

CULTURA SURDA: IMPERATIVO PEDAGÓGICO NOS DISCURSOS QUE CIRCULAM NA ANPEd NO PERÍODO DE 1990 A 2010

Cinara Franco Rechico Barberena – UFRR/UNISINOS

Agência Financiadora: CAPES

Introdução: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que tematiza as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea, a partir dos discursos que circulam na ANPEd. Para o presente trabalho então, interessou-me analisar como os discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 caracterizam a língua de sinais, tomada como marca da cultura surda, e sua inscrição nos movimentos pedagógicos e sociais em que os surdos estão enredados.

Compreendo que a recorrência discursiva da cultura surda se torna relevante na discussão que articulo neste estudo devido a dois motivos. O primeiro é a visibilidade que a língua de sinais adquiriu nas últimas décadas como elemento maior da cultura surda. O outro é a retórica Contemporânea da diferença, que tem interpelado as práticas que se ocupam de pensar a surdez e os sujeitos surdos em seus diferentes contextos sociais, escolares, políticos e econômicos.

A cultura surda pode ser pensada como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que compartilham de uma forma semelhante a mesma experiência visual. Mais ainda, como uma possibilidade de os sujeitos surdos transitarem em um campo de lutas políticas, sociais, científicas, etc, que situe a surdez na existência surda e no projeto do ser surdo (PERLIN, 2003). Nessa perspectiva, com o suporte de uma esteira culturalista, com a expressão *ser surdo*, não se busca uma discussão essencialista, o que move esse empreendimento é visualizar que tal expressão se refere a uma experiência de ser, de estar no mundo, que, apesar de ser sentida de maneira individual, é vivida no coletivo.

Parto do entendimento de cultura surda como sendo inventada e produzida discursivamente em diferentes tempos e espaços. A partir de então, a linguagem constitui-se para além do processo de significação; ela inventa, cria uma verdade sobre algo. Ao aproximar a linguagem e sua relação com o termo *cultura*, tomo emprestado de Hall (1997) a articulação dada desde a “virada cultural”, nas Ciências Humanas e Sociais, em que se ressalta o papel mais amplo do discurso na cultura. A cultura representa o emaranhado de

diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas¹ a que a língua recorre para significar as coisas. Compreendo que é essa relação entre linguagem e produção de significados que potencializa e coloca permanentemente a cultura surda como um imperativo nas comunidades surdas e nos discursos que se ocupam da língua de sinais e da produção dos sujeitos ali enredados.

Caminho metodológico: Para tornar possível o foco desta investigação, escolhi como caminho teórico-metodológico olhar para os discursos produzidos na ANPEd no período de 1990 a 2010 sob inspiração genealógica foucaultiana. Ao afirmar que “me inspiro” na genealogia foucaultiana para organizar tal pesquisa, quero dizer que não assumo a genealogia em si, mas busco pela possibilidade de leitura de enredamentos discursivos do presente. Dessa forma, buscando recorrências nos discursos que circulam na ANPEd, entendo que os embates teóricos ali travados emergem de relações de poder, constituindo uma discursividade qualificada como verdadeira.

Entendo aqui discurso como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Não procuro, nessa lógica, encontrar sentidos, nem desvendar verdades sobre os ditos, mas visualizar as diferentes maneiras pelas quais os discursos operam dentro de uma rede de poder, produzindo sentidos. Os discursos, quando emaranhados em uma rede discursiva, produzem as condições para se vislumbrar tanto o que está sendo dito sobre o sujeito, quanto o modo como o discurso aparece e se movimenta. Dada a ideia de que os discursos circulam entre nós, tornamo-nos sujeitos produzidos e produtores desses discursos.

Não recorri à apreensão do discurso considerado o mais apropriado para o momento, e sim da condição de possibilidade para verdades que constituem formas de pensar a educação de surdos e a constituição de tais sujeitos. Transitando nessa cadeia metodológica, elegi pilares que me alertaram de que “o problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de

¹ Essas formações discursivas “definem o que é e o que não é apropriado em nossa formulação de, e em nossas práticas em relação a, um sujeito ou uma atividade social particular; que conhecimento é considerado útil, relevante e ‘verdadeiro’ naquele contexto; e que tipos de pessoas ou ‘sujeitos’ incorporam essas características” (HALL, 1997, p. 14).

ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2005, p. 7). Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sem entrar em juízo de valor, recorro à ANPEd e à forma como se constituiu como um evento, como um espaço entrelaçado com a Educação Especial onde circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade.

