

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

---

**TATIANE CRISTINA BONFIM**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE *DE/COM* SURDOS:  
*DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS DE  
PROFESSORES BILÍNGUES COMO PROCESSO DE  
MINORAÇÃO EDUCATIVA***

SÃO CARLOS - SP  
2024

TATIANE CRISTINA BONFIM

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/COM SURDOS: DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS DE  
PROFESSORES BILÍNGUES COMO PROCESSO DE MINORAÇÃO EDUCATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Regina de Oliveira Martins

São Carlos - SP

2024

Bonfim, Tatiane Cristina

Educação bilíngue de/com surdos: deslocamentos pedagógicos de professores bilíngues como processo de minoração educativa / Tatiane Cristina Bonfim -- 2024. 232f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Alex Sandro Gomes Pessoa, Maura Corcini Lopes, Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Bibliografia

1. Educação de surdos. 2. Filosofias da diferença. 3. Políticas educacionais de surdos. . I. Bonfim, Tatiane Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Tatiane Cristina Bonfim, realizada em 25/11/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa (UFSCar)

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (UNISINOS)

Prof. Dr. Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci (UNICAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## **DEDICATÓRIA**

A todos os Professores Bilíngues que,  
em ações de *Linhas de Fuga*,  
permitem a vazão da *Minoração* no cotidiano de  
suas salas,  
possibilitando uma Educação *Menor*  
nas/com diferenças.

## AGRADECIMENTOS

*“Tudo posso Naquele que me fortalece”  
Filipenses 4:13*

Agradeço a Deus pela Sua presença constante em minha vida, por me dar saúde e força necessária para as noites sem dormir e os incansáveis dias de dedicação, por permitir que superasse todos os obstáculos encontrados ao longo desta jornada, guiando cada um dos meus passos.

Meus amados pais, Claudio e Lucelena, minha eterna gratidão por me ensinarem a trilhar o caminho do Senhor e, assim, poder seguir em direção à realização dos meus sonhos pessoais e profissionais. Agradeço por sempre estarem ao meu lado, tanto nos momentos alegres quanto nos momentos tristes e difíceis.

Ao meu irmão, Claudio Júnior (Ju), por todo suporte durante a caminhada, pelas palavras de conforto e por nunca me deixar desistir dos meus sonhos.

Ao meu filho, Guilherme Henrique, parceiro de vida e de todos os momentos de superação, dores e delícias da vida acadêmica; agradeço pela inspiração diária por entender as minhas ausências e me apoiar, por estar ao meu lado e por me fazer ter confiança nas minhas decisões.

À minha ‘eterna’ orientadora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, por me orientar com mestria no caminho da pesquisa, desde o mestrado ao doutorado. Pela paciência, pela partilha de conhecimentos, pelos ensinamentos para a vida, os conselhos, pelos trabalhos extras, por me conduzir ao pensar, refletir e colocar as ideias no lugar, por não me deixar fracassar e por não desistir de mim. Obrigada, acima de tudo, pela amizade. *“Deus escolhe as pessoas certas para colocar em nosso caminho”.* Aqui lhe exprimo a minha eterna gratidão.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação e defesa, Maura Lopes, Christian, Cristina Lacerda e Alex; meu muito obrigada pelas contribuições e pelos elogios (esses foram muitos). Tenham certeza de que as sugestões de vocês ajudaram e muito com a melhoria e com o enriquecimento deste trabalho.

Quando temos pessoas tão maravilhosas para compartilhar nossas vidas, tudo é mais belo e alegre. E eu tenho os melhores amigos! Lá vai, espero não esquecer ninguém: Anne, Anderson, Ityara, Herbherth, Sarah, Joyce, Simone, Sandro, Pablo, Regina, Rodrigo, Bianca, Luísa, Gabriel, Elaine, César, Otávio, Guilherme Nichols; a vocês agradeço pelas palavras de carinho e incentivo. Aos amigos da 'Carona': Angélica, Osmar, Ricardo, Dirceu; agradeço pelas orientações na 'Washington Luís'... aos amigos que a vida acadêmica/profissional apresentou: Wesley, Ingridy e Débora, minha gratidão. Às irmãs de coração Simara, Rochele e Rita, obrigada pela amizade que transcende.

Aos *Professores* das Rodas de Conversa, agradeço por todas as trocas de experiências, angústias e desejos de um futuro melhor para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos - Educação *Maior!*

*A todos, agradeço, por terem feito parte desse meu percurso .....*

## RESUMO

A educação de surdos no Brasil enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem a plena inclusão e valorização das especificidades culturais e linguísticas das pessoas dessa comunidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com outras políticas educacionais, tem privilegiado uma abordagem centrada na língua oral e na estrutura educacional voltada para ouvintes, perpetuando um modelo de inclusão, que muitas vezes, não contempla as reais especificidades dos alunos surdos. Este cenário demanda uma reavaliação crítica e a consolidação de *Práticas Pedagógicas Marginais* e *Processos de Minoração*, que promovam a singularização e a diferença, reconhecendo a Libras como língua matriz. Esta tese teve como objetivo geral: cartografar as *Práticas Pedagógicas* de *Professores Bilíngues*, apresentando os *Deslocamentos Marginais* e de *Minoração*. Para alcançar esse objetivo, compartilhamos saberes cotidianos advindos de *Professores Bilíngues* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), anos fundantes para a construção do conhecimento versado *na/pela* Libras. A tese sustenta que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações. Metodologicamente, a tese utilizou as Rodas de Conversa como estratégia central, valorizando sua abordagem flexível e afetiva nas interações discursivas. As Rodas ocorreram no primeiro semestre de 2023 e foram realizadas virtualmente, via *Google Meet* e *Classroom*, pois esses recursos possibilitam interatividade e acesso remoto, permitindo a participação de *Professores Bilíngues* de diferentes municípios do estado de São Paulo, o que seria inviável em encontros presenciais. Essas plataformas permitiram o uso de câmeras, microfones e apresentações em *PowerPoint*, além do armazenamento de materiais complementares, como artigos, planos de ensino e legislações. As gravações dos encontros facilitaram a coleta de dados. A seleção dos colaboradores ocorreu por amostra por conveniência. Os dados foram analisados tomando por base dois princípios: o teórico-filosófico da Análise do Discurso Francesa (ADF) e o Princípio da *Cartografia* das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração*. Como resultado destacaram-se três movimentos distintos realizados pelos *Professores Bilíngues*: 1- Permanecer no mesmo - rendição ao Aparelho de Estado, permanecendo “agarrados” às *Linhas Molares* da Educação Inclusiva Radical; 2 - *Marginalizar* - tentativa de escapar da lógica central de in/exclusão por meio de *Práticas Pedagógicas Marginais*; 3- *Minorar* - *Deslocamento Pedagógico* em ações de *Linhas de Fuga* indicando possíveis *Processos de Minoração*. Espero que os resultados apresentados possam contribuir para a efetivação da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos e com pesquisas do campo dos Estudos Surdos.

Palavras-chave: Educação Especial; educação de surdos; filosofias da diferença; políticas educacionais de surdos; Libras: língua matriz.

## ABSTRACT

The education of deaf individuals in Brazil faces historical and structural challenges that hinder the full inclusion and appreciation of the cultural and linguistic specificities of this community. The National Common Curricular Base (BNCC), along with other educational policies, has favored an approach centered on oral language and an educational structure designed for hearing students, perpetuating an inclusion model that often fails to address the real specificities of deaf students. This scenario calls for a critical reassessment and the consolidation of *Marginal Pedagogical Practices* and *Processes of Minoration*, which promote singularity and difference, recognizing Brazilian Sign Language (Libras) as the primary language. This thesis aimed to: map the *Pedagogical Practices of Bilingual Teachers*, highlighting *Marginal* and *Minoration Displacements*. To achieve this goal, we shared daily knowledge derived from *Bilingual Teachers* in the Early Years of Elementary Education (1st to 5th grade), foundational years for building knowledge conveyed *in/by* and through Libras. The thesis argues that education embracing differences is only realized through *Processes of Minoration*, which entail *Displacements* from the normalizing *Educational Practices* focused on hearing students. However, two types of *Pedagogical Displacements* are observed: a less radical one, characterized by *Marginal Teaching*, marked by curricular adaptation practices that still preserve elements of a majoritarian logic; and a more radical one, constituted by *Processes of Minoration*, which emphasize the presence of difference and the emergence of a creative act, wherein deaf teachers and students create unique modes of pedagogical existence. This second *Displacement* affirms difference in its productive nature, creating fissures in the homogeneity of educational practices and enabling singularizations. Methodologically, the thesis employed Conversation Circles as a central strategy, emphasizing their flexible and affective approach in discursive interactions. The Circles were conducted in the first semester of 2023 and held virtually via Google Meet and Classroom, as these tools provide interactivity and remote access, enabling the participation of *Bilingual Teachers* from various municipalities in the state of São Paulo, which would be unfeasible in in-person meetings. These platforms allowed for the use of cameras, microphones, and PowerPoint presentations, as well as the storage of supplementary materials, such as articles, teaching plans, and legislation. The recordings of the meetings facilitated data collection. Collaborators were selected through convenience sampling. The data were analyzed based on two principles: the theoretical-philosophical principle of French Discourse Analysis (FDA) and the Principle of *Cartography of Marginal Pedagogical Practices* and *Processes of Minoration*. The results highlighted three distinct movements carried out by *Bilingual Teachers*: 1-Remaining the same – surrendering to the State Apparatus, remaining “attached” to the *Molar Lines* of Radical Inclusive Education; 2- *Marginalizing* – attempting to escape the central logic of in/exclusion through *Marginal Pedagogical Practices*; 3- *Minoring* – *Pedagogical Displacement* in *Lines of Flight* actions indicating potential *Processes of Minoration*. I hope that the results presented can contribute to the realization of Bilingual Education *of/with/for* Deaf individuals and to research in the field of Deaf Studies.

Keywords: Special Education; deaf education; philosophies of difference; educational policies for the deaf; Libras: primary language.

---

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DRE	Delegacia Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUND. I	Ensino Fundamental I
GPESDi	Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos Subjetividades e Diferença
GT	Grupo de Trabalho
IEs	Intérpretes Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação

PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PBs	Professores Bilíngues
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Plano de Trabalho
QSN	Quadro de Saberes Necessários
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
TILSP	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

---

## LISTA DE FIGURAS

---

- Figura 1** - Representação imagética: Linhas de encontro e (des)encontros.
- Figura 2** - Representação imagética do Rizoma em suas múltiplas possibilidades de conexão.
- Figura 3** - Imagem representativa dos Colaboradores nos encontros e (des)encontros nas Rodas de Conversa, via plataforma *Google Meet*.
- Figura 4** - Cronograma da primeira parte das Rodas de Conversa - primeira etapa da pesquisa.
- Figura 5** - Cronograma da segunda parte das Rodas de Conversa.
- Figura 6** - Representação viso-mental da engrenagem “Aparelho de Estado”.
- Figura 7** - Engrenagem do Aparelho Escolar pertencente à Máquina Escolar em seu efetivo exercício.
- Figura 8** - Organização hierárquica da engrenagem escolar da educação brasileira: “Aparelho de Estado”.
- Figura 9** - Representação engrenagem Máquina Escolar fortalecendo a engrenagem *In/Exclusão* e a Máquina de Guerra em oposição às rotações dessas engrenagens.
- Figura 10** - Representação da Sala Multisseriada - primeira proposta analisada.
- Figura 11** - Representação da Sala Multisseriada - segunda proposta analisada.
- Figura 12** - Representação da Sala Bilíngue - terceira proposta analisada.
- Figura 13** - Representação da Sala Bilíngue Inclusiva - quarta proposta analisada.
- Figura 14** - Organização da Educação Básica, segundo a BNCC.
- Figura 15** - Organograma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.
- Figura 16** - Representação conjunta das salas de aula descritas no excerto.
- Figura 17** - Ilustração do guia de *DeafSpace* de Hansel em conjunto com a Dka, com foco na sala de aula.
- Figura 18** - Dramatização do conto “Cinderela”.
- Figura 19** - Tirinha - Armandinho.
- Figura 20** - Poesia: “O sol nos números da vida”.
- Figura 21** - Imagem do personagem Pingu da série de televisão de animação para o público infantil.
- Figura 22** - Imagem do Canal Sala 8.
- Figura 23** - Imagem da idealizadora do Canal Sala 8.
- Figura 24** - Imagem do Programa Saberes em Casa.

**Figura 25** - Libras em Casa “O camelo, o burro e a água”.

**Figura 26** - Imagem do Canal do Programa #CasaLibras.

**Figura 27** - Narrativa “Os três porquinhos”.

**Figura 28** - Atravessamentos das *Linhas Molar, Molecular* e de *Fuga*.

---

## LISTA DE QUADROS

---

**Quadro 1** - Quadro descritivo: movimento da pesquisa

**Quadro 2** - Demarcações no território Bilíngue *de/com* Surdos: Colaboradores.

**Quadro 3** - Ambiente virtual *Classroom*: materiais disparadores e complementares.

**Quadro 4** - Legenda: *Linhas Molar; Molecular* e de *Fuga*.

**Quadro 5** - Linhas Territoriais identificadas.

**Quadro 6** - Analítica Linha Territorial 4.1.

**Quadro 7** - Analítica Linha Territorial 4.2.

**Quadro 8** - Analítica Linha Territorial 4.3.

---

## **ANEXOS**

---

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as profissionais Professores Bilíngues (PBs).

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as profissionais Intérpretes Educacionais (IEs).

ANEXO C - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> Apresentação de minhas memórias em outra perspectiva .... o doutorado...	17
<b>CAPÍTULO 1- CARTOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: AÇÕES DE RESISTÊNCIA</b>	35
1.1. Movimentos e anseios para a composição de uma Educação <i>Maior</i> Bilíngue <i>de/com</i> Surdos	32
1.2. Demarcando o território: ações <i>Marginais</i> e de <i>Minoração</i> em campo fecundo de pesquisa	39
<b>CAPÍTULO 2- FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO <i>MAIOR</i> ATRAVESSADA PELA EDUCAÇÃO <i>MENOR</i></b>	55
2.1. Aparelho de Estado e Máquina de Guerra: tratados para uma Nomadologia na Educação com as diferenças	56
2.2. Ações da Máquina de Guerra à Máquina Escolar adotada como parte do Aparelho de Estado mobilizado pela racionalidade inclusiva.	64
2.2.1. Educação <i>Menor</i> Bilíngue <i>de/com</i> Surdos: ação de Resistência em Território <i>Marginal</i> .	71
2.3. Educação Bilíngue <i>de/com</i> Surdos pela lente das Filosofias da diferença: novas rupturas para a inventiva de um <i>Ensino Rizomático</i> .	80
<b>CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ENSINO EM OU PARA LIBRAS?</b>	99
3.1. Diretrizes postas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os desafios para a não instrumentalização da Libras nesta etapa.	101
<b>CAPÍTULO 4- CARTOGRAFIA ANALÍTICO-FILOSÓFICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MARGINAIS E DOS PROCESSOS DE MINORAÇÃO: DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	118
4.1. Linha Territorial 1- Estrutura Física da sala de aula e seu impacto nas práticas dos Professores Bilíngues.	120
4.2. Linha Territorial 2- Educação Bilíngue para Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais <i>de/com</i> Surdos.	138

4.3. Linha Territorial 3- *Práticas Pedagógicas e Processos de Minoração*: Permanecer no mesmo, Marginalizar ou Minorar? Produções Inventivas em contexto Bilíngue. 162

**CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE MINORAÇÃO EM FUTURAS PESQUISAS** 198

**6 - REFERÊNCIAS** 206

**7 - ANEXOS** 226

---

## **INTRODUÇÃO: Apresentação de minhas memórias em outra perspectiva ... o doutorado...**

---

*“Tudo posso Naquele que me fortalece”  
Filipenses 4:13*

Confiando que tudo posso, pois tenho Deus que me fortalece, que esteve e está a todo tempo ao meu lado dando forças e me movendo em busca de mais uma etapa de um sonho a ser conquistado; dou início à escrita desta tese, oficialmente. Faço uma breve apresentação de quem sou e quais foram os atravessamentos que me propuseram estar neste lugar - o campo de pesquisa, um espaço desafiador, inquietante e ao mesmo tempo prazeroso.

Em 2019, ingressei no mestrado, foi um período cheio de sentimentos intensos. Realizar mais um sonho, o mestrado, foi uma conquista marcante. No entanto, reorganizar minha vida profissional entre as instituições onde trabalho apresentou seus próprios desafios. Na esfera federal, sou Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, na Universidade Federal de São Carlos, desde 2017, e, na esfera municipal, em 2018, realizei outra aspiração ao me efetivar como professora da sala de recursos da Escola Municipal Marcello Schmidt. Com isso, após anos de estudos e concursos, precisei encontrar equilíbrio para atuar profissionalmente nessas duas instituições.

A defesa do mestrado em 2020 ocorreu em meio a uma pandemia mundial (Covid-19). Foi um momento de grande isolamento, longe das amigas e amigos das instituições, do grupo de pesquisa GPESDi, e de minha querida orientadora. Foram tempos difíceis, mas mesmo assim, superei e venci essa “batalha”. Dei um passo a mais rumo à realização de outro sonho, o doutorado. Passei pelo processo seletivo de 2021 e, agora, em 2024, estou na defesa. Uau! Como expressar tudo isso em uma única palavra? Impossível.

Portanto: “Tudo posso Naquele que me fortalece” (Filipenses, 4:13). Somente Ele me possibilitou chegar até aqui e espero que me dê forças e esteja sempre comigo, nos sonhos que ainda almejo conquistar.

Desde agosto de 2021, estou afastada da escola para concentrar meus esforços nas aulas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar e na escrita desta tese, que deu início efetivo no final do mês abril de 2023. Até então, eram apenas rascunhos de ideias. Espero que os leitores compreendam o quão é possível realizar um sonho se mantivermos a Fé e o Foco “Naquele que nos fortalece” (Filipenses, 4:13).

Este afastamento foi necessário para que eu pudesse dedicar-me integralmente a este projeto, que exige não apenas tempo e esforço, mas também uma profunda reflexão e compromisso com a pesquisa e a educação. Cada etapa deste percurso, desde o ingresso no mestrado em 2019, a reorganização da minha vida profissional, até a defesa do mestrado em meio à pandemia, foi um testemunho da minha determinação e força que encontro na minha fé.

Esta breve apresentação pessoal serve para deixar o destaque para a minha tese, realizada em momentos diversos de muito prazer, dedicação e angústias. A escrita se dava após o horário de trabalho, aos finais de semana e em outros momentos oportunos, todos com grande dedicação de meu tempo. Nunca reclamei desta forma de trabalho, acredito que isso seja culpa do “mosquitinho da pesquisa” (como disse minha orientadora). Fui picada por ele sem perceber, e quando vi, já estava sentada lendo e escrevendo, um tantão de coisas. Tenho certeza de que minha orientadora teve um trabalhão para ajustar os trechos sem sentido com os trechos com sentido, passando a peneira em tudo e me auxiliando a produzir um texto coeso e coerente, como espero que esteja.

Após a qualificação de mestrado, em 29 de maio de 2020, sentei-me com minha orientadora para articularmos os passos seguintes para os ajustes finais. A arguição da banca foi maravilhosa, composta pela Profa. Dra. Maria Emanuele Esteves dos Santos (UFSJ); Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar) que inicialmente era suplente, mas que no fim participou integralmente, e pela querida Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (Unicamp). Essa menção se faz importante, pois ao término da *qual*, notei que meu trabalho precisava ter continuidade. Naquele momento, seriam os ajustes pontuais sugeridos pela banca, que contemplavam uma parte da minha pesquisa e inquietações. Contudo, os atravessamentos daquele momento trouxeram-me anseios para continuar a pesquisar, com ênfase nos protagonistas das Escolas Bilíngues de Surdos, como apontados na dissertação, e seus pares espalhados pelo estado de São Paulo.

Como apresentado no texto da dissertação, os profissionais promovem uma educação outra<sup>1</sup> para seus alunos surdos, uma educação que não está registrada em documentos oficiais nem orientada por dispositivos jurídicos, como normativas municipais, estaduais ou federais. Isso ocorre porque, de certo modo, fogem da racionalidade inclusiva, mecanismo rígido, inflexível que tenta capturar os estudantes surdos para uma educação para “todos”, pautada pela lógica da política inclusiva. A racionalidade inclusiva tem como objetivo padronizar os corpos surdos, fixando-os a um padrão de ensino que se baseia em normativas voltadas para padrões de corpos ouvintes, portanto, fundamentado na língua oral.

A pesquisa de mestrado possibilitou evidenciar, nos discursos dos educadores, um movimento sendo realizado nas margens de suas salas de aula, esse deslocamento revela-se como uma *Educação com as diferenças*<sup>2</sup>, que propõe um rompimento radical com os padrões sociais pré-estabelecidos, contestando a ideia de uma educação universal, homogênea e padronizada. Ela desafia a higienização das práticas educativas, que tenta eliminar as diferenças em prol de uma falsa ideia de igualdade. Essa educação *Dissidente* critica a totalização, que busca enquadrar todos os indivíduos em um único modelo de ensino, a educação para ‘todos’. Na tentativa de idealizar e romantizar práticas pedagógicas, o ensino tradicional acaba ignorando as complexidades e tensões reais que envolvem o ensino de sujeitos historicamente marginalizados, como os surdos.

*Educar com as diferenças* é, portanto, estar aberto aos processos do outro, forjar espaços/territórios pedagógicos que reconhecem e valorizam a singularidade como um fator fundamental de existência. Nesse sentido, essa prática educativa rompe com a educação inclusiva que tende a ‘corrigir’ as diferenças ou ajustá-las aos moldes sociais dominantes. Ela abre caminho para *Práticas Pedagógicas Marginais* e *Processos de Minoração* que cercam a multiplicidade de experiências e conhecimentos, especialmente no contexto de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos, em que a singularidade e a identidade cultural e linguística do aluno surdo são centrais.

---

<sup>1</sup> Ortograficamente esta frase estaria incorreta, contudo, trago a palavra ‘outra’ seguida da palavra educação, para adjetivar, visto que se trata da educação que se pauta na/pela diferença surda, que se constrói mediante ações de contra conduta de professores bilíngues, ofertando a Educação Bilíngue *de/com* Surdos desvinculadas das práticas inclusivas.

<sup>2</sup> Os conceitos centrais de Deleuze e Guattari (1997) serão escritos em *itálico* para diferenciá-los da escrita desta tese, destacando sua importância como suporte para a defesa de uma Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos, realizada às margens e por vias outras, em busca da consolidação de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, através de políticas públicas *de/com* Surdos.

Os professores despertam a inquietação sobre a possibilidade de construção de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, por meio dessa educação *em Dissidência*, inicialmente ativada por forças *Moleculares*, ou seja, por pequenas iniciativas que surgem em oposição às forças majoritárias da educação padrão. No entanto, essas iniciativas enfrentam o risco de recaptura pelo sistema, o que significa serem absorvidas ou neutralizadas pelas políticas inclusivas tradicionais. Com a meta de evitar essa captura, esses educadores produzem *Linhas de Fuga*, assim dizendo, uma concepção que se refere às estratégias de ruptura e ao desvio das normas estabelecidas, permitindo que se valorizem a singularização e a diferença.

Esse *Deslocamento* é o que Deleuze e Guattari (1997) chamam de *Processo de Minoração*, um movimento que resiste à massificação e à padronização imposta pelo sistema educativo. Ao atuarem, por meio desse *Processo*, os Professores Bilíngues produzem um espaço de *Resistência* e inovação pedagógica que valoriza a diferença dos estudantes surdos, tornando incapturável a Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos que eles promovem.

Quando falo em *Marginalidade*, refiro-me a *Práticas Pedagógicas Marginais* produzidas por docentes e que destoam das práticas tradicionais, mas que, de certo modo, são avaliadas a partir de e comparadas ao ensino de ouvintes ou, no limite, produzem ‘adaptações curriculares’, com atenção às demandas linguísticas dos surdos, a partir da centralidade do currículo comum, produzido para alunos ouvintes.

Já os *Processos de Minoração*, por outro lado, vão além das adaptações curriculares. Refiro-me a ações momentâneas, em que as práticas pedagógicas não apenas ajustam o currículo existente, mas produzem novos caminhos educativos que rompem com o modelo centrado nos ouvintes. Os *Processos de Minoração* envolvem uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos que valoriza a singularidade do aluno surdo e propõe um *Currículo Inventivo*, que se afasta do currículo comum e massificado.

É uma abordagem que não se limita à inclusão formal, mas busca emancipar as práticas pedagógicas, reconhecendo a surdez como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência a ser corrigida ou adaptada para atender ao padrão majoritário. Esses *Processos* permitem que o ensino seja desenvolvido a partir de uma perspectiva própria, na qual a Libras e a cultura surda são centrais, e não meramente complementares ou adaptativas.

Daquela pesquisa para essa a motivação pela descrição de práticas diferenciadas de *Professores Bilíngues* vinha me chamando a atenção. Assim, Cartografar as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração*<sup>3</sup>, que não estão dispostos em normativas orientadoras, é de extrema relevância, pois tratam-se de ações práticas que se opõem às normatizações impostas pela Educação Especial - inclusão para todos. Portanto, são práticas diferenciadas, porque destoam inclusive das práticas produzidas na margem, em salas de aula Bilíngues *de/com* Surdos, uma vez que estas ainda se mantêm na captura do docente; expressa no desejo da avaliação comparativa de seu aluno surdo ao ouvinte. Isso ocorre mesmo considerando o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos em sua multiplicidade individual e visual, como mostrarei a seguir. No entanto, aponto nessa pesquisa os *Processos de Minoração*, por meio de *Linhas de Fuga*, ativados por uma diferença qualquer que seja, emergindo de acontecimentos produzidos por *Minorações* educativas. São estes *Processos de Minoração* que mais me motivam a cartografar, embora, no campo fértil da sala de aula, pudemos ver o surgimento de todos os tipos e segmentaridade de *Linhas* subjetivas.

Contudo, antes de apresentar os conceitos filosóficos que constituem o cerne desta pesquisa, farei referência à minha dissertação de mestrado em alguns contornos desta tese. Por isso, considero fundamental elucidar a forma de escrita, iniciando com a apresentação do uso da preposição *para* com a grafia em itálico, pois remete aos:

[...] documentos que foram ajustados a partir da realidade educacional de pessoas ouvintes e que foram dirigidos para esse grupo de pessoas, as surdas. Portanto, temos que retomar o nascimento da política inclusiva e os seus documentos, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que emerge do pensamento sobre o ajuste das práticas para os sujeitos com deficiência (Bonfim, 2020, p. 10).

Ao fazer uso da preposição *para*, refiro-me à educação que se compõe em um contexto de readequação, reabilitação, ou seja, por meio das políticas públicas inclusivas que são construídas em uma lógica do ‘todos’ e que tenta se afirmar na educação bilíngue *para* surdos<sup>4</sup>,

---

<sup>3</sup> O aprofundamento dos conceitos centrais será exposto no capítulo 2, por hora, afirmo que tais conceitos, refletem ações de resistência contra a educação inclusiva radical para surdos, que massifica, classifica e os leva à exclusão do processo educativo.

<sup>4</sup> Quando se tratar da educação de surdos pela perspectiva de normativas voltadas ao Aparelho de Estado (centro de poder), com o objetivo de categorizar e normalizar os alunos surdos pela perspectiva da patologia, ofertando a educação inclusiva, em sua forma radical, como uma educação adequada a esta comunidade, será grafado desta forma, com letras minúsculas e com o uso da preposição: educação *para* surdos. Contudo, quando apresentado com a primeira letra de cada palavra em caixa alta e com as preposições em itálico: Educação Bilíngue *de/com* Surdos, significa a minha posição como ativista e que defendi em minha dissertação de mestrado, no ano de 2020 (Bonfim, 2020). Agora, como autora desta tese, reafirmo essa perspectiva baseada nas Filosofias da Diferença, ao defender a Educação Bilíngue em uma proposta aliada à Educação *Menor*, que contempla as multiplicidades surdas a partir de vieses ontológicos (Pagni; Martins, 2019), os quais defendo e tomo como base para minhas reflexões.

ao trazer “jeitinhos” para um currículo educacional, “jeitinhos” na oferta de Professores Bilíngues, entre outros “jeitinhos”, mas que de fato não ofertam uma Educação Bilíngue construída na/pela diferença surda.

Quando apresento a grafia em itálico para o uso da preposição *de*, refiro-me a uma política que se sustenta em dispositivos jurídicos ancorados pelas petições surdas, por meio de movimentos construídos historicamente para uma “Educação que nós Surdos queremos” (Feneis, 1999, s/p).

Como dispositivos jurídicos que vão ao encontro das pautas surdas, temos a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, comumente chamada de Lei Libras (Língua Brasileira de Sinais). O texto da lei começa explicando o que é a Libras e quem são os seus sinalizantes<sup>5</sup>, como mostra o parágrafo único, do art. 1º:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, s/p).

Se o dispositivo aponta para um sistema linguístico visual, enfatiza que há uma população que dela faz uso, seja como comunicação do dia a dia, seja para aprendizado acadêmico, portanto, valoriza a vida surda que se constitui por meio da visualidade e não da sonoridade.

Apenas para complementar o uso do termo sinalizantes, Nichols e Martins (2022) utilizam o termo “pessoas sinalizadoras”, com o objetivo de “[...] referir-se àquelas que fazem uso da Libras como um sistema de comunicação, produção de subjetividades e forma de interação de si e com o mundo externo: surdas ou ouvintes” (Nichols; Martins, 2022, p.10). Portanto, trata-se de uma subjetividade que se anuncia na visualidade da língua, construída na interação na/pela comunidade surda com seus pares, assim como por pessoas ouvintes que conhecem a língua “[...] por terem familiares surdos ou pela relação profissional de mediação linguística entre sujeitos surdos e ouvintes” (Nichols; Martins, 2022, p.10).

O segundo dispositivo que ratifica a Lei Libras e que também é fruto dos movimentos sociais de militâncias surdas é o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este Decreto,

---

<sup>5</sup> O termo sinalizantes será utilizado devido ao fato de a Libras ser uma língua de modalidade gesto visual, portanto não sonora, deste modo o termo mais apropriado seria sinalizantes e não falantes, já que não há a emissão de sons.

além de legitimar a Libras<sup>6</sup> enquanto língua, apresenta de modo claro como deve ser o ensino desta língua, começando pela formação de profissionais, como descrito abaixo:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005, s/p).

Se o documento apresenta claramente que a formação dos professores da educação básica deve ocorrer nos cursos de licenciatura, confirma que os professores que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) necessitam do conhecimento desta língua e de sua estruturação para que o ensino seja ministrado diretamente em Libras, como prescrito no documento em seu artigo 22, inciso I “ I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005, s/p). Portanto, esse dispositivo reforça o uso da preposição *de*, pois não se trata de dar um “jeitinho” no ensino, mas de inserir profissionais capacitados para a Educação Bilíngue *de* Surdos.

Caminhando um pouco mais nas discussões, destaco dois trechos que empregam a preposição *de* e, agora, com o acréscimo do conectivo *com*, utilizado em minha dissertação. Ao afirmar que a Educação Bilíngue *de* Surdos deve ser promovida com a presença de um adulto surdo não apenas como modelo linguístico para as crianças matriculadas na educação infantil e ensino fundamental I, mas também como aquele que “[...] tem um papel fundamental para o ensino da Libras [...] para os alunos em fase de aquisição” (Bonfim, 2020, p. 64), destaca-se a importância do professor surdo nesse contexto. Na construção de uma Educação Bilíngue *com* Surdos os alunos surdos fazem parte deste *com*, porém, sabemos que os mais novos não têm uma participação ativa nas organizações escolares, pela questão linguística e pela imaturidade. Portanto, o professor surdo desempenha um papel fundamental como o “porta – sinalizante” para os pequenos.

Outro aspecto a ser considerado na Educação Bilíngue *com* Surdo diz respeito à formação do professor surdo para atuar nessa etapa de escolarização, na qual os alunos estão em processo de aquisição de linguagem. Nesse contexto, é imprescindível que o professor esteja apto a proporcionar atividades na e pela Libras. Como destacado por Bonfim (2020), a formação

---

<sup>6</sup> Daqui em diante farei uso da sigla nas discussões que se seguem.

desse educador deve ser em nível superior, podendo ser a formação pelo curso de Letras-Libras, amplamente conhecido pela comunidade surda ou pela formação em Pedagogia. Ambas as formações oferecerão subsídios essenciais para a preparação das aulas e materiais visuais adequados.

Vale ressaltar que todo professor, inclusive o professor surdo, deve participar de formações continuadas, visando a ampliar seus conhecimentos e a desenvolver novas estratégias e dinâmicas para atender às necessidades das crianças surdas em fase de aquisição de linguagem. Outro ponto importante a ser destacado, diz respeito aos alunos surdos, deste modo, o conectivo *com* também é atribuído neste contexto à participação ativa dos alunos surdos nas decisões escolares, principalmente quando envolve o Ensino *em* Libras.

O excerto a seguir apresenta de modo claro e direto a *tese*, que denominei na dissertação do mestrado, da “Educação Bilíngue *de/com* Surdos”, a qual defenderei ao longo de todo o trabalho. Além disso, expressa minha indignação em relação às Secretarias de Educação municipal e estadual que ofertam uma educação bilíngue *para* surdos:

O conectivo *de*, ou essa preposição essencial, não se dá completamente se não carregar o *com*: uma educação *de* surdos só ocorre se for *com* eles. Ou seja, defino que a preposição essencial *para* se coloca conceitualmente e ideologicamente contrária ao conectivo *de*. Já o uso do *de/com* remete à proposta de que essa educação só existe se for aglutinada ou na condição de estar lado a lado e *com* a participação surda (Bonfim, 2020, p. 11).

Essas discussões, anunciadas em minha dissertação, foram trazidas neste texto porque ainda me provocam inquietações. Mantenho interesse na temática da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, na perspectiva bilíngue: Libras e Língua Portuguesa<sup>7</sup>, sobretudo, olhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Essas inquietações merecem atenção e para saná-las, proponho desenvolver um ensaio analítico cartográfico das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração*, que emergem em algumas redes municipais do estado de São Paulo, as quais são resultado do trabalho de Professores Bilíngues (*PBs*) e Intérpretes Educacionais (*IEs*).

