011a e b).

Mas, se admitimos que o campo de luta é contraditório na relação entre discurso (leis, decretos etc.) e práticas educativas oficiais, não se pode negar que o reconhecimento oficial da condição bilíngue dos surdos possibilitou argumentos para colocar em marcha iniciativas de implantação de classes bilíngues ou escolas polos bilíngues em redes públicas de ensino – embora, quando consolidadas, várias sofram ações de fechamento, quando muda a administração municipal ou estadual. Outra decorrência dos estudos linguísticos é a compreensão mais apurada, pelo MSB, da relação entre sujeito surdo e identidade cultural (social). Essa compreensão está sendo atentamente estudada por pesquisadores surdos e ouvintes, de campos distintos de conhecimento, que compartilham os pressupostos dos Estudos Surdos (*Deaf Studies*).

Um de seus pressupostos mais radicais é o de que os surdos compõem um povo, o povo surdo, cuja principal característica é ser coletivista, ou seja, formado por surdos de várias etnias, nacionalidades e línguas de sinais (LADD, 2002; PERLIN; STUMPF, 2012). Dito de outro modo, um povo cujos membros são de todas as nacionalidades, cor de pele ou tendência política. A compreensão, pelos surdos, de comporem um grupo distinto daquele da maioria (ouvinte e falante) não é nova. Como relata a linguista surda Padden (1988), em 1850, um latifundiário surdo americano, John James Flournoy, propôs a outros surdos a criação de um estado americano separado só para surdos, porque, segundo ele, necessidades básicas para o bem-estar social e cultural dos surdos não estavam sendo supridas pelo governo americano. Apesar de terem recursos para compor, ao menos, uma comunidade surda isolada em um território, a iniciativa não foi adiante, pois logo perceberam a inviabilidade prática do projeto: nenhum estado surdo seria possível, uma vez que eles possuíam pais, companheiros, amigos e filhos ouvintes. Resignaram-se com o fato de pertencerem a um mundo híbrido e de constituírem nele um povo igualmente híbrido. Nunca seria possível a eles a segregação, embora o sentimento de ser um “povo” diferente do povo ouvinte tenha tomado forma ao longo de gerações.

Talvez, muito provavelmente, seja este o “nó” que o estado brasileiro, com forte tendência assimilatória do ponto de vista linguístico e cultural (SOUZA, 2006), não quer desatar: apesar de aceitar que a Libras seja uma língua “oriunda das comunidades surdas” e “patrimônio cultural imaterial do Brasil” (BRASIL, 2002; 2005), não quer entender o surdo como povo brasileiro, com língua e construções culturais próprias. Os embates entre a FENEIS e o Estado brasileiro serão mantidos, se não se desatar esse nó, pois ele impossibilita que outro olhar seja dirigido ao surdo e que uma escuta efetiva seja oferecida a esse povo, para que possa ter suas necessidades de convivência social, cultural e escolar garantidas e consolidadas por práticas outras *que não fundadas exclusivamente em português*.

### **3. AS BATALHAS DO MSB COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA – O CASO UNICAMP**

De acordo com a memória da professora Ivani Rodrigues Silva Mendes, também da UNICAMP, o primeiro curso de Libras nessa instituição teria sido organizado por

mim no final da década de 1980, a partir de uma visita da professora Lucinda Ferreira Brito. Embora esse curso de Libras tivesse ocorrido na área médica, teve o apoio e a participação de professores, pacientes e pais de surdos, inscritos na Faculdade de Medicina da UNICAMP, mais especificamente no Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação (CEPRE) – um grupo de sujeitos que já interpelava a visão clínica nucleada na falta de audição e na necessidade de superá-la por meios cirúrgicos ou ortopédicos.

Na década de 1990, o professor Luis Ernesto Behares esteve na UNICAMP por quase dois anos, para estudos. Sua presença teve o efeito de aglutinar, ainda mais, os pesquisadores do CEPRE e os da Faculdade de Educação, na qual se destacava a professora Maria Cecília Rafael de Góes. Debates, colóquios, interlocução com mestrandos e doutorandos no campo da educação de surdos foram promovidos entre a Faculdade de Educação e o CEPRE. Alguns dos profissionais ali alocados foram formados pesquisadores (fizeram seus mestrados e doutorados) ou no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL —, como foi o meu caso, ou na Faculdade de Educação, como a professora Zilda Gesueli.