Justifico a escolha da ANPEd como campo de investigação com base nos seguintes aspectos: a representação da ANPEd no meio acadêmico como um dos mais expressivos eventos na área de educação do nosso país; a sua composição por Grupos de Trabalho, o que possibilita a liberdade de escolha do lugar em que se quer inscrever o trabalho; seu reconhecimento acadêmico e discursivo pelos especialistas da Educação Especial e da educação de surdos; o espaço que as pesquisas de pós-graduação ocupam no evento, ao mesmo tempo em que transitam em diferentes terrenos teóricos e aproximam, por meio de seus dados e análises, a escola e as práticas pedagógicas com os alunos para serem pensadas.

Potencializo o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva em que, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, se pulverizam formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. Os discursos que centralizam a educação de surdos nos materiais anunciam que os saberes que a constituem partem do campo de saber da Educação Especial e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa. Tal afirmação faz-se perante a visibilidade de que, na ANPEd, se situam dois Grupos de Trabalho (GT) que tematizam a surdez e os alunos surdos, emergindo 54 trabalhos no GT da Educação Especial e 3 trabalhos no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Ao seguir a linha temporal da década de 1990 e a passagem para a década de 2000, noto que, na década de 1990, os trabalhos sobre alunos surdos eram quantitativamente incipientes. Em contrapartida, na década de 2000, sobressaem-se os trabalhos que abordam a escolarização dos alunos surdos. Ao vislumbrar essa linha das duas últimas décadas, não me proponho a ver sua linearidade, e sim em que condições a educação de surdos se inscreve no GT da Educação Especial e no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Desse modo, não visualizo como sendo lineares, mecânicas e de causa e efeito as relações desenhadas entre as transformações que estão acontecendo nas práticas pedagógicas e teorizações, e as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola. Compartilho com Veiga- Neto (2008, p. 39) a ideia de que “estamos diante daquela situação que Deleuze chamou de casualidade imanente²”. Entendo que a escola não é apenas produzida pela sociedade em que está inserida, mas é, ao mesmo tempo, produtora dessa mesma sociedade (VEIGA-NETO, 2008).

Recorrência discursiva da cultura surda: Direciono-me a peregrinar pelos discursos engendrados nos trabalhos produzidos na ANPEd para visualizar como a língua de sinais, tomada como marca maior da cultura surda, foi se inscrevendo na vida dos sujeitos surdos e que significações foram possíveis no contexto na década de 1990.

A segunda conclusão do estudo é que o uso da LIBRAS não impede a realização da fala na criança surda. A turma B que mantinha contatos assistemáticos e naturais com usuários da Língua de Sinais não demonstrou inibição da linguagem oral, ao contrário, foi o grupo que apresentou melhor desempenho na modalidade oral (MN, 1994c, p. 121).

[...] Embora haja concordância de que as crianças surdas expostas a ambientes nos quais a LIBRAS se faz presente, adquirem-na, naturalmente, com os indivíduos mais experientes (crianças, jovens e adultos), esta não é nossa realidade. As crianças surdas, em sua quase totalidade, não têm contato com a comunidade surda. É na escola especial que irão interagir com outras pessoas surdas e esta interação dar-se-á, livremente, através da LIBRAS. Isto é, se na escola houver valorização da Língua de Sinais; caso contrário, as conversas entre as pessoas surdas acontecerão, mas serão vistas como algo proibido. A língua será desvelada aos poucos e, provavelmente, a LIBRAS será entendida como menor (a mímica, como muitos a chamam) e não, como língua verdadeira, carregada de sentidos (MN, 1996c, p. 2).

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento educacional de alunos surdos. Apesar de haver várias questões controvertidas perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, temos testemunhado uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho para a escolarização do surdo.

O Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ao mencionar o ensino da Língua Portuguesa para o surdo, o documento recomenda que isso deve ser feito “por meio de uma *metodologia própria*” (p. 52, grifo nosso). Mesmo que não pensemos em “uma” metodologia mas

² Conforme Veiga-Neto (2008d), essa expressão no sentido que Deleuze (1991) usou referente a casualidade imanente, refere-se como a causa que se atualiza em seu efeito. Dito isso, a causa imanente é aquela que se atualiza, integra e diferencia a partir de seu próprio efeito, havendo uma pressuposição de ambos os lados – causa e efeito, máquina abstrata e agenciamentos concretos.

em modelos diversos de atuação, muitas indagações permanecem quanto ao que configuraria a especificidade aí implicada. E essa especificidade parece passar, a nosso ver, pelas formas como são estabelecidas relações entre as duas línguas (ZG; CG, 1998b, p. 1).