---

<sup>7</sup> A grafia das palavras ‘Libras’ e ‘Língua Portuguesa’ será registrada com as letras iniciais maiúsculas, ao afirmar uma Educação Bilíngue. Isso destaca, em minha perspectiva, a igual valorização e importância de ambas as línguas no processo educativo dos alunos surdos. Esse modo de escrita reflete meu posicionamento em busca de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos de qualidade, produzida na Educação *Maior*, à qual almejo que seja logo efetivada como uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos.

Essas *Práticas* são produzidas a partir de *Deslocamentos Pedagógicos* dos Professores e Intérpretes, os quais chamarei de *Professores Bilíngues (PB)*, sempre que produzirem *Práticas Pedagógicas* que escapam das amarras das práticas tradicionais. Quando estes *Deslocamentos* são feitos por técnicas de adequação às normas, chamarei de *Práticas Pedagógicas Marginais*, no entanto, quando trouxer produções singulares que não estão alinhadas ao centro normativo, tanto da língua oral, quanto do ser ouvinte; chamarei de *Processos de Minoração*. Destaco que ao utilizar o termo *Professores Bilíngues (PBs)* para ambos, Professores e Intérpretes, não se objetiva padronizar suas funções, mas sim reconhecer que o Intérprete Educacional também desempenha um papel educativo, promovendo ações resistivas diante das demandas inclusivas (Bonfim, 2020).

A *Cartografia* dessas *Práticas* teve como intuito apresentar aos leitores possibilidades outras de descentralização das metodologias baseadas na lógica da língua oral, que por vezes excluem os alunos surdos. Nesse sentido, esta *tese* reconhece a significativa produção de *Práticas Pedagógicas Marginais* desenvolvidas em um Ensino *em* Libras, que atende às especificidades da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, mas evoca a importância da valorização dos *Processos de Minoração* que só são possíveis de se ver na cotidianidade educativa com surdos.

Como forma de contextualização, apresento de forma sucinta o caminho da pesquisa, alinhado aos pressupostos metodológicos da partilha. No primeiro semestre de 2023, foram realizadas Rodas de Conversa<sup>8</sup> de forma remota com os *Professores Bilíngues*. Esses encontros ocorreram mensalmente, com duração aproximada de uma hora e meia, envolvendo *Professores Bilíngues* de quatro cidades do estado de São Paulo.

A escolha por essa metodologia para coleta de dados deve-se ao fato de que, ao apresentar a temática do dia, previamente preparada por mim, os *Professores* não ficavam restritos a perguntas e respostas, mas estavam livres para refletir sobre a temática, partilhar informações e experiências conforme afirmaram em alguns encontros. Incluíam também as trocas de vivências do cotidiano escolar, apresentando os movimentos de *Resistência* diante do sistema inclusivo radical, bem como os movimentos e os *Deslocamentos Pedagógicos* necessários para o Ensino *em* Libras.

---

<sup>8</sup> No capítulo 1 trarei autores que descrevem essa metodologia de coleta.

Simultaneamente a essas Rodas de Conversa, participei de discussões mais aprofundadas com outros *Professores* do ensino Bilíngue, por meio de uma formação continuada<sup>9</sup> idealizada e oferecida pela profa. Dra. Vanessa Martins, minha orientadora. Essa formação foi realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o Programa de Pós-Graduação Especial - PPGEs, onde sou discente e desenvolvo essa pesquisa.

A pesquisa também abrangeu uma formação no modelo de extensão, oferecida como parte do projeto de pós-doutorado de minha orientadora. Dado que ambas as pesquisas se concentram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à atuação na modalidade Bilíngue de Ensino, pudemos realizar essa coleta conjuntamente, apesar de cada pesquisa abordar aspectos diferentes. A formação ocorreu remotamente nos meses de maio, junho, agosto e novembro de 2024 e incluiu também visitas presenciais com o público de *Professores Bilíngues* do município de Guarulhos-SP.

Outra iniciativa formativa que participei abordou o tema Formação Continuada em Pedagogia Bilíngue para alunos surdos: conceitos e práticas educativas. Essa formação foi estruturada em encontros síncronos e assíncronos via *Google Meet* e na plataforma digital *Classroom*. O público participante englobou *Professores Bilíngues*, Professores de classe comum, Professores Especialistas, Intérpretes Educacionais, Gestores de Secretarias municipais e estaduais de educação, Instrutores Surdos e mães de crianças surdas; totalizando 34 participantes. A finalidade principal da minha participação nesse curso era promover a partilha de experiências relacionadas às *Práticas Pedagógicas* reais e factíveis na construção de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Além disso, visando a abranger outras localidades com a pesquisa, não somente do estado de São Paulo.

Ainda que essa formação não tenha sido a principal fonte de coleta, a experiência nela adquirida possibilitou-me adensar as discussões da Educação Bilíngue *de/com* Surdos de forma estruturada. Durante dois finais de semana, totalizando 60 horas entre teorias e práticas, pude enriquecer meu conhecimento e coletar informações cruciais que se complementaram aos

---

<sup>9</sup> A pesquisa de pós-doutorado da profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins foi realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com supervisão da profa. Dra. Maura Corcini Lopes, sendo a pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo nº 101801/2022-0, com o tema: Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Educação Bilíngue de surdos em escolas inclusivas.

debates realizados nas Rodas de Conversa. Essas informações serão detalhadas e analisadas nesta tese.

A *tese* traz como tema inquietante que a estrutura do ensino tradicional está centrada na lógica do ensino para ouvintes, que privilegia a língua oral em detrimento da Libras. No entanto, nos acontecimentos cotidianos em sala de aula há a produção de movimentos que propiciam *Deslocamentos Pedagógicos*, à medida que os *Professores Bilíngues* forjam o rompimento do ensino tradicional, por meio de forças *Moleculares* que valorizam a singularidade e a diferença. Ocorre então, o que Deleuze e Guattari (1997) chamam de *Processos de Minoração*, frutos das insurgências em *Linhas de Fuga*. Cartografar essas *Práticas* e os *Processos* realizados por esses *Professores* é crucial para apontar novas fabulações para uma Educação Bilíngue *de/com Surdos na/pela* diferença.

A *tese* sustenta que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

Esse movimento se faz necessário devido aos efeitos que a instrumentalização da Libras ocasiona nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como consequência da racionalidade inclusiva, que tende a capturar as *Práticas Pedagógicas Marginais* dos *Professores Bilíngues*, privilegiando o ensino na lógica da língua oral. Observo que o ambiente da sala de aula potencializa a aparição do *Ensino Marginal*, que pode ser facilmente capturado pela lógica da racionalidade da política inclusiva, caso os *Professores Bilíngues* não tracem outras rotas em suas classes. Para verificar essa hipótese, adoto como principal estratégia metodológica a partilha das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração* entre os *Professores Bilíngues*. O objetivo é identificar as incidências de *Linhas Moleculares* e de *Fugas* nestas *Práticas Pedagógicas Marginais* e nos *Processos de*

*Minoração* e compreender os pontos de rigidez no Ensino *de/com* Surdos nessa etapa de escolarização, além de investigar as contraposições adotadas por esses *Professores*.

Os *Professores* se encontram às margens de práticas convencionais quando buscam fugir das capturas estabelecidas para alunos ouvintes, conforme ratificado pela política inclusiva, para agirem por meio de *Deslocamentos Pedagógicos* fundamentados na valorização da Libras como língua matriz<sup>10</sup>. Essa língua possibilita o acesso aos conhecimentos, resultando em percursos metodológicos visuais que atendam às diferenças surdas.

A pesquisa se justifica pelas lutas impostas na educação de surdos no Brasil, já que ela enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem uma inclusão equitativa e a valorização das especificidades culturais e linguísticas das pessoas dessa comunidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com outras políticas educacionais, têm privilegiado uma abordagem centrada na língua oral e na estrutura educacional voltada para ouvintes, perpetuando um modelo de inclusão que muitas vezes não contempla as reais especificidades dos alunos surdos. Este cenário demanda uma reavaliação crítica e a consolidação de *Práticas Pedagógicas* que promovam a singularização e a diferença, reconhecendo a Libras como língua matriz.

A BNCC, ao enfatizar metodologias que valorizam a oralidade e os aspectos sonoros da Língua Portuguesa, reforça um modelo educacional que invisibiliza o aprendizado dos alunos surdos e suas necessidades específicas. Esta invisibilização ocorre através de uma educação normativa, que padroniza os corpos e as práticas educativas de acordo com as capacidades dos ouvintes, ignorando as singularidades visuais e linguísticas dos surdos. A abordagem predominantemente fonológica exclui a possibilidade de uma educação que valorize a Libras e a cultura surda, perpetuando uma inclusão superficial e ineficaz.

Para explorar este campo de estudo, levantam-se as seguintes questões-problema: i- Como os conceitos das Filosofias da Diferença podem contribuir para refletir sobre ações de *Marginalização* e *Minoração* no contexto das escolas bilíngues em redes municipais de educação?; ii- Como a Educação Bilíngue *para* Surdos, engrenagem maciça da educação especial inclusiva, pode produzir *Linhas Moleculares* e escapar dessa engrenagem opressora?;

---

<sup>10</sup> Língua do coração que propicia ao aluno surdo conforto linguístico e pertencimento à comunidade surda. Mais à frente será mais bem discutido esse conceito embasado em pesquisas publicadas na área da Filosofia da Diferença.

iii- Quais são as *Práticas Pedagógicas Marginais* e quais *Processos de Minoração* que podem ser cartografados por se configurarem na oferta do Ensino *em Libras*, em oposição aos modelos tradicionais inclusivos?

Para responder aos desafios postos, arrisco o convite ao leitor para envolver-se pela trilha conceitual nas Filosofias da Diferença, em Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e nosso contemporâneo, filósofo da educação, Sílvio Gallo. Tratamos da Educação Maior e dos desafios da construção de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* nas diferenças, sobretudo as promovidas por corpos surdos.

Os corpos surdos são cotidianamente capturados por uma malha de práticas discursivas chamada inclusão, produzida pela Educação Especial, que a todo momento tenta reafirmar a diferença surda pela lente da deficiência, da falta orgânica, da impossibilidade de ouvir, ou seja, sempre pela perspectiva da falta. Desta forma, captura esses corpos para inseri-los junto aos demais que possuem deficiências de modo físico, sensorial ou intelectual, desrespeitando as vidas surdas e apagando a diferença surda, que há anos vem demonstrando o seu potencial intelectual; como bem declara uma integrante dos movimentos de militância surda em prol de várias pautas, dentre elas, a Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos: “[...] hoje somos mais de 70 doutores surdos, com teses defendidas nas áreas de Educação, Tradução e Linguística” (Rezende-Curione, 2022, p. 110). Essa afirmação destaca a potência dos corpos surdos na educação, reiterando que esses corpos se conduzem de modo independente, sem rotulação, sem categorização de deficiente, mas autodenominados pertencentes à comunidade surda. Para reforçar ainda mais essa discussão, cito novamente a autora e militante Patrícia Rezende-Curione (2022), reafirmando o potencial das vidas surdas por meio da Educação Bilíngue *de/com* Surdos:

Nós estudamos muito, nós pesquisamos muito, nós lemos muito! Nós, Doutores Surdos, chegamos até aqui graças às Políticas Públicas que nos foram garantidas com a nossa luta, mesmo diante de tentativas de imposição de impedimentos. Nós somos a Ciência! E, acima de tudo, somos surdos, sujeitos de nossas próprias histórias (Rezende-Curione, 2022, p. 110).

Partindo dos pressupostos apresentados, reafirmo que as vidas surdas, por vezes, podem se colocar subjetivamente em *Práticas Marginais* que buscam a *Fuga* das malhas do Saber mais tradicional, ainda que dentro da perspectiva de práticas inclusivas. Essas *Práticas* buscam afirmar-se na construção de modos outros de vidas surdas na Educação, como podemos

observar nos fundamentos das Filosofias da diferença e nas primeiras reflexões da Educação Bilíngue *de/com* Surdos analisada por esta lente.

Portanto, busquei analisar esses movimentos como uma Educação traçada pela perspectiva de Educação *Menor*, que inicialmente se produz como contraconduta e à margem da lógica da Educação *Maior* comum para todos. No entanto, é importante destacar que o conceito de Educação *Menor*, cunhado pelo professor Dr. Silvio Gallo (2002; 2007; 2008) não se refere a uma Educação desqualificada ou desprovida de conhecimentos. Pelo contrário, trata-se de uma Educação que vem se mostrando próxima à Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos como a comunidade surda reivindica e almeja. Para as pessoas surdas, a Educação *Maior*, ao longo dos anos, tem sido solidificada em máquinas perversas gerenciadas pela educação inclusiva e, conseqüentemente, pela racionalidade inclusiva. Essas estruturas produzem currículos únicos e padronizados, sem considerar a multiplicidade, entendida neste contexto como uma característica singular em cada aluno.

Para abordar as questões levantadas pela pesquisa, essa tese foi dividida em quatro capítulos:

No “**Capítulo 1:** *Cartografia dos Territórios Educativos: ações de Resistência*”, descrevo os procedimentos metodológicos desta pesquisa e o caminho Cartográfico das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração* na Educação Bilíngue *de/com* Surdos com *Professores Bilíngues*, em seus campos de batalha.

No “**Capítulo 2:** Fundamentos filosóficos da educação de surdos: análise da Educação *Maior* atravessada pela Educação *Menor*”, apresento, de modo sistematizado, os conceitos substanciais desta tese com base nas Filosofias da Diferença. Esses conceitos auxiliam a compreender os desafios cotidianos enfrentados pelos *Professores Bilíngues* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e como esses educadores parecem propor *Linhas Moleculares* e de *Fugas* diante das práticas educativas tradicionais, pautadas pela lógica da língua oral. Além disso, apresento o conceito de Educação *Maior* e *Menor* sob a perspectiva do filósofo contemporâneo Silvio Gallo (2002; 2007; 2008), estabelecendo um diálogo com o conceito que emprego de Educação Bilíngue *de/com* Surdos como potência de ações *Marginais*. Deste modo, faço uma reflexão analítica e crítica atravessada pelos conceitos de “Ensino *em* Libras” e o “Ensino *para* Libras” e a problemática da “Educação Comum versus Educação *Menor* Bilíngue”.

No “**Capítulo 3:** Educação de Surdos e as Diretrizes Educacionais: Ensino *em ou para* Libras?”, apresento a reflexão de pesquisadores que se debruçaram nas análises de Diretrizes Nacionais, dispositivo orientador para a educação, e reflito acerca dos atravessamentos que essas diretrizes produzem nas diretrizes municipais na oferta da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos.

No “**Capítulo 4:** *Cartografia* analítico-filosófica das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração: Deslocamentos Pedagógicos*”, atrelo os conceitos de Deleuze e Guattari (1997) para produzir uma *Cartografia* analítica e filosófica a partir dos atravessamentos dos encontros e (des)encontros das Rodas de Conversa com os *Professores Bilíngues*, colaboradores desta pesquisa. E, também, analiso as ações produzidas em *Linhas Moleculares* e *Linhas de Fugas* em atos de *Resistência* aos modelos tradicionais de ensino. Ainda nesse capítulo, apresento as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração* atravessados pelo *Ensino Marginal*, considerando as relações de *Saber e Poder* que o campo da educação estabelece.

No capítulo final, **Capítulo 5**, apresento as considerações finais deste trabalho para o campo dos Estudos Surdos e para o campo da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos e as implicações da tese para uma compreensão mais aprofundada das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração* na Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos, destacando as possibilidades de *Resistência* e inventivas dentro de um sistema educacional que muitas vezes não valoriza a diferença surda. Enfatizo a importância de uma abordagem que integra a Libras como língua matriz, proporcionando um ambiente educacional que reconhece e celebra a cultura surda, promovendo uma verdadeira inclusão através da singularização e da diferença.

Para facilitar a compreensão do movimento delineado nesta tese, apresento um quadro descritivo com os pontos centrais que serão abordados nos capítulos.

**Quadro 1** – Quadro descritivo: movimento da pesquisa.

**Problemas de Pesquisa:**

i- Como os conceitos das Filosofias da Diferença podem contribuir para refletir sobre ações de *Marginalização* e *Minoração* no contexto das escolas bilíngues em redes municipais de educação?;

ii- Como a Educação Bilíngue *para* surdos, engrenagem maciça da educação especial inclusiva, pode produzir *Linhas Moleculares* e escapar dessa engrenagem opressora?;

iii- Quais são as *Práticas Pedagógicas Marginais* e quais os *Processos de Minoração* que podem ser cartografados por se configurarem na oferta do Ensino *em* Libras, em oposição aos modelos tradicionais inclusivos?

### **Tema**

A estrutura do ensino tradicional está centrada na lógica do ensino para ouvintes, que privilegia a língua oral em detrimento da Libras. No entanto, nos acontecimentos cotidianos em sala de aula há a produção de movimentos que propiciam *Deslocamentos Pedagógicos*, à medida que os *Professores Bilíngues* forjam o rompimento do ensino tradicional por meio de forças *Moleculares* que valorizam a singularidade e a diferença. Ocorre então, o que Deleuze e Guattari (1997) chamam de *Processos de Minoração*, frutos das insurgências em *Linhas de Fuga*. Cartografar essas *Práticas* e os *Processos* realizados por esses *Professores* é crucial para apontar novas fabulações para uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos na/pela diferença.

### **Tese**

A *tese* sustenta que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

### **Justificativa**

A educação de surdos no Brasil enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem a inclusão e valorização das especificidades culturais e linguísticas das pessoas dessa comunidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com outras políticas

educacionais, têm privilegiado uma abordagem centrada na língua oral e na estrutura educacional voltada para ouvintes, perpetuando um modelo de inclusão, que muitas vezes, não contempla as reais especificidades dos alunos surdos. Este cenário demanda uma reavaliação crítica e a consolidação de *Práticas Pedagógicas Marginais* e de *Processos de Minoração*, que promovam a singularização e a diferença, reconhecendo a Libras como língua matriz.

**Objetivo Geral**

Cartografar as *Práticas Pedagógicas* de *Professores Bilíngues*, apresentando os *Deslocamentos Marginais* e de *Minoração*.

<b><u>Objetivos Específicos</u></b>	<b><u>Capítulos Correspondentes</u></b>
1- Demarcar <i>Cartograficamente</i> os espaços/territórios de <i>Professores Bilíngues</i> e os procedimentos metodológicos embasados na Filosofias da Diferença.	<b>CAPÍTULO 1 - CARTOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: AÇÕES DE RESISTÊNCIA.</b>
2- Apresentar os conceitos fundamentais das Filosofias da Diferença como instrumentos analíticos que sustentam as <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i> e os <i>Processos de Minoração</i> , emergindo das <i>Linhas Moleculares</i> e de <i>Fuga</i> .	<b>CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MAIOR ATRAVESSADA PELA EDUCAÇÃO MENOR.</b>
3- Descrever as diretrizes educacionais que moldam o processo educativo nacional, refletindo em diretrizes municipais.	<b>CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ENSINO EM OU PARA LIBRAS?</b>
4- Analisar as <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i> e os <i>Processos de Minoração</i> no contexto de uma Educação Bilíngue <i>de/com</i> Surdos, produzidas por <i>Professores Bilíngues</i> em	<b>CAPÍTULO 4 - CARTOGRAFIA ANALÍTICO-FILOSÓFICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS MARGINAIS E DOS PROCESSOS DE MINORAÇÃO: DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS.</b>

<p>territórios inclusivos, ressaltando as <i>Resistência</i> que emergem de <i>Linhas Moleculares</i> e de <i>Fuga</i>.</p>	
<p><b>CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE <i>MINORAÇÃO</i> EM FUTURAS PESQUISAS.</b></p> <p>Considerações finais e reflexivas deste trabalho para o campo dos Estudos Surdos e expectativas de um novo caminhar para uma Educação <i>Maior</i> Bilíngue <i>de/com</i> Surdos, movimentos de futuras pesquisas.</p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Referencial Teórico</u></b></p> <p>Filosofias da Diferença, a partir dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997; 2003), Michel Foucault (1988) e o contemporâneo, filósofo da educação, Sílvio Gallo (2002; 2007; 2008).</p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Conceitos Centrais</u></b></p> <p><i>Cartografia; Processos de Minoração; Rizoma; Linhas Molaes, Moleculares e de Fuga; Educação Maior e Menor; Saber e Poder.</i><sup>11</sup></p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Metodologia de Pesquisa</u></b></p> <p>A metodologia está estruturada com base em dois princípios: o teórico-filosófico da Análise do Discurso Francesa (ADF) e o da <i>Cartografia das Práticas Pedagógicas Marginais</i> e dos <i>Processos de Minoração</i>. Esses princípios foram aplicados em Rodas de Conversa com Professores Bilíngues e Intérpretes Educacionais, realizadas em formato on-line pela plataforma <i>Google Meet</i> e pelo <i>Classrrom</i>.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>11</sup> Como apresentado, os conceitos principais serão escritos em itálico, com as iniciais em letras maiúsculas. Para as novas construções conceituais que fundamentam as reflexões desta tese, seguirão o mesmo critério: itálico e letras iniciais maiúsculas.

---

## CAPÍTULO 1- CARTOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: AÇÕES DE RESISTÊNCIA

---

*É entre as linhas de um território  
que se passam os acontecimentos,  
as pequenas resistências,  
as invenções moleculares,  
os desvios de rota,  
as demolições e mortes,  
os devires e a fuga.  
Silva; Paraíso (2023, p.2).*

Neste capítulo, convido os leitores a percorrerem comigo o caminho metodológico da pesquisa, por meio da aplicabilidade conceitual do conceito de *Cartografia*<sup>12</sup> no território da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos; bem como, no *Deslocamento* cartográfico da pesquisa que não é linear, mas que, no espaço tempo geográfico, pode vir a ser uma construção *Rizomática* em um *Processo de Minoração*.

Com o objetivo de levá-los pelas *Linhas Cartográfica* desta pesquisa, é importante destacar que defendo a *tese* de que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

Esse movimento se faz necessário devido aos efeitos que a instrumentalização da Libras ocasiona nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como consequência da racionalidade inclusiva, que tende a capturar as *Práticas Pedagógicas Marginais* dos *Professores Bilíngues*, privilegiando o ensino na lógica da língua oral. Observo

---

<sup>12</sup> Reafirmo o uso do recurso em *italico* para as palavras que são conceitos fundantes desta tese, a fim de chamar a atenção do leitor. Esses conceitos destacados estão diretamente alinhados às filosofias da diferença, teoria mobilizadora deste estudo.

que o ambiente da sala de aula potencializa a aparição do *Ensino Marginal*, que pode ser facilmente capturado pela lógica da racionalidade da política inclusiva; caso os *Professores Bilíngues* não tracem outras rotas em suas classes. Para verificar essa hipótese, adoto como principal estratégia metodológica a partilha das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração* entre os *Professores Bilíngues*. O objetivo é identificar as incidências de *Linhas Moleculares* nas *Práticas Pedagógicas Marginais* e as *Linhas de Fugas* nos *Processos de Minoração*, bem como compreender os pontos de rigidez na Educação Bilíngue *de/com* Surdos nessa etapa de escolarização, além de investigar as contraposições adotadas por esses *Professores*.

Os estudos sobre as diretrizes da educação, antes do contato com os *Professores* e da realização das Rodas de Conversas sobre as *Práticas Pedagógicas* e os *Processos de Minoração*, foram fundamentais para que eu pudesse compreender as amarras da Educação *Maior*, que estriam suas atividades didáticas, e as táticas que revelam *Linhas Moleculares* e *Linhas de Fuga* em direção a uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos.

---

## 1.1. Movimentos e anseios para a composição de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos

---

*Cartografar não é estabelecer desde o princípio um caminho linear, ao contrário de outros métodos que oferecem modelos norteadores, ou seja, diretrizes para o pesquisador, a cartografia não delinea uma técnica padronizada que pode ser pré-determinada no início das investigações. Vicente; Silva (2017, p.5).*

Inspirada pela epígrafe de Vicente e Silva (2017), optei por não seguir uma linha de pensamento linear, mas sim explorar caminhos sinuosos e movimentos de dissidência que surgiram ao longo da pesquisa. Assim, para guiar essa investigação, recorri aos conceitos fundamentais de *Cartografia*, *Linhas Molar*, *Molecular*, *Fuga* e *Processos de Minoração*, que serviram como pontos de partida para compreender os movimentos de *Deslocamentos* do ensino comum tradicional em direção a uma *Educação Marginal*, vislumbrando a construção e a solidificação de uma Educação *Maior* Bilíngue. A *Cartografia*, nesta pesquisa, tem por objetivo mapear as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração*, destacando as *Linhas Molar*, *Moleculares* e de *Fugas* e os movimentos de *Dissidência* que subvertem as normas estabelecidas pela educação inclusiva.

Deleuze e Guattari (1997) introduziram o conceito e a prática metodológica da *Cartografia* para destacar a multiplicidade, a fluidez e a produção de subjetividades por ela captada. Nesse sentido, explorei a diferença Pedagógica *de/com* Surdos através de *Deslocamentos Pedagógicos* do ensino comum realizados por *Professores Bilíngues*, que colaboraram com esta investigação, em suas adequações curriculares para um Ensino *Marginal*. Além disso, também explorei os *Processos de Minoração* que escaparam do mecanismo “agarra e liga” do Aparelho de Estado, uma maquinaria que detém a cadeia de comando conhecida como Aparelho Escolar, através de *Linhas de Fuga*.

De acordo com Filho e Teti (2013) a *Cartografia* pode estar ligada às questões mais físicas, relativas ao espaço:

[...] encontra-se ligada ao campo de conhecimento da geografia e busca ser um conhecimento preciso, fundado em bases matemáticas, estatísticas, contando com

instrumentos e técnicas sofisticadas. Sua especialidade é traçar mapas referentes a territórios, regiões e suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográficos, como pode ainda tratar da distribuição de uma população em um espaço, mostrando suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, educação, alimentação, entre outras. O mapa como representação de um território e das características de uma população é um instrumento fundamental da Geografia física e da Geografia humana, a Demografia (Filho; Teti, 2013, p. 47).

Nesta pesquisa, a *Cartografia* não teve como objetivo mapear localidades, tão pouco atingiu a precisão matemática. Em vez disso, busquei apresentar aos leitores mapeamentos subjetivos que intensificaram os desejos dos sujeitos.

De acordo com Vicente e Silva (2017), o termo *Cartografia* esteve por muito tempo exclusivo ao campo da Geografia. No entanto, ao longo dos anos, houve um rompimento desse campo e a *Cartografia* passou a ser utilizada sob a ótica da “*filosofia da multiplicidade*” (Vicente; Silva, 2017, p. 1, grifo das autoras). Segundo as autoras “[...] a cartografia, de Deleuze e Guattari, busca em diferentes espaços as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica” (Vicente; Silva, 2017, p. 1).

Em relação à “*filosofia da multiplicidade*” destaca-se que é possível construir oportunidades diversas para solucionar uma questão, pois não há “[...] entrada nem saída que sejam corretas ou orientadoras para esse caminho plural. O que norteia a criação de uma imagem do pensamento múltiplo é o conceito de rizoma” (Vicente Silva, 2017, p. 2). Posteriormente, trarei detalhes sobre o conceito de *Rizoma*. Por enquanto, darei continuidade ao termo *Cartografia* e como esse conceito será aplicado nesta tese.

Sobre *Cartografia* os autores, Oliveira e Mossi (2014), ressaltam que:

A cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las (Oliveira; Mossi, 2014, p. 191).

Nesse sentido, a *Cartografia*, para esta pesquisa, consolida-se como um movimento, um modo de descrever as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração* realizados pelos *Professores*. As *Práticas* referem-se aos *Deslocamentos Pedagógicos* desenvolvidos pelos educadores para romper com a política do comum a todos, ou seja, para reduzir as desigualdades e produzir espaços de *Resistência* na maquinaria inclusiva, sistema educacional majoritário. Assim, a *Cartografia* é considerada como uma “[...] estratégia de análise crítica e ação política” (Filho; Teti, 2013, p. 47), envolvendo o “[...] olhar crítico que acompanha e

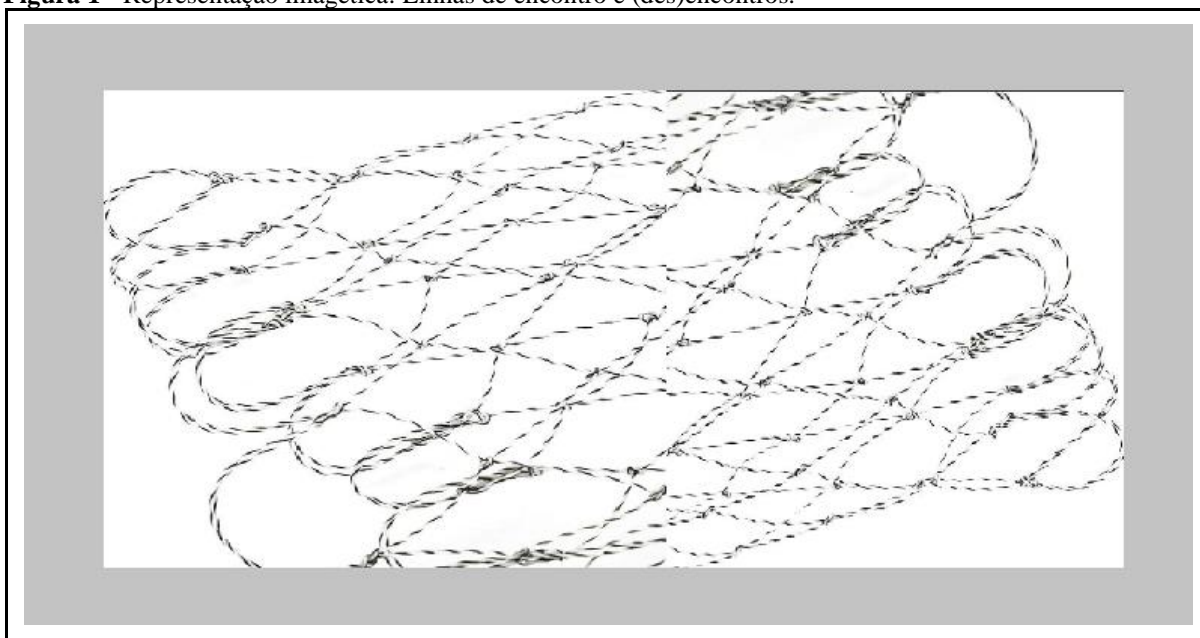
descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (Filho; Teti, 2013, p. 47). Desse modo, a *Cartografia*, neste contexto, não apenas mapeia os territórios educativos, mas também revela as dinâmicas de *Poder e Resistência* que configuram o cenário educacional, destacando os *Processos de Minoração* que desafiam as políticas normativas.

Compartilho da visão da autora Luísa Monti sobre a Cartografia utilizada em sua tese de doutorado, onde ela aponta que “[...] não diz respeito à territórios físicos, mas de territórios conceituais que produzem processos de subjetivações ao forjar campos de forças e relações, e que endereçam, principalmente, movimentos e dinâmicas do que posições fixas” (Monti, 2023, p.28). Dessa forma, na *Cartografia*, o foco está nas ações e nos deslocamentos de corpos em movimento, buscando “[...] desemaranhar as linhas de um dispositivo, tal qual se desfaz um novelo” (Filho; Teti, 2013, p.48).

Essa analogia do novelo se assemelha a uma rede de pescadores, na qual encontramos pontos sem identificar claramente o início ou o fim, contudo compõem a rede, indicando várias possibilidades de desembarço. Ao mesmo tempo que há rupturas nos pontos da rede, surgem novos encontros entre pontos que geram novas conexões.

Abaixo apresento uma imagem para exemplificar o que estou chamando de linhas de encontro e (des)encontros em uma rede de pescadores.

**Figura 1** - Representação imagética: Linhas de encontro e (des)encontros.



Fonte: *Google Imagens free*.

Podemos agora falar em ‘*Rizoma*’, devido à semelhança com a rede de pesca, em que se manifestam linhas de encontros e (des)encontros que “[...] se modificam a todo instante” (Vicente; Silva, 2017, p. 4). Diferentemente da estrutura arbórea, que se organiza verticalmente como um tronco de árvore rígido com ramificações conectadas a ele, o *Rizoma* se caracteriza por suas direções abertas e de múltiplas possibilidades de conexão, sem um início ou fim predefinidos. Enquanto o modelo arbóreo implica uma única forma de acesso à estrutura, o *Rizoma* oferece múltiplos caminhos e interconexões.

**Figura 2** - Representação imagética do *Rizoma* em suas múltiplas possibilidades de conexão.



Fonte: *Google Imagens free*.

O conceito *Rizoma*, embora originário da botânica, é recontextualizado por Deleuze e Guattari (1997) para além do sentido tradicional desta área do conhecimento. Eles empregam esse termo já existente para representar um conceito por eles externado através do pensamento. De acordo com os autores, o *Rizoma* é uma estrutura sem hierarquia, na qual qualquer ponto pode se conectar a outro. No contexto desta tese, a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, o conceito pode ser aplicado à medida que a organização das *Práticas Pedagógicas* se desenvolve de maneira rasteira, caracterizada por múltiplas conexões de linhas de encontros e (des)encontros, sem um modelo hierárquico e fixo. Essa forma de descrevê-las contrasta com o modelo arbóreo, estruturado, típico da política inclusiva, que impõe uma sequência rígida e hierárquica, limitando a expressão das singularidades presentes na sala de aula, assim, o conceito de *Rizoma* permite a valorização das diferenças individuais.

Ainda a esse respeito, os autores Filho e Teti (2013) explicam que o *Rizoma*:

... não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições (Filho; Teti, 2013, p. 51).