Em 1996, concluí meu doutorado em linguística, mesmo havendo professores linguistas, no IEL, que colocavam em suspeição o fato de a Libras ser uma língua. Todavia, não poderia defender uma tese já defendida – e de novo demonstrar que a Libras era uma língua. Então, elaborei uma réplica à suspeita de que a Libras não fosse língua em dois capítulos de minha tese, publicada por uma editora nacional séria e conceituada (SOUZA, 1998). Nos capítulos 4 e 5, revisei a história da linguística e defendi que a linguística, de base estruturalista *e com abordagem conservadoramente* vocal, não teria elementos metodológicos de análise das línguas de sinais, porque se mantinha fincada na defesa da natureza oral/auditiva da língua. Portanto, não que a Libras não fosse língua, mas o modelo linguístico adotado não dava conta de analisar um sistema não oral.

Crendo que a Faculdade de Medicina não seria mais o local para eu analisar e pesquisar a relação entre Libras, identidade e práticas escolares, pedi demissão. Prestei concurso na Faculdade de Educação da UNICAMP em 1998. Acreditava que a Educação seria mais receptiva à ideia de formação de professores bilíngues para estudantes surdos.

Em 1999, organizei, com a pedagoga surda, Regiane Agrella, as oficinas de Libras na Faculdade de Educação, muito procuradas por estudantes de quase todas as licenciaturas. Eles avaliavam positivamente o fato de terem aula com uma professora surda. Todavia, a contratação de Regiane ocorria como prestadora de serviço, e não como professora concursada e docente da Faculdade.

Por pressão dos estudantes e com o apoio da Coordenação de Pedagogia da época, a oficina de Libras se transformou em uma disciplina eletiva em 2004 e, em 2010, em uma disciplina obrigatória. Foi mantido o projeto político-pedagógico das oficinas: as aulas de Libras eram ministradas por professores surdos e certificados para o ensino de Libras. A professora Regiane fez o mestrado comigo e agora é minha doutoranda.

Todavia, ao tornar-se disciplina obrigatória –EP 529 Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais –, tornou-se também uma área de concurso público para contratação de professores para o Departamento de Psicologia. Apesar de o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) determinar que, em casos de concurso para o ensino de Libras, a prioridade teria que ser dada a docentes surdos, no concurso para a EP 529, a professora aprovada era ouvinte. Prevaleceu como critério o fato de a candidata aprovada poder ministrar outras disciplinas no departamento, independentemente de estar ou não qualificada para o ensino de Libras no ensino superior. De fato, a candidata aprovada não tinha certificação para o ensino desta língua. Foi significativo o fato de a docente que ficou em segundo lugar no concurso ser surda, doutora e pós-doutora por universidade federal, além de ser certificada para o ensino de Libras no ensino superior.

O concurso foi aprovado por todas as instâncias da UNICAMP, e uma aliança se fez entre mim e a minha nova colega: ministramos a parte teórica da disciplina e continuamos a solicitar a contratação de professor surdo, ou professora surda, para realizar a parte prática da disciplina.

A EP 529 é uma disciplina que possibilita o ensino de Libras, em nível básico I, com carga horária de apenas 30 horas (prática). Seu objetivo é romper com a visão médica da surdez e interpelar as práticas da educação especial que, como se sabe, vinculam a surdez a um só conceito: o da deficiência. Eu apostava na ideia de que propiciar ao estudante da UNICAMP cursar 30 horas de ensino de Libras com um professor surdo, com a tarefa de ter que realizar uma prova final em Libras, geraria uma

angústia salutar no estudante ouvinte de Pedagogia – e julgava que essa angústia o faria educar-se em um universo linguístico e cultural outro, que não o oral e vocal.