Podemos observar que a língua de sinais, nas instituições que o permitem, vem tomando espaço na sala de aula, e tendo, hoje em dia, um papel fundamental no contexto escolar; os próprios alunos contribuem para isto, demonstrando um enorme empenho, juntamente com o professor, em fazer uso desta língua. E não podemos esquecer que, para propiciar contexto linguístico para que isso aconteça, é de fundamental importância a contribuição da presença do instrutor surdo no projeto educacional (ZG; CG, 1998b, p. 5).

Longe de demarcar aqui uma sucessão de fatos ou marcar temporalmente uma sequência de acontecimentos, pretendo, com os excertos que extraí dos trabalhos da ANPEd, observar os movimentos e as reconfigurações que vão constituindo possibilidades para pensar a escola e a sociedade na Contemporaneidade. Dito isso, prossigo com a imersão discursiva da língua de sinais e da cultura surda.

Com tais excertos, é possível perceber enunciações que compõem discursivamente a língua de sinais e seus atravessamentos na vida dos sujeitos surdos tecendo significativas amarras em determinados momentos. Pontuo, primeiramente, que a nomenclatura *Língua de Sinais* emerge na arena discursiva da ANPEd no ano de 1994, abarcando, nesse mesmo ano, a referência à Libras. Atenta para perceber que nuances se delinearam nessa inscrição, vislumbro que tais enunciados são pensados numa perspectiva pedagógica de Comunicação Total.

Entendo que a língua de sinais se situa na esfera de comunicação para o aluno surdo em que estratégias de oralização e aprendizagem da língua portuguesa também são postas em funcionamento na formação desse aluno. Marcadamente, em 1996, a língua de sinais é reinscrita a partir de outros significados que vão delineando a escola, as práticas pedagógicas, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos. Há, nessa marcação temporal, a inscrição discursiva da Comunidade surda como um espaço de integração e contato entre pares. Inicia-se, então, um período em que reivindicações e lutas surdas começam a ser mobilizadas por um grupo, pela cultura surda, e passam a dar outro tom para as discussões envolvendo os alunos surdos e para as práticas escolares em que os alunos surdos estão imersos. Os surdos, ao inventarem outras marcas materializadas na língua de sinais, na comunidade surda, na ausência do aparelho auditivo, na renúncia aos tratamentos

fonoaudiológicos, instituem outro espaço pedagógico e institucional para viver essa forma de identificar-se – a Escola Especial. A Escola Especial é produzida como um lugar de ações pedagógicas, educativas e corretivas que se ocupava de capturar a diferença.

A partir de 1998, o termo *Libras* é reinscrito, atravessado pelo incentivo ao uso e à oficialização da língua de sinais. Todo o movimento de luta e de conquista de direitos e conquistas surdas exige desdobramentos legais e específicos que repercutem sobre suas práticas. Tal empreendimento linguístico anuncia visibilidades que a língua de sinais incita na escola, nos espaços escolares em termos de Atendimento Educacional e no alargamento de profissionais que o seu uso e reconhecimento demandam, como, por exemplo, a presença do instrutor surdo. Tais atravessamentos remetem-nos ao entendimento do deslocamento da língua de sinais de gestos e/ou mímicas para uma língua carregada de sentidos, a qual circula e se intensifica a partir da interação com a comunidade e a cultura surda.

O caminho que a língua de sinais passa a inscrever implica mudanças nos atendimentos educacionais compostos pela escola – mudanças essas orientadas por uma centralidade política que apresenta o ensino regular como uma alternativa possível e a proliferação da língua de sinais, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica necessária. Visualizo que a Libras é posta em operação como uma estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, pois funciona muito mais como um recurso metodológico de educação do que propriamente uma característica da cultura surda. Ao reduzir-se a língua de sinais a recurso metodológico, reduz-se também a cultura surda ao uso superficial da língua de sua comunidade na escola. Isso evidencia que toda a heterogeneidade cultural surda está sendo posta como uma língua em tradução que na escola possibilita o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos curriculares.

Dessa forma, entendo que a reinscrição da língua de sinais e dos espaços escolares com que os alunos surdos passam a ser vinculados opera como forma de convencimento de que essa é a educação necessária. Nesse sentido, movimenta os alunos surdos a demonstrarem um enorme empenho, juntamente com o professor, em fazer uso dessa língua como forma de autogovernar-se para pertencer ao sistema e nele permanecer.