Inspirada nos autores, aplico o conceito de *Rizoma* para afirmar que a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, que vem sendo desenvolvida por *Professores Bilíngues*, revela as diversas direções que as *Práticas Marginais* assumem em contextos dominados por pautas ouvintes em detrimento das pautas surdas. Essas práticas só se potencializam à medida que promovem conexões reais entre os pontos das múltiplas linhas, evidenciando a complexidade e a riqueza do Ensino Bilíngue no cenário educacional.

As conexões reais são compostas por *Linhas Moleculares* que representam os movimentos de contra-ação que surgem nas *Práticas* cotidianas dos *Professores*. Elas são trajetórias que desviam das normas dominantes, das *Linhas Mulares*, e produzem novas possibilidades e formas de ser. As *Linhas Moleculares*, contrapõem-se às *Linhas Mulares*, uma vez que estas representam as estruturas rígidas e hierárquicas, como as políticas educacionais padronizadas. Em contraste às *Linhas Mulares*, as *Linhas Moleculares* são fluxos de mudança, são flexíveis e adaptáveis, porém, podem ser novamente *Linhas Mulares* se forem capturadas pelo Aparelho de Estado. Os *Professores* operam nessas *Linhas Moleculares*, a partir dos *Deslocamentos Pedagógicos* que desafiam as normas estabelecidas, permitindo uma Educação mais dinâmica e coesa às necessidades dos alunos surdos.

Desenhando um pouco mais, as *Linhas de Fuga* são caracterizadas por serem *Linhas de Resistência* e de transformação, isto é, caminhos que escapam das restrições das *Linhas Mulares*. Na Educação *de* Surdos, as *Linhas de Fuga* representam as produções que os *Professores Bilíngues* realizam nos espaços de aprendizagem, fugindo das amarras do poder e das *Linhas Mulares*, valorizando a singularização e a diferença no cotidiano escolar. Nessa *Fuga* do sistema opressor, aparecem os *Processos de Minoração*. Esses *Processos* produzem um novo contexto em que a diferença é prestigiada, através do Ensino *em* Libras, utilizando a língua de sinais não como ferramenta de acesso aos conteúdos, mas como língua matriz do processo de ensino e aprendizado do aluno surdo.

Ao caminhar pelos conceitos e sua aplicabilidade nesta pesquisa, com foco na Educação Bilíngue *de/com* Surdos em dissidência, emergiram, por parte dos *Professores*, *Deslocamentos*

significativos das práticas tradicionais, por meio de adequações curriculares. Dessa forma, esses profissionais realizaram *Práticas Marginais*, ações de um *Ensino Rizomático* que não correspondia ao ensino para ouvintes. Essa *Marginalidade* ocorreu por meio de *Linhas Moleculares*, que a todo momento precisavam ser solidificadas para não serem pegadas pelo poder e voltarem a suas produções *Molares*.

Nesse ínterim, os *Processos de Minoração* derivaram de *Linhas de Fugas* que subverteram as normas dominantes e produziram novas formas de existência e de resistência. Os *Processos de Minoração*, conceito oriundo das teorias de Deleuze e Guattari (1997), foram aplicados nesta tese para apontar que, na Educação *de/com* Surdos, esses *Processos* envolveram ações de *Deslocamentos Pedagógicos* momentâneos que desafiaram as políticas e as práticas hegemônicas. Com isso, em vez de tentarem encaixar os alunos em um modelo padrão e unificado, os *Processos* revelaram que os ambientes de aprendizado, a sala de aula, os corredores, os pátios, tratavam-se de lugares onde a singularização e a diferença linguística e cultural circulavam e eram celebradas em atos de uma Educação *Menor Bilíngue de/com* Surdos.

Deste modo, os *Processos de Minoração* manifestam-se nas/pelas ações dos *Professores Bilíngues* que desenvolvem mecanismos para fragilizar as estruturas de poder que impõem a língua oral como norma, criando espaços onde a Libras é potência de aprendizado e de valorização dos alunos surdos. Ainda que diferente dos *Processos de Minoração*, na promoção de *Práticas Pedagógicas Marginais* subversivas, os *Professores* viabilizam uma pedagogia visual (Campello, 2008), a qual distancia-se da pedagogia tradicional que a todo tempo oprime a língua de sinais. Ao desenvolverem estratégias pedagógicas *em* Libras, a língua é colocada no centro do processo educativo, assegurando o direito dos alunos surdos à Educação.

Com base nos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, utilizei os saberes presentes no “Tratado de Nomadologia”, da obra *Mil Platôs*, para delinear os conceitos de *Rizoma*, *Linhas Molares*, *Moleculares* e *de Fugas*. Em seguida, apliquei esses conceitos neste estudo acerca das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração*, entendidos como uma potência inventiva singular, realizada pelos *Professores Bilíngues* na *Marginalidade* das práticas educacionais inclusivas. Essas *Práticas* e *Processos* promovem uma Educação outra, caracterizada por um Ensino *em* Libras, uma Educação *Menor Bilíngue de* Surdos, pautada na singularização e na diferença.

Inspirando-me nos conceitos de Michel Foucault (1988), como operadores conceituais analíticos, trato das questões voltadas às *Práticas de Subjetivação*, desenvolvidas nas *Relações entre Saber e Poder*<sup>13</sup>, como efeito da constituição ética e da *Resistência*. Esses conceitos foram aplicados para compreender o movimento entre *Aluno Surdo* e *Professor Bilíngue* e os desafios enfrentados em relação aos *Saberes* normatizados, no cotidiano escolar. Interessa-me observar as forças motoras de *Saber* e *Poder* que operam nas *Linhas Moleculares* e nas *Linhas de Fugas* produzidas por *Alunos* e *Professores* diante de um contexto em movimento, massivo e excludente, em que o *Saber* normatizado tende a marginalizar as línguas e culturas minoritárias, como a Libras, reforçando uma estrutura de *Poder* que privilegia a língua oral e a cultura majoritária.

O cerne do meu interesse se manteve nas *Linhas Moleculares* e de *Fuga* que se manifestam em um Ensino *em* Libras, essencialmente um *Ensino Marginal*, produzido pelos *Professores Bilíngues* quando confrontados com uma Diretriz Nacional que não reconhece e não valoriza a Libras como língua matriz (Soler, 2022; Soler; Martins, 2022; Bonfim, 2020), sendo esta língua fundamental para a formação da subjetividade dos surdos; nem reconhece adequadamente a Língua Portuguesa como língua adicional (Soler, 2022; Soler; Martins, 2022), língua essencial na modalidade escrita e interação com a comunidade majoritária ouvinte.

Partindo das conexões, encontros e (des)encontros que a rede *Rizomática* permite no campo da *Cartografia*, descrevo os colaboradores desta pesquisa seguindo o modelo de inspiração de “demarcação de territórios”, conceito inventado ou (re)inventado por Silva e Paraíso (2023). Este conceito será (re)construído nesta tese como um espaço fértil para representar as ações *Moleculares* (flexíveis e assertivas, não linear) e as de *Fuga* realizadas por *Professores* em uma Educação *Menor Bilíngue de/com* Surdos com as normativas das Políticas Públicas inclusivas.

---

<sup>13</sup> O poder, para Foucault, é o exercício que produz saber, de modo que poder e saber estão diretamente implicados nas relações.

---

## 1.2. Demarcando o território: ações *Marginais* e de *Minoração* em campo fecundo de pesquisa

---

*Os encontros são o coração de uma cartografia desenhada para pesquisar ... Afinal, a imprevisibilidade e a novidade são matérias dos encontros. Silva; Paraíso (2023, p.11).*

Como apontado no tópico anterior, traço as “demarcações do território” investigativo da Educação *Menor* Bilíngue, destacando oito protagonistas que promovem ações *Menores*, *Moleculares* e de *Fuga*, através de movimentos *Marginais* e de *Minoração*. Cada colaborador se distingue por especificidades marcantes em suas *Práticas Pedagógicas* em/para Libras, evidenciadas nos encontros e (des)encontros ocorridos nas Rodas de Conversa.

Antes de proceder às demarcações, é essencial descrever o procedimento metodológico e as ferramentas empregadas que viabilizaram a coleta de dados substanciais para esta pesquisa. As Rodas de Conversa<sup>14</sup> foram adotadas como estratégia metodológica nesta tese pela sua capacidade de fornecer uma abordagem mais flexível e afetiva às interações discursivas. Sob a minha mediação, os encontros foram organizados em torno de temas previamente escolhidos, relacionados à prática docente com surdos, que suscitaram interesse especial para o estudo.

As Rodas, conforme abordadas por Afonso e Abade (2008), representam uma metodologia participativa amplamente aplicável em diversos contextos e áreas temáticas. Ao utilizá-la como metodologia, que fomenta o diálogo e a reflexão coletiva, é possível envolver os participantes de forma ativa, favorecendo a troca de experiências e conhecimentos em um ambiente colaborativo. Nesta mesma perspectiva Soler (2022, p. 75-76) reforça que “[...] as rodas de conversas possibilitam aproximar de determinado grupo discussões aprofundadas, como um meio de se sensibilizar e fazer pensar sobre diversos pontos, construindo novos saberes e problematizações”.

A respeito da coordenação de uma Roda, Afonso e Abade (2008, p. 34) explicam que coordenador, “[...] não é o detentor da verdade”, mas ele desempenha o papel de facilitador das interações, acolhendo as falas dos participantes e promovendo a circulação da palavra entre

---

<sup>14</sup> Doravante: Roda/as.

eles. Essa função exige uma postura de escuta sensível, abrangendo a atenção a aspectos como a carga efetiva da comunicação, seus significados múltiplos e a compreensão do mundo pelo falante.

É importante ressaltar que o procedimento metodológico adotado possibilitou um desenvolvimento dinâmico a partir dos acontecimentos com afetos e afectos que surgiram durante as rodas. De acordo com Deleuze e Guattari (1997) afectos são forças e intensidades que atravessam os corpos, mobilizando suas capacidades de agir e de sentir, criando possibilidades de existência. Assim, diferentemente de sentimentos ou de emoções, que pertencem ao campo das representações, os afectos operam diretamente no plano das intensidades, modulando as potências do corpo. Eles emergem de encontros intensivos ou de sensações menos intensivas, não estando vinculados à ideia de resistência, mas à potência de transformação e à produção de novos modos de vida.

Ao introduzir temas disparadores para as discussões, eu também proporcionava espaço para que os colaboradores guiassem o curso das conversas, por meio de seus afetos e dos afectos, permitindo que os sentidos e as direções emergissem naturalmente, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Esta flexibilidade foi essencial para garantir que as discussões fossem relevantes e alinhadas com os objetivos propostos. Dessa forma, toda a experiência prática de sala de aula foi considerada nas Rodas, inclusive, entendendo que:

[...] para existir uma reflexão os participantes precisam se abrir para conhecer e questionar o próprio horizonte e, igualmente importante, que se abram para conhecer - e questionar, claro - os horizontes novos que o grupo e os coordenadores trazem para consideração (Afonso; Abade, 2008. p. 25).

Por conseguinte, a estrutura metodológica foi delineada sob a perspectiva conceitual de Educação *Maior*, predominante nas políticas atuais, considerando os desafios associados à promoção de uma Educação *Menor* Bilíngue que valorize as diferenças, principalmente as promovidas por corpos surdos. Complementando essa perspectiva, a metodologia emprega os princípios da *Cartografia*, proposta por Deleuze e Guattari (1997), e os movimentos de *Resistências* diante das *Relações de Saber e Poder* de Michel Foucault (1988).

A *Cartografia*, nesse contexto, permitiu mapear imagens e registros que revelaram as *Linhas* de forças determinantes nas práticas que balizaram os eventos analisados. O foco foi direcionado às *Práticas Pedagógicas* e aos *Processos de Minoração* de uma Educação *Menor*;

em salas inclusivas de surdos, especialmente em escolas que adotam propostas ou programas bilíngues.

Interessou-nos descrever as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração* apontados pelos colaboradores, realizados no campo da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, e focar na produção de *Práticas Pedagógicas* dos educadores que atuaram na *Marginalidade* e nas *Linhas de Fuga* que foram produzidas por *Processos de Minoração* escapando do mecanismo “agarra e liga” do Aparelho Escolar.

O delineamento metodológico nesta pesquisa foi composto por duas etapas distintas, ambas conduzidas virtualmente, por meio das plataformas *Google Meet* e *Classroom*. A escolha dessas plataformas se deu pela sua eficácia em promover a interatividade entre os colaboradores, o que foi primordial para esta pesquisa. As plataformas permitiram o uso de microfones e câmaras, facilitando a comunicação síncrona, a projeção de apresentações em *PowerPoint*, essencial para a disseminação do conteúdo visual, e o armazenamento de materiais complementares, como artigos científicos, Projetos Político Pedagógico das escolas, Planos de Ensino, legislações municipais, bem como as *Práticas* e os *Processos* identificados nas rodas com os *Professores*.

Além de facilitar a interação e o conforto entre a pesquisadora e os colaboradores, a plataforma *Google Meet* possibilitou a gravação dos encontros e (des)encontros, sendo uma ferramenta importante para a coleta de dados, arquivamento e posterior análise. Essa escolha justifica-se, principalmente, pela possibilidade de envolver *Professores Bilíngues* de diferentes localidades do Brasil, algo que seria inviável em formato presencial. Considerando que são poucos profissionais em efetivo exercício, conforme prevê o Decreto nº 5.626 de 2005, e estão em locais distintos, a abordagem presencial dificultaria a dinâmica da coleta de dados. Portanto, o uso dessa ferramenta digital possibilitou o contato com um número maior de participantes, facilitando interações efetivas alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Com a pandemia da Covid-19, o uso de plataformas digitais, como o *Google Meet*, experimentou um crescente exponencial como uma das estratégias para a coleta de dados em pesquisas, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Além disso, essas plataformas possibilitam a realização de formações, uma vez que é possível alinhar os melhores horários entre o formador e seus interlocutores. Segundo Stewart e Cash Jr. (2015), o uso de tecnologia em entrevistas para pesquisa tem recebido *feedbacks* positivos, pois, sendo flexíveis e

superando grandes distâncias, oferecem mais segurança ao entrevistado, reduzindo as chamadas “[...] respostas socialmente aceitáveis” (2015, p.161). Essa abordagem resulta em dados mais fidedignos, especialmente em temas sensíveis e de grande relevância social.

Nesta pesquisa, o foco não foi desenvolver entrevistas, mas construir um espaço formativo com trocas de experiências e práticas, por meio da interação nas Rodas. Os colaboradores das Rodas foram selecionados por meio da amostra por conveniência. De acordo com Cozby (2003), essa técnica é probabilística e é utilizada em levantamentos e experimentos. O autor destaca que essa técnica apresenta vantagens, como a economia de tempo na seleção dos colaboradores, a facilidade de disposição e adesão à participação em pesquisas, permitindo que os colaboradores tenham características específicas para os objetivos da pesquisa.

A amostragem por conveniência, conforme enfatiza Cozby (2003, p. 155), ganha importância ao se concentrar em “[...] estudar relações entre variáveis mais do que para estimar acuradamente valores da população”, proporcionando uma representatividade amostral mais eficaz. Nesse contexto, uma consulta prévia ao Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), permitiu o contato de alguns *Professores Bilíngues*, por meio de amigos do grupo.

É importante ressaltar que os critérios de seleção para participação na pesquisa foram os seguintes: 1) Ser Professor Bilíngue ou ser considerado Professor Bilíngue, de acordo com as Políticas Educacionais da escola, por meio dos documentos municipais ou estaduais (Projeto Político Pedagógico - PPP; Plano de Trabalho - PT), ou Intérprete Educacional que atua em parceria com Professor Regente, em redes que adotam o modelo de Educação Bilíngue *para* Surdos; 2) Ter mais de dois anos de experiência em escolas bilíngues ou escolas inclusivas bilíngues.

A exigência de mais de dois anos de atuação justifica-se pela necessidade de garantir que as Rodas fossem ricas e substanciais em termos de trocas de experiências e levantamento das demandas educacionais, pelos *Professores* em seus *Deslocamentos* na Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos. A participação de *Professores Bilíngues* que não atendessem a esses critérios foi inviabilizada, uma vez que não teriam acumulado experiências suficientes para compartilhar, nem inquietações advindas de anos anteriores.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, em conformidade com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510, de 2016. Todos os procedimentos éticos em pesquisa foram devidamente seguidos, garantindo a preservação do anonimato dos participantes e a possibilidade de desistência em qualquer período da pesquisa. Assim, a pesquisa foi aprovada e recebeu o parecer de número 5.499.091, de 29 de junho de 2022, e encontra-se no Anexo C.

De acordo com a Resolução mencionada, a pesquisa também seguiu as orientações estabelecidas na normativa emitida em 24 de fevereiro de 2021, pela Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Essa normativa, intitulada “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” visa a garantir que os colaboradores estejam cientes dos riscos envolvidos ao participarem de pesquisas em ambientes virtuais.

Assim, todos os protocolos orientadores relacionados ao uso da plataforma *Google Meet*, ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo A e B) por meio do formulário eletrônico<sup>15</sup>, bem como à possibilidade de instabilidade de conexão durante as Rodas, foram devidamente esclarecidos. Essas orientações foram fornecidas de maneira a não causar constrangimento aos colaboradores e garantindo a confiabilidade das informações que foram obtidas *online*, como descritas nas resoluções citadas anteriormente. Dessa forma, o documento assegurou aos professores o sigilo de sua identidade, forneceu informações sobre como obter detalhes acerca do andamento da pesquisa, quando desejado, e esclareceu o procedimento de desistência a qualquer momento, sem prejuízos, conforme descrito em detalhes no termo.

Todos os dados coletados foram armazenados em local seguro, não permanecendo no drive da pesquisadora e em nenhum ambiente virtual, mas sim em um dispositivo móvel, o HD externo. Essa medida foi adotada para evitar que invasores de computadores tivessem acesso aos materiais. Ressalta-se que todas as informações foram utilizadas estritamente para fins científicos.

---

<sup>15</sup> Professores Bilíngues: <https://forms.gle/wndnykXkSmzscsnE8>; Intérpretes Educacionais: <https://forms.gle/prNofRCrsUhVbuzS9>; Professores da Sala Comum e Gestores: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgfSbk9cfkzT9KqjIyWzVH3sZWlhwckhSi2OSHdiebRjxQmg/vie/wform>

Ainda em concordância com a normativa de 24 de fevereiro de 2021, os colaboradores foram orientados a salvar os arquivos disponibilizados pela pesquisadora em seus computadores ou outros dispositivos, garantindo, assim, a segurança deles, bem como dos dados pessoais fornecidos à pesquisa.

Após aprovação do projeto de tese pelo Comitê de Ética, iniciei o contato com os *Professores Bilíngues* para dar início à primeira etapa da coleta de dados. Para otimizar a seleção da data e do horário mais adequados para apresentar a proposta de pesquisa, organizei reuniões virtuais. A coordenação desses encontros contou com a participação de oito colaboradores, residentes em quatro cidades do estado de São Paulo, conforme demarcados em seus territórios a seguir.

**Quadro 2 – Demarcações no território Bilíngue *de/com* Surdos: Colaboradores.**

**Demarcação 1 - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane<sup>16</sup>):**



Formada em Pedagogia, a profissional também é especializada em Psicopedagogia e concluiu um curso a distância sobre a formação de alunos surdos, além de cursos de Libras de 30h e 120h. Atua desde 2008 na escola-polo municipal de Rio Claro, desempenhando a função de Professora Bilíngue na sala bilíngue e inclusiva de surdos desde 2015. Em 2018, assumiu o papel de professora coordenadora na mesma instituição, responsável por liderar as atividades pedagógicas das salas bilíngues e inclusivas.

**Demarcação 2 - (#Part. Ed<sup>o</sup>. Felipe):**



Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Surdos pela FMU-SP, além de graduações em Letras-Libras pela UFSC e em Pedagogia Bilíngue Libras e Língua Portuguesa. Completou pós-graduação em Comunicação, Informática na Educação e Educação de Surdos, além de mestrado em Educação pela Unicamp, concluído em 2019. Com 21 anos de experiência, atua na Educação Bilíngue de surdos no município de Guarulhos.

**Demarcação 3 - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline):**



Formada em magistério e Pedagogia, possui especializações *lato sensu* em Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial com ênfase na surdez, e Educação de Surdos/ Tradução e Interpretação. Atualmente, está cursando a especialização em Neuropsicopedagogia e concluindo a graduação em Letras Libras. Há sete anos atua como Professora

<sup>16</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade pessoal de cada participante, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

Bilíngue na rede municipal de ensino de Guarulhos.

**Demarcação 4** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia):



Graduada em Pedagogia, ela também possui uma pós-graduação *lato sensu* em Libras. Com uma sólida carreira na área educacional, atua há 7 anos como Professora Bilíngue. Antes dessa função, desempenhou o papel de intérprete de Libras em sala de aula por 8 anos e meio, na rede municipal de ensino de Campinas.

**Demarcação 5** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Renata):



Formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Inclusiva, é também intérprete de Libras certificada pelo ProLibras - MEC. Possui vasta experiência na área, tendo atuado como intérprete de Libras por 20 anos. Nos últimos 8 anos, vem trabalhando como Professora Bilíngue, na rede municipal de Campinas.

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena):



Graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês e especialização *lato sensu* em Libras. Possui 13 anos de experiência como Professora Bilíngue, na rede municipal de ensino de Campinas.

**Demarcação 7** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Juliana):



Graduada no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa - TILSP e pós-graduada *lato sensu* em Libras. Além disso, concluiu o curso de Aperfeiçoamento em Formação de Professores e Intérpretes de Libras Educacionais para Produção de Materiais Bilíngue. Atualmente, trabalha como Professora Interlocutora, designação da rede estadual de São Carlos, completando 3 anos de efetivo exercício.

**Demarcação 8** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Analice):



Graduada em Pedagogia, possui especializações em Tradução e Interpretação em Libras, Ensino da Libras e Educação Especial com foco em Deficiência Auditiva. Com 18 anos de experiência como intérprete e 3 anos como Professora Bilíngue, atualmente desempenha a função de Professora de Educação Personalizada para Surdos em uma instituição de ensino privada no município de Brotas. Neste papel, atua como Professora Bilíngue e como intérprete, alternando suas funções conforme as demandas específicas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com uso de imagens retirada do site:  
<https://ghiencongnghe.info/google-meet-co-gioi-han-thoi-gian-khong.html>.

Como representação imagética das Rodas de Conversa, segue um ilustrativo da plataforma *Google Meet* em sua funcionalidade de pesquisa e formação docente.

**Figura 3-** Imagem representativa dos Colaboradores nos encontros e (des)encontros nas Rodas de Conversa, via plataforma *Google Meet*.



Fonte: imagem representativa, retirada do site:  
<https://ghiencongnghe.info/google-meet-co-gioi-han-thoi-gian-khong.html>

Entre janeiro e junho de 2023, foram realizados 15 encontros. O primeiro contou com a presença de todos os *Professores Bilíngues*. Todavia, devido a compromissos semanais nas suas respectivas escolas, que impossibilitavam a participação simultânea de todos; os encontros subsequentes foram divididos em dois grupos: Turma A, às quartas-feiras, e Turma B, às quintas-feiras, totalizando sete encontros para cada grupo.

A duração média das Rodas era de uma hora e meia, embora em alguns momentos, as discussões acaloradas tenham prolongado esse tempo por até duas horas. A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo principal realizar o levantamento com os *Professores* sobre o perfil de seus alunos e familiares. Além disso, foi um momento para apresentar a organização das salas de trabalho e compartilhar o currículo desenvolvido por cada rede educacional. Em alguns casos específicos, também foi apresentado o Projeto Político Pedagógico ou o documento norteador da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos, elaborado pelas respectivas redes de trabalho.

Inicialmente, propus aos *Professores* a leitura de artigos pertinentes à temática da pesquisa, bem como a visualização de *Lives* produzidas pelos docentes da UFSCar dirigida aos alunos de graduação do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa - TILSP<sup>17</sup>. Esses materiais foram disponibilizados como um meio de enriquecer o processo formativo dos educadores e suscitar discussões durante as Rodas. A seguir, ilustro mais detalhadamente a primeira parte da pesquisa, conforme descrito anteriormente.

**Figura 4 - Cronograma da primeira parte das Rodas de Conversa - primeira etapa da pesquisa.**

<b>Cronograma das Rodas de Conversa e Encaminhamentos:</b>				
<b>Dias</b>	<b>Horário dos encontros</b>	<b>Temática das Rodas de Conversas</b>	<b>Sugestões de encaminhamentos para as próximas Rodas de Conversas</b>	<b>Material complementar para as reflexões</b>
23/02 24/02	19h30	Apresentação da Proposta das Rodas de Conversa. Apresentação dos Professores e Intérpretes Educacionais.	Postagem das Propostas Pedagógicas das Escolas no classroom. Anotar as demandas diante da releitura dos Projetos e Propostas de Ensino.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OTSD0WVnIsw">https://www.youtube.com/watch?v=OTSD0WVnIsw</a> <a href="https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3277/2286">https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3277/2286</a>
08/03 09/03	19h30	Apresentar resumidamente a Proposta Pedagógica da Escola; perfil dos alunos e seus familiares; demandas cotidianas interligadas ao PPP de cada unidade.	Registro dos pontos levantados com base na visualização e leitura do material complementar, interligando com a realidade do cotidiano escolar.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=19OX9co-xIs&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=19OX9co-xIs&amp;t=3s</a>
29/03 30/03	19h30	Reflexão: Aquisição tardia de Linguagem; Alfabetização e Letramento.	Planilha com a organização por ciclo: Aquisição de Língua; Leitura e escrita da LP.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas primeiras Rodas, embora o foco principal fosse o perfil dos alunos e a utilização da Libras como língua matriz tanto na escola quanto em casa, os *Professores* frequentemente traziam à tona as pressões exercidas tanto pelas Secretarias de Educação quanto pelas famílias, no que diz respeito ao processo de “alfabetização” dos alunos em Língua Portuguesa. As discussões muitas vezes giravam em torno de dilemas e desafios enfrentados pelos docentes, a saber: “Como faço isso?”; “Preciso cumprir os conteúdos curriculares e alfabetizar meus alunos, os pais estão cobrando”; “Não há materiais adequados para alfabetização, tenho que prepará-los e a Secretaria de Educação não compreende”; “A Secretaria de Educação precisa adquirir materiais, gasto muito tempo desenvolvendo recursos para os alunos surdos.” Esses

<sup>17</sup> Durante o período de isolamento social, os professores da disciplina de Aquisição e desenvolvimento da Linguagem (Libras/Língua Portuguesa) e a professora da disciplina Tradução e Interpretação na Esfera da Educacional I adotaram estratégias pedagógicas inovadoras para atender às demandas do curso de forma atrativa e instrucional, respeitando as normativas para o Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE). Como parte dessas estratégias, realizaram uma série de *Lives* com professores de diversas universidades do Brasil, promovendo discussões amplas sobre temáticas pertinentes às disciplinas. Essas temáticas estavam alinhadas aos objetivos das Rodas, permitindo que algumas dessas *Lives* fossem utilizadas como materiais base para as discussões e complementares da formação pessoal dos colaboradores da pesquisa. O material está disponibilizado no Canal do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP), da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: <https://www.youtube.com/@AudiovisualTILSP>.

temas refletem as complexidades e as dificuldades enfrentadas pelos *Professores* no contexto da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos.

Diante dessas questões, tornou-se necessário ajustar o cronograma, uma vez que a demanda se mostrou mais concentrada nas questões relacionadas à Língua Portuguesa do que na aquisição da Libras. Assim, realizei a modificação no cronograma para incluir a temática “Consequências da aquisição tardia de linguagem: qual é o papel da escola?”, nos dias 29 e 30 de março. O desdobramento dessa temática será explorado mais a fundo no capítulo de análise.

Na segunda etapa da pesquisa, o objetivo foi colaborar com os *Professores Bilíngues* para criação de um compilado de suas *Práticas Pedagógicas Marginais* e seus *Processos de Minoração*, desenvolvidos para além do Currículo estabelecido pelo sistema de ensino. Isto é, *Práticas* que foram criadas na *marginalidade* do aprendizado bilíngue ou do aprendizado inclusivo<sup>18</sup>, estabelecendo conexões no processo de ensino-aprendizagem através de *Linhas Molares* e de *Processos* singulares diferenciados, evidenciados pelas *Linhas de Fuga*. A seguir, apresento a representação do cronograma referente às Rodas da segunda etapa da pesquisa.

**Figura 5** - Cronograma da segunda parte das Rodas de Conversa.

Cronograma das Rodas de Conversa e Encaminhamentos:				
Dias	Horário dos encontros	Temática das Rodas de Conversas	Sugestões de encaminhamentos para as próximas Rodas de Conversas	Material complementar para as reflexões
26/04 27/04	19h30	Apresentação dos Currículos Escolares. Estratégias de Intervenção: Aquisição da Libras e Apreensão da Língua Portuguesa (leitura e escrita).	Postagem: Estratégias de Intervenção: Aquisição da Libras e Apreensão da Língua Portuguesa (leitura e escrita).	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-3qa8dOk6Qk">https://www.youtube.com/watch?v=-3qa8dOk6Qk</a>
24/05 25/05	19h30	Apresentação dos Currículos Escolares. Estratégias de Intervenção: Aquisição da Libras e Apreensão da Língua Portuguesa (leitura e escrita).	Postagem: Estratégias de Intervenção: Aquisição da Libras e Apreensão da Língua Portuguesa (leitura e escrita).	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-3qa8dOk6Qk">https://www.youtube.com/watch?v=-3qa8dOk6Qk</a>
28/06 29/06	19h30	Apresentação dos Materiais audiovisuais utilizados pelos professores - rodada de reflexão.	Postagem: Materiais audiovisuais, Lista de Intervenções.	

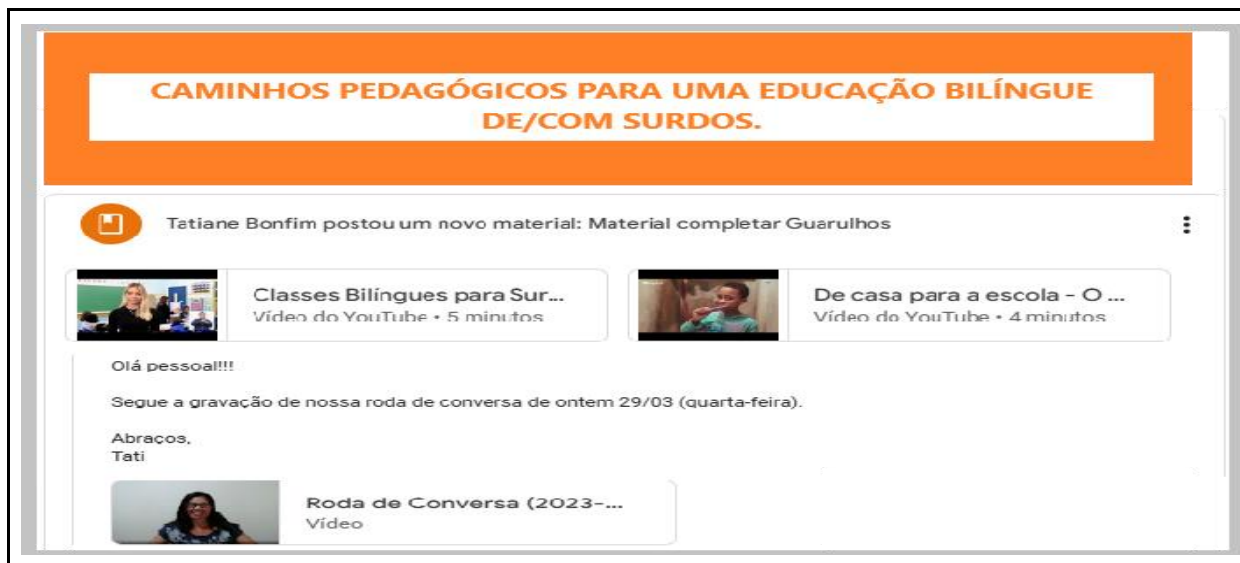
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mencionado anteriormente, devido às demandas identificadas pelos *Professores*, houve a necessidade de ajustar o cronograma das atividades. Nesse contexto, o uso da plataforma virtual *Classroom* revelou-se fundamental. Esse ambiente foi essencial para o armazenamento de materiais disparadores e complementares, garantindo um espaço seguro e de fácil acesso, onde não há risco de perda de conteúdos, incluindo as gravações das Rodas. Esse recurso permitiu que todos os envolvidos tivessem acesso contínuo e organizado aos

<sup>18</sup> Essa diferença se dá pelo formato de ensino de cada rede dos participantes.

materiais necessários para o sucesso das sessões de aprendizado e discussão, inclusive as alterações do cronograma.

**Quadro 3** - Ambiente virtual *Classroom*: materiais disparadores e complementares.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Divididas em duas turmas, A e B, as Rodas demonstraram manter um padrão de qualidade consistente. Foi possível observar que ambas as turmas compartilhavam preocupações similares em relação aos seus alunos, com ênfase em temas como o uso da Libras como língua de instrução e o desenvolvimento de materiais adequados para o ensino e avaliação da Língua Portuguesa. Um ponto adicional, que emergiu como tema recorrente nas discussões nas Rodas e que também se destaca nessa tese, é a necessidade de estabelecer uma diretriz nacional que priorize o Ensino *em* Libras, em substituição ao modelo atual de Ensino *para* Libras nas escolas.

Com a apresentação do percurso metodológico realizado e as “demarcações territoriais” dos colaboradores, passo a refletir os conceitos brevemente apresentados nesta seção, articulando-os aos movimentos, aos encontros e (des)encontros que esta pesquisa permitiu.

---

## CAPÍTULO 2- FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MAIOR ATRAVESSADA PELA EDUCAÇÃO MENOR

---

*Se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor?  
Gallo (2002, p. 169).*

Neste capítulo, mergulhamos nos conceitos de Deleuze e Guattari (1997; 2003) para adensar a perspectiva de uma Educação com as diferenças. A partir de suas bases filosóficas, procuramos apresentar a *Educação Maior* e os atravessamentos produzidos por práticas cotidianas menores. Para isso, é necessário introduzir o conceito de Educação *Menor* Bilíngue, que pode ser instaurada de modo periférico às diretrizes oficiais, realizada por sujeitos que produzem, na *Marginalidade* da sala de aula, *Práticas Pedagógicas Marginais* e com *Processos de Minoração* com a insurgência de *Linhas Molar, Molecular e de Fuga*.