Nesse contexto, está claro que a disciplina não tem como objetivo a formação de um educador para ser mestre de surdos na escola lusófona ou bilíngue. Torna-se claro também que, sendo a oferta da EP 529 a única iniciativa em curso de licenciatura, a UNICAMP não forma licenciados e pedagogos para serem professores de crianças e jovens surdos na educação básica, o que coloca em xeque os discursos ardorosos sobre a inclusão escolar. Este tema foi tomado como objeto de estudo por Machado (2013), que, em Trabalho de Conclusão de Curso, concluiu que a UNICAMP não é acessível a estudantes surdos e não prepara educadores para a inclusão escolar. Abaixo excertos da conclusão da pesquisa de Machado (2013, p. 62 e p. 66, grifos do autor):

A Conclusão a que se chega é que tanto Faculdade de Educação como a UNICAMP, esta última através da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP, ligada à Pró-reitoria de graduação) contribuíram muito pouco para o cumprimento do Decreto 5626/05 e, portanto, para a formação de educadores **minimamente preparados** para se aproximarem da singularidade linguística do estudante surdo. UNICAMP e a FE tomaram providências distintas, mas em ambas o que se nota **é a não existência de uma política** de formação de professores para a escola inclusiva, mas apoio a iniciativas locais e de docentes específicos.

.....  
**Queira ou não a Faculdade de Educação admitir**, tanto o ensino de Libras como o de disciplinas referentes à inclusão e às diferenças na escola jamais poderão ser tratadas com competência se ela não chamar para si essa responsabilidade, assim como fez a Comissão Permanente de Formação de professores para a DISCUSSÃO da Política Nacional de Educação.

As marchas e contramarchas que se notam na UNICAMP, em seus movimentos *de assumir e de não assumir* a formação de professores para as escolas inclusivas, lusófonas e bilíngues, parecem vincular-se à posição de uma colega bem conhecida: a professora Maria Egler Mantoan. Explico-me.

Por fazer uma leitura da realidade escolar amparada por premissas piagetianas, Mantoan (s/d) aposta no fato de que o sujeito constrói conhecimento (ou o desenvolve) a partir da ação direta com o objeto. O objeto – animado ou inanimado – provocaria um desafio lógico à estrutura cognitiva em operação naquele momento de desenvolvimento no sujeito. Criado o desafio, o processo de assimilação ou de acomodação lógicas se colocaria em andamento, tendo como resultado a aquisição de um novo conhecimento pelo sujeito (adaptação ao objeto). Transposta esta hipótese para a relação professor-aluno, tem-se que a formação prévia de professores não seria necessária, posto que,

hipoteticamente, seria *na relação* que ambos construiriam o conhecimento para si, sobre si e sobre o próprio objeto de conhecimento. Descartada a importância da aprendizagem nesta perspectiva, a escola seria o *locus* para o desenvolvimento cognitivo, mesmo que, na prática, isso leve à impossibilidade de surdos ingressarem nas universidades públicas, cujos vestibulares medem a aprendizagem acumulada e não a qualidade da operação da estrutura cognitiva do estudante.

As considerações feitas até aqui podem ser demonstradas por uma entrevista cedida por Mantoan (s/d) à Revista *Nova Escola*. Destaco três pontos. Primeiro, a tese de que o professor não precisa ter conhecimento prévio para ser professor e, portanto, não precisa saber Libras. Para ser radical: talvez não precisasse ser pedagogo ou licenciado? Em segundo lugar, o professor não pode recusar-se a lecionar para turmas inclusivas, mesmo que a escola não ofereça estrutura, o que, eticamente, significa que ele deve participar do sistema de exclusão já à espera do aluno na escola, e não deve ser um agente de resistência e de transformação da política da exclusão posta. A fiscalização do desempenho das escolas inclusivas deve ser pela via da justiça – pelo caminho da denúncia do interessado (professor, aluno ou pais), se não se sentir incluído ou se a escola não oferecer a estrutura mínima necessária para a inclusão –; mas, de uma denúncia sem consequências, a não ser pela reeducação da própria escola. O dilema é que, na lógica que Mantoan postula, a conscientização da escola é outra tarefa impossível, pela própria teoria que defende, posto que a aprendizagem pela escola não garantirá que, com a denúncia, a escola mudará seu *modus operandi*. Dessa forma, caberia ao aluno ouvinte desenvolver solidariedade pelo aluno surdo e, ao aluno surdo, aguçar a tolerância em relação ao despreparo de seu professor. Abaixo, trechos da entrevista cedida a Meire Cavalcante, da *Nova Escola*.