Penso que a questão linguística, ao mesmo tempo em que opera na captura do aluno que a escola precisa constituir para a sociedade através de processos de normalização,

fixação de procedimentos de adestramento e regulação de condutas, gestos e comportamentos, é também capturada como uma estratégia pedagógica posta em circulação pela lógica da política da inclusão. Essa lógica funciona a partir de mecanismos construídos pela Modernidade e Contemporaneidade para conter as diferenças.

Parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza (GALLO, 2009, p. 9).

Os discursos que aclamam a aceitação das diferenças e defendem que a escola precisa conviver com elas enfraquecem as articulações políticas para reafirmá-las. Nesse sentido, ao tornar-se calculável, previsível, conhecida, a diferença não se inscreve mais como uma ameaça à coletividade e, quanto mais ela for disseminada, a partir de uma medida comum, mais governável ela se tornará. Nessa lógica, então, a diferença precisa ser capturada para que se constituam saberes sobre a população e esta se torne governável. As intersecções dos movimentos reivindicatórios, os saberes e os poderes que circulam e produzem as realidades que vivenciamos, subjetivam-nos em diferentes aspectos, construindo ideias, práticas, sentidos. Somos conduzidos a nos governar de forma articulada, em detrimento de nós mesmos e em relação aos outros. Nesse sentido, a população, como elemento coletivo que necessita ser governado de modo seguro para que seja produtivo, é objeto de conduta, é o meio onde se estabelecem relações de governo dos indivíduos. Essa população passa sempre por reinscrições de limites da participação de seus integrantes, e pertencer ao grupo é uma exigência de sobrevivência contemporânea.

A pluralização de saberes específicos instituídos para definir e utilizar os lugares, as coisas, as pessoas, etc., exige determinados comportamentos, gera uma gama de posturas, aponta a necessidade de outras habilidades, constituindo-se como uma estratégia de poder. É preciso compreender que não existe um poder escondido, mas que o mundo se organiza no fluxo de diferentes práticas e racionalidades. Sob a égide da racionalidade atual de mercado, as políticas inclusivas ganham visibilidades e desenvolvem-se porque, de certa forma, colaboram com esse processo maior que não é unificado.

A partir de pressupostos políticos que se sustentam sob uma sociedade plural e culturalmente democrática, mascara-se a diferença em favor de uma busca pela homogeneidade, pois, “perante a ameaça da desordem, tem-se a possibilidade da ordem, de um mundo governável” (KLAUS, 2009, p. 193). Nesse viés, a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que, com seus traços, suas singularidades, suas ameaças e seus riscos, por estar perto e ser conhecida, é passível de ser controlada e governada. Sendo assim, articulo os excertos a seguir, que me permitem sustentar como a diferença surda vai se constituindo na vida escolar e no mercado de trabalho.

Com relação às práticas escolares, Nelson (1998) sugere que, além do desenvolvimento das associações entre leitura e língua de sinais, através de recursos e estratégias de leitura adequadas, deve-se incrementar o ensino da língua de sinais. Para ele, quanto maior for o domínio da língua de sinais, maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos linguísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e da sintaxe da língua escrita. A fluência em língua de sinais incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em língua de sinais). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem, pela possibilidade de interações, *feedbacks*, aumento de auto-estima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem e maior nível de atenção e motivação (TL, 2005d, p. 9).

Por isso, o compartilhamento de uma língua no processo pedagógico é um aspecto importante, por que não se trata apenas de “despejar” informações, mas de construir de forma consentânea ao universo cultural circundante os significados presentes sociedade. Entendemos que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais (AD; NL; JA, 2006b, p. 8).

Ao reconhecer a língua de sinais como uma conquista da comunidade surda e sendo o trabalho do intérprete de Libras um direito alcançado a partir da reivindicação dessa comunidade, atualmente essa conquista pode ser percebida na presença desse profissional em espaços que extrapolam o campo dos movimentos sociais (DM, 2008e, p. 3).

Os trabalhos que circulam na ANPEd na década de 2000 possibilitam-me articular três questões. Primeiro, a língua de sinais como mediadora da aprendizagem do aluno surdo, como a ponte para o aproveitamento da língua portuguesa e suas estruturas gramaticais. Segundo, a língua de sinais como um elemento da cultura surda, mobilizando

todos a interagir e a participar para alcançar a condição desejada, na busca de formação de sujeitos autônomos e críticos. Terceiro, a língua de sinais como a regularidade que institui a comunidade surda e suas reivindicações políticas, culturais, sociais e educacionais, colocando outras discussões em pauta nessa esteira discursiva, como o intérprete e suas relações, além da escola e dos movimentos sociais. Entendo que essas três questões estão amarrados a como a diferença vem circulando na sociedade e na vida dos sujeitos surdos. Percebe-se uma diferença que marcadamente na escola institui lugares de aprendizagem, saberes e comportamentos. Uma diferença que incita o comportamento de todos e de cada um para que permaneçam inseridos na escola e no mercado de trabalho. Uma diferença que se movimenta como grupo na busca de reivindicações pensadas para o coletivo, para a população.