Para o desenvolvimento deste estudo, busquei fundamentos nas concepções trazidas por Deleuze e Guattari (1997) acerca da ciência maior e menor, na obra “Mil Platôs”, volume 5, no *tratado de nomadologia*, articulando-as à perspectiva trazida por Gallo (2002; 2008; 2007), sobre a potência das *Educações Menores*. Entendemos que essas concepções estão em consonância com a Educação *nas/com* as diferenças (Bonfim, 2020) e que interessa nesta tese.

Neste capítulo, aponto a Educação *Maior* como parte da organização escolar normatizada e rígida, movimentada pela engrenagem do Aparelho de Estado. Tais processos resultam da articulação de maquinarias institucionais jurídicas e pedagógicas, que, em última instância, visam à criação de um currículo comum. Em contrapartida, aponto a aparição de Máquinas de Guerra que agem na direção de *Linhas Moleculares*, visando a manter os acontecimentos singulares e os desejos subjetivos de corpos/singularidades, que “vazam” a estas regulações normativas.

São por essas *Linhas* e nessa ação, de dentro do Aparelho de Estado, que insurgem *Deslocamentos Pedagógicos*, na criação de Máquinas de Guerra, que nos colocam à frente de dilemas e potências que reivindicam e atravessam outros modos de existir na escola. Tais conceitos são potência para pensar a Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos e que agem diretamente na pesquisa porque trazem inquietações que nos perpassam.

---

## 2.1. Aparelho de Estado e Máquina de Guerra: tratados para uma Nomadologia na Educação com as diferenças

---

*Para o nômade, ao contrário,  
é a desterritorialização que constitui  
sua relação com a terra,  
por isso ele se reterritorializa  
na própria desterritorialização.  
Deleuze; Guattari (1997, p.3).*

A obra “Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia” - Volume 5, será o disparador conceitual que comporá a reflexão deste tópico. Isso porque os conceitos fundantes apresentados nesta obra são caros para mobilizar o pensamento acerca da Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos, pelo prisma de uma Educação *na/com* as diferenças.

A articulação desses conceitos nesta tese nos permite destacar o potencial analítico das Filosofias da diferença para o campo da Educação *de/com* Surdos. A Educação Bilíngue *de/com* Surdos vem se estabelecendo como um campo de *Saber e Poder* (Foucault, 1988) que se afirma e reafirma a cada dia, sendo atravessada pelas militâncias da comunidade surda (Rezende, 2022), muitas vezes em oposição às políticas públicas inclusivas, pertencentes ao bojo de uma Educação *Maior*, baseada na perspectiva da deficiência e agenciada por processos unificados de ações homogêneas. Essa visão de educação considera a surdez como uma falta orgânica, desconsiderando a diferença linguística e expressiva da língua de sinais, que emerge como uma diferença existencial produzida pelo corpo surdo (Pagni; Martins, 2023).

Os conceitos das Filosofias da diferença “[...] apresentam toda uma potência capaz de movimentar a educação, produzindo abalos perceptíveis nos sistemas educacionais vigentes” (Costa; Brito, 2018, p.26). Esta potência, ao abalar a Educação *para* Surdos, marcada pelo olhar *Molar*, rígido, inflexível, da falta e apelo à reparação do corpo surdo, através do adestramento à Língua Portuguesa oral e às práticas ouvintes; nos faz olhar para as práticas em Libras como movimentos de *Resistência*, uma vez que ainda não há uma curricularização das formas de fazer esse ensino, normatizando efetivamente essa Educação Bilíngue *em* Libras.

Com o intuito de refletir sobre as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração*, as *Linhas Molar, Moleculares* e de *Fuga* e os movimentos de *Resistência* dos

*Professores Bilíngues*; esse tópico tem por objetivo desenvolver uma base teórico-filosófico que permite sustentar o *Ensino Rizomático* produzido na *Marginalidade* das salas de aula Bilíngues/Bilíngues Inclusivas. Esses operadores conceituais permitem compreender o processo educacional brasileiro no que concerne à Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos.

Dada essa introdução, que articula o interesse dos conceitos para esta pesquisa, apresentamos uma representação visual de uma alegoria feita por mim (doutoranda), após as primeiras reflexões sobre o conceito de “Aparelho de Estado”, a partir da leitura dos filósofos Deleuze e Guattari (1997).

**Figura 6** - Representação viso-mental da engrenagem “Aparelho de Estado”.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora.

A imagem acima representa o Aparelho de Estado como uma engrenagem em engrenagem às engrenagens menores. Essa representação imagética simboliza como o Aparelho de Estado aprisiona e movimenta as instituições, como a família, a política, a igreja e a educação, representadas pelas engrenagens menores. Podemos dizer que o movimento do

Aparelho de Estado regula a ação maquínica das engrenagens, fazendo com que o mecanismo opere de acordo com sua cinesia, gerando ações que se complementam e constitui uma lógica própria desse funcionamento.

Em Deleuze e Guattari (1997), o Aparelho de Estado é concebido como uma autoridade de comando que mantém e conserva toda a sua estrutura, como um órgão de poder que coordena e controla o funcionamento, espalhando sua autoridade pelas engrenagens menores. Deste modo, o Aparelho de Estado é responsável pela apropriação e captura das multiplicidades, reorganizando-as de acordo com a sua logicidade de operação.

Ainda sobre o Aparelho de Estado, Deleuze e Guattari (1997) apresentam que as movimentações em oposição “[...] são elementos principais de um aparelho de Estado que procede por Um-Dois, distribui as distinções binárias e forma um meio de interioridade. É uma dupla articulação que faz do aparelho de Estado um *estrato*” (1997, p. 12, grifo dos autores).

Compreende-se que este Aparelho de Estado funciona espalhando e conectando as engrenagens menores, operando através da soberania e do policiamento como agentes centrais nesse processo. Sob o comando soberano, a polícia e o carcereiro atuam como representantes e agentes de controle do Aparelho de Estado, cujo objetivo é a fiscalização, o controle e a captura para o “todo”. Essas figuras operam por meio de ações binárias não opostas, em que o importante é que o conjunto esteja em conformidade com as ordens dadas. Os Aparelhos de Estado, em sua dualidade, operam em dupla, alternando-se, expressando uma unidade soberana (Deleuze; Guattari, 1997).

Os autores ainda relatam que “[...] o Estado não se define pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 19). Esse poder, exercido pela milícia, é diluído em diversas instituições/engrenagens menores, como por exemplo, a engrenagem familiar, religiosa, educacional, da saúde e da política; agindo por meio da captura e fiscalização constante, verificando o modo como as ações estão sendo efetuadas nessas diversas engrenagens menores que devem se alinhar às pautas e à lógica fundantes que conserva o movimento e funcionamento deste Aparelho.

Como o Aparelho de Estado também tem a finalidade de conservar para que as engrenagens continuem em funcionamento, há sempre o fechamento das fronteiras, limitando e conservando o que está posto pelo órgão centralizador. Ao demarcar os espaços torna-os

estriados, sem abertura para o novo, e com isso, inicia-se a territorialização da superfície, mantendo a ordem das engrenagens. Não existe a possibilidade de uma produção fora da engrenagem, pois quando, de algum modo, acontece um “deslocamento” de uma engrenagem, rapidamente é produzida uma nova forma de capturar para que ela possa voltar ao fluxo regular, àquilo que por algum motivo, tentou escapar do curso normal operacionalizado pela engrenagem.

O deslocamento é um modo de romper com o Aparelho de Estado que a todo o momento articula para a “[...] captura mágica imediata, ‘agarra’ e ‘liga’, impedindo qualquer combate” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 12, grifos dos autores). Esse modo de “agarrar” as engrenagens e impedi-las de mudar a rota do mecanismo é uma função constante, pois nada pode sair do planejado. Por isso acontece a “liga”, para manter tudo funcionando em um fluxo contínuo e programado.

Esse movimento de “agarra” e “liga” da engrenagem produz efeitos sobre as engrenagens menores. “É nesse sentido que a réplica do Estado consiste em estriar o espaço, contra tudo o que ameaça transbordá-lo” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 60). No estriamento das engrenagens prevalece a soberania em detrimento dos desejos e das vontades de mudança do curso linear. Com o controle em mãos pela vistoria policial, o Estado permite que tudo continue em plena ordem, por ser uma autoridade no controle.

Quando uma engrenagem ou parte dela discorda do modo policialesco do Aparelho de Estado, surge a figura dos guerreiros, que atuam contra essas ações repressoras do Estado. De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 15), o guerreiro é capaz de “[...] trair tudo, inclusive a função militar”, rompendo com a opressão e perturbando as normas estabelecidas pelo Aparelho de Estado. Ao contrário do carcereiro, que visa vigilância e captura, o guerreiro utiliza de estratégias de *Resistência* sem recorrer a conflitos armados diretos. Eles promovem contra-movimentos que desestabilizam as regulações do Aparelho de Estado.

Os guerreiros formam o que Deleuze e Guattari (1997, p.110) chamam de Máquinas de Guerra, que “[...] se constituem contra os aparelhos [...] de captura ou de dominação”. Estas Máquinas alteram conexões em face do “agarra” e “liga” do Estado opressor, criando rupturas e permitindo o desligamento das engrenagens menores para produzir novas rotas em outros fluxos, alisando um espaço estriado. De acordo com Deleuze e Guattari (1997):

O espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, espora um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem "medi-lo", e que só se pode explorar "avançando progressivamente". Não respondem à condição visual de poderem ser observadas desde um ponto do espaço exterior a elas: por exemplo, o sistema dos sons, ou mesmo das cores, por oposição ao espaço euclidiano (Deleuze; Guattari, 1997, p. 38, grifo dos autores).

Portanto, os guerreiros, ao alisar o território com suas Máquinas de Guerra, abrem espaço para as multiplicidades, resistindo ao estriamento e à homogeneidade do Aparelho de Estado, organizando-se em bandos como forma de *Resistência*.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p.61), o estriamento aprisiona o guerreiro ou a terra, tornando-os “[...] dependentes [...] com caminhos fixos [...] movimentos relativos”. Em contraste, os guerreiros ao se moverem em bandos, permitem alisar o território, possibilitando fluxos não lineares e encontros geradores de novas ações e reações, desafiando o estriamento do Aparelho de Estado. O conceito de espaço liso e estriado diferencia-se pelo modo como ocupam o espaço, enquanto o espaço liso “[...] ocupa-se o espaço sem medi-lo”, o espaço estriado “[...] mede-se o espaço a fim de ocupá-lo” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 25).

Apesar do nome dado pelos autores, os guerreiros não iniciam guerras tradicionais, mas criam rupturas e desestabilizam o Aparelho de Estado. Os guerreiros se distinguem dos sedentários promovidos pelo Aparelho de Estado. Enquanto o sedentário segue e mantém a ordem do Estado, os guerreiros se colocam como nômades que desterritorializam e promovem novas aberturas, atuando na tangente do Aparelho de Estado. Os nômades, em sua movimentação contínua, afetam os sedentários, criando um movimento de fuga das estruturas do Aparelho de Estado (Deleuze; Guattari, 1997).

Ao seguir trajetos de um ponto a outro, o nômade não se estabiliza, mas vê os pontos como “[...] alternâncias num trajeto” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 51). O espaço do nômade é “[...] aberto, indefinido” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 51, grifos dos autores), com possibilidades de mudanças, é liso e com traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. Em oposição, o espaço do sedentário é estriado, inflexível e marcado por muros e caminhos definidos (Deleuze; Guattari, 1997).

Os nômades, com suas Máquinas de Guerra, produzem caminhos *Rizomáticos*. Diferentemente de um único caminho, os *Rizomas* representam múltiplos percursos possíveis, sem uma direção fixa, assemelhando-se às raízes de plantas que crescem em terrenos e se

adaptam às mudanças “[...] de chuvas locais, e que determinam mudanças de orientação dos percursos” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 54).

Na construção do espaço como um terreno desértico, observamos “[...] a variabilidade, a polivocidade das direções” características essenciais “[...] dos espaços lisos, do tipo rizoma, e que modifica sua cartografia” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 54). Nesse contexto, o terreno liso e *Rizomático* se revela fértil, uma vez que não há um único modo de seguir ou de identificar as *Linhas do Rizoma*. Assim, nos caminhos *Rizomáticos* “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro” (Deleuze; Guattari, 1995, p.13) oportunizando múltiplas entradas e saídas. Deste modo:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (Deleuze; Guattari, 1995, p.36, grifos dos autores).

O *Rizoma* também se caracteriza pela difusão e identificação que procede dos meios “[...] toda difusão procede do meio, pelo meio, como tudo o que ‘brota’, do tipo rizoma” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 126, grifo dos autores). Nesse sentido, ao produzir *Linhas Moleculares* em terrenos estriados e arbóreos, não *Rizomáticos*, os nômades revitalizam as possibilidades que não são permitidas de serem realizadas quando ligadas ao Aparelho de Estado.

As *Linhas Moleculares* constituem outro mecanismo utilizado pelos nômades sempre que identificam possibilidades de mudança em território estriado. A esse respeito, Deleuze e Guattari (1997) apontam que “[...] a máquina de guerra, com ‘quantidades’ infinitamente menores, tem por objeto não a guerra, mas o traçado de uma linha de fuga criadora [...]”, agindo diretamente na “[...] composição de um espaço liso e o movimento dos homens nesse espaço” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 109, grifo dos autores).

A produção de *Linhas Moleculares* pelos nômades evidencia a impossibilidade de continuar seguindo o fluxo contínuo do Aparelho de Estado. Essas *Linhas* surgem como estratégias das Máquinas de Guerra para alterar o curso que não está permitindo atos criativos pelos homens, devido à produção de movimentos em espaços estriados e rígidos. Deste modo, os nômades, ao se depararem durante sua jornada com trajetos repletos de possibilidades para criações que favoreçam a ruptura do Aparelho de Estado, fazem-no por meio das *Linhas*

*Moleculares*, priorizando a luta e rompendo com o fechamento ou o estriamento de possibilidades unívocas.

Ao produzir *Linhas Moleculares*, os nômades criam outras possibilidades de fugas, a partir do rompimento com as *Linhas Molares*, que se assemelham aos espaços estriados. Essas *Linhas Molares* são produtos do Aparelho de Estado e consistem em linhas rígidas, fechadas às mudanças, impossibilitando qualquer ação de transformação. Sendo assim, elas correspondem às normas que regulam o comportamento e mantêm a ordem, como, por exemplo, o sistema educacional tradicional, que busca a padronização e o controle dos processos de ensino-aprendizagem através de diretrizes rígidas e únicas.

Em oposição às *Linhas Molares*, as *Linhas Moleculares*, por serem flexíveis permitem fluxos de mudança, elas representam as forças de transformação e *Resistência* que operam de dentro para fora das estruturas rígidas, criando possibilidades e alternativas.

Para ampliar a compreensão dos conceitos de *Linhas Molares* e *Linhas Moleculares*, é importante considerar a interação e a tensão constante entre essas formas de organização. As *Linhas Molares*, com sua tendência à centralização e controle, muitas vezes tentam reabsorver e neutralizar as *Linhas Moleculares* para manter a estabilidade e a ordem. No entanto, as *Linhas Moleculares* persistem e procuram encontrar maneiras de contornar e subverter as estruturas rígidas, gerando novas formas de subjetividade e práticas sociais pelas *Linhas de Fuga*. As *Linhas de Fuga* representam caminhos de escape que rompem com as organizações rígidas e hierárquicas, permitindo a abertura de novos modos de existência. Elas são fluxos de criatividade de *Resistência* que desafiam e desestabilizam as formas de controle e dominação. Para Deleuze e Guattari (1997), essas *Linhas* não são simples escapismos, mas sim, movimentos dinâmicos e produtivos que possibilitam a reinvenção constante da vida e da realidade. Em síntese, a tensão entre as *Linhas Molares*, *Moleculares* e de *Fuga*, refletem a dinâmica entre a rigidez do Aparelho de Estado e a fluidez das Máquinas de Guerra.

Os conceitos apresentados são pertinentes para ilustrar as ações que pretendo analisar nesta tese, uma vez que a Educação Bilíngue *de/com* Surdos não encontra estabilidade na educação especial e na política inclusiva, necessitando agir pela ruptura com esses centros normativos. Assim, no cotidiano escolar, os *Professores* atuam em vias *Marginais*, pelo nomadismo, promovendo *Linhas Moleculares* e de *Fuga*, frente aos anseios de seus alunos surdos.

Essas *Linhas Moleculares* são vistas nos momentos de *Deslocamentos Pedagógicos* do ensino comum, por meio de adequações curriculares em *Práticas Marginais em Libras* para um *Ensino Rizomático e Marginal*, e as *Linhas de Fuga* são vistas pelos movimentos do ensino que favorece a singularização da diferença por meio de *Processos de Minoração*, que fogem da lógica do ensino comum e do mecanismo da política inclusiva.

A Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos ainda é uma política a ser consolidada e que vem sendo efetivada em *Processos Marginais*: em programas e políticas instituídas no interior de secretarias de ensino, ainda sem uma unificação em uma política nacional. Política essa, tão reivindicada por um coletivo de pessoas surdas (Campello; Rezende, 2014). Atualmente, temos a Educação Bilíngue *para* Surdos, que está vinculada à educação inclusiva, uma vez que ainda não possui uma diretriz curricular específica, conforme desejada pelas comunidades surdas. Essa diretriz curricular deveria ser elaborada *em* Libras, como reivindicado em diversos documentos de luta: Lei Libras nº 10.436/02, o Decreto 5.626/05 que a regulamenta a Lei de Libras e, a mais recente Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a modalidade bilíngue do ensino de surdos (Brasil, 2002; 2005; 2021).

Compreendendo a complexidade das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração* as estratégias de *Linhas Moleculares* e de *Fuga* utilizadas pelos *Professores* para romper com as normativas centralizadoras do Aparelho de Estado, é essencial. A partir disso, aprofundamos a discussão sobre a Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos. Este conceito se contrapõe à visão hegemônica e inclusiva da Educação *Maior para* Surdos e oferece um prisma para dialogar com as diferenças, promovendo uma Educação que valoriza a Libras e a cultura surda. No próximo tópico, exploraremos como a Educação *Menor* pode ser uma *Prática Marginal* e um *Processo de Minoração* para estabelecer um *Ensino Rizomático* na/pela *Marginalidade Pedagógica*.

---

## **2.2. Ações da Máquina de Guerra à Máquina Escolar adotada como parte do Aparelho de Estado mobilizado pela racionalidade inclusiva.**

---

*Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar.*  
*Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus (2010, p.9).*

A educação inclusiva tem sido promovida como Imperativo de Estado, defendendo uma Educação para Todos (Lopes, 2009). Esse imperativo se constitui por ações e gerenciamento que sustentam práticas sociais e formam uma racionalidade. Diversos dispositivos legais foram estabelecidos para garantir a gestão e controle de cidadãos, reconhecendo e incluindo grupos marginalizados devido à exclusão por gênero, raça, etnia, condições sociais e sexualidade. Essas medidas visam a promover a inclusão educacional e reduzir disparidades sociais.

Portanto, a educação inclusiva no Brasil, desde 1990, vem se consolidando para universalizar a educação e integrar grupos marginalizados, conforme destacado pela Unesco (Unesco, 1990). A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) alinhou as discussões sobre Educação Especial, afirmando-a como peça funcional à Máquina Escolar.

A educação inclusiva é estruturada no campo de *Saber* que emergiu da Educação Especial, por meio dela, materializam-se padrões educativos que orientam a adequação curricular para atender a esse público diversificado, buscando não apenas a inclusão física, mas também a inclusão social de todos os estudantes, especialmente os historicamente excluídos ou negligenciados pelo sistema educacional tradicional.

O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE<sup>19</sup>), conforme descreve o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, inclui:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome

---

<sup>19</sup> PAEE sigla utilizada em pesquisas na engrenagem “Educação Inclusiva” para descrever o público em questão que é composto por pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades e superdotação. Daqui para frente, farei uso da sigla PAEE.

de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, s/p).

Esses grupos demandam abordagens educacionais específicas que levem em conta suas necessidades particulares para garantir uma educação inclusiva e efetiva, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, conforme preconiza a legislação.

A Declaração de Salamanca foi um marco fundamental ao enfatizar a necessidade de assegurar a educação de pessoas com deficiência, reforçando assim, o compromisso global com a Educação para Todos. Este compromisso foi apoiado por “88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha”, conforme documento (Unesco, 1994, s/p). A inclusão, desde então, passou a ser não apenas uma prática, mas uma filosofia da/na Educação.

Outros documentos oficiais importantes, como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), reforçam a importância da educação inclusiva ao destacar:

[...] que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos [...] (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, 1948, s/p).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída no Brasil em 2008, organiza de forma cronológica a trajetória da Educação Especial no país e destaca marcos legais e históricos significativos, incluindo a criação de instituições que continuam sendo referências em Educação até os dias atuais (Brasil, 2008; Bonfim, 2020). A política enfatiza o direito à inclusão escolar para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes acesso ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, realizado por profissionais qualificados. Além disso, reforça a importância da

formação continuada e diretrizes para as práticas pedagógicas inclusivas<sup>20</sup> que visam à integração desses alunos no sistema educacional.

Bonfim (2020) considera que a PNEEPEI se revela como um marco legal que introduz mudanças significativas na educação dos alunos PAEE no Brasil. Este dispositivo faz referência a uma série de documentos fundamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada inicialmente em 1961 e sua versão mais recente de 1996, que ainda está em vigor. Além disso, a PNEEPEI destaca a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Bonfim, 2020).

A PNEEPEI também inclui a análise das normativas da Educação Bilíngue *para* Surdos sob a perspectiva da racionalidade inclusiva (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011; Saraiva; Lopes, 2011; Lopes; Morgenstern, 2014; Rigo; Naujorks, 2016). Essa perspectiva da Educação *para* Surdos tende a suscitar preocupações sobre a promoção de políticas de desigualdade, uma vez que muitas instruções aderem à pauta da inclusão dos alunos surdos em sua forma mais radical. Na prática, isso resulta em um sistema educacional que busca integrar todos os corpos para dentro da escola, desde que se adequem à lógica dominante e promovam um saber único, adaptando-se ao funcionamento da racionalidade predominante.

Assim, a PNEEPEI representa um avanço significativo no aprimoramento do pensamento social em termos de inclusão de alunos com deficiências, incluindo a surdez, nas políticas educacionais. No entanto, a abordagem adotada por uma educação inclusiva radical tende a valorizar predominantemente os processos educacionais em língua oral, o que, por sua vez, nega a viabilidade de ambientes de aprendizagem (salas de aula exclusiva para alunos surdos), tal qual a defesa da comunidade surda pelo Ensino *em* Libras. Não sou contra a Política

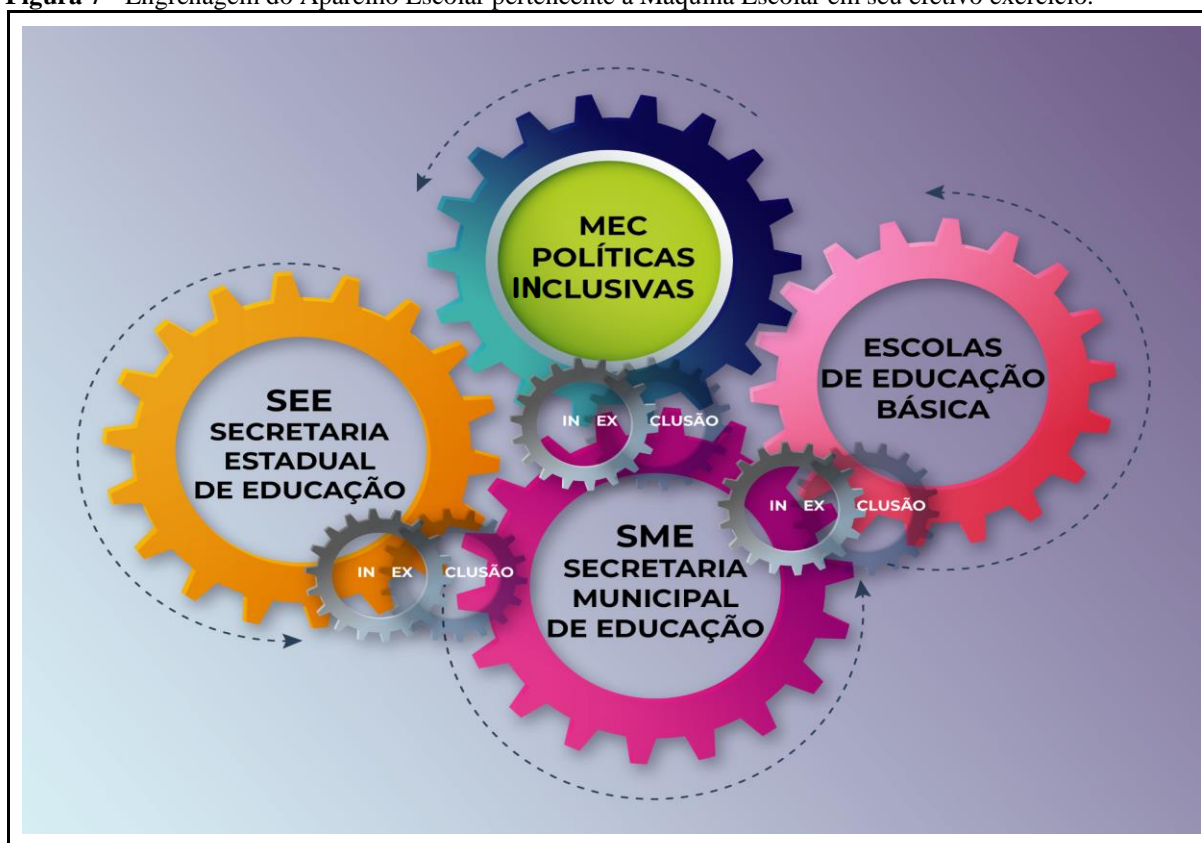
---

<sup>20</sup> Em 30 de setembro de 2020, o governo da época (na gestão da presidência de Jair Messias Bolsonaro) promulgou o Decreto nº 10.502, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial: Equidade, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política foi alvo de críticas por parte da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e de diversos pesquisadores, devido ao seu enfoque no ensino em classes especializadas. Tal abordagem foi vista como um retrocesso em relação à antiga PNEEPEI de 2008, que advoga pelo uso de salas de recursos multifuncionais para prover o atendimento educacional em contraturno, oferecendo suporte complementar e suplementar ao ensino regular para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A crítica levou a suspensão da nova política, que foi revogada pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 e agora exige mais discussões e reformulações antes de sua implementação em âmbito nacional. Por isso, a PNEEPEI, de 2008, está em vigor no momento.

Inclusiva, mas critico a forma pela qual ela é formulada, por não atender adequadamente às especificidades da comunidade surda.

Neste panorama, um paradoxo notável surge: a lógica inclusiva se manifesta como um processo de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011). A in/exclusão, conceito cunhado por Veiga-Neto e Lopes (2007; 2011), opera de forma a impedir que as diferenças se desenvolvam como campo de saber plural. Neste contexto, a engrenagem inclusão parece não ter por objetivo promover a construção do conhecimento e a interação entre os pares, mas sim neutralizar as diferenças, como vemos na representação imagética a seguir:

**Figura 7** - Engrenagem do Aparelho Escolar pertencente à Máquina Escolar em seu efetivo exercício.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora.

Veiga-Neto e Lopes (2011) argumentam que a inclusão, além de ser uma técnica de governo<sup>21</sup>, é considerada como “[...] práticas que objetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 7). Segundo os autores, a inclusão

<sup>21</sup> Ações do poder Estado no controle das vidas, conduzindo as condutas da maneira que convém aos seus interesses (Bonfim, 2020).

também opera sob um “[...] caráter disciplinar e de militância” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 126). Lopes e Morgenstern (2014) complementam essa visão afirmando que o termo “[...] *in/exclusão* é a expressão capaz de melhor caracterizar as relações moveidias do presente” (2014, p. 185, grifo das autoras).

De acordo com essa perspectiva, na esfera educacional, a inclusão visa abarcar a participação de todos os indivíduos, independentemente de suas condições específicas, como “[...] uma criança autista, um jovem surdo ou um adulto cego” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129). Ao que parece, a política inclusiva pode levar a uma padronização dos corpos deficientes e das estratégias educacionais aplicadas, um ponto crítico levantado por Veiga-neto e Lopes (2011). Eles alertam para os perigos de uma inclusão que, paradoxalmente, promove exclusão ao massificar as formas de existência dos sujeitos e agrupá-los em um único braço do guarda-chuva: alunos com deficiência.

O processo de inclusão para “todos”, impulsionado pela PNEEPEI, reforça a dinâmica da “*in/exclusão*”. Embora pareça que “todos” estão incluídos, na realidade, estão excluídos em suas singularidades. A crítica aqui reside na observação de que, ao tentar incluir “todos” através de práticas uniformizadas, perpetua-se um ciclo em que os alunos surdos, mesmo estando dentro do sistema de inclusão, permanecem marginalizados em suas particularidades singulares.

Veiga-Neto e Lopes (2011) explicam que a articulação entre inclusão e exclusão no contexto educacional contemporâneo não contrapõem esses conceitos, mas os entrelaça, de tal maneira que um só existe em relação ao outro. Eles descrevem esse fenômeno da seguinte forma:

Grafar *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 130, grifo dos autores).

Na medida em que a diferença continua sendo tratada apenas de forma superficial, em vez de ser considerada uma pauta de corpos diferentes, que se constituem em materialidades múltiplas e não universais, como o currículo, por exemplo, permitimos que o mecanismo “*in/exclusão*” se fortaleça dentro da Máquina Escolar, resultando na diluição ou mesmo no apagamento das marcas das diferenças no contexto educacional.

Estar “todos” juntos em uma mesma sala de aula, “incluídos”, nem sempre configura que o ensino é efetivo e igualitário para “todos”, isto é, quando os dispositivos jurídicos afirmam

a educação para “todos”, acabam por ratificar a presença da diversidade nas salas de aula, mas não necessariamente das diferenças (Gallo, 2017). Ao classificar os alunos com base em categorias identitárias como surdos, cegos, deficientes intelectuais, entre outras; o sistema educacional tende a padronizar as “formas de vida” e estabelecer “modos de funcionamento” pré-definidos. Essa abordagem generalista e uniforme pode resultar na exclusão das diferenças, ao pressupor que todos, dentro de uma mesma categoria, possam ser ensinados de maneira similar.

Especificamente para pessoas surdas, a diferença linguística é frequentemente reduzida à condição de “deficiência auditiva”, vista meramente como a incapacidade de acessar sons. A resposta habitual inclui o uso de aparelhos de amplificação sonora, cirurgias de implante coclear, leituras labiais e, como último recurso, a adaptação escolar com a figura dos intérpretes de Libras. Essa unificação dos métodos de ensino, fundamentada em uma “base unificada” para todas as categorias do PAEE, tende a ignorar as formas de existência insurgentes, reforçando políticas de desigualdade e exclusão.

Gallo (2017) argumenta que a inclusão de todos pela lente da diversidade promove práticas pedagógicas singulares. O simples agrupamento do diverso não garante ações de pertencimento efetivo e, frequentemente, reforça táticas que geram o apagamento das diferenças: elimina-se a multiplicidade, ofertando apenas um modo “único” de ensino.

Partindo desse pressuposto, o Aparelho Escolar se empenha em capturar os corpos surdos para que se encaixem às normativas destinadas aos corpos ouvintes. Essa forma de captura não só exclui, mas também promove a morte simbólica dessas vidas, como um efeito de Racismo de Estado<sup>22</sup> (Foucault, 1988). Assim, a política resulta no apagamento deliberado das formas de produção de *Saber* e das vidas surdas, por intervenção do Estado, que deixa morrer as expressividades surdas no ambiente escolar. Em outras palavras, as vidas surdas, que se constituem por meio da interação visual para a apreensão dos conhecimentos, são desvalorizadas em suas singularidades e capturadas por Políticas Inclusivas baseadas na língua oral.

Ao abordar o uso equivocado da noção de diversidade, muitas vezes tratada como sinônimos de “ser igual” ou “aprender de modo igual”, apostamos que tal denúncia nos ajuda a

---

<sup>22</sup> Opera de modo drástico no apagamento e na morte simbólica das diferenças (Bonfim, 2020, p. 40).

avançar na compreensão da diferença por si mesma. Isso permite revelar as fissuras e mudanças que ela produz internamente na escola, que por vezes não são vistas. Bonfim (2020) faz uma reflexão crítica ao destacar que “[...] pelas lógicas homogêneas que são impostas a todos, agrupando os sujeitos por uma educação normativa, também defendida a partir de uma política para todos, feita por meio de uma única proposta curricular e até de um único espaço físico” (Bonfim, 2020, p. 16). A autora ressalta como tais práticas podem levar ao apagamento e à morte do desejo de aprender em muitas vidas surdas.

Para essa reflexão trarei comigo estudos de Gallo a partir das obras “Em torno de uma educação menor”, de 2002; “Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola”, de 2007 e “Deleuze & a Educação”, de 2008.

O conceito de Educação Maior e Menor é criado por Gallo (2002) quando realiza uma reflexão sobre a obra de Deleuze e Guattari, intitulada “Kafka – para uma literatura menor” (Deleuze; Guattari, 2003), em que os autores analisam os escritos de Kafka e elaboram o conceito de literatura menor, como dispositivo de análise da obra (Gallo, 2002; 2007; 2008).

Gallo (2002; 2007; 2008) explorou, com base no conceito de Deleuze e Guattari (2003), a possibilidade de “[...] promover um exercício de deslocamento conceitual” para o âmbito da educação. Ele fez esse deslocamento do conceito com o intuito de “[...] operar com a noção de uma *educação menor*, entendendo-a como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil, em nossos dias” (Gallo, 2002, p.172, grifo do autor). Diante disso, vou utilizar o conceito idealizado por Gallo (2002; 2007; 2008) como mecanismo para as reflexões na Educação Bilíngue *de/com* Surdos, que venho desenhando desde o mestrado e pretendo abordar com maior propriedade nesta tese.