**Um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência?**

Sim. O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e *leitura labial*. [...] (grifo meu)

**Como ensinar cegos e surdos sem dominar o braille e a língua de sinais?**

É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. [...] (grifo meu)

**O professor pode se recusar a lecionar para turmas inclusivas?**

Não, mesmo que a escola não ofereça estrutura. As redes de ensino não estão dando às escolas e aos professores o que é necessário para um bom trabalho.

Muitos evitam reclamar por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição. Mas eles *têm que recorrer à ajuda que está disponível, o sindicato, por exemplo*, onde legalmente expõem como estão sendo prejudicados profissionalmente. (grifo meu)

**Há fiscalização para garantir que as escolas sejam inclusivas?**

O Ministério Público fiscaliza, geralmente com base em denúncias, para garantir o cumprimento da lei. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente não tem como preocupação punir, mas levar as escolas a entender o seu papel e a lei e a agir para colocar tudo isso em prática.

A UNICAMP parece adotar a mesma tese da famosa colega. Ações diferenciadas parecem estar sendo realizadas pela atual reitoria (gestão 2013-2017). Entretanto, ainda que se envidem esforços para o cumprimento do Decreto 5.626, sabemos que não basta o pedagogo e o licenciado terem conhecimentos elementares de Libras para ocuparem o lugar de mestre de um estudante surdo – eles precisam ter conhecimentos profundos das duas línguas (no caso, português e Libras) e conhecer as implicações éticas, políticas e metodológicas do ensino de português como segunda língua. Isto para não mencionarmos algo a mais, que não se ensina como acontece – a necessária operação do desejo de ambos (mestre e aluno) de dispor-se a assumir os lugares de mestre e aprendiz. Esse desejo é transpassado por uma boa carga de energia psíquica, que pode fazer do mestre objeto de amor ou de ódio por parte daquele que aprende. Não por acaso, há pesquisas realizadas por alunos surdos da UNICAMP, que discutem os relatos sofridos e ressentidos de estudantes surdos que passaram por uma escola inclusiva tal como defendida por Mantoan e apontam para a necessidade de formação prévia do educador (AGRELLA, 2010; SOUZA, 2012).

Movida pela tensão que ativistas provocam, em 2013, a Comissão Central de Formação de Professores, ligada à Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP, nomeou um Grupo de Trabalho – GT LIBRAS, do qual fiz parte, para discutir a oferta da disciplina de Libras nas licenciaturas. Um GT com o mesmo nome já havia sido constituído em 2006 e com os mesmos propósitos, de modo que o GT Libras de 2013 apenas retomou as sugestões realizadas pelo GT de 2006. (O processo para a implantação do ensino de Libras na UNICAMP foi objeto de pesquisa de MACHADO, 2013)

Na primeira reunião, ocorrida em 3 de outubro de 2013, uma forte tensão se criou: a representante da Fonoaudiologia, convidada pelo pró-reitor de graduação, que

também é médico e docente da Faculdade de Medicina, defendeu que a Faculdade de Medicina deveria ser o *locus* para o ensino de Libras na universidade e para a alocação de intérprete de Libras. Foi além e afirmou que a Libras poderia facilitar a oralização das crianças e de jovens surdos. Corremos o risco de, na UNICAMP, retornarmos à mesma tese que Itard (ano) defendeu antes de morrer. Farei um parêntese, aqui, para lembrar um pouco a história do também médico Itard em sua infeliz incursão pela educação de surdos.

Lembro que Itard, considerado o fundador da Educação Especial, morreu em 1838, mas, em 1827, em um informe que fez à Comissão da Academia de Medicina Francesa, reconheceu o seguinte: a língua de sinais (*langue des signes*) é a forma de “falar” mais natural dos surdos; os sinais são importantes, pois permitem aos surdos estabelecerem comunicação com o mundo, evitando o autoisolamento doméstico; a língua de sinais favoreceria o desenvolvimento cognitivo, mais que a linguagem oral. Em seu testamento, o médico destinou parte de sua herança para que classes de articulação fossem implantadas no Instituto de Jovens Surdos de Paris *depois* que os alunos tivessem passado por uma educação em sinais. Itard reconhece que a fala e a articulação poderiam ser beneficiadas com o conhecimento prévio da língua de sinais francesa pelos estudantes do Instituto. Para Itard, a língua de sinais seria ótima aliada para o treinamento oral da pessoa surda — hoje este treinamento chama-se “reabilitação” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000; LANE, 1984; SOUZA, 1998).