Nessa lógica, certas normas são pensadas não só com o intuito de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas também de capturá-los para que permaneçam presentes em redes sociais e de mercado.

Nessa esteira discursiva, a partir dos trabalhos analisados, entendo que o reconhecimento e a proliferação da língua de sinais instituem-se com/na relação de luta dos movimentos surdos em dois sentidos. Num primeiro sentido, implica conduzir os surdos, dentro de um jogo que segue uma racionalidade política inclusiva com regras definidas, no interior dos diversos e variados grupos sociais. Dito de outro modo, a ênfase cultural leva os surdos a uma sensação de pertencimento, de acolhimento, de possibilidade de proteção. Num segundo sentido, tal circulação da cultura vem se tornando mais interessante a uma sociedade que tem no controle seu principal investimento e que, dessa forma, mobiliza os surdos a quererem permanecer no jogo. Como aponta Lopes (2009), essa mobilização em querer permanecer:

[...] não se trata de preocupação, qualificação e cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando este opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadoras para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p. 111-112).

Num jogo político em que se almeja estar do lado de dentro, o sujeito surdo é conduzido por determinadas práticas e regras implícitas para que entre e permaneça no jogo econômico de um Estado. Nesse jogo, os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes e incitar a escolhas.

Na Contemporaneidade, as possibilidades de escolhas são postas de modo que os sujeitos possam escolhê-las. Trata-se de escolhas feitas e pensadas a partir de pressupostos tidos como corretos, que abarquem e deem conta, por exemplo, da bandeira contra a discriminação, dos direitos iguais, cultivando um comportamento ajustado – um comportamento que também incite os sujeitos a buscarem focos, caminhos que os conduza a formas e ênfases pedagógicas específicas de comportamentos escolares e sociais. Produzem-se sujeitos gestados por mecanismos de controle que estimulam sua adaptabilidade, sua capacidade de mover-se em diferentes ênfases pedagógicas e interagir com o mundo flexivelmente. Para tal contextualização, parto do entendimento de que a interação humana, sob o prisma do desenvolvimento das competências emocionais e coletivas, se dá permanentemente na escola e, conseqüentemente, na produção dos sujeitos que interessam para a sociedade e o mercado. Almejam-se “competências que visam produzir pessoas ‘saudáveis, sadias e produtivas’. Ou melhor, sujeitos flexíveis e adaptados” (ROSA, 2009, p. 378).

Considerações para (não)encerrar: Amparada nessa esteira teórica, invisto olhares para compreender melhor a história do presente, ou seja, parto do entendimento de que práticas pedagógicas empreendidas com alunos surdos em relação ao desenvolvimento, à aprendizagem linguística, à cultura surda e ao processo de escolarização compõem um quadro complexo que necessita ser reolhado com rigor.

A língua de sinais pode ser vista como foco central no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno surdo, recaindo substancialmente sobre o domínio, o uso e o conhecimento linguístico que lhe é apresentado e no convencimento de que tal é necessário para seu êxito na escola e na sociedade. Afirmo isso em face de que, na escolarização do aluno surdo, parece haver a exaltação de comportamentos e aptidões que cada sujeito apresenta.

A proliferação da língua de sinais opera como estratégia de normalização posta em funcionamento para “tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 115). Esses discursos, ao provocarem o aumento de participação da comunidade surda na sociedade, podem ser localizados dentro da mesma lógica dos processos inclusivos que assumem a centralidade discursiva atual.

Parto do pressuposto de que a permanência dos surdos na escola está associada recorrentemente, dentre outros aspectos, à fluência lingüística, seja ela na modalidade oral, visual e/ou no português escrito. A fluência lingüística é requerida, na medida em que são exigidas do surdo certas habilidades e características tanto no que se refere ao uso e domínio da língua de sinais, quanto no que diz respeito ao conhecimento do português – condições para o surdo transitar pela escola e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS:

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, M. C.; HATGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.p. 7-12.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D.. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.185-205.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 a. p. 107-130.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado m Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

ROSA, S. O. da. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 378-388.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, T. T. (Org.) O que produz e o que reproduz em educação. **Teoria & Educação**. Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MAZZOTI-ALVES, Alda, et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais....** PUCRS, Porto Alegre, 2008, p. 35-58.