---

### 2.2.1. Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos: ação de *Resistência* em *Território Marginal*.

---

No manuscrito, “Kafka – para uma literatura menor” (Deleuze; Guattari, 2003), o judeu tcheco Kafka apresenta textos com um modo operante de uso da língua alemã, sendo esta a língua de ocupação na região em que residia. A forma como subverte a língua para compor seus escritos é considerada, à época, como prática criadora de uma literatura menor. Conforme Gallo (2002, p. 172) descreve, a literatura menor representa um dispositivo essencial na produção do conceito da educação menor, considerando que, através da literatura menor, ocorre a subversão da língua ao “[...] fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria”. Isso implica que a literatura menor viabilize um modo outro de uso da língua em um mesmo território/espaço gramatical regulador. Além disso, os autores afirmam ainda que “[...] uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (Deleuze; Guattari, 2003, p. 38). Portanto, ela só existe como prática mobilizadora de uma minoria que resiste à ação de uma maioria.

Deleuze e Guattari (2003) descrevem a literatura menor por meio de três características que a colocam nesta posição. A primeira delas é a desterritorialização da língua, referindo-se à língua utilizada em uma determinada localidade que está imersa na cultura daquele território. Deste modo a “[...] literatura menor subverte essa localidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura” (Gallo, 2002, p. 172). Dessa forma, ocorre o surgimento de uma nova desterritorialização da língua, resultando em novos encontros, novos agenciamentos.

A segunda característica da literatura menor é a ramificação política. Conforme Gallo (2002; 2003), a literatura menor é a própria política devido ao seu agenciamento, não necessitando, portanto, de um conteúdo político para se manifestar diretamente como política. O autor destaca ainda que, para “[...] a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (Gallo, 2008, p. 63).

A terceira e última característica da literatura menor é o valor coletivo. Gallo (2008) destaca que esta é uma das posições mais difíceis de compreender e identificar. Nesta característica, observa-se uma transformação do que anteriormente estava vinculado ao

individual para uma nova representação, agora centrada no coletivo, na comunidade. Segundo o autor, “[...] uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade” (Gallo, 2008, p. 63).

Outrossim, Gallo (2007) afirma ainda que “[...] a literatura menor não se constitui numa oposição ou numa negação à literatura maior, mas é marcada por outro uso da língua, pela criação de outras regras, pela marginalidade da língua” (Gallo, 2007, p. 27).

Com essa descrição mais detalhada da literatura menor, passo agora a relacioná-la à educação, para refinar ainda mais o uso analítico, na Educação *de* Surdos. A primeira característica da *Educação Menor*<sup>23</sup> é a desterritorialização, que, nesse contexto, não se refere à língua, mas sim aos processos educativos. Como promovemos a desterritorialização dos processos na Educação *Menor*? Fazemos isso ao romper com a Educação *Maior*, a qual está ancorada ao Aparelho de Estado, que tem como objetivo “[...] dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar” (Gallo, 2008, p. 65) de modo homogêneo, sem, por vezes, atentar-se às demandas singulares. Entretanto, é o professor quem verifica as possibilidades de como ensinar, para quem ensinar, o porquê ensinar. É no dia a dia em suas trincheiras, que o professor compreende as particularidades nos processos educativos de cada aluno e as transforma (Gallo, 2008).

A ramificação política na *Educação Menor* é um ato político. Isso é evidente “[...] por tratar-se de um empreendimento de revolta e resistência” (Gallo, 2008, p. 67), pois os professores estão a todo o momento em constante *Resistência*, especialmente quando visam atender às singularidades de seus alunos no dia a dia da sala de aula.

A terceira característica da literatura menor é o valor coletivo, manifestado de maneira clara, também, na *Educação Menor*. Quando os atos realizados pelos Educadores são concebidos em função de seus alunos, considerando suas singularidades, o coletivo torna-se ponto de partida. Isso não está relacionado às certezas do que ensinar, mas sim aos alunos (no coletivo), imbuídos por suas trajetórias e pelas singularidades que se apresentam no percurso. Deste modo, “[...] na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos” (Gallo, 2008, p. 68).

---

<sup>23</sup> Para os conceitos de Gallo (2002; 2007; 2008), também farei uso da grafia em itálico, tendo as primeiras letras de cada palavra em letra maiúscula.

Outro aspecto a ser pontuado é que para entender a Educação *Menor*, é importante compreender sua relação com a Educação *Maior*, conforme descrito por Gallo (2008; 2007; 2002). A Educação *Maior* refere-se às políticas, diretrizes, currículos oficiais e à estrutura formal que rege o sistema educacional. Essa educação é caracterizada por seu caráter macropolítico, institucional e normativo, definido para as práticas pedagógicas dentro de um escopo predeterminado.

Em contraposição, a Educação *Menor* emerge no cotidiano escolar, inicialmente por *Práticas Marginais de Professores com seus alunos* que, muitas vezes, transcendem as diretrizes oficiais para *Processos de Minoração*, que são mais potentes e dispersam do centro de poder. Gallo (2007, p. 28) afirma que “A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e alunos realizam atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo”. A Educação *Menor* é, portanto, um espaço liso, de *Resistência* e de criação, onde ocorrem movimentos de *Deslocamento* entre as *Linhas Molar, Molecular* e de *Fugas*. Essa Educação *Menor* se manifesta nas interações diárias, nas adaptações pedagógicas *em Libras*, feitas pelos *Professores* para atender às singularizações e diferenças de seus alunos.

A organização escolar, como uma engrenagem acoplada ao Aparelho de Estado, exemplifica a estrutura da Educação *Maior*. Essa estrutura é consolidada através de programas educativos e de políticas educativas que visam a uniformizar e controlar a educação, conforme descrito por Costa e Brito (2018):

[...] através de projetos de lei, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e a Escola sem partido, que visam normatizar a educação em prol de uma educação universal e, principalmente, neutra em relação às questões políticas que atravessam a sociedade (Costa; Brito, 2018, p. 27).

Para Gallo (2008; 2007), a Educação *Maior* é caracterizada por regras e normas que orientam as políticas educacionais para promover a gestão pública de pautas unificadas, metas, estatísticas e estratégias com maior manejo. Essa abordagem envolve a descrição, classificação, estratificação da diversidade para o gerenciamento.

A estrutura da Educação *Maior*, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser observada na hierarquia das instituições educacionais. Em nível Federal: Ministério da Educação - MEC (responsável por formular e executar políticas nacionais de educação) e o Conselho Nacional de Educação - CNE

(órgão normativo que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. No nível Estadual temos: Secretaria Estadual de Educação -SEE (implementa as diretrizes nacionais no âmbito estadual), o Conselho Estadual de Educação - CEE (delibera sobre questões educacionais estaduais), e, por fim, a Delegacia Regional de Educação -DRE ou Subsecretaria de Educação (executa políticas educacionais nas regiões administrativas). Em nível Municipal: Secretaria Municipal de Educação - SME (administra a rede educacional municipal, conforme diretrizes estaduais e nacionais), Conselho Municipal de Educação - CME (atua como órgão consultivo e deliberativo em questões educacionais municipais). No nível Escolar, temos as Escolas (aplicam as diretrizes recebidas das Secretarias de Educação, adaptando-as à realidade local e construindo seus Projetos Políticos Pedagógicos).

A seguir, apresento uma representação da engrenagem da estrutura da *Educação Maior*.

**Figura 8** - Organização hierárquica da engrenagem escolar da educação brasileira: “Aparelho de Estado”.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora.

Nessa contextualização hierárquica ilustro o funcionamento do Aparelho de Estado, especialmente através da engrenagem do Ministério da Educação (MEC) que opera nas escolas. Essa estrutura é descrita como “[...] um território fechado, com seus currículos universais,

normas, leis e preceitos nacionalizantes, opera segundo os interesses do Estado, uma verdadeira máquina de subjetivação” (Costa; Brito, 2018, p.27).

Desta forma, o Aparelho de Estado, atuando na educação por meio de currículos unificados, propõe um modelo hegemônico de ensino que frequentemente negligencia as diversas corporeidades e suas formas particulares de aprender. Esse modelo se baseia na racionalidade inclusiva que promove a universalidade da educação. Nesse processo, as diferenças são muitas vezes apagadas em prol de um ensino padronizado.

Nesse sentido, alinhado aos pressupostos filosóficos apresentados anteriormente, afirmamos a organização do Aparelho Escolar por meio de um coletivo jurídico que alinha as pautas educativas. A PNEEPEI, por ser uma proposta de Estado, está intrinsecamente ligada a esse Aparelho. Não temos a intenção de criar paralelos valorativos entre “Maior e Menor” ou adjetivações “Positivas e Negativas”, mas mostrar o funcionamento e os movimentos que uma Educação *Maior* ou *Menor* produz. Além disso, entendemos que tais movimentos estão implicados entre si e produzem processos de subjetivação no estudante.

Para chegar a esta discussão, da política da educação inclusiva e os impactos na Educação de Surdos, utilizei, em minha pesquisa de mestrado (Bonfim, 2020), o conceito desenvolvido por Gallo (2017), que apresenta uma analítica diferenciando diversidade e diferença. O autor descreve que, ao tomarmos a inclusão educacional pelo ponto de vista da diversidade, reforçamos o direito universal, o que corrobora a aglutinação de tudo que é diverso em um mesmo espaço. Dessa forma, as marcas de distinção entre os sujeitos, constituídas por suas diferenças, acabam por ser amenizadas e/ou apagadas, diminuindo a aparição das diferenças sem ser apenas um qualitativo identificatório, distinto do padrão (Bonfim, 2020; Gallo, 2017). A diferença torna-se um “objeto”, uma identidade estática, em vez de processos de múltiplas variações.

Reforçar a proposta de um espaço “único” pelo Aparelho Escolar resulta em maquiar os corpos diferentes, tentando ter no espaço educacional a diversidade presente, mas modelando-os à maquinaria da normalização. Veiga-Neto e Lopes (2007) refletem sobre o conceito de diferença ao apontar que:

[...] defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as

normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949 - aspas dos autores).

Nesse contexto, operar pela lógica da diversidade/identidade não ratifica a inclusão das diferenças, mas ressalta a impossibilidade de reconhecer as multiplicidades que não cabem em um único modo de vida ou método de ensino. Incluir pela diferença é legitimar que “[...] a singularidade prolifera, se multiplica e não se deixa conter em qualquer conjunto comum. Ela desestabiliza o sistema promovendo uma outra forma de condução de sua conduta” (Bonfim, 2020, p. 17).

Ao permitir a desestabilização, enfatizamos que há modos outros de condução das vidas dos estudantes, resultando em um governo democrático (Gallo, 2017), caracterizado pela inclusão de todos na “[...] construção das políticas públicas articuladas com uma governamentalidade democrática” (Gallo, 2017, p. 1513). Isso ativa as vidas e “[...] é sempre mais interessante e produtivo afirmar a diversidade, em detrimento da diferença” (Gallo, 2017, p. 1513), visto que não há mecanismos para incluir o diferente, pois ele “escapa” a esta lógica, causando ao Estado “[...] instabilidades ao sistema, provocando perigosos desequilíbrios aos processos dinâmicos de condução das condutas em meio à liberdade” (Gallo, 2017, p. 1513).

Embora a PNEEPEI faça alusão à Lei de Libras nº 10.436 de 2002 e ao Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2002; 2005), documentos originados por Máquinas de Guerra, contrariando os modos de fazer Educação *de* Surdos, e posteriormente associados ao aparelho jurídico escolar; é reconhecido que tais dispositivos legais ainda são entendidos como produto de lutas surdas e vislumbrados pelas comunidades surdas como documentos que possibilitam resistir ao modo unificado de se fazer inclusão.

Vale ressaltar que na PNEEPEI, diferentemente do que é estabelecido pelo Decreto nº 5.626/05, prevê que o ensino de surdos deve acontecer, por exemplo, em salas de recursos multifuncionais, em contraturno. Assim, os alunos surdos são privados de receber o conteúdo curricular em sua língua no mesmo turno que os demais alunos, restringindo-lhes a oportunidade de aprender simultaneamente. Além desse, há outros pontos apresentados na PNEEPEI que não condizem com a nossa perspectiva de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos pautada pela língua, como o excerto abaixo:

O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística,

orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, s/p).

Embora a segunda parte da política direcione o agrupamento entres surdos, a primeira parte conflita com pautas postas por ativistas surdos. Ao apontar o ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral, fica nítida a pauta reabilitatória desta política, que se afirma pela “recuperação” de órgãos e funções limitados pela deficiência. Tal reabilitação cabe ao profissional da saúde, não ao processo educativo.

Ainda sobre o processo educativo dos alunos surdos, expresso na PNEEPEI, Bonfim (2020) critica a política por se concentrar em ações extrassala e extraturno, o que é problemático:

[...] alguns parágrafos que claramente a colocam atrelada ao campo de discussão e atenção da educação especial, com foco na atuação e desenvolvimento pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabendo a ele toda a responsabilidade dos processos educacionais que não foram contemplados no período regular (Bonfim, 2020, p. 72).

Diversas interpretações da PNEEPEI (Bonfim, 2020) levam os sistemas de ensino municipal e estadual a oferecerem o ensino no turno, ministrados por profissionais sem formação específica na área – sem o conhecimento da Libras. Um exemplo de profissional habilitado para lecionar conteúdos curriculares mediados na/pela língua é o Pedagogo Bilíngue, profissional com formação em Pedagogia e fluência na língua de sinais. Outro aspecto a ser considerado é a construção da identificação linguística, pois, considerando as questões de atraso na aquisição de linguagem, é necessária a presença de professores surdos, como descrito nos dispositivos (Rocha; 2017; Bonfim, 2020). A orientação é que seja um profissional surdo com formação em nível superior e conhecimento do ensino da língua de sinais, empregando metodologias adequadas para as crianças surdas em fase de aquisição linguística.

Outro fator importante que impacta nos corpos surdos é a valorização da Língua Portuguesa na modalidade oral em detrimento da Libras. Reconhecemos a importância da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, considerando a participação dos surdos em uma comunidade que se comunica por meio desta língua. No entanto, a apropriação de uma língua adicional deve ocorrer mediante a consolidação da língua matriz, a Libras (Soler, 2022, Soler; Martins, 2022). A PNEEPEI destaca essa valorização:

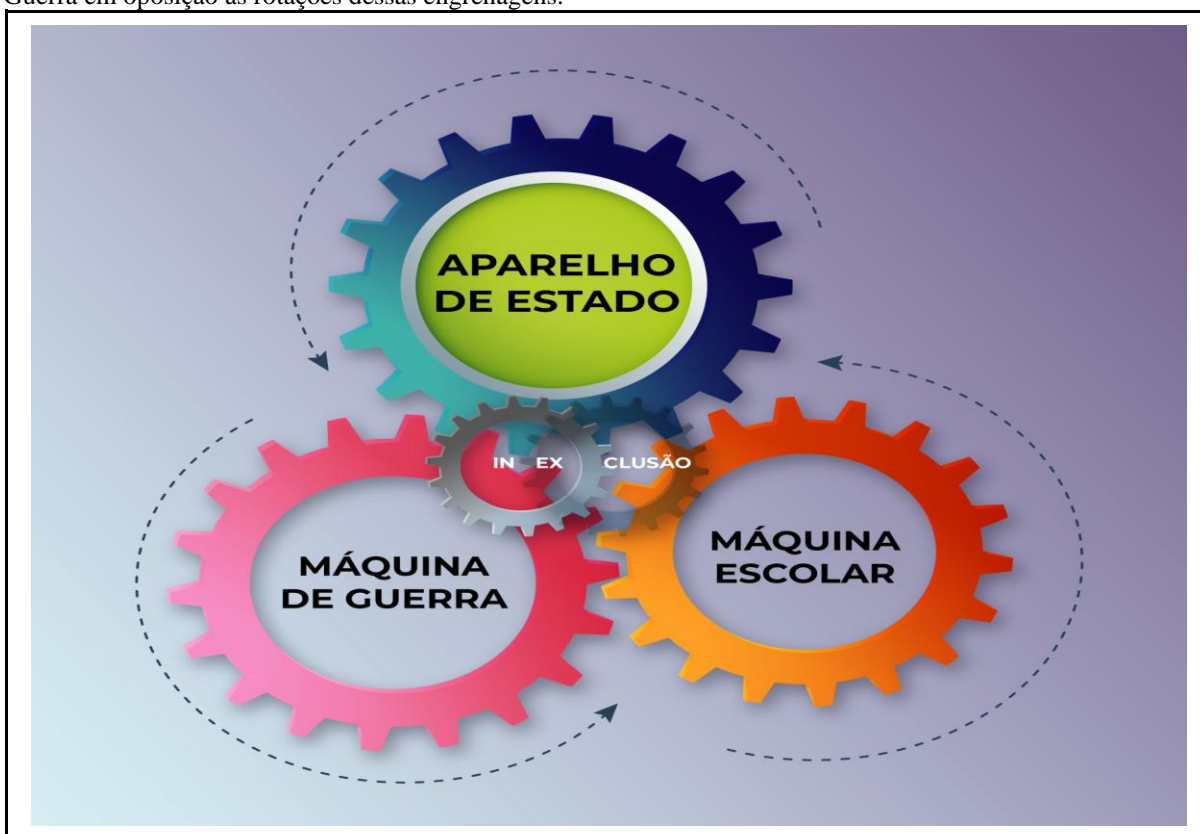
Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para

estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola (Brasil, 2008, s/p).

A PNEEPEI exhibe “[...] dissonâncias e diferentes compressões” por se tratar de uma política produzida para o enquadramento de todos, para a racionalidade inclusiva, mesmo sendo nomeada como uma política para as diferenças (Bonfim, 2020, p.75).

Assim, opondo-se ao apagamento das vidas causadas pela Educação *Maior*, que busca incluir todos por uma única régua normalizadora, defendemos que é possível trilhar um novo caminho com a Educação Bilíngue *de/com* Surdos pela engrenagem da Educação *Menor*.

**Figura 9** - Representação engrenagem Máquina Escolar fortalecendo a engrenagem *In/Exclusão* e a Máquina de Guerra em oposição às rotações dessas engrenagens.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora.

Com base nos princípios mencionados anteriormente, podemos aplicar essas reflexões acerca da Educação *Maior* e *Menor* na Educação Bilíngue *de/com* Surdos, utilizando-os como dispositivos alinhados às Máquinas de Guerra, em contraposição ao Aparelho Escolar que opera sob a lógica da racionalidade inclusiva. Promover uma Educação *Menor* no âmbito educacional de surdos é um grande desafio, pois existe, ainda que temporariamente, a saída das capturas das *Linhas Molares* da Educação *Maior*, produzida a partir da grade de inteligibilidade de corpos ouvintes. Interessa-nos verificar os modos inventivos dessas ações *Moleculares* e de *Fugas*,

analisados pelas *Práticas Pedagógicas Marginais* e pelos *Processos de Minoração*. No tópico seguinte, proponho um delineamento mais detalhado das políticas educativas que auxiliam a olhar esses movimentos.

---

### **2.3. Educação Bilíngue *de/com* Surdos pela lente das Filosofias da diferença: novas rupturas para a inventiva de um *Ensino Rizomático*.**

---

*... há nelas movimentos de conexão que nunca cessam  
e não importa a direção que tomam nunca é  
um caminho definido ou apenas único, assim como no  
rizoma ele é múltiplo.  
(Vicente; Silva, 2017, p.3).*

A educação de surdos no Brasil tem sido moldada por políticas públicas que refletem tanto os princípios constitucionais quanto as demandas da comunidade surda. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como um direito universal, cabendo ao Estado e à família promovê-la para o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a cidadania e para o trabalho. Esse princípio constitucional destaca a educação como essencial para o desenvolvimento integral da pessoa, sendo um compromisso compartilhado entre família, Estado e sociedade, aplicável a todos os cidadãos brasileiros.

Os movimentos sociais tiveram um papel crucial na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representou um marco significativo para a Educação de Surdos. A SECADI tinha como objetivo promover uma educação inclusiva e diversificada, atendendo às necessidades de diferentes grupos sociais, incluindo a comunidade surda.

Entretanto, em 2019, a SECADI foi extinta, cedendo espaço à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Nesse novo organograma, foi estabelecida a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), conferindo uma estrutura institucional para gerenciar e normatizar a Educação Bilíngue de Surdos, uma vez que essa responsabilidade estava exclusivamente aos cuidados da Educação Especial, guiada pelos princípios da política inclusiva construída nesse campo de saber.

Na gestão do governo do presidente Lula, em 2023, a DIPEBS foi rapidamente extinta e posteriormente reintegrada devido às manifestações intensas que mobilizaram ativistas surdos, ouvintes e diversos defensores dos trabalhos dessa diretoria. Essas ações, que incluíram a disseminação de notas de repúdio nas redes sociais e o encaminhamento direto ao então

Ministro da Educação, Camilo Santana, refletiram anos de reivindicações da comunidade surda em busca por autonomia e pela retirada da Educação de Surdos da pasta da Educação Especial.

Na atual gestão, a liderança da DIPEBS, composta por três gestores surdos, destaca-se como um importante direcionamento, indicando que as futuras diretrizes serão reformuladas com base em propostas provenientes da comunidade surda. É crucial salientar que a manutenção da DIPEBS é resultado de dois fatores: pelo compromisso estabelecido em documento assinado durante a campanha 2020 e pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, agora identificada como Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021). A alteração da LDB impactou o modo de oferta da Educação de Surdos nas redes de ensino, conforme descrito no artigo 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, s/p).

Como destacado, a incorporação da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de educação na LDB redefine a composição das salas de aulas, rompendo com a proposta de surdos e ouvintes no Ensino Fundamental I no mesmo espaço e com a presença do Intérprete Educacional, que realiza o processo de mediação de uma língua para outra. Essa mudança desafia as argumentações centrais da política inclusiva.

A consolidação de uma diretoria bilíngue poderá auxiliar na construção das diretrizes curriculares que modifiquem a perspectiva de inclusão de surdos pela reabilitação e acesso aos conteúdos produzidos na língua oral, para uma Educação *Maior Bilíngue de/com* Surdos. Essa educação padronizaria ações coordenadas pedagogicamente, com princípios básicos comuns aos estados e municípios.

Embora valorizemos a proliferação de *Práticas Menores*, reconhecemos a importância da consolidação do mínimo de garantia de ingresso e permanência de surdos na escola, nas universidades e no mercado de trabalho. Sem o acesso ao conteúdo básico escolar, os surdos não conseguem “competir” de forma equitativa com pessoas ouvintes nas vagas de trabalho. Portanto, a regulamentação de uma Educação *em* Libras tem sido a grande reivindicação dos movimentos militantes surdos.

No que diz respeito à garantia de acesso, não questionamos as diretrizes, no entanto, ao considerar as questões de permanência e conclusão dos estudos, especialmente no caso dos alunos surdos, somos instigadas a realizar pesquisas e análises. Embora entendamos a importância dos movimentos surdos na direção de regulação de uma Educação *Maior* Bilíngue que lhes permita transitar na sociedade de forma justa, é pela ação *Marginal* que o conteúdo escolar tem sido produzido para os alunos. Isso ocorre porque a instrução em Libras ainda é desafiadora e carece de uma política pública *de/com* Surdos.

Ter um currículo *em* Libras não significa traduzir da Língua Portuguesa escrita para a Libras, mas sim construir um currículo pensado e direcionado *em* Libras, sem a necessidade de adaptações ou adequações. Esses movimentos de adequações e adaptações são vistos na Educação *Menor* Bilíngue, mas o que a comunidade surda deseja é a elaboração e consolidação de uma “Política Pública Bilíngue *de/com* Surdos”. Assim, os alunos surdos teriam acesso à formação sem que os *Professores* precisassem agir na *marginalidade* para promover adequações dos conteúdos curriculares.

Deste modo, é preciso romper com as capturas da Educação *Maior* firmada na lógica da língua oral e avançar para a consolidação de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos a partir da perspectiva que delinea o *Saber* para/por corpos surdos. Sendo assim, com o objetivo de refletir sobre o conceito de Educação *Menor* e *Maior* na Educação Bilíngue *de/com* Surdos, sigo a mesma lógica reflexiva proposta por Gallo (2002; 2007; 2008). Faço inferências a partir das três categorias que compõem uma Educação *Menor*, agora pensada e articulada na Educação Bilíngue *de/com* Surdos, para posterior trazer alguns apontamentos de possibilidades para uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos.

Embora haja ensaios para a consolidação de uma educação de surdos com regimento nacional, sabemos que a ela serão acionados movimentos de desterritorialização como práticas menores. A primeira característica da Educação *Menor* é evidenciada pelas ações de desterritorialização, realizadas por sujeitos que se contraponham aos fluxos regulados, nesse caso, olharemos os atravessamentos potencializados por *Professores Bilíngues*. Essa escolha é intencional porque está ligada aos objetos de interesses desta tese, a análise de *Práticas Pedagógicas* e de *Processos de Minoração*, que permitem ver a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, a partir da lógica da diferença que seus corpos produzem e impõem ao sistema inclusivo.

Sobre os *Professores*, que por vezes, a meu ver, agem na *marginalidade*, atuando com certo nomadismo; penso que ao produzirem o diferencial no cotidiano escolar, a começar pelas *Linhas Moleculares* e de *Fuga*, contra a captura da Língua Portuguesa oral para a Libras, promovem torções às normas impostas pela Educação *Maior* – agem como forças *Menores* contra as normativas postas por um currículo engessado. Assim, propiciam alterações significativas, as quais nos interessam. Essas alterações são realizadas com o propósito de *Fugir* das amarras da Educação *Maior* com currículos e práticas voltadas aos corpos de sujeitos ouvintes, por isso, os *Professores* desenvolvem *Práticas Pedagógicas Marginais* e *Processos de Minoração* em ações momentâneas *Moleculares* e de *Fuga* em suas salas de aulas.

Isso ocorre justamente porque a base de ação da política inclusiva é a adequação do ensino, dos modos de fazer, conjugando às pessoas com deficiência o acesso ao currículo comum. No entanto, numa educação linguisticamente diferenciada, tratar a língua e a expressividade surda como instrumento de acesso, pode ser perigoso, mantendo a não reorganização das formas de ensino, tão cara à perspectiva de um Ensino *em Libras*.

No que diz respeito à característica da ramificação política, os *Professores* permanecem constantemente atentos aos movimentos e atos políticos, com o intuito de produzir ações contrárias ao sistema centralizador e massificador. Isso evidencia uma das características desses educadores, que consiste em atos políticos e de *Resistência*, ocorridos por meio dos efeitos de ativismos das formas de vida surda.

A terceira característica, o valor coletivo, pode ser contemplado por meio das ações promovidas pelos *Professores*, que agem pela causa da singularização e da diferença de seus alunos, produzindo modos múltiplos de fazer a Educação *Menor Bilíngue de/com Surdos* com *Práticas Marginais* e com *Processos de Minoração* no contexto inclusivo que captura e apaga as vidas surdas na educação do comum.

Ao afirmar a Educação *Menor de Surdos* na/com a diferença proponho olhá-la por meio da referência de algumas conquistas que esta comunidade vem alcançando ao longo dos tempos, por meio de políticas públicas direcionadas para a diferença surda. Isso representa incidências de rompimento com o Aparelho de Estado, com a racionalidade inclusiva, através de Máquinas de Guerra identificadas pelas *Linhas Moleculares*. Tais dispositivos foram produzidos por

guerreiros surdos<sup>24</sup>, em detrimento aos dispositivos jurídicos que prezam por uma educação para todos, firmada na identificação e classificação de corpos deficientes, oferecida de modo uniforme (Campello, 2008; Campos, 2008; Rezende, 2010; Nichols, 2016; Rocha, 2017; Tostes, 2018).

As ações produzidas pela Educação *Menor de Surdos* na/com a diferença, são potentes, revelando uma dualidade oposta, ao mesmo tempo em que se complementam. Os *Professores*, ao produzirem uma contra-ação ao Aparelho de Estado, com a oferta de um ensino *Rizomático*, pensado *em Libras* e adequado para a diferença, “[...] faz do movimento em sala de aula um ato de resistência, uma verdadeira máquina de guerra, para não se deixar fixar no confortável território estriado do Estado” (Costa; Brito, 2018, p. 28). Essa abordagem não apenas desafia as estruturas normativas impostas pelo Aparelho de Estado, mas também cria espaços de autonomia e empoderamento para os alunos surdos. Ao promover um ensino *Rizomático*, os *Professores* possibilitam que os alunos explorem múltiplos percursos de aprendizagem, sem as limitações impostas pelas *Linhas Molarizantes* do sistema educacional tradicional.

De acordo com Camillo (2020; 2022), ao olhar para o contexto educacional de alunos surdos/deficientes auditivos<sup>25</sup> e as experiências que esse campo promove aos envolvidos, observa-se que é possível, nesse lugar, constatar ações de *Professores*, na medida em que eles não preparam suas aulas tomando por base a deficiência apontada por um diagnóstico, mas a partir de sujeitos que precisam de um outro modo de ensino. Ainda sobre o “espaço escolar” e nesse caso o “espaço inclusivo”, a autora afirma que acontecem vários movimentos pensando na singularidade surda, entre eles:

...] ações de resistência cotidianas, a partir de experiências escolares que atentam para um olhar mais sensível, de práticas pedagógicas que envolvam mais empatia e o respeito com o outro, na possibilidade de resistência à educação escolar conteudista que conduz à produção de sujeitos máquinas de aprender e ser (Camillo, 2022; p. 99).

Deste modo, a autora corrobora a afirmação de que é necessário fazer girar a engrenagem no contrafluxo, para que esse espaço seja “[...] como um lugar privilegiado onde

---

<sup>24</sup> Cito estudos produzidos por pesquisadores surdos usando-as como base para minhas argumentações porque elas fazem parte do objetivo central desta tese. Práticas de ativistas surdos por uma Educação *de/com* Surdos que fogem à lógica do Aparelho de Estado Escolar na engrenagem da “racionalidade inclusiva”.

<sup>25</sup> A autora opta por escrita forma de grafar e esclarece que “Essa forma de nomeação dos sujeitos se deu a partir do entendimento da impossibilidade de classificá-los em uma ou outra das categorias, considerando também o registro de escrita desta Tese, que não deseja fixar identidades, e as singularidades de cada um dos alunos observados. Cabe ressaltar que essa referência é necessária para dizer da condição não ouvinte dos alunos” (Camillo, 2020, p. 14)

as experiências acontecem e precisam ser ressignificadas e não esmaecidas por se pensar que a escola funcionaria, quase exclusivamente, para atender às demandas da aprendizagem” (Camillo, 2022, p. 99). Essa Educação visa o fazer do cotidiano escolar um “[...] entre-lugar no ser e estar na escola a partir de experiências escolares singulares” (Camillo, 2022; p. 100), proporcionando a *Fuga* das capturas do Aparelho de Estado, fazendo emergir um *Ensino Marginal e Rizomático* pautado na visualidade linguística dos alunos surdos sinalizantes (Nichols; Martins, 2022).

Portanto, ao promover uma Educação *Menor Bilíngue de/com Surdos*, que opera na lógica das *Linhas Moleculares* e se posiciona contra o Aparelho de Estado, os educadores estão, na verdade, criando possibilidades de existir e resistir na escola, proporcionando um ensino *Marginal* e que é, ao mesmo tempo, potente. *Marginal* porque está em constante *Fuga* da centralidade do poder, mas sobre ele, mesmo que na capilaridade, há forças reguladoras que o avaliam e condicionam os limites permitidos da distinção entre o “Ensino de Surdos e de Ouvintes”. Isso porque, ainda que na periferia das práticas escolares, as atividades desenvolvidas com os surdos devem corresponder ao currículo posto pela mesma base comum que a feita para os ouvintes.

Almeida (2017), em sua pesquisa de mestrado, verificou *Linhas Moleculares* e de *Fuga* produzidas no nomadismo de *Professores Bilíngues*, ao analisar a composição de salas de surdos nomeadas como “Salas Multisseriadas” ou “Salas Língua de Instrução”<sup>26</sup>. Essa organização de sala se alinha aos efeitos das *Linhas de Fuga*, pois permite que somente alunos surdos sejam matriculados nos anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e o Ensino seja totalmente *em Libras*, logo, a figura do Intérprete Educacional (IE) não se mostra nesse contexto inicial como de costume na lógica da política inclusiva.

Vale ressaltar que a crítica à figura do intérprete na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é feita por dois motivos: a falta de domínio linguístico das crianças surdas, dada a aquisição tardia de linguagem e, portanto, a impossibilidade de acessar conteúdos pela interpretação; e porque, ao interpretar conteúdos, o profissional acaba atuando mais como mediador de conhecimento e, com isso, a escola e os educadores regentes pouco se comprometem com um Ensino *em Libras*.

---

<sup>26</sup> Mais à frente será apresentado esse modelo de sala por meio de representações visuais.

Essa crítica destaca a importância de um ambiente educacional onde a língua de sinais seja a língua de instrução, promovendo uma verdadeira Educação *Menor Bilíngue de/com Surdos*. Esse modelo reconhece a singularidade dos alunos surdos e se afasta da lógica inclusiva que muitas vezes trata a surdez apenas como uma deficiência a ser compensada. Em vez disso, valoriza-se a cultura e a língua dos surdos, criando um espaço onde esses alunos possam se desenvolver em um ambiente que respeite suas necessidades linguísticas e culturais. A pesquisa de Almeida (2017) exemplifica como as *Linhas de Fuga* podem ser traçadas no sistema educacional tradicional, produzindo novas formas de organização, de *Práticas e Processos* que desafiam as normas estabelecidas.