Sabemos que o recuo na formação de pedagogos bilíngues pela educação brasileira não se restringe aos surdos. Esse recuo tem uma causa histórica que exterminou, em pouco mais de 500 anos de colonização portuguesa, cerca de mil línguas nativas de povos que existiam em nosso solo em 1500.

A este respeito, reitero o que escrevi anteriormente (SOUZA, 2006, p. 274-275)

Temos, na história de alfabetização no Brasil, elementos muito parecidos com as atuais propostas para a educação de surdos: como ocorria entre os jesuítas no século XVI, parece que há um consenso já posto entre os educadores – o ensino dos surdos melhor atinge seus objetivos se mediado por sinais. Vemos, atualmente, conhecidos proponentes do ensino oral (perspectiva clínica) defendendo o uso dos sinais. Daí porque a defesa do ensino bilíngüe para surdos deva ser analisada criticamente – ela vem atendendo tanto aqueles que defendem a normalização (reabilitação oral) dos surdos como aqueles surdos militantes que anseiam por uma educação fundada no radical respeito à diferença lingüística que têm conosco. Isto mostra que os argumentos para uma educação bilíngüe para surdos podem se alçar em duas concepções bem distintas de sujeito surdo: a de que é um



deficiente ou a de que ele compõe um grupo lingüisticamente minoritário. Da mesma forma como a defesa do tupi como língua de instrução, pelos jesuítas, muito diverge, ideologicamente, das demandas atuais dos indígenas em preservar suas línguas, nações e culturas, em suas singularidades distintas. [...]

Do mesmo modo pensamos a inclusão: dominando saberes e as letras, nos pomos a pensar uma escola para todos – uma escola no singular para um “todos” no plural. Esse modo de pensar a totalidade é efeito das formas modernas de regulamentação de Estado.

No mesmo artigo, vinculo o que Foucault (2000) denominou de “racismo de estado” a essa forma de governo da população que, a meu ver, caracteriza a política de *full inclusion* assumida pelo estado brasileiro. O *racismo de estado* é o princípio fundador do estado moderno e se sustenta no pressuposto de que “a sociedade ou o Estado tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer ou delimitar suas chances e possibilidades biológicas [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 313). Desse racismo deriva o biopoder.

O biopoder dá amparo à bio-regulamentação pelo Estado moderno – cujas ações voltam-se não por fazer morrer (caso da soberania medieval), mas em fazer viver, em encompridar o ciclo produtivo do que se chama vida humana coletiva.

E aí intervém o racismo de Estado – como meio de definir o que deve viver e o que deve morrer; ou as características genéticas a serem buscadas para uma maior otimização e alongamento da vida, em oposição a outras a serem emudecidas ou feitas morrer (os genes da surdez, por exemplo). É, também, o meio de justificar o genocídio de um Estado que deveria agora, paradoxalmente, fazer viver. (SOUZA; GALLO, 2002, p. 57).

No rastro das ideias de Foucault, é possível afirmar que as formas do Estado moderno de produzir a inclusão do estudante surdo mantêm de modo controlado a população de surdos excluída; ao mesmo tempo que produz o aumento dessa população excluída e segregada, arma-se contra ela com suas táticas de inclusão totalitária. Nessa perspectiva, o fim da exclusão é uma tarefa impossível, ao menos enquanto for regulada pelo biopoder e tiver como alvo um projeto de inclusão totalitário que produz, controla, dissolve e fagocita as diferenças.

#### 4. CONCLUSÃO

Lamentavelmente, a conclusão deste trabalho é previsível. A Educação afetou-se muito pouco com as pesquisas linguísticas sobre a Libras e sobre a relação Libras-identidades-etnia. As tensões provocadas pelo Movimento Surdo Brasileiro forçam o

Estado a editar decretos e medidas que, entretanto, não mudam as práticas de exclusão que o desejo totalitário de inclusão almeja (SOUZA; GALLO, 2002). Os avanços são decorrentes das ações de grupos de pesquisadores e docentes de universidades públicas federais e estaduais, que se unem em rede para compor projetos de formação para a educação bilíngue e acolhem estudantes surdos em programas de pós-graduação. Graças a essa acolhida, até o momento, o Brasil tem sete doutores surdos oriundos das comunidades surdas; e outros tantos, matriculados em programas de pós-graduação (mestrandos e doutorandos). É por esses sujeitos, surdos e ouvintes, que os decretos tomam vida, abrem fissuras nas verdades sobre o outro surdo, assumidas como verdadeiras.