De acordo com a PNEEPEI, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de organizar a Educação Especial, incluindo a presença de Intérpretes Educacionais (IE). A orientação é que esses profissionais sejam incluídos desde a educação infantil, permitindo a formação de salas com alunos surdos e ouvintes tendo o IE como mediador do processo educativo e o professor regente ministrando as aulas em Língua Portuguesa oral para os alunos ouvintes. Isso gera as questões mencionadas na crítica acima. Consequentemente, as ações ativas em prol da Educação *de Surdos* realizadas pelos *Professores* são valorizadas constantemente, pois tem por objetivo promover a Educação na/pela Libras, sem o processo de tradução, visto que na fase de educação infantil e fundamental I, os alunos surdos ainda não possuem maturidade e repertório linguístico que lhes permitam acompanhar as aulas pelo processo interpretativo, como mencionado anteriormente. Desse modo, o Decreto nº 5.626 de 2005, expressa que o IE se destina:

[...] os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s/p).

Assim, de acordo com esse dispositivo jurídico, a indicação de atuação desse profissional é a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. Contudo, segundo Almeida (2017), a constituição por Salas Multisseriadas, com prevalência de alunos surdos e com instrução direta *em Libras* pelo *Professor*, e não por “salas inclusivas com IEs”, permite a produção de um espaço outro, uma heterotopia em que aparecem as *Linhas de Fuga*. De modo resumido, produzir um espaço heterotópico é realizar, em um mesmo território escolar, um fazer

pedagógico desligado da Língua Portuguesa oral, em “salas multisseriadas/salas língua de instrução”<sup>27</sup>. A respeito dessas salas, Almeida (2017) diz que:

A sala multisseriada para alunos surdos é confundida com as antigas salas de recursos que atendiam alunos público-alvo da educação especial no contraturno das escolas regulares e destinavam maior atenção às atividades de vida diária (AVD) e/ou à revisão dos conteúdos estudados na sala regular, atuando mais como um reforço escolar. As atuações nestas salas eram embasadas em sua maioria, pelas abordagens educacionais oralistas e da comunicação total. Há atualmente as salas multisseriadas que atendem alunos do campo (zona rural). No entanto, neste estudo, o termo multisseriada caracteriza as salas regulares com uma proposta de ensino bilíngue, que estão inseridas em escolas comuns (escolas-polos inclusivas bilíngues) e atendem alunos surdos e ouvintes (se for a opção da família, como é o caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (Almeida, 2017, p. 14).

Deste modo, ações como a construção de *Salas Multisseriadas* em contextos escolares inclusivos, que se conectam e desconectam ao Aparelho de Estado, reafirmam as potências das *Linhas Moleculares* e de *Fuga*, evidenciando as ressignificações por parte dos *Professores* e dos alunos *Surdos* no decorrer dos seus encontros e atravessamentos do processo educativo e formativo.

Ao prezar pelo trajeto educativo e o seu percurso, os *Professores* realizam o ensino versado pela ciência nômade, que os atravessa em seus cotidianos na medida em que os currículos comuns não atendem às especificidades de seus alunos surdos. Deste modo, o *Ensino Rizomático* produz conexões e caminhos, pois está sempre em “[...] trânsito, movimento” (Costa; Brito, 2018, p. 28)

A produção de *Práticas Pedagógicas Marginais* e de *Processos de Minoração* que emergem dos acontecimentos cotidianos, como aponta Almeida (2017), faz parte da realidade dos *Professores* ao romperem com as diretrizes postas pelo Aparelho Escolar. Devido aos *Deslocamentos Pedagógicos* que fazem parte da ciência nômade, portanto, de um espaço liso que se potencializa por meio do *Ensino Rizomático*, constrói-se novos fazeres e saberes, oportunizando e enriquecendo as vidas surdas.

Outra produção acadêmica que revela uma ciência nômade e que possibilita pensar caminhos de um *Ensino Rizomático* em escolas inclusivas é apresentada por Martins (2020) ao discutir os acontecimentos vivenciados pelos alunos surdos no cotidiano escolar, o que mobiliza o *Professor* a pensar e agir por outras rotas. Portanto, nota-se que há movimentos de ruptura do

---

<sup>27</sup> Daqui em diante, farei uso da grafia em itálico tendo a primeira letra maiúscula, *Sala Multisseriada*, caracterizando como um ambiente que certifica a defesa que venho fazendo de uma Educação Menor Bilíngue de/com Surdos.

ensino tradicional inclusivo em direção ao *Ensino Rizomático*, o qual busca valorizar os acontecimentos como eixos norteadores de conhecimentos (Martins, 2008; 2013; 2020; Martins; Torres, 2021), consolidando-se em *Práticas Pedagógicas Marginais* e em *Processos de Minoração*.

As *Práticas* se caracterizam pela flexibilidade e adaptabilidade, permitindo que a educação se desenvolva de maneira mais fluida e contextualizada, respeitando as particularidades e as necessidades dos alunos surdos. Os *Processos*, frutos da valorização da singularidade e da diferença nos acontecimentos cotidianos, são fontes de conhecimentos que fogem da linearidade, da rigidez e da centralidade do ensino tradicional inclusivo, promovendo uma educação mais dinâmica e singular.

O *Ensino Rizomático*, além de ofertar um espaço liso, com várias possibilidades de aprendizado, permite que as *Práticas* e os *Processos* sejam mais assertivos, potencializando o ensino da/na diferença. Contudo, para que o *Ensino Rizomático* aconteça como uma *Linha Molecular* e de *Fuga* à captura do Aparelho de Estado e uma potência na Educação Bilíngue *de/com* Surdos, é preciso desenhar o espaço educativo em uma Educação *Menor*, configurando-o como Máquina de Guerra em oposição ao ensino tradicional universalizante do Aparelho de Estado.

O *Ensino Rizomático* enfatiza a importância de múltiplas entradas e caminhos no processo educacional. Em vez de seguir uma única trajetória predeterminada, o *Ensino Rizomático* permite que os alunos explorem e descubram novos conhecimentos de maneira orgânica e interconectada, refletindo a natureza complexa e diversa da aprendizagem humana.

Para apontar as formas como tem sido produzida a Educação *de/com/para* Surdos em escolas que, de algum modo, criam estratégias para atender às demandas de documentos legais como o Decreto nº 5626/05 e a Lei Libras nº 10.436/02, os quais têm trazidos conflitos ideológicos entre ativistas da educação inclusiva mais radical e as comunidades surdas é necessário entender o posicionamento desses grupos. Um ponto que distingue claramente as posições entre estes grupos é a defesa ou não de salas e escolas exclusivas para surdos.

Na pauta mais radical da inclusão, alinhando-se à argumentação do direito de estar em salas comuns, iguais às pessoas sem deficiência, há a compreensão de que a criação de salas para surdos é um processo excludente. Enquanto isso, ativistas da defesa da diferença linguística

e da Educação *Maior* Bilíngue, apontam que não ofertar escolas e salas específicas e não se ter a instrução *em* Libras é o que produz exclusão das pessoas surdas no contexto educacional, ainda que fisicamente estas estejam nos mesmos espaços. Para a apresentação de propostas inclusivas bilíngues de surdos em formato que mais se atenda às pautas das comunidades surdas, trago algumas pesquisas.

A primeira pesquisa que apresento, destacando a constituição das *Salas Multisseriadas* em escolas municipais do interior do estado de São Paulo, é a pesquisa de mestrado de Almeida (2017). A pesquisadora observou distinções nas atividades de *Professores* em duas redes: uma com instrução dada em *Sala Multisseriada* e outra em salas compartilhadas com alunos ouvintes, distribuídos por ano de matrícula e na atuação de co-docência.

Abro um parêntese para explicar com mais propriedade o que vem a ser esse modelo de sala, essa *Fuga da Linha Molar* refletida na proposta de *Sala Multisseriada*, agora com a descrição trazida em pesquisas desenvolvidas por Almeida (2017); Martins (2020) e Bonfim (2020). De acordo com Almeida (2017), a *Sala Multisseriada* é “[...] uma oferta de *educação menor* aos surdos. Uma educação que considera a diferença e a valoriza, sem preocupar-se com os rótulos de ilha; de gueto; de modelo que segrega” (2017, p. 95, grifo meu). Portanto, nesse espaço educacional, na sala de aula, serão agrupados somente alunos surdos de acordo com o ciclo pertencente ao Ensino Fundamental I<sup>28</sup> (1º ano ao 5º ano). Esse agrupamento não tem o objetivo de segregar os alunos surdos, separando-os dos demais alunos da escola, eles estarão incluídos na escola regular com outros alunos, surdos e ouvintes, mas em uma *Sala Multisseriada de/com* Surdos, tendo seus direitos priorizados, entre eles a aprendizagem na/pela Libras.

A defesa da *Sala Multisseriada* surge em decorrência ao atraso linguístico das crianças surdas ao ingressarem na escola, muitas das quais têm pais ouvintes que não sabem Libras, resultando na ausência da língua matriz em seu ambiente familiar (Conceição, 2018). Esse formato de sala de aula proporciona um ambiente propício para a aquisição tardia da Libras e o desenvolvimento natural da linguagem, especialmente devido à presença de alunos de diferentes idades e experiências. A exposição à Libras em contextos diversos promove o

---

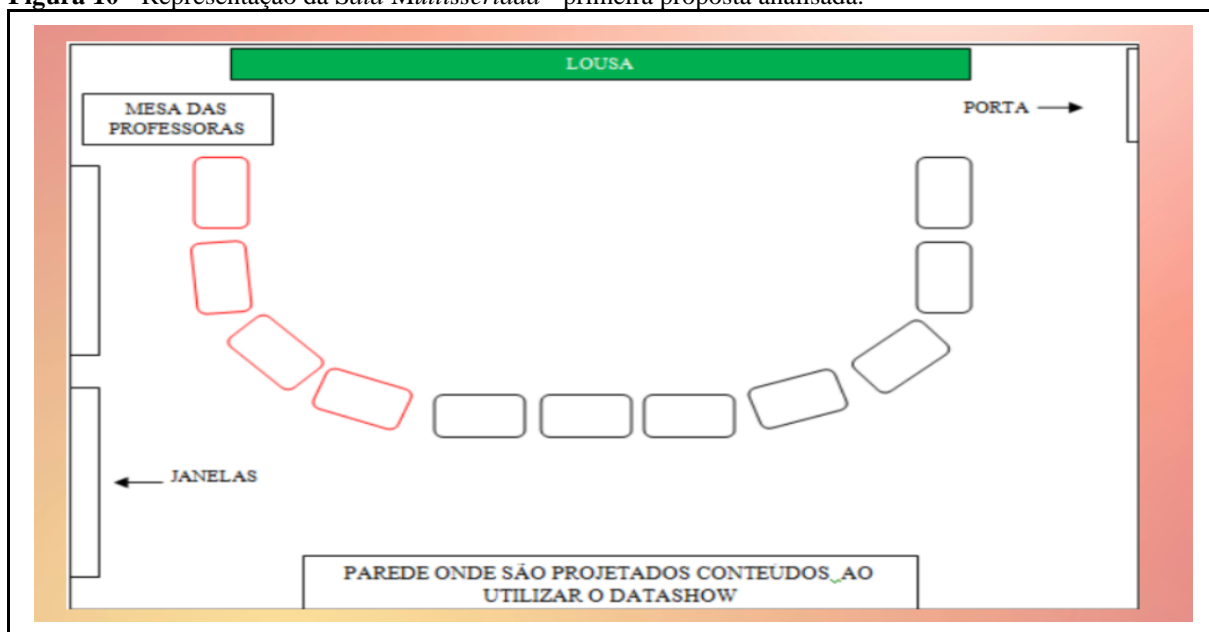
<sup>28</sup> Doravante utilizarei a sigla mais usual no contexto educacional e descrito nas Diretrizes do MEC: FUND. I.

reconhecimento da diferença linguística dos surdos, buscando garantir o respeito à sua singularidade (Almeida, 2017; Bonfim, 2020).

Esse modelo de sala pode ser organizado de modo que tenha os dois ciclos do FUND. I, 1º ao 3º e do 4º e 5º ano, no mesmo espaço físico, com a atuação de dois *Professores Bilíngues*<sup>29</sup>. Essa configuração permite uma abordagem mais integrada e colaborativa, na qual os *Professores* podem proporcionar momentos de aprendizagem coletiva, bem como momentos específicos para cada ciclo/turma.

A disposição da sala pode ser organizada com todos os alunos posicionados em semicírculo, voltados para frente, facilitando a visualização e interação entre todos. Em momentos específicos, a sala pode ser reconfigurada em semicírculos menores, onde cada ciclo/turma se reúne com seu respectivo *Professor Bilíngue* para as atividades direcionadas às suas necessidades e níveis de desenvolvimento.

**Figura 10** - Representação da *Sala Multisseriada* - primeira proposta analisada.



Fonte: Retirado da pesquisa de Almeida (2017, p. 60).

Em sua dissertação, Almeida (2017) relata que a sala observada durante sua pesquisa era composta por 11 alunos, as mesas em vermelho simbolizam os lugares dos alunos do ciclo I (1º ao 3º ano), foco de interesse da pesquisadora na época. As demais mesas eram ocupadas por alunos do ciclo II (4º e 5º anos). Toda a organização do ensino dos alunos surdos estava sob

<sup>29</sup> Aqui não farei distinção de gênero, contudo ao me referir ao profissional, atuando na *Sala Multisseriada*, nesse processo de apresentação do modelo enquanto *Linha de Fuga* que se produz na maquinaria do Aparelho de Estado construindo e gerando uma engrenagem em oposição à engrenagem inclusão; utilizarei a forma neutra na escrita.

a responsabilidade dos *Professores*, mesmo tendo a divisão dos ciclos. Sobre isso, a autora explica que:

Vale ressaltar que o planejamento semanal é realizado pelas duas professoras da sala em parceria. Juntas decidem o tema que será trabalhado, bem como os momentos que contemplarão o grupo todo e as ocasiões em que os ciclos serão separados para que possam aprofundar conteúdos de acordo com a necessidade de cada aluno [...]. O espaço é dividido com cartazes e materiais pedagógicos que contemplam as necessidades dos dois ciclos e até mesmo a lousa é dividida, atendendo as demandas de todos (Almeida, 2017, p. 61).

Outro modelo de *Sala Multisseriada* analisado por Almeida (2017) e observado por Martins (2020) apresenta uma configuração semelhante, mas com uma disposição espacial diferente, nesse modelo, os alunos são alocados por ciclo com seus respectivos *Professores* em um mesmo espaço. Conforme apontado por Martins (2020, p.86), na “[...] proposta da multisseriação, com dois docentes bilíngues que dividem o espaço físico (subdividindo a sala em ciclo I e II do ensino fundamental I), mas atuam separadamente com seus estudantes”. Essa forma de organização permite o enriquecimento das trocas entre alunos *Surdos* e os *Professores*, consolidando o Ensino *de/com*.

**Figura 11** - Representação da *Sala Multisseriada* - segunda proposta analisada.



Fonte: Retirada da pesquisa financiada pela FAPESP nº 2018/08930-0 (Martins, 2020, p. 86).

A autora Almeida (2017, p. 62) explica que este modelo “[...] rompe com os padrões das salas de aulas em geral”. O modo como se organizam os dois ciclos, com alunos no ciclo I e do ciclo II sentados de costas na sala de aula em semicírculos, justifica-se para que:

[...] todos conseguissem visualizar as falas em Língua de Sinais tanto da professora, quanto dos colegas, permitindo interações entre todos [...] Uma sala que abriga dois ciclos no mesmo ambiente, a princípio gera estranheza. Mas, tal organização física reflete os pressupostos teóricos adotados nesta proposta de sala bilíngue aos surdos: a heterogeneidade forma os alunos e faz com que aprendam com suas diferenças, por meio das relações estabelecidas (Almeida, 2017, p. 61- 62).

A questão do planejamento, como citado no modelo acima, também se faz por meio da parceria entre os *Professores*, o que confirma que é preciso que eles tenham um momento de diálogo, planejamento e reflexão de suas *Práticas Pedagógicas*. A esse respeito, Almeida (2017, p. 62) diz:

As duas professoras atuam em parceria há 5 anos, o que segundo a professora Ester facilita a realização do trabalho. Isso porque, ambas realizam o planejamento juntas e discutem cotidianamente sobre a prática pedagógica: acertos; erros; dificuldades. E mesmo que exista uma divisão por ciclos, onde cada professora assume um grupo, na verdade essa responsabilidade é dividida e as duas professoras conseguem ter informações sobre todos os alunos. Essa docência partilhada, segundo a professora Ester, ameniza as dificuldades de atuação em uma sala com tantos desafios e possibilita que constantemente analisem suas práticas e reestruturarem-na, sempre que necessário (Almeida, 2017, p. 62).

Em suas pesquisas, Martins (2020), destaca modelos de salas com alunos surdos. Aponta o “modelo A”, por ela descrito após visita e permanência na escola durante sua pesquisa, organizado em *Salas Multisseriadas com Professores Bilíngues*, permite que alunos ouvintes com algum comprometimento de fala ou outras dificuldades de linguagem que prejudicam a produção oral também se beneficiem. Esse modelo pode facilitar a interação por meio de uma língua visogestual. Além disso, os alunos ouvintes que são filhos de pais surdos, conhecidos por *codas*<sup>30</sup>, que utilizam a Libras como língua de comunicação, podem ser matriculados nessas salas e desfrutar dos benefícios das aulas em/na Libras. Assim, a matrícula nessas salas pode ser ofertada a quaisquer alunos (ouvintes ou surdos), como relata Martins:

[...] na sua totalidade quase composta por alunos surdos, apenas um aluno ouvinte com problemas na produção de voz e que ingressou na sala para ter acesso ao ensino pela língua de sinais como uma estratégia de produção comunicativa. O estudante segue na sala com uma ótima adaptação o que mostrou a eficiência da Libras como língua de comunicação e subjetivação para este aluno (ainda que ouvinte) (Martins, 2020, p. 86-87).

Os modelos apresentados mostram-se como um mecanismo de *Fuga* ao sistema inclusivo de educação, pois não são o padrão. Este formato de multisseriamento ocorre em poucos municípios e é sempre muito difícil de se defender, haja vista a perspectiva ideológica de que inclusão é sinônimo de dividir espaços comuns de ensino. Nesse formato, não há a

---

<sup>30</sup> Os filhos de pais surdos são identificados na literatura surda por ‘*codas*’, que vem da criação da organização internacional CODA (Children of Deaf Adults).

presença de Intérpretes Educacionais (IE) como é mais convencional. Assim, o ensino não se realiza pela interpretação da Língua Portuguesa para Libras ou vice-versa, mas se oportuniza um ensino em sua totalidade pela/na Libras, conforme uma *Linha de Fuga* construída pela heterotopia, como apontado por Almeida (2017), reafirmando que há possibilidade de fazer modos outros de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos em uma sala de aula pertencente a uma escola regular.

Para a constituição desses modelos, é necessário que as matrículas dos alunos surdos sejam realizadas em suas respectivas salas regulares. A organização dos alunos deve ocorrer pelos ciclos I e II, como mencionado acima, ou em uma única sala *Multisseriada*, com a implementação de práticas como a docência compartilhada ou co-docência em algumas unidades escolares (Lacerda; Santos; Martins, 2016; Almeida, 2017). É importante destacar que alguns municípios já possuem políticas públicas mais efetivas, oportunizando “Salas Bilíngues de Surdos” que correspondem a salas por etapas “[...] educação infantil [...] ensino fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA” (Guarulhos, 2019, s/p). As “Salas Bilíngues de Surdos” em sua maioria, são organizadas por ano/série, contudo em algumas localidades, devido ao número de alunos surdos ser menor, organizam em *Salas Multisseriadas*, como já apresentado no modelo da figura 10.

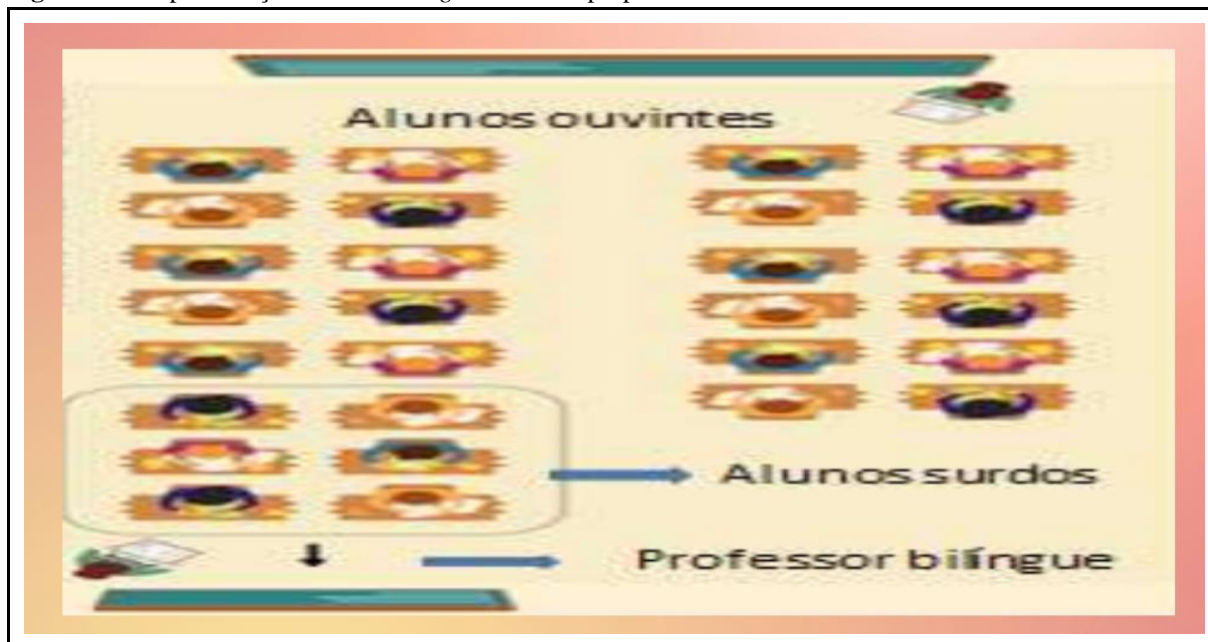
Martins (2020) e Martins e Torres (2021) apresentam o “modelo B”, como salas mistas de surdos e ouvintes e regência em Português e em Libras, aplicado em um município no interior do estado de São Paulo, também é encontrado em outras localidades. Esse modelo é descrito por Martins (2020, p. 87) como “[...] uma sala inclusiva com dupla docência, uma professora bilíngue (Libras/Português) e a professora regente. Na sala, diferente da outra proposta, temos alunos surdos e ouvintes”.

Nessa organização, os alunos surdos e ouvintes, do mesmo ano/classe de escolarização, estão matriculados juntos. Portanto, trata-se de um modelo que se aproxima das políticas de inclusão, embora se diferencie e não siga a política em sua totalidade, devido à presença de dois *Professores* atuando na “docência compartilhada” (Martins; Torres, 2021, p. 184). Segundo as autoras:

Não há multisseriação nesse modelo, cada aluno está matriculado em seu ano de ensino. Evidenciamos algumas salas, no modelo B, com apenas um aluno surdo nela, mas sempre com um professor bilíngue atuando em regência compartilhada com o professor regente da sala (Martins; Torres, 2021, p. 184).

A imagem a seguir demonstra a estrutura dessa sala.

**Figura 12** - Representação da *Sala Bilíngue* - terceira proposta analisada.



Fonte: Retirada da pesquisa FAPESP nº 2018/08930-0 (Martins, 2020, p. 86).

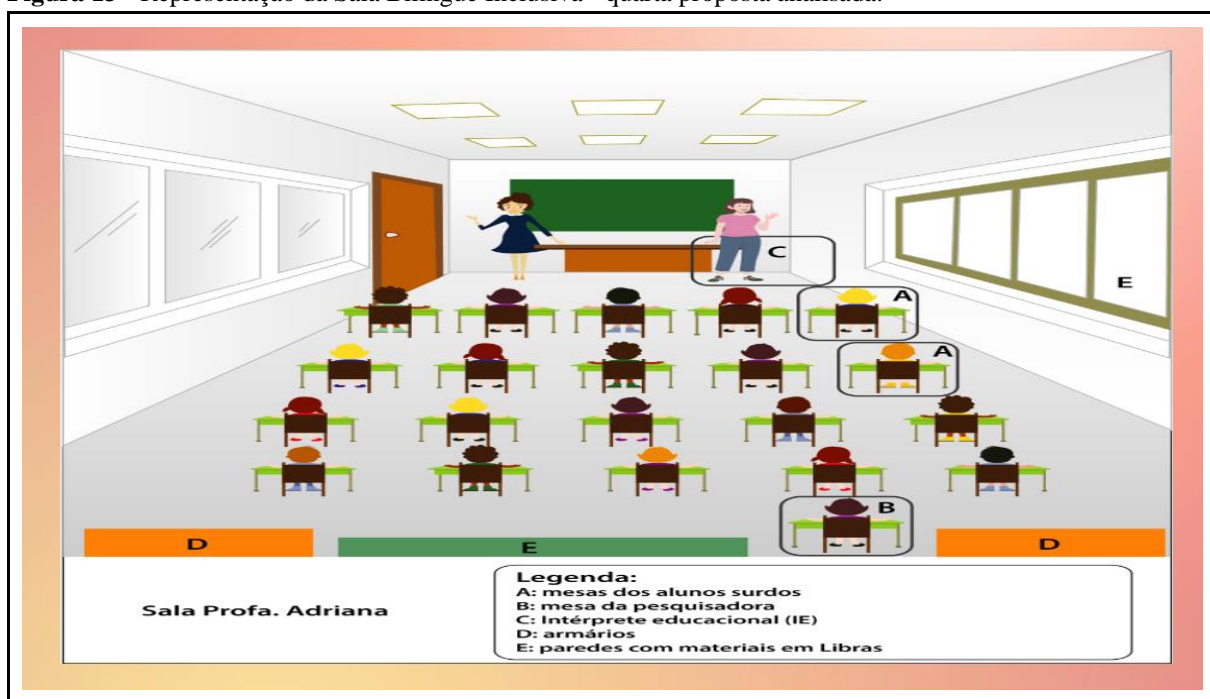
Conforme apontado pelas autoras, esse modelo não favorece um dos elementos primordiais da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, que é a dramatização do conhecimento apresentado *em* Libras. Esse recurso, segundo Martins e Nascimento (2017), promove a compreensão do conhecimento, pois é uma técnica que envolve a visualidade, sendo produzida na/pela Libras. Martins (2020, p. 88) observa que “Essa organização só apareceu em salas de surdos porque no modelo B, salas mistas os docentes bilíngues narraram a dificuldade de proporcionar essa metodologia por dispersar os alunos ouvintes”.

Outro fator negativo desse modelo mencionado é a organização física da sala de aula pela disposição das cadeiras, uma atrás da outra, o que prejudica a interação visual entre os alunos e os *Professores*. Essa organização é confirmada por Bonfim (2020) em sua pesquisa de mestrado, na qual evidenciou que os alunos surdos e ouvintes também compartilham o mesmo espaço físico e estão dispostos na mesma direção nas carteiras. Essas pesquisadoras apontam a dificuldade de interação entre os alunos nessa disposição, assim como a difícil promoção de momentos de dramatização temática *em* Libras para a produção de conhecimento das crianças surdas, tal qual Martins (2020) aponta em sua pesquisa. No caso das salas compartilhadas, para utilizar essa técnica, é necessário que haja uma harmonia entre os *Professores* e que os alunos ouvintes demonstrem interesse. No entanto, na maioria dos casos, eles não fazem uso desse

recurso pedagógico (dramatização) para a aquisição ou aprimoramento dos conteúdos curriculares.

Algo interessante em se apontar é que tanto o modelo de *Salas Multisseriadas* como as salas em co-docência, observadas na pesquisa de Martins (2020), indicam contra-movimentos, seja na organização agrupada de surdos, distinta do que orienta as diretrizes educacionais, seja na co-docência ou na reorganização das salas pelos *Professores Bilíngues* que invertem a ordem das cadeiras de seus alunos para romper com a lógica da Professora regente em Língua Portuguesa oral que mantém o ensino na perspectiva ouvinte. Isso não ocorre na organização apresentada por Bonfim (2020) e minha hipótese aqui é por ser o profissional IE que atua com o aluno surdo, tendo menos poder de decisão e autonomia, comparado ao docente, dentro do espaço de sala de aula. Veja essa estrutura na imagem a seguir:

**Figura 13** - Representação da Sala Bilíngue Inclusiva - quarta proposta analisada.



Fonte: Retirada da pesquisa de Bonfim (2020, p. 113).

Nessa representação da Sala Bilíngue Inclusiva, quarta proposta analisada, retirada da pesquisa de Bonfim (2020), temos a figura da IE, profissional que atua, por vezes, na tradução dos “[...] sentidos de um discurso, fazendo a mediação e a ponte discursiva de uma língua para outra, nesse caso da Libras para a língua portuguesa, e vice-versa” (Bonfim, 2020, p. 153). Segundo Bonfim (2020), nas salas investigadas durante a pesquisa de mestrado, mesmo que o

município tenha adotado um modelo mais próximo das políticas inclusivas, as IEs<sup>31</sup> não realizavam o trabalho apenas de interpretar de uma língua para outra os conteúdos curriculares, mas atuavam, por vezes, como educadoras por intervirem pedagogicamente no processo educativo dos alunos. Essas guerreiras agiam em bandos de dentro de suas “trincheiras”, movendo-se internamente em contra-ação, afastando da maquinaria tradicional que limita o papel do IE a apenas traduzir as línguas.

Diante desse desafio, as IEs, que aqui serão descritas como *Professoras*, desenvolviam ações pedagógicas cotidianas que apontavam para um novo modo de fazer. No entanto, é importante ressaltar que esse formato de organização física impede as IEs de produzirem *Linhas de Fuga* que favoreçam o Ensino dos alunos surdos em Libras. Apesar disso, ao agirem no contra-fluxo da engrenagem “inclusão”, como apresentado em seu modelo mais radical, conduziam o mesmo Ensino na/pela Libras de maneira mais qualitativa no *Deslocamento Pedagógico em Práticas Marginais*.

Nos modelos apresentados acima, conforme relatado por Martins (2020) e Martins e Torres (2021), são destacadas vantagens e desvantagens. Observa-se, segundo as autoras, que há mais vantagens no modelo de *Salas Multisseriadas* em comparação ao modelo de *Salas Inclusivas Bilíngues* e em *co-docência*. Uma das desvantagens significativas das *Salas Inclusivas Bilíngues* que aparece nos dois modelos, apontam para as bases de sustento da política inclusiva, está relacionada às “Metodologias de ensino Libras/LP”. Conforme descrito pelas autoras:

[...] dificuldade de uso do espaço da sala de aula para produção de um ensino visual (recursos midiáticos e intervenção de dramatizações) pelo espaço físico e pela dispersão dos alunos ouvintes. Para integrar o conteúdo entre surdos e ouvintes, os recursos didáticos para a alfabetização segue um alinhamento sonoro (pauta relacionada aos métodos pensados ao público ouvinte). Preocupação em estar seguindo o conteúdo trabalhado com as crianças ouvintes, mas distanciamento entre as propostas pedagógicas pela professora bilíngue. Para uso de recursos imagéticos a professora tem que sair da sala e usar outros espaços da escola (Martins; Torres, 2021, p. 188).

Uma desvantagem presente em ambos os modelos está relacionada à “Avaliação em/da Libras”. As autoras descrevem que os processos se assemelham e destacam:

[...] pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa do que com a aquisição da Libras; porque entende que a apropriação da Libras é tarefa do instrutor surdo em oficinas de Libras; pela falta de currículo em Libras que oriente e

---

<sup>31</sup> Trago no gênero feminino, conforme descreve a pesquisa de mestrado de Bonfim (2020).

aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; pela falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e para o estudo do aluno fora da sala de aula (Martins, Torres, 2021, p. 188, grifo das autoras).

Entretanto, uma vantagem considerável em ambos os contextos cotidianos é que “[...] as aulas são todas ministradas em Libras” (Martins; Torres, 2021, p. 188), o que comprova que os *Professores* estão sempre buscando valorizar a língua. Contudo, nos dois modelos apresentados, Martins (2020) observa que embora se tenha o uso da Libras nas práticas escolares, ela ainda se limita a um uso instrumental, visando ao acesso ao registro escrito, à Língua Portuguesa oral.

As autoras constataram que ainda não há uma diretriz ou currículo que apresente de forma clara e objetiva como deve ser a análise educativa da apropriação da Libras pelos alunos surdos, bem como o ensino da Língua Portuguesa como uma língua adicional, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Observem a reflexão das autoras:

O que salta aos olhos nessa investigação é a dificuldade de compreensão da proposta bilíngue, trazendo efetivamente a Libras como língua de instrução e não como um objeto passivo que faz o intercâmbio para a apropriação da Língua Portuguesa escrita (Martins; Torres, 2021, p. 189).

Ainda refletindo sobre as *Salas Multisseriadas*, Lacerda e colaboradores (2016) sugerem que:

[...] a educação bilíngue seja pensada e implementada desde a Educação Infantil, pois neste nível educacional a criança vivencia um momento de seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua(s) subjetividade(s), construída(s) por meio da relação que estabelece com outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar (Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel, 2016, p. 15).

Ao propor a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, por meio de *Salas Multisseriadas*, a citação destaca a oportunidade de desenvolvimento para os alunos surdos ao permitir que se expressem em sua língua de conforto, língua que os matricia, convocando-os à reflexão e ao aprendizado. No entanto, as pesquisas apontam fragilidades de manutenção de uma Educação *Menor Bilíngue de/com* Surdos *em* Libras, uma vez que ela tem se dado majoritariamente em ações de *Resistência*, seja do espaço de realização, da forma e uso da língua, mas mantém-se capturada na prevalência da Língua Portuguesa oral à Língua de Sinais.

Olhar para as *Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração* na Educação *de* Surdos é uma potência, porém, as pesquisas apontam o desejo dos *Professores* por diretrizes mais estáveis que lhes ajudem a organizar suas rotinas de trabalho com os alunos e que lhes permita planejar aulas com materiais didáticos elaborados *em* Libras. Essas tensões

aparecerão em minha tese, na medida em que me interessa estar com os *Professores de Surdos*, conhecendo seus desafios, apontando as *Linhas Moleculares* e as *Linhas de Fugas* produzidas por eles e desenhando os anseios que unem pautas comuns em torno da efetivação de uma política de Educação *Maior Bilíngue de/com Surdos*.

A partir da reflexão promovida no entrelaçamento de pesquisas, retomamos a *tese* desta pesquisa, de que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

Desta forma, no próximo capítulo, convidamos os leitores a refletirem sobre o delineamento das diretrizes curriculares atuais, que orientam as Secretarias Estaduais e Municipais na sistematização de seus dispositivos normativos para a Educação de “todos”.

---

### CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ENSINO *EM* OU *PARA* LIBRAS?

---

*É entre as linhas de um território  
que se passam os acontecimentos,  
as pequenas resistências,  
as invenções moleculares,  
os desvios de rota,  
as demolições e mortes,  
os devires e a fuga.  
Silva; Paraíso (2023, p. 2).*

Neste capítulo, convidamos os leitores a refletirem sobre o delineamento das diretrizes curriculares atuais, que orientam os Estados e Municípios na sistematização de seus dispositivos normativos para a Educação de “todos”. Para viabilizar essa reflexão, é necessário descrever algumas particularidades dessa Educação e seu modo de organização, com foco especial na verificação da Libras no contexto educacional.

A *tese* sustenta que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

Partindo do pressuposto de que a Educação Bilíngue *para* Surdos é parte integrante da engrenagem da educação inclusiva, surgem movimentos contrários que resultam em uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos, operando por *Linhas Moleculares* e de *Fuga*. Esses movimentos potencializam práticas que constituem, em minha perspectiva, uma Educação *Menor* Bilíngue *na/pela* diferença. O propósito deste tópico é convidá-los a refletir sobre o delineamento das diretrizes curriculares atuais, que orientam os Estados e Municípios na sistematização de seus dispositivos normativos para a Educação de “todos”.

Esse deslocamento se faz necessário devido aos efeitos que a instrumentalização da Libras ocasiona nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como consequência da racionalidade inclusiva, que tende a capturar as *Práticas dos Professores*, privilegiando o ensino na lógica da língua oral. Observamos que o ambiente da sala de aula potencializa a aparição do *Ensino Marginal*, que pode ser facilmente capturado pela lógica da Política Inclusiva, caso os *Professores* não tracem outras rotas pedagógicas em suas classes. Para verificar essa hipótese, adoto como estratégia metodológica a partilha das *Práticas Pedagógicas* entre *Professores Bilíngues*. O objetivo é identificar as incidências de *Linhas Moleculares* e de *Fugas*, compreendendo os pontos de rigidez no Ensino de Surdos nessa etapa de escolarização, além de investigar as contraposições adotadas por esses *Professores*.

Tendo feito a descrição conceitual de base da tese no capítulo 2, neste capítulo 3, apresentamos a estrutura do FUND. I, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) – etapa em que nos interessa olhar, bem como as Diretrizes que conduzem o ensino neste estágio. O interesse na análise e a descrição das diretrizes curriculares nacionais, antes das Rodas de Conversa com os *Professores*, serviu de suporte para que pudesse entender as amarras da Educação *Maior* de ouvintes e as táticas de uma Educação *Menor*, ou *contra-movimentos*, produzidos, ainda que só notamos depois, na *Marginalidade* operada sob demanda de um centro de poder – ouvinte.

---

### **3.1. Diretrizes postas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os desafios para a não instrumentalização da Libras nesta etapa.**

---

*Em espaços potentes e momentos às vezes bem pontuais, percebi conduções mais generosas em relação a si mesmo e ao outro.  
Camillo (2022, p.13).*

Embora tenhamos diretrizes legais que marcam o direito da Libras na Educação *de/com* Surdos, proponho os questionamentos: algo está incorporado no currículo comum nacional? Ações para a presença dessa língua são construções mais individualizadas, ficando a cargo do município gerar, a partir de sua percepção de educação de surdos, ou ainda é algo que o professor precisa produzir a partir de seus pressupostos? Para avançar nessa problematização, parto do levantamento de diretrizes nacionais que tratam da Educação de Surdos. Faço, neste capítulo, uma análise de pesquisas que se debruçaram nesta temática antes de abordar efetivamente as diretrizes legais.

Para fundamentar as reflexões, faço uso dos trabalhos produzidos pelos Estudos Surdos, que se consolidam por um conjunto de saberes desenvolvido por pesquisadores que se alinham à perspectiva social da surdez, tomando-a pela perspectiva da diferença linguístico-cultural. Selecionei alguns autores para essa caminhada como Quadros (1997), Skliar (1997; 1999; 2005); Skliar e Lunardi (2000), Lodi (2004), Berticelli (2005), Silva (2005), Fernandes (2006), Paraíso (2009), Rezende (2010; 2022), Martins (2013; 2017; 2020), Rocha (2017), Miguel (2019) e Silva e Paraíso (2023).

Para fomentar uma reflexão profunda sobre as políticas inclusivas e a sua radicalidade na Educação de Surdos e seus impactos no cotidiano escolar, analiso a Base Nacional Comum Curricular<sup>32</sup>, regulamentada pela Diretriz nº 1.570 de 2017. Este documento normativo busca estabelecer um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2015, p.7). Este documento está alinhado com o Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014 até 2024 (Brasil, 2014), que visa a assegurar o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

---

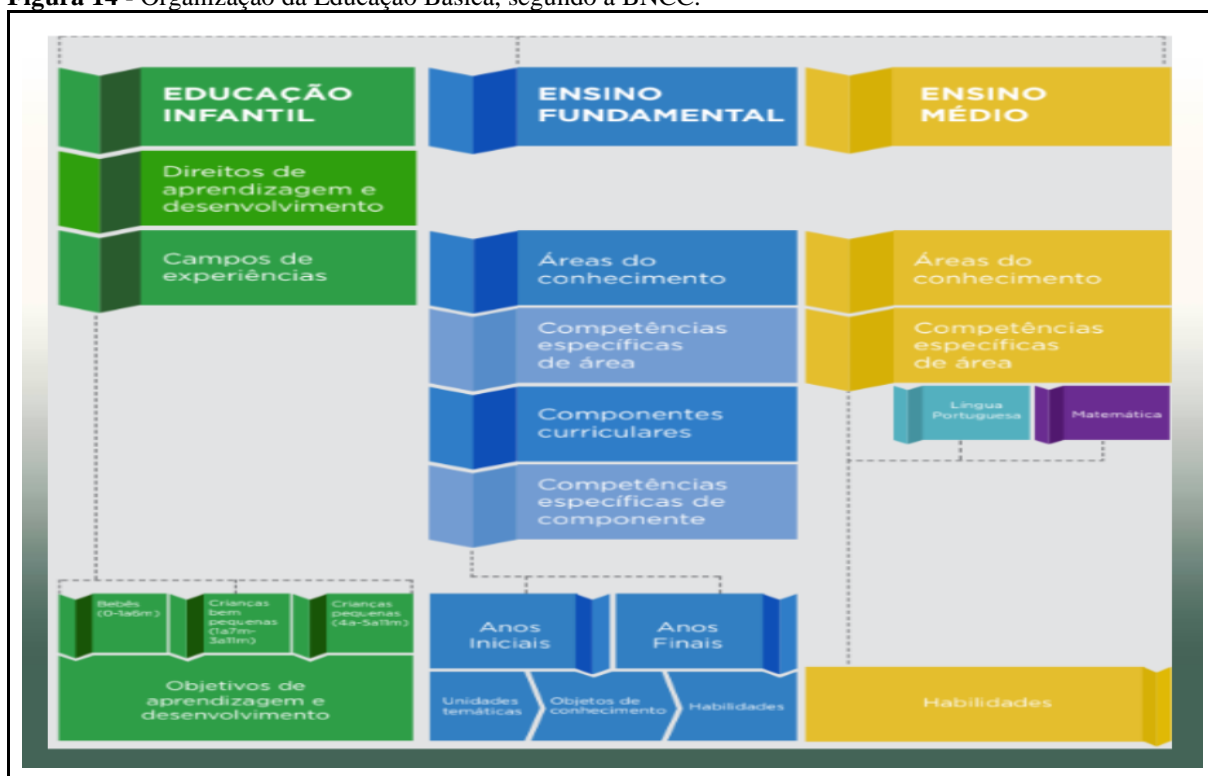
<sup>32</sup> De agora em diante usarei a sigla BNCC, amplamente conhecida.

A BNCC desempenha um papel fundamental ao estabelecer as competências e as habilidades que os alunos devem alcançar ao longo de sua jornada educativa. Essas competências e habilidades são fundamentadas em “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p. 7). Assim, a BNCC se configura como um referencial normativo para a elaboração dos currículos escolares dos “[...] Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 8).

De acordo com Barbosa (2019, p. 3) “[...] as propostas da BNCC propõem um tipo de conteúdo a ser ministrado, direcionando, de alguma maneira, o que deverá se ensinar”. Dessa forma, os profissionais da educação têm um “guia” que devem seguir em seu fazer pedagógico, alinhando-se aos conteúdos previamente estabelecidos e direcionados por este documento.

A estrutura organizacional da BNCC é dividida em fascículos dispostos nas três etapas da Educação Básica, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. A seguir apresento um quadro ilustrativo que detalha essa organização.

**Figura 14 - Organização da Educação Básica, segundo a BNCC.**



Fonte: Brasil (2017, p. 24).

A organização da BNCC, detalhada na imagem acima, visa a fornecer uma estrutura clara e padronizada para a educação básica no Brasil, orientando os conteúdos a serem ensinados, assegurando que todos os alunos tenham acesso a um currículo padronizado. Meu foco analítico se concentra especificamente na etapa do Ensino Fundamental, Anos Iniciais<sup>33</sup>, que abrange do 1º ao 5º ano. Estou particularmente interessada em examinar as competências e as habilidades delineadas para os estudantes surdos, a fim de identificar se a BNCC aborda as especificidades e considera suas singularidades únicas, dentro da estrutura organizacional desta normativa. Além disso, pretendo explorar o que exatamente é proposto para os alunos surdos durante esta etapa de escolarização.

**Figura 15** - Organograma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.



Fonte: Brasil (2017, p. 27).

O organograma da BNCC, descrito acima, categoriza a área de linguagens em: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, porém não inclui a Libras como uma língua a ser destacada nas práticas pedagógicas; apesar de existirem Leis Federais desde 2002 que garantem o direito ao Ensino *em Libras* para os alunos surdos. Levando em consideração a Libras, língua dos alunos surdos sinalizantes (Brasil, 2005; Nichols; Martins, 2022), e o seu lugar de aquisição e aprimoramento, em sua maioria, no ingresso à escola, tais autores observam

<sup>33</sup> A grafia seguirá como descrito na BNCC com as letras iniciais em caixa alta, com o objetivo de destacar a diretriz em sua produção original.

que na diretriz há uma lacuna significativa, apontando o não reconhecimento e a falta de orientações específicas da Libras, no contexto educacional.

A introdução na BNCC para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental enfatiza a alfabetização como foco principal, visando a garantir:

[...] que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 59 e 63).

No contexto da alfabetização de surdos, as abordagens e métodos são polêmicas. O método popularmente conhecido por “método das boquinhas” que prioriza a relação fonema-grafema, é descrito por Melo, Souza e Fonseca (2019) como uma abordagem que combina elementos fônicos, visuais e articulatórios, esse método busca ser “multissensorial”, envolvendo os canais “[...] auditivo, visual, cognitivo, cinestésico” (Melo; Souza; Fonseca, 2019, p. 4).


Embora o “método das boquinhas” tenha por objetivo estimular os alunos surdos de forma multissensorial, sua ênfase recai de maneira efetiva e incisiva na apropriação da Língua Portuguesa na modalidade oral através da leitura labial, associando a visualização dos movimentos articulatórios da fala (boquinhas) à grafia da palavra correspondente. Este método, porém, não contribui significativamente para a apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos, pois desconsidera sua diferença linguística e o desafio enfrentado devido à ausência de audição (Nascimento; Murad, 2020).


Outro método, proposto por outro autor, Matos (2012), utiliza técnicas de memorização de banco de palavras isoladas, correlacionando-as com imagens ou sinais retirados de dicionários de Libras, ou ainda, segmentando palavras por meio da relação vocabular sintaticamente distribuído em sentenças: Quem - Que e - O que? (Matos, 2012). Apesar da intenção de adaptar o ensino às especificidades dos alunos surdos, pesquisas (Fernandes, 1989; Góes, 1996; Quadros, 1997; Lodi; Lacerda, 2009; Lebedeff, 2010; Lodi, 2013; Trevisan, 2019) frequentemente relatam insucessos com essa abordagem. Esses estudos apontam preocupações com o atraso na aquisição da língua de sinais, impactando negativamente no desenvolvimento de recursos cognitivos basilares para a apropriação da escrita.

Além disso, discute-se pouco sobre a importância do registro midiático da Libras, que poderia auxiliar no desenvolvimento dos recursos cognitivos fundamentais ativados durante o processo de escrita. Sobre a constituição do surdo como sujeito leitor e escritor, Matos (2007), em sua tese de doutorado, já alertava sobre as práticas engessadas que não privilegiam uma relação afetiva da criança surda com a escrita; constatando que o processo educacional dos alunos surdos têm sido historicamente pautados em um modelo padrão de aluno ouvinte. Isso coloca os alunos surdos em desvantagem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em relação aos alunos ouvintes.


De acordo com Matos (2007), é necessário pensar no processo de letramento para alunos surdos, pois a relação fonema-grafema, comum na alfabetização, não se aplica. A utilização de diversos materiais é fundamental. A autora define letramento como “[...] o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o contato com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita” (Matos, 2007, p. 6). Complementa que, para um letramento efetivo, é fundamental expor os alunos “[...] à língua de sinais ou mesmo ao português escrito, podem ampliar seu vocabulário, do mesmo modo que um leitor de língua estrangeira, por exemplo” (Matos, 2007, p. 8). A autora, ao trazer essa reflexão, enfatiza a importância da Libras como língua de instrução, destacando a necessidade de oferecer materiais de boa qualidade e oportunidades de conhecimento de mundo, para que os alunos possam atribuir sentido aos textos produzidos. Reitera que “[...] quanto mais se lê, maior é a dimensão do que se pode entender” (Matos, 2007, p.60).


As reflexões apresentadas destacam a necessidade de elaborar uma diretriz que priorize o letramento em Língua Portuguesa na modalidade escrita, ressaltando sua importância para a participação social e o acesso ao conhecimento escolar. Além disso, é de extrema importância refletir sobre o impacto da BNCC na Educação Bilíngue de Surdos, na qual a Libras atua como língua matriz. Essa diretriz gera tensões e direcionamentos entre os *Professores*, que, embora reafirmem a prioridade do ensino da Língua Portuguesa, também defendem a importância da Libras. Para ilustrar essas questões, compartilho falas de *Professores* que participaram desta pesquisa, refletindo essas complexidades.

(\*Pesq.)  - E como está sendo aplicado o ensino da Língua Portuguesa em sua escola, Regiane?

**Demarcação 1** - (#Part. Edª. Regiane)  - Pois é, isso é bem complicado porque a escola me cobra, porque também são cobrados pela Secretaria de Educação, para apresentar mensalmente o mapa de verificação do

nível de escrita dos alunos ouvintes e surdos. Não concordo, mas faço, não quero levar uma punição. É injusto avaliar os alunos surdos com o mesmo parâmetro dos alunos ouvintes, pintando o mapa de verificação que é todo Emília Ferreiro. Meus alunos são surdos, falam em Libras, não conseguem ouvir o som das letras e sílabas. Eles escrevem por memorização, não fazem relação da palavra com o som. Isso é uma briga que eu, as outras professoras bilíngues e a coordenadora da escola estamos há anos comprando com a Secretaria, mas sabe como é ... nada é feito.

(Pesq.)  - E na sua escola, Juliana?

**Demarcação 7** - (#Part. Edª. Juliana)  - Na minha escola não tem essa tabela aí para pintar nível de escrita, se tem é a professora da sala que pinta, mas ela nunca me perguntou nada. Ela prepara o conteúdo da semana e depois me passa uma cópia, eu só faço o que ela manda. Então, uso muita imagem para que a aluna, Ester, possa memorizar. É isso que a professora cobra: se ela já escreve certinho as palavras. Se está trabalhando alimentação saudável eu pego imagens de alimentos saudáveis e a gente escreve juntas, depois ela copia, faço cruzadinha do tema e fechamos o conteúdo. Ela está se alfabetizando bem, escreve bastante palavrinhas.

(Retirado da Roda de Conversa, 09/03/2023)

Com base nas falas dos *Professores*, prossigo com a análise da BNCC, destacando agora a “[...] **consolidação das aprendizagens anteriores**” como elemento essencial no processo educacional (Brasil, 2017, p. 59, grifo do documento). Isso ressalta a importância de construir uma base sólida de conhecimentos ao longo dos anos escolares. No entanto, é imprescindível que se considere e integre as especificidades linguísticas dos estudantes surdos nesse documento norteador das ações didáticas.

Ainda nessa direção, a BNCC destaca a importância da “[...] **ampliação das práticas de linguagem**” para proporcionar aos alunos novas experiências (Brasil, 2017, p.59, grifo do documento). Esse enfoque é significativo, pois reconhece que a linguagem desempenha um papel fundamental no processo educacional. No entanto, é essencial entender como essa ampliação das práticas de linguagem considera e incorpora a Libras (e se incorpora) como parte integrante do repertório linguístico dos alunos surdos. De acordo com o documento, por meio da linguagem “[...] ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social” (Brasil, 2017, p. 59). Contudo, como o aluno surdo sinalizante terá autonomia intelectual se a Libras não está evidenciada na base enquanto língua pertencente ao eixo de Linguagens e se a sua afirmação não tem sido elemento central nas práticas pedagógicas cotidianas?

A ausência da Libras na BNCC evidencia uma lacuna relevante que merece atenção, visto que a BNCC é uma diretriz nacional que orienta os municípios com subsídios para a formulação de seus Currículos, Planos de Ensino e Projetos Político Pedagógicos (PPP). Como

a Libras é crucial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e compreensão das normas pelos alunos, sua inclusão explícita no eixo de linguagem na BNCC proporcionaria uma base mais sólida para o desenvolvimento linguístico, social e intelectual dos alunos surdos sinalizantes, de modo a garantir os seus direitos de maneira mais equânime nas práticas pedagógicas.

Ramos (2017) destaca que a BNCC, ao focar predominantemente a escrita da Língua Portuguesa, não considera adequadamente as necessidades dos não falantes do português como língua materna, especialmente no contexto da Libras. Essa deficiência resulta na falta de diretrizes claras e adequadas para a Educação Bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução e a Língua Portuguesa como língua adicional na modalidade escrita. A autora também identificou a limitação na conceituação dos termos “igualdade” e “inclusão” nas propostas curriculares, apontando que essa abordagem uniforme acaba por excluir as diferenças, devido a proporcionar a igualdade pela desigualdade de oportunidades, especialmente no processo metodológico proposto, que não considera adequadamente as necessidades dos alunos surdos. Além disso, observa que a formação de professores em Libras e nas disciplinas de alfabetização e letramento é insuficiente para desenvolver professores bilíngues fluentes e para reconhecer as particularidades do processo de aprendizagem dos alunos surdos (Ramos, 2017).

As pesquisas produzidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, têm abordado os dilemas das políticas inclusivas para surdos, especialmente no contexto das práticas pedagógicas na educação básica. Estudos como Martins (2017; 2020), Ramos (2017), Almeida (2017), Conceição (2019), Morais (2019), Bonfim (2020), Andrade (2022) e Soler (2022) ressaltam as tensões e desafios enfrentados pelos *Professores Bilíngues* ao tentar implementar o Ensino *em* Libras; confrontando a centralidade da Língua Portuguesa nas diretrizes oficiais.

Na seção 4.1 da BNCC - Área de Linguagens, a Libras é brevemente mencionada como parte das linguagens expressivas, porém não é reconhecida como língua efetivamente “[...] as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou *visual-motora, como Libras, e escrita*), corporal, *visual*, sonora e, contemporaneamente, digital” (BNCC, 2017, p. 63, grifo meu). A BNCC posiciona a Libras no contexto geral das linguagens, sem conferir a ela a distinção de um componente curricular específico. Assim, ao contrário da Língua Portuguesa, do Inglês e de outras línguas, que são

consideradas disciplinas essenciais, a Libras não recebe o mesmo tratamento. Essa abordagem evidencia uma visão limitada da Libras, não a reconhecendo em sua modalidade verbo-visual e funcional como língua matriz. Portanto, a omissão da Libras como componente curricular específico na BNCC é significativa, pois não a considera como uma língua de instrução capaz de adquirir e compartilhar conhecimento de forma completa.

Embora a menção inicial da Libras na BNCC possa ser interpretada como um primeiro reconhecimento, é fundamental avançar para sua consolidação efetiva como língua de direito dos estudantes surdos, em vez de apenas uma língua de acesso aos conhecimentos (Martins; Lopes, 2024). Ramos (2017) apontou a ênfase persistente na oralidade da Língua Portuguesa em detrimento da Libras, colocando os alunos surdos à margem do “jogo de linguagem”, interrompendo a expansão de conhecimentos e experiências no contexto educacional. Isso ocorre porque os educandos “[...] têm um contato extremamente visual com o mundo e não oral e deste modo, para tais alunos, a oralidade se torna algo sem sentido” (Ramos, 2017, p.29).

A BNCC destaca a importância dos estudantes se apropriarem das especificidades de cada linguagem e sua dinamicidade. No entanto, ao posicionar a Libras na mesma relação que a modalidade escrita do português e sugerir que a língua de sinais depende da oralidade da Língua Portuguesa, a normativa indica uma “instrumentalização da Libras”. Embora reconheça a expressividade da Libras como uma linguagem que promove transformações nos sujeitos surdos, a BNCC não aprofunda as diferenças e semelhanças entre estas línguas e como são apropriadas por diferentes falantes.

As seis competências delineadas pela BNCC são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, durante a escolarização no Ensino Fundamental. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 65).

No entanto, apesar de reconhecer a Libras como uma “linguagem visual e espacial” e uma forma de expressão e partilha de informações, a BNCC ainda reflete práticas discursivas que perpetuam a instrumentalização da Libras e sua falsa percepção de dependência da Língua Portuguesa.

A falta de ampliação do uso e da centralidade da Libras nos anos iniciais, conforme vimos na BNCC, mantém a responsabilidade do pedagogo em desempenhar estratégias de facilitação ao acesso à leitura e à escrita para os estudantes. Todavia, retomo que é fundamental estabelecer uma base sólida que afirme a Libras como uma língua distinta das orais, com características e estrutura próprias, e que ela não deve ser vista como um instrumento para apropriação da leitura e da escrita da Língua Portuguesa (Martins; Lopes, 2024), mas sim como uma língua legítima e mediadora de conhecimentos de mundo e escolares. Por conseguinte, aprofundar a descrição do papel da Libras nas competências e nas habilidades dos estudantes surdos sinalizantes é fundamental para garantir o pleno exercício de seu direito linguístico ao longo da vida escolar.

Destacar o multiletramento como forma de valorizar a diversidade cultural, na BNCC, sugere a inserção da Libras como língua e parte integrante da cultura dos alunos surdos. Ao incorporar a Libras como componente curricular, cria-se um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural, em alinhamento com as diretrizes para alunos indígenas estabelecidas pela BNCC.

A BNCC ressalta a importância de “[...] conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística” (Brasil, 2017, p. 70). Isso posto, destacamos o papel determinante na promoção do Ensino *em* Libras, que escapa das amarras da educação inclusiva radical, uma vez que esta tende a anular as especificidades e singularidades dos alunos surdos. Pagni e Martins (2023, p. 14) destacam que, “[...] ao estabelecer o campo da *Educação Especial*, devido à ênfase necessária na acessibilidade, é inevitável que a condição de ‘normatização’ seja

incorporada para a adaptação ao padrão” (grifos dos autores). Isso resulta em uma perspectiva do Ensino *para* Libras, focada na acessibilidade, em vez da perspectiva do Ensino *em* Libras como direito educativo. Desse modo, a ausência da Libras no eixo de Linguagem ratifica a concepção do “Ensino *para* Libras”, centrado no acesso aos conhecimentos escolares pela/na Língua Portuguesa, em vez de reconhecer a potência da Libras em produzir subjetividades nos alunos surdos, no processo de aquisição de conhecimentos. Isso perpetua uma política de “reparo” via interpretação (Bonfim, 2020), potencializando a exclusão dos alunos através do Ensino *para* Libras.

Lodi (2013) realiza uma comparação analítica entre a PNEEPEI e o Decreto nº 5.626<sup>34</sup> e destaca a diferença na abordagem da Libras: enquanto o primeiro documento a descreve como um utensílio para a apropriação da Língua Portuguesa, o Decreto a reconhece como L1, a primeira língua do surdo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da cognição. Essa visão da Libras como instrumento também está presente na BNCC, ao não descrevê-la enquanto língua, mas como instrumento de acessibilidade para a apropriação da Língua Portuguesa, fortalecendo ainda mais a in/exclusão. Por se tratar de um documento norteador de todo o país, as vidas surdas que são apagadas se multiplicam.

Ao enfatizar a Libras como ferramenta, mantém-se uma “[...] política do reparo via interpretação” (Bonfim, 2020, p. 35). Lodi (2013) reforça essa reflexão ao destacar que os espaços de escolarização inicial devem ser organizados de forma que a Libras seja a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares. Assim como Lodi (2013), defendo a Libras como “língua de instrução” e considero essencial que sua tratativa e valoração sejam contempladas nas diretrizes que orientam a educação nacional. Isso implica reconhecer a Libras como uma língua completa que deve mediar a educação dos alunos surdos, portanto, incluídos no sistema educacional.

Embora haja menções nos eixos de leitura e produção de texto que viabilizam o multiletramento na BNCC, é importante notar que toda a descrição se volta aos alunos ouvintes, não contemplando práticas de leitura e escrita em Libras. Isso vai ao encontro do conceito de “textualidade diferida”, desenvolvido por Peluso (2018; 2019), que assegura o direito linguístico dos alunos surdos de ler e registrar sua textualidade *em* Libras. Essa discussão

---

<sup>34</sup> Decreto que regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

merece um aprofundamento no capítulo de análises, porém trago uma breve contextualização do conceito apresentado por Peluso (2019):

[...] por textualidad diferida se entiende aquella textualidad que es dislocada de su momento de enunciación (PELUSO, 2015, 2018). Se trata de una textualidad que se produce para ser comprendida en un contexto diferente del cual se produjo. Para que esto pueda ocurrir, esta textualidad debe estar afectada por una tecnología de la lengua, es decir, por una tecnología que tiene por objetivo sacar al texto de su contexto de enunciación, y con ello transformarlo en un objeto físico independiente del enunciador. Esta tecnología hace que el texto diferido se diferencie de aquel que, por no ser diferido, queda inmerso en el contexto conversacional (Peluso, 2019, p. 4)<sup>35</sup>.

Por ser um texto produzido em uma materialidade de modalidade distinta das línguas orais, o uso de vídeo gravações permite que os estudantes surdos realizem a leitura e a releitura quantas vezes forem necessárias, promovendo o exercício da leitura de textos nessa modalidade visual. Além disso, o uso dessas tecnologias possibilita que os alunos reflitam sobre o que produzem, potencializando sua forma de pensar e de agir frente aos conteúdos apresentados em aula. Conforme Peluso (2019, p. 5) observa, "Las tecnologías de la lengua que habilitan este tipo de textualidad pueden ser de dos tipos: representacionales (escritura) o registrales (audio o visograbaciones). La diferencia entre ambos tipos de tecnología no es completamente superficial"<sup>36</sup>. Portanto, para que a Educação Bilíngue *de* Surdos atenda às singularidades surdas, os registros videogravados devem fazer parte da metodologia dos *Professores*, como enfatiza Peluso (2019, p. 6) "No ocurre así con las visograbaciones, porque en éstas lo que se promueve es fundamentalmente la reflexión del nivel textual"<sup>37</sup>.

Outro aspecto relevante é que ao utilizar a textualidade diferida, as línguas de sinais são ratificadas enquanto língua matriz, assim como expressa Peluso (2019):

[...] con este cambio, la lengua de señas deja de ser tratada como un recurso entdidáctico y pasa a ser entendida cabalmente como una lengua. Y la cultura sorda deja de estar circunscripta a los intercambios sociales entre los sordos y pasa a ser un

---

<sup>35</sup> [...] Por textualidade diferida entendemos aquela textualidade que está deslocada do seu momento de enunciação (PELUSO, 2015, 2018). É uma textualidade que se produz para ser compreendida num contexto diferente daquele que foi produzido. Para que isso ocorra, essa textualidade deve ser afetada por uma tecnologia de linguagem, ou seja, por uma tecnologia que vise a retirar o texto do seu contexto de enunciação, e, com isso, transformá-lo em um objeto físico independente do enunciador. Essa tecnologia diferencia o texto diferido daquele que, por não ser diferido, permanece imerso no contexto conversacional (Peluso, 2019, p. 4 – tradução minha).

<sup>36</sup> "As tecnologías da língua que habilitam esse tipo de textualidade podem ser de dois tipos: representacionais (escrita) ou registrales (áudio ou videogravações). A diferença entre ambos os tipos de tecnologia não é completamente superficial." (Peluso, 2019, p. 5 – tradução minha).

<sup>37</sup> "Não ocorre assim com as videogravações, porque nelas o que se promove é fundamentalmente a reflexão do nível textual." (Peluso, 2019, p. 6 – tradução minha).

contenido curricular: se enseña historia sorda, literatura sorda, geografía sorda (Peluso 2019, p. 14)<sup>38</sup>.

Isso proporciona uma valorização da língua de sinais, possibilitando que elas alcancem os ciclos escolares e que os alunos assimilem e compreendam os conteúdos escolares de modo pleno, reafirmando que com “[...] este cambio se le asigna el lugar lógico a esta lengua y a esta cultura en el marco de una educación que pretenda ser verdaderamente bilingüe e intercultural” (Peluso, 2019, p. 14).<sup>39</sup>

Em contrapartida, a valorização dada à oralidade e aos aspectos sonoros na BNCC, conforme destacado por Ramos (2017), tende a invisibilizar o acesso aos conhecimentos e prejudicar os alunos surdos, uma vez que a ênfase predominantemente é direcionada aos alunos sem perda auditiva. Esse viés reforça a importância do conhecimento fonológico para a alfabetização, baseando-se na correlação da escrita com os sons produzidos oralmente, como evidenciado nos trechos destacados abaixo:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- **perceber quais sons se deve representar na escrita e como;**
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- **perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;**
- até, finalmente, compreender o modo de **relação entre fonemas e grafemas**, em uma língua específica (Brasil, 2017, p. 91 – grifos meu).

Esses direcionamentos contribuem para a construção de uma barreira linguística, uma vez que, conforme os grifos nesse excerto da BNCC, evidenciam uma lacuna relacionada às diretrizes de um ensino em que se valorize pautas plurilíngues, como proposto por Peluso (2019) ao desenvolvimento da textualidade diferida na Libras. A falta de valorização da Libras como língua matriz para os estudantes surdos (Soler; Martins, 2022; Bonfim, 2020), no eixo de Linguagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fragiliza essa prática plurilíngue na escola, pois menciona a Libras sem abordar as possibilidades e os desafios de sua aquisição em

---

<sup>38</sup> [...] com essa mudança, a língua de sinais deixa de ser tratada como um recurso didático e passa a ser entendida completamente como uma língua. E a cultura surda deixa de estar circunscrita às trocas sociais entre os surdos e passa a ser um conteúdo curricular: ensina-se história surda, literatura surda, geografia surda (Peluso 2019, p. 14 – tradução minha).

<sup>39</sup> “[...] esta mudança atribui o lugar lógico a esta língua e a esta cultura no quadro de uma educação que pretende ser verdadeiramente bilíngue e intercultural” - (Peluso, 2019, p. 14, tradução minha).

contexto educativo e as metodologias para a apropriação da Língua Portuguesa como língua adicional (Soler; Martins, 2023; Soler, 2022).

Soler e Martins (2023, p. 19 - 23 - 26) destacam que a língua matriz é a “[...] língua central para a construção existencial [...] que integra o sujeito [...] fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para as constituições subjetivas do sujeito surdo”. Afirmar essa potência da Libras como língua matriz reforça o quanto é primordial torná-la a língua da escola, língua de instrução, proporcionando ao aluno surdo a oportunidade de se constituir como sujeito crítico e participativo de uma sociedade que se transforma a todo momento.

Quanto à língua adicional, as autoras descrevem como aquela [...] “língua que adiciona conhecimentos ao sujeito e que parte do processo de uma mescla com sua língua matriz [...] como uma língua que acrescenta e adiciona conhecimentos ao sujeito e se hibridiza com a Libras” (Soler; Martins, 2022, p. 25 - 26). Ao ter o pleno domínio da língua matriz - Libras, os alunos surdos podem adicionar outras línguas, no caso, a Língua Portuguesa, propiciando ao aluno o contato com a comunidade majoritária por meio da escrita e o seu desenvolvimento acadêmico. É importante considerar o registro escrito produzido pelos surdos, pois eles modificam “[...] o português ao adicioná-la a si e, ele é modificado pela LP nesta experiência de encontros, portanto, essa hibridização é da ordem do singular” (Soler; Martins, 2022, p. 34).

Os eixos de leitura e escrita são fundamentais na Educação *de* Surdos. Além de essenciais para o desenvolvimento do Português escrito, é primordial reconhecer a importância de realizar produções e registros em Libras, praticando a *textualidade diferida*. Isso permite que os estudantes questionem, reflitam e produzam bons textos escritos atravessados pela Libras (Soler; Martins, 2023; Peluso, 2022; Soler, 2022; Peluso, 2018).

Minha preocupação em relação à BNCC, no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, é evidenciada ao indicar a possibilidade de desenvolver competências por meio da Libras, mas deixar uma lacuna significativa ao não oferecer direcionamentos claros e assertivos sobre como a Libras deve ser integrada e estruturada nos currículos escolares, não como recurso de acessibilidade, mas como língua de instrução dos alunos surdos matriculados nesta etapa de ensino (Martins; Lopes, 2024). Essa lacuna na estrutura educacional delineada pela BNCC, parece encaminhar práticas escolares em direção ao Ensino *para* Surdos, destacando a necessidade de outras diretrizes mais específicas para o Ensino *em* Libras em uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos.