Já a linguística e os cursos de pós-graduação em Letras têm se composto, praticamente, em campo de formação de linguistas e *de educadores* para a educação de surdos em programas de pós-graduação. Esses pesquisadores e educadores, formados também em Letras ou linguística, em sua maioria, criam resistência como podem: participando de programas de formação de educadores em parcerias que estabelecem entre si; produzindo pesquisas e, mesmo que deslocados em seus lugares de exercício acadêmico, vão criando formas de consolidação de espaços nas brechas das possibilidades que encontram.

À educação têm cabido: a) a defesa das teses da inclusão, sem formação prévia e específica, de educadores para atuarem em situações bilíngues; b) a insistência na formação generalista de educadores para a educação básica – pedagogos que saem das universidades públicas com perfil de pesquisador e com aguçada visão crítica, mas despreparados para serem professores, conforme afirma Gatti (2010). Despreparados, passam a operar como peça de uma tecnologia política do corpo dos estudantes que fogem ao ideal do sujeito epistemológico que estudaram na universidade. Trazem consigo verdades sobre o funcionamento de corpos e mentes dos estudantes, o que não é somente “um conhecimento do funcionamento, mas cálculo, organização, e um manejo de suas forças que é muito mais que a capacidade de vencê-lo (como no suplício), é, antes, a capacidade e manejá-lo” (CASTRO, 2009, p. 412).

Este manejo (*maîtrise*) se constitui no que Foucault denomina de “tecnologia política do corpo” (CASTRO, 2009, p. 413). Como efeito da operação dessa tecnologia, temos a produção de uma grade de classificações e taxionomia sobre aqueles corpos

cujo funcionamento excede aquele que os saberes – aceitos em uma época dada – calcularam. Saberes arbitrários que produziram, nas dobras dos séculos XVIII-XIX, toda uma série de positivities desencarnadas: o louco, o surdo, o cego, a criança hiperativa etc., como dejetos de um mundo encantado pelo ato de tornar o outro igual. Igual, ainda que como imagem distorcida, ao sujeito “normal” que aprenderam a crer existir na vida real. Confere-se, assim, ao conceito de “igualdade”, significado político de tornar o outro igual a um modelo ficcional, mas que possibilita a identificação, o controle e a normatização do “diferente”. Modelo que produz saberes sobre uma população fragmentada e imensa de *seres humanos diferentes*: surdos, cegos, surdo-cegos, homossexuais, loucos, maníacos etc. Daí porque “dir-se-á que todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade” (FOUCAULT, 1994, p. 84). Porque o que, em uma época, é verdade sobre os sujeitos e constitui saberes e poderes sobre esses outros pode não ser verdade em outro momento histórico.

Várias seriam as soluções possíveis para romper com os atuais saberes e práticas políticas circulares sobre os surdos. Um primeiro movimento inicial, e o mais radical, seria desconstruir toda a discursividade romântica e idealizada sobre a inclusão – o rompimento com este discurso totalizante e totalizador. A inclusão, tal como praticada e cantada em prosa, é uma tarefa sem possibilidade de realização: cabe-nos a tarefa angustiante de dividir nossos espaços e poderes com as diferenças, sem assimilá-las à lógica de saberes anteriores a elas, estranhos a elas e surdos a elas. O segundo movimento, no que se refere à educação bilíngue de surdos e de outros povos, seria retirá-la do campo da educação especial, marcadamente constituída pelo viés clínico e reabilitador. O terceiro seria compor uma Secretaria Federal específica e autônoma, com representantes dos povos brasileiros e com especialistas em educação bilíngue e educação de surdos, para pensar com esses sujeitos não falantes do português como fazer do Brasil um país também para eles; um país refeito com eles e com escolas *para* eles e não *contra* eles. A aposta é que, implicados nesta secretaria, representantes desses povos pudessem conosco fazer emergir formas novas de pensar a educação, a formação de pedagogos e o convívio amoroso com as diferenças.