Para concluir as discussões sobre como a diretriz nacional advinda do governo federal aborda e implementa o Ensino *para* Libras, é importante considerar o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Esse decreto, ao focar principalmente a alfabetização em Língua Portuguesa, coloca em segundo plano a necessidade de promover o ensino em Libras.

É fundamental ampliar a compreensão de que os vídeos em Libras correspondem à textualidade para as crianças surdas, auxiliando na escrita em Língua Portuguesa. Contudo, a falta de formação adequada para os professores pode limitar a utilização eficaz dessas tecnologias, ficando presos à gravação como recurso de práticas de enunciações face-a-face, sem explorar sua qualidade e função. Esse entendimento é fundamental e é defendido por Peluso em suas pesquisas (2018; 2019) sobre a escrita de línguas orais.

A Educação *em* Libras deve ser priorizada e, para tanto, deve-se pensar em diversos âmbitos que a contemple, por exemplo, as avaliações; uma vez que elas fazem parte dos sistemas de ensino, de modo geral. Com isso, é relevante pontuar que as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), ainda se concentram em resultados pontuais sobre a apropriação da escrita com base em alunos padrões, ouvintes e falantes da Língua Portuguesa como língua matriz. Esse modo de verificação apenas destaca os indicadores de “alunos alfabetizados ou não alfabetizados”, valorizando o resultado em detrimento do percurso construído pelos educandos e das experiências que sujeitos plurilíngues vivenciam. De acordo com Fini (2017), priorizar a quantificação como método para mensurar o conhecimento dos estudantes acaba por padronizar o ensino, apagando as diferenças. Essa prática negligencia o processo de aprendizagem e os atravessamentos culturais e linguísticos dos alunos surdos, cuja língua matriz é a Libras. Portanto, desenvolver métodos de avaliação que valorizem o percurso educacional se faz imprescindível.

Apesar das críticas, o Plano Nacional da Educação (PNE)<sup>40</sup>, instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, continua sendo uma peça importante na orientação da Educação no Brasil. No entanto, algumas estratégias do PNE acabam por negligenciar as especificidades das vidas surdas

---

<sup>40</sup> Daqui em diante, utilizarei a sigla - PNE.

inscritas pela língua de sinais. Essa crítica é especialmente relevante quando analisamos a inserção do PNE diante da maquinaria da racionalidade inclusiva.

O documento estabelece 20 metas ambiciosas para promover um sistema educacional de qualidade, incluindo acesso universal ao ensino, redução de desigualdades, valorização da diversidade e dos profissionais da educação (Sobrinho; Sá; Costa Júnior; Milanezi, 2016; Brasil, 2014). Essas metas demandam esforços significativos, indo além da simples inclusão dos alunos na escola. Para cumpri-las são necessários profissionais qualificados, estruturas físicas adequadas e suporte institucional, abrangendo aspectos como recursos humanos, financeiros e de infraestrutura.

A Meta 4, em particular, visa a garantir o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, sendo ofertado em “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados” (Brasil, 2014, s/p), para pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo um sistema educacional inclusivo. Todavia, esse modo de oferta, embora seja um espaço de conquista educativa para o PAEE, tem sido alvo de críticas, principalmente pelas comunidades surdas, devido à sua extensão do horário e à ausência de ações efetivas no período regular. Conforme apontam Pagni e Martins (2023, p. 16, grifo dos autores), o AEE é um “[...] espaço de adequação em paralelo, ou seja, o ‘*corre atrás*’ dos prejuízos da falta de adequação e conseqüentemente de acesso educativo do aluno no turno”.

Outra questão a ser apontada é que o AEE, muitas vezes, é oferecido sem a presença de profissionais devidamente capacitados, resultando na falta de garantia ao “[...] direito linguístico assegurado legalmente no turno escolar, tão pouco o ensino da língua portuguesa por uma perspectiva diferenciada do modo ofertado aos ouvintes” (Almeida, 2017, p. 38). Essa situação reflete a necessidade de uma Política Linguística mais abrangente tanto na sala regular quanto nas salas de recursos. Além disso, é importante destacar o movimento da comunidade surda em relação à redação da Meta 4.7 do PNE, que versa sobre a garantia da oferta da Educação Bilíngue *em* Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa. De acordo com esse documento, tal oferta deve ocorrer:

[...] **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, s/p, grifos meu).

Para chegar a esta redação, que apresenta três modelos de espaços para a oferta da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos, foi necessário a intervenção da comunidade surda. A Profa. Dra. Patrícia Rezende, então Diretora de Políticas Educacionais da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), destacou-se como uma figura importante na representação da comunidade surda durante o processo de elaboração da Meta 4.7 do PNE. Ela desempenhou um papel fundamental na defesa dos direitos e demandas da comunidade surda no contexto escolar. Como militante desse coletivo, representou a Feneis na Audiência Pública no Senado Federal, em 5 de novembro de 2013<sup>41</sup>. O objetivo era de solicitar alterações na redação da Meta 4.7 para que refletisse as necessidades e reivindicações da comunidade em relação à Educação Bilíngue *de* Surdos. Suas argumentações na época incluíam críticas claras ao modelo hegemônico da Política Inclusiva, destacando a importância do Ensino *em* Libras e *de/com* Surdos e não um Ensino *para* Libras e *para* Surdos, conforme distinção apontada nesta tese.

Essa alteração na redação da Meta 4.7, substituindo “ou” por “e”, reflete a luta, a força e a determinação da comunidade surda, orientando as redes de ensino municipal e estadual a considerarem a implementação de salas de instrução em Libras, por meio das experiências de multisseriamento. Estudos, como de Almeida (2017), Morais (2019) e Bonfim (2020) indicam que as redes de ensino têm adotado diferentes modelos da Educação de Surdos, conforme a demanda de alunos surdos. Almeida (2017) analisa esses modelos em escolas públicas com programas bilíngues de ensino bilíngue, observando que:

Esses modelos são fundados em práticas distintas. O conectivo “e” representa a oferta dos três modelos: as antigas escolas de surdos (escolas bilíngues), as escolas inclusivas com aberturas de salas Libras/Português (classes bilíngues) e a modalidade inclusiva, com intérprete ou professores da educação especial na orientação e acompanhamento desses alunos (Almeida, 2017, p. 37-38).

A pesquisa de Almeida (2017) sobre os modelos educacionais, especialmente após a nova redação da Meta 4.7, demonstra a viabilidade de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, fundamentada na diferença linguística da comunidade educacional surda e em sua subjetividade. Além disso, as pesquisas citadas acima, indicam *Resistência* e produções de *Linhas Moleculares* e de *Fuga* que desafiam a política inclusiva vigente, reconhecendo a

---

<sup>41</sup> Para maiores informações: <https://www.youtube.com/watch?v=ds4MsrLKM1w>

pluralidade das experiências surdas, indo além da tentativa de universalizar as formas de avaliar seu desenvolvimento escolar.

Com base na pesquisa de Almeida (2017) e nas demais investigações mencionadas, evidencia-se a necessidade de uma análise mais profunda dos modelos educacionais atuais e das *Práticas Pedagógicas* e dos *Processos de Minoração* produzidos por *Professores* em ações *Marginais*. A viabilidade de uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, sustentada na singularidade linguística e subjetiva dos surdos, desafia as políticas inclusivas tradicionais e radicais, que frequentemente buscam homogeneizar a avaliação do desenvolvimento escolar.

Essas pesquisas sublinham as *Resistências* e as insurgências de *Linhas Moleculares* e de *Fuga*, que questionam e tensionam as práticas pedagógicas estabelecidas. Compreender essa dinâmica requer uma análise detalhada, que será abordada no próximo capítulo, com base nos dados investigados e na apresentação de algumas realidades educacionais, em que *Professores* realizam *Deslocamentos Pedagógicos* na direção do Ensino *em* Libras, por meio de ações resistivas à captura do sistema.

---

## **CAPÍTULO 4- CARTOGRAFIA ANALÍTICO-FILOSÓFICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MARGINAIS E DOS PROCESSOS DE MINORAÇÃO: DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS**

---

*As sensações são produzidas no encontro de corpos. Elas são efeitos desses encontros. A cartografia, nesse sentido, é uma prática sensorial que cria coisas na medida em que as encontra.*

*Silva; Paraíso (2023, p. 1).*

O encontro de corpos, mesmo que virtual, é capaz de expressar sensações, *afectos* e pensamentos reflexivos. *Afectos* referem-se às intensidades e experiências corporais que um corpo pode sofrer ou causar a outro corpo, são forças que atravessam os corpos, modificando sua potência de agir, ou seja, são variações da capacidade de um corpo afetar e ser afetado. Os *afectos* são, portanto, sensações pré-conscientes que não são mediadas pelo pensamento ou pela linguagem, mas que influenciam diretamente o estado corporal e emocional. *Afetos*, por outro lado, são os sentimentos ou emoções que resultam desses *afectos*. São estados psicológicos que emergem após a passagem de um *afecto* pelo corpo. Enquanto os *afectos* são intensidades brutas e imediatas, os *afetos* são interpretados e subjetivados, transformando-se em emoções conscientes, como alegria, tristeza, raiva, entre outros – resultando em expressões codificadas pela linguagem. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), os pensamentos reflexivos não surgem de forma espontânea, eles são atravessados por problematizações, que são eventos que estimulam o pensamento e provocam um fervor produtivo e criativo na mente. Essa é a distinção que eles propõem para *afectos* e *afetos*: a qualidade de movimentos e criações que o primeiro promove no pensamento e no ser, ou seja, sua intensidade criativa.

Essas problematizações atuam como catalisadores do pensamento, desencadeando um processo de reflexão e análise que leva a uma compreensão mais profunda e significativa das questões em discussão. Portanto, é através desse movimento de questionamento e problematização que o pensamento se torna ativo e dinâmico, capaz de deslocar movimentos e engrenagens sociais em direção outra, criando perspectivas e potencializando *Linhas Moleculares* e *Linhas de Fuga* pela força da reflexão e de sua ação.

Esse processo de questionamento constante e reavaliação crítica permite que o pensamento se expanda e se desenvolva, percorrendo caminhos outros e gerando produções *Marginais*, ainda que com certo alinhamento ao centro do poder e aos *Processos de Minoração*, os quais nos interessam aqui. Assim, ao invés de permanecer estático como o Aparelho de Estado, a partir de posições hegemônicas, o pensamento se torna um processo vivo e em constante evolução como a Máquina de Guerra, capaz de responder às demandas do momento.

Nesse contexto, atravessada pelos *afectos* e pensamentos reflexivos, apresento o primeiro eixo de análise, que por vezes, “agarra e liga” as ações dos *Professores*, aprisionando-os em uma organização convencional e policialesca típica do Aparelho de Estado.

Proponho a composição de uma *Cartografia* analítica a partir de linhas conceituais que atuam em suas práticas cotidianas e puderam ser observadas nas rodas com os *Professores Bilíngues*. Para essa *Cartografia* proposta – das percepções dos docentes em suas atividades cotidianas com alunos surdos – levanto as práticas pedagógicas em que observei ações momentâneas da presença de *Linhas Moleculares* e de *Fuga*, afastando-se das estruturas tradicionais e rígidas do Aparelho de Estado em direção a uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos. Escolho traçar nessa descrição analítica três linhas territoriais que me permitiram tecer análises filosóficas acerca desse contexto investigado: 1) *Linha Molar 1* - Estrutura Física da sala de aula e seu impacto nas práticas dos *Professores Bilíngues*; 2) *Linha Molar 2* - Educação Bilíngue *para* Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais *de/com* Surdos; 3) *Linha Molar 3* – *Práticas Pedagógicas Marginais* e *Processos de Minoração* - Permanecer no mesmo, *Marginalizar* ou *Minorar*? Produções Inventivas em contexto Bilíngue. Essas são as linhas *Cartográficas*, construídas a partir das demarcações existenciais realizadas anteriormente, quando apresento cada território subjetivo: corpo-sujeito de *Professores* em seus contextos de atuação.

---

#### 4.1. Linha Territorial 1- Estrutura Física da sala de aula e seu impacto nas práticas dos *Professores Bilíngues*.

---

Nesta “Linha Territorial 1”, tenho por objetivo compartilhar as reflexões que surgiram durante as primeiras Rodas de Conversa, as quais provocaram inquietações e foram debatidas com os *Professores* ao longo dos encontros. Para alguns, essas reflexões se manifestaram como desabafos, enquanto para outros representaram uma forma de *Resistência* à política inclusiva.

No nosso encontro, do dia 8 de março de 2023, como tema disparador e integrador da proposta das Rodas, foi solicitado aos colaboradores a “apresentação dos profissionais e os formatos de cada unidade educacional” em que trabalham. Nesse primeiro momento, os *Professores* tiveram acesso à apresentação de quatro modelos de programas educacionais para alunos Surdos:

1- Classes Bilíngues *de* Surdos com dois *Professores Bilíngues* e apenas alunos surdos matriculados na turma;

2- Classes Bilíngues em co-docência, com um *Professor Bilíngue*, responsável pelo Ensino *em* Libras dos alunos surdos, e um Professor *não* Bilíngue, responsável pelo Ensino em Língua Portuguesa oral dos alunos ouvintes, ambos os Professores ocupando o mesmo espaço físico - sala de aula;

3- Classe Bilíngue Inclusiva, com atuação de uma *Professora Bilíngue* e uma Intérprete Educacional (IE), ocupando o mesmo espaço físico - sala de aula, ambas conjuntamente dividindo as responsabilidades pelo Ensino *em* Libras dos estudantes surdos;

4- Classe Inclusiva, com a atuação de uma Intérprete Educacional (IE) realizando as atividades tradutórias do Ensino *para* Libras e adaptações de atividades “pedagógicas” e um Professor regente *não* Bilíngue, responsável pelo ensino dos alunos ouvintes e compartilhando do mesmo espaço físico - sala de aula com a Intérprete.

Diante dos modelos apresentados, iniciamos uma reflexão sobre a estrutura organizacional das escolas de cada um dos participantes e como ela reflete no fazer pedagógico. Os *Professores* observaram atentamente os colegas e, diante de cada especificidade, surgiram questionamentos, como: “Mas como vocês conseguiram? Foi por meio de Projeto de Lei? Como funciona o memorando? Tem peso de Lei? Não pode virar as mesas dos alunos surdos? Mas


que absurdo! Que bom que consegue mexer nas carteiras! Você só pode ficar com as alunas, sem autonomia para conduzir as atividades em Libras? Nossa, que absurdo! Isso não é inclusão! O que você faz de diferente?


A partir dos apontamentos apresentados, dou início à produção deste eixo analítico, articulando as falas dos *Professores* e os conceitos das Filosofias da Diferença.


---


### Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 1: Organização do Programa Bilíngue nos municípios participantes*


---


**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - ... eu digo que aqui em Campinas não é uma escola polo bilíngue, né meninas? Na verdade, é o polo de inclusão, porque a rede quer que as cadeiras dos alunos fiquem no mesmo sentido dos alunos ouvintes, da professora regente, que é outra coisa que não gosto, eu também sou professora regente e bilíngue, enfim isso é para outra discussão ... voltando a posição das cadeiras é inviável que os alunos fiquem virados para “frente” como os alunos ouvintes, isso é muito ruim, há movimentos que distraem os alunos ... estou lá como pedagoga para criar, para fazer estratégias para os alunos surdos e não seguir a metodologia da professora não bilíngue.


(\*Pesq.)  - Alguém está com uma estrutura física diferente da Patrícia?


**Demarcação 3-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline)  - Aqui em Guarulhos é bem diferente, como só temos alunos surdos na sala, as cadeiras ficam em semicírculo. Que triste Pati...

**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - Sou resistente, acho que só eu estou lá no fundo da sala com a configuração oposta da professora não bilíngue.

**Demarcação 1-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane)  - Patrícia, aqui em Rio Claro não é diferente, ainda mais por ser poucos alunos surdos, e ser nomeada como “escola bilíngue inclusiva” os alunos surdos ficam na mesma posição que os alunos ouvintes e noto que a intérprete, muitas vezes, precisa afastá-los um pouco mais para o canto para que tenham atenção e possam acompanhar as atividades, seria interessante se o município adotasse as salas multisseriadas.

(\*Pesq.)  - Certamente, as salas multisseriadas seriam um ganho tanto para os alunos quanto para as professoras bilíngues.

**Demarcação 5-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Renata)  - Isso mesmo ... nós já tivemos salas multisseriadas aqui em Campinas, agora é que estamos com esse projeto de salas compartilhadas, “co-docência”. Fazemos de tudo para que o nosso ensino seja bilíngue, pois somos professoras bilíngues.

**Demarcação 1-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane)  - Se aqui fosse salas multisseriadas, os alunos só teriam ganhos. Imagina só duas professoras bilíngues na sala, o trabalho seria maravilhoso. Mas, temos que nos esforçar para darmos o melhor aos nossos alunos, mesmo com essa estrutura política e arquitetônica de nossas salas de aula.

Relembro aos leitores a configuração, em modo reduzido, da sala da *Professora Patrícia*, em Campinas, e da *Professora Regiane*, em Rio Claro, para depois seguir com as reflexões.

**Figura 16** - Representação conjunta das salas de aula descritas no excerto.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora<sup>42</sup>.

Os relatos acima provocam muitos pensamentos e, para uma análise mais aprofundada, proponho organizar essas reflexões em três pontos norteadores.

1- Organização física das salas de aula e espaços de aprendizado (*layout*). Este ponto destaca a configuração física (disposição das carteiras) nas salas, que podem influenciar, de modo positivo ou negativo, o ambiente de aprendizado.

2- Definição do espaço como polo bilíngue ou polo inclusivo. Este ponto aborda como a estrutura física define o ambiente educacional como bilíngue (no qual a Língua de Sinais é a língua de instrução) ou como inclusivo (no qual a inclusão de alunos surdos é apenas uma parte do ambiente educacional), na concepção dos *Professores*.

3- Identificação/nomeação dos profissionais: professor regente ou professor regente bilíngue. Este ponto diz respeito à forma como os profissionais são identificados e nomeados, no ambiente escolar.

Cada um desses pontos será debatido considerando as influências da estrutura física no fazer docente e no processo do aprender dos alunos surdos. Essa organização permitirá uma análise mais abrangente e contextualizada das questões.

<sup>42</sup> As figuras em tamanho real encontram-se numeradas respectivamente como Figura 11 e Figura 12.

Para refletir sobre o primeiro ponto, “Organização física das salas de aula e espaços de aprendizado (*layout*)”, e descrever o conceito de estrutura física atual, comparando-a com a estrutura ideal que os *Professores* almejam para solidificar uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos; baseei-me em estudos da área de Arquitetura e Urbanismo, com o objetivo de levantar reflexões e a compreensão do espaço físico “sala de aula”.

Nesse sentido, foi importante explorar os conceitos da Arquitetura e Urbanismo, fazendo um paralelo entre o espaço físico de uma Educação *Menor* – Bilíngue *de/com* Surdos – e o espaço físico de uma Educação *Maior* – Inclusiva *para* Surdos. Isso inclui considerar não apenas a disposição do mobiliário e a acessibilidade física, mas também aspectos como iluminação, acústica, cores, materiais e flexibilidade (contracondução) do espaço.

De acordo com o dicionário *Oxford online*, arquitetura “[...] é arte e técnica de organizar espaços e criar ambientes para abrigar os diversos tipos de atividades humanas” (*Oxford*, s/p). No entanto, a arquitetura vai além da simples organização de espaços. Segundo Paula (2021), há um crescente número de estudos da neurociência que estão sendo aplicados em diversas áreas, incluindo a arquitetura. A autora enfatiza que o aprofundamento de estudos se deve à preocupação com a saúde mental e física das pessoas em seus ambientes de trabalho, estudo e relaxamento. Paula (2021) descreve que:

[...] uma das áreas de atuação da referida ciência aplicada à arquitetura e ao urbanismo, é nomeada Neuroarquitetura. Estudos que pesquisam os efeitos de prazer, bem-estar, incômodo ou até mesmo sensações que surgem de forma inconsciente, mostram que estas são evidenciadas em sinapses encefálicas diagnosticadas através de exames e técnicas conceituadas do ramo da saúde. Considerando a relação da arquitetura com estes efeitos, o espaço tem o papel de potencializar a ergonomia e bem-estar dos usuários através de estratégias que consigam responder à química cerebral dos indivíduos (Paula, 2021, p. 15).

Refletindo com o excerto acima, podemos afirmar que a sala de aula é um espaço em que o “aprender” deve ser ativado a partir dos modos de organização que favoreçam a criatividade e a participação ativa dos alunos. Deste modo, organizar esse espaço permite “[...] otimizar a produtividade dos sujeitos que ali permanecem” (Paula, 2021, p. 15).

Ainda segundo Paula (2021), para classificar os ambientes como de qualidade ou desqualificados, é necessário considerar “[...] o grau destes conforme o local se conecta com o usuário e com o entorno, seja visual ou fisicamente” (Paula, 2021, p. 16). A autora destaca que um ambiente de qualidade deve apresentar características como boa temperatura, iluminação

adequada e ventilação eficiente. Além disso, é fundamental levar em conta outros aspectos como:

[...] fatores que interferem até mesmo no ciclo biológico do ser humano, uma vez que tem poder sobre fatores como saúde ocular, bem estar físico e mental, temperatura corporal, ventilação que dificulte a propagação de vírus transmitidos pelo ar, entre outros. O melhor aproveitamento destes fatores deve se relacionar às necessidades de cada ambiente e as atividades realizadas e público atendido. Em síntese, um espaço de qualidade deve ser avaliado de acordo com o atendimento e qualidade de vida dos indivíduos que atuarão nestes, visando adaptá-los às necessidades destas pessoas (Paula, 2021, p. 16).

Quando pensamos e analisamos algumas escolas brasileiras, as questões de qualidade, como por exemplo, o *layout* das salas de aula, evidenciamos que não correspondem com as necessidades dos indivíduos surdos, como apontado por Paula (2021) e pelas *Professoras* no relato exposto. Essa mesma questão do *layout* das salas de aula foi constatada por Menezes (2011), ao analisar mapas de sala de aula datados de 1968, em que a preocupação do Estado, naquele momento histórico, consistia em manter sob vigilância e disciplinamento, os corpos estudantis. Estamos em outro momento histórico, porém, o modo como ainda são disponibilizados os móveis na sala de aula, reflete um pouco desse olhar de vigilância e disciplinamento, por parte dos gestores públicos.

Concordamos com as *Professoras* que a organização da estrutura física e espacial é extremamente relevante nas salas de surdos, porém, não é somente as posições das carteiras que determinam o fazer pedagógico. Mudanças estruturais são necessárias, contudo, mudanças *Marginais* produzidas por *Linhas Moleculares* são cruciais no cotidiano bilíngue. Segundo Paula (2021):

Ações que visam preservar, melhorar e qualificar esses espaços, demonstram respeito à comunidade escolar e evidencia a complexidade que se é projetar ou reformar um ambiente de ensino, já que esse trabalho avalia o conforto, qualidade, demandas e necessidades não só do local, mas de cada usuário (Carvalho, 2008 *apud* Paula, 2021, p. 16).

Por isso, torna-se fundamental que as ações *Moleculares* dos *Professores* frente à estrutura física *Molar* não se limitem somente a inverter o mobiliário, mas também se solidifiquem na produção de *Práticas Pedagógicas Marginais* que valorizem a troca de “[...] experiência dos indivíduos dentro do ambiente escolar” (Paula, 2021, p. 17). Mantenho o uso do *Marginal* aqui porque estas *Práticas* promovem uma organização que aloca os sujeitos às margens da mesma sala em que se têm surdos e ouvintes, mas é por meio deste *Deslocamento* que as docentes apontam conseguirem mobilizar ações educativas favoráveis para os alunos

surdos. Essas *Práticas* devem servir como estímulo para a criação de um ambiente propício à comunicação, interação e engajamento dos alunos surdos nas atividades escolares, conforme destacado pela *Professora* Patrícia que agiu pela *Marginalidade* ao relatar na Roda de Conversa, em 8 de março de 2023, sua posição “Sou resistente, acho que só eu estou lá no fundo da sala com a configuração oposta da professora não bilíngue” (Roda de Conversa, 08/03/2023).

No que diz respeito à disposição dos mobiliários para salas de aula *com* alunos surdos, pesquisas como de Arêas (2020) e Paula (2021) têm apontado para o conceito *DeafSpace* (Espaço Surdo<sup>43</sup>), desenvolvido e aplicado pelo arquiteto Hansel Bauman, na *Gallaudet University* (Universidade Gallaudet), em Washington (Estados Unidos).

De acordo com Paula (2021, p. 25), a Universidade Gallaudet é a “[...] única instituição do mundo voltada exclusivamente à alunos e docentes surdos, onde todos os programas e serviços são voltados para esse público”. A autora observou em suas pesquisas que, até o ano de 2005, a questão arquitetônica e urbanística da Universidade foi projetada e executada sem considerar as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Segundo Arêas (2020, p. 18), o *DeafSpace* se refere a “[...] uma percepção diferenciada do espaço construído, voltada para o usuário surdo”. Ela descreve que com a reestruturação dos ambientes em Gallaudet, *DeafSpace* tornou-se um Projeto estruturado com:

[...] diretrizes básicas para o desenvolvimento de projetos voltados para os surdos. Atualmente o DSP inclui mais de 150 elementos arquitetônicos que devem ser levados em consideração quando se constrói ou readapta-se um espaço que será utilizado pelos surdos [...] os elementos que compõem o *DeafSpace* se enquadram em cinco categorias básicas norteadoras de todas as diretrizes para um projeto inclusivo para surdos: I. Alcance Sensorial; II. Espaço e Proximidade; III. Mobilidade e Proximidade; IV. Luz e Cor; V. Acústica<sup>44</sup> (Arêas, 2020, p. 20-21, grifo da autora).

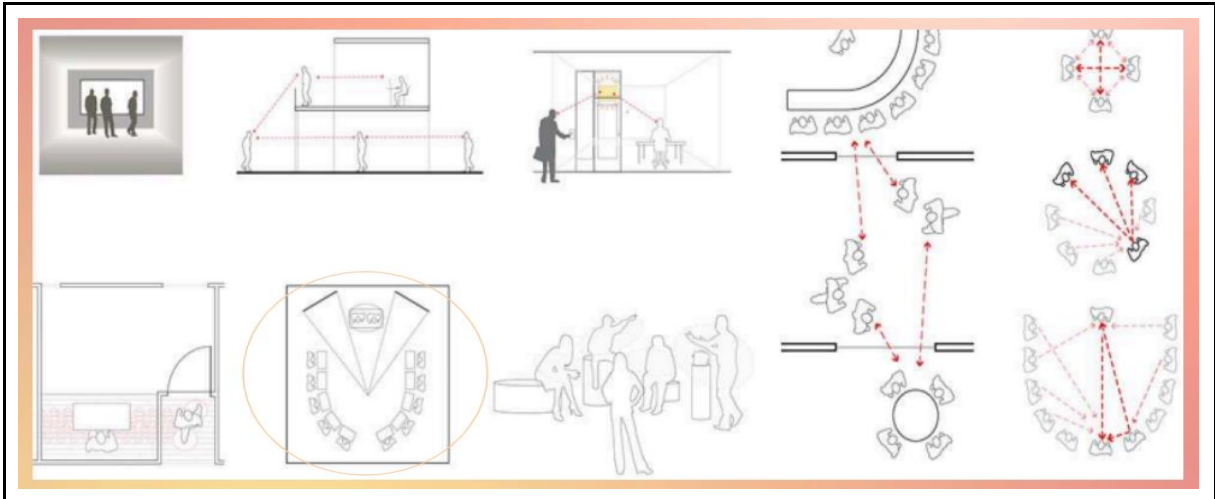
Essas são diretrizes que poderiam ser aplicadas nas salas para atender às especificidades dos alunos surdos, conforme apresenta na imagem a seguir:

**Figura 17** - Ilustração do guia de *DeafSpace* de Hansel em conjunto com a Dka, com foco na sala de aula.

---

<sup>43</sup> Tradução reproduzida das obras de Arêas (2020) e Paula (2021).

<sup>44</sup> Segundo Arêas (2020, p. 23) “[...] é errôneo assumir que por se tratar de um ambiente voltado para os surdos não seja necessário se preocupar com questões acústicas. As pessoas surdas são muito sensíveis às vibrações que os sons causam e, além disso, algumas pessoas surdas possuem um nível de audição – podendo usar aparelhos auditivos ou implantes cocleares – e os sons de outros ambientes podem distraí-las, como também causar dor por conta da reverberação. Logo, é necessário minimizar ao máximo essa reverberação e ruídos de fundo nos ambientes utilizados por pessoas surdas. O uso de carpetes, por exemplo, pode ajudar a reduzir essa reverberação dos sons. Até mesmo a instalação de ar-condicionado precisa ser pensada, de modo que o aparelho seja colocado em locais onde causarão menos perturbação acústica.”



Fonte: Retirado de Arêas (2020, p. 24).

Esse *layout*, conforme descrito pelas *Professoras*, é considerado adequado para a Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, pois permite que os alunos se vejam e interajam com as *Professoras* e entre si, sem precisar pedir para o colega se locomover para frente da sala para discutir o conteúdo do dia, como muitas vezes ocorre nas salas convencionais. Além disso, a disposição das carteiras organizadas em semicírculo facilita o uso de tecnologias como notebooks e projetores, ferramentas pedagógicas indispensáveis para a Educação *com* Surdos. Esse formato de organização contribui para um ambiente de qualidade, sendo mais propício ao aprendizado de alunos surdos.

É relevante destacar que essa estrutura física, apresentada por Arêas (2020) na figura acima, é adotada nas escolas do município de Guarulhos, conforme mencionado pela *Professora* Aline, durante a Roda de Conversa em 08/03/2023. Essa organização reflete o desligamento das *Linhas Molares*, do espaço físico tradicional, em direção as *Linhas Moleculares* de uma Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com o *layout* tradicional das carteiras atrás uma das outras, a *Professora Bilíngue* que atua como Intérprete Educacional (IE), junto à *Professora* Regiane, em Rio Claro, promove *Linhas Moleculares* ao conduzir os alunos surdos para o canto da sala, garantindo o aprendizado ao agir pela *Marginalização*. Segundo Regiane, por sua fluência em Libras e a formação em pedagogia da IE, é possível “[...] trocar de posições, o que é muito importante para os alunos surdos, pois também sou referência de adulto sinalizante” (Roda de Conversa, 08/03/2023).

Ao realizar essa mudança de posição, a *Professora* Regiane age pelo nomadismo, rompendo com a rigidez proposta pela Secretaria Municipal de Educação em suas *Linhas Molares* ao determinar os papéis das profissionais da escola. Essa ação de trocar de posição com a IE produz um *Ensino Marginal*, rompendo, mesmo que por instantes, com a captura do centro de poder (Secretaria Municipal de Educação). O mesmo acontece quando os alunos são afastados para o canto da sala, para que seja feito o Ensino *em Libras*, desse modo, nova ruptura do ensino tradicional e padronizado é produzida por ações *Marginais* em *Linhas Moleculares*. Segundo Menezes (2011), essa apreensão ao centro de poder é uma ação do Aparelho de Estado que age controlando o ensino como uma “[...] fonte de energia que inaugura seus movimentos. Tais movimentos são transmitidos por um conjunto de engrenagens a um conjunto de máquinas que, uma vez em operação, buscam ao final a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo” (Menezes, 2011, p. 82).

É importante apontar quais as posições discursivas e os saberes que legitimam a tomada de decisão das duas secretarias, de Rio Claro e de Campinas, guardadas suas distinções de formato do Programa Bilíngue, em manter a defesa da presença de surdos e ouvintes em salas comuns e com a organização física privilegiando o modo padrão, para alunos ouvintes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional de Rio Claro, a organização do Programa Bilíngue acontece por meio da perspectiva “Inclusiva e Bilíngue”, como descrito:

A Unidade Educacional (UE) é considerada escola de Ensino Fundamental I polo de atendimento aos alunos com surdez usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desde 2006. Atende hoje 13 alunos surdos e busca, para tanto, a efetivação de uma proposta de educação **inclusiva e bilíngue** (LIBRAS e Língua Portuguesa oral e/ou escrita) (Rio Claro, 2018, p. 1, grifo da pesquisadora).

Compreende-se, ao analisar essa descrição da “proposta” que organiza as salas de aula com alunos surdos e ouvintes, que isso deve-se ao fato de que o centro de poder “inclusão” tem mais força política do que a Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Deste modo, mesmo que a proposta busque colocar em prática o Ensino *em Libras*, em alguns momentos, as *Práticas* são capturadas pela racionalidade inclusiva, voltando ao centro e estruturando as salas com alunos surdos e ouvintes.

Embora a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro se orienta pelo Decreto nº 5.626 de 2005, artigo 22, inciso I “I - escolas e classes de educação bilíngue, **abertas a alunos surdos e ouvintes**, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005, s/p, grifo da pesquisadora), a ausência de uma explicação sobre a

presença de alunos “ouvintes” nessas salas bilíngues pode levar, e levou, à interpretação de que esse modelo segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esta política preconiza a convivência de alunos com e sem deficiência em um mesmo ambiente educacional, incluindo estarem na mesma sala de aula (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que mesmo tendo essa configuração instalada na Unidade Educacional, as *Professoras* e a gestão escolar valorizam o previsto no PPP “[...] manutenção dos agrupamentos/turmas (surdos e ouvintes) em que estão os alunos surdos do primeiro ao quinto ano, visando a fluência de todos os alunos no uso da língua de sinais em todo processo educativo” (Rio Claro, 2018, p. 9).

Na visão tradicional e inclusiva do agenciamento do Estado como maquinaria normativa (Deleuze; Guattari, 1997), o papel da Intérprete Educacional e da *Professora* seriam distintos, sem uma relação de ensino e aprendizado oferecida pela *Professora* Regiane. No entanto, por agir por vias *Marginais*, essa distinção é superada, permitindo uma Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos.

A partir da leitura do trecho do Plano de Trabalho