## 5 Referências Bibliográficas

---

AGRELLA, R. P. **Língua, subjetividade e opressão linguística** – interrogações a uma pedagogia (ab)surda. Ano de defesa: 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, 6., Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. **Anais de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Porto Alegre: UFGRS, 2013. Organizado por Nalú Forenzeana.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 18/04/2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.949, de 26 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 22/08/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.387/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm)>. Último acesso em: 25/01/2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 30/11/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 30/11/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18/04/2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem limite**. Plano Nacional das Pessoas com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em:

---

<[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf)>. Último acesso em: 23/01/ 2014.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

CRUZ, T. **Sobre concurso público PB2**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NyqQax8objA&feature=youtu.be>>. Último acesso em: 24/01/2014.

FENEIS. **Carta-denúncia** (Carta dos surdos falantes da língua brasileira de sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação). Rio de Janeiro: Feneis, 2011a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=m4j8OQhpxgA>>. Último acesso em: 30/11/2013.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos** (em resposta à nota técnica N.5/2011/MEC/SECADI/GABI). Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1315564196/name/Nota+de+esclarecimento+da+Feneis+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+bil%C3%ADngue+para+surdos+%2Em+resposta+%C3%A0+Nota+t%C3%A9cnica+N%C2%BA+5-2011-MEC-SECADI-G>>. Último acesso em: 30/01/2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out.-dez 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Último acesso em: 28/01/2014.

LADD, P. **Understanding deaf culture**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003.

LANE, H. **El niño salvaje de Aveyron**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

MACHADO, E. J. 2013. **Formação de professores em Libras para a inclusão dos surdos na escola**. A contribuição do curso de pedagogia e da Universidade Estadual de Campinas. Trabalho de Conclusão do Curso – Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove justiça. Entrevista a Meire Cavalcante da Revista *Nova Escola*, n. 182, maio 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Último acesso em: 28/01/2014.

PADDEN, C; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**. Voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, G. STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**. Leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

PIATELLI-PALMARINI, M. **Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem**. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1983.

SAUSSURE, F. **Course in general linguistics**. Londres: Peter Owen, 1959.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995. Primeira versão, em francês, em 1916.

SOUZA, S. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em língua de sinais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.2012.

SOUZA, R. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação de Surdos. **Calidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 12-23, 2012.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006. ISSN: 1676-2592.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 39-64, 2002.

STOKOE, W. C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. Nova York: University of Buffalo Press, 1960.

WHITNEY, W. D. **The life and growth of language. An outline of linguistic science**. New York: Dover Publications, Inc., 1875.

### ***Dedicatórias***

*E contudo, a impressão de acabamento e de fim, o sentimento surdo que sustenta, anima nosso pensamento, acalenta-o talvez assim com a facilidade de suas promessas, e que nos faz crer*

*que alguma coisa de novo está em via de começar, de que apenas se suspeita um leve traço de luz na orla do horizonte – este sentimento e esta impressão talvez não sejam infundados. (Michel Foucault, 1992:401)*

Ao professor e colega José Tadeu Jorge, agora reitor da UNICAMP, votos para que uma nova história Surda na UNICAMP se faça no (des) encontro de todos os saberes.

À Patrícia Luiza Rezende, líder surda nacional e modelo para mim: ela me ensinou a respirar fundo diante dos trancos no ativismo, olhar para as nuvens e ver a imagem de um pai, ainda que mitológico, nos prometendo que um dia outro mundo mais amoroso e humano será possível também aos surdos.

Ao professor Marcelo Knobel, pela leitura atenta e por se fazer, mesmo na discordância, franco e corajoso nas críticas. Aprendemos com elas.

#### **REGINA MARIA DE SOUZA**

Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica e doutora em Linguística. Exerceu os cargos de Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof Dr Gabriel Porto (CEPRE); Chefe do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP; Diretora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP; editora associada da Revista ETD – Educação Temática Digital; Coordenadora do Pólo Letras-Libras da UFSC na UNICAMP; representante da UNICAMP junto ao NEPI AUGM.  
Email: reginalaghi@uol.com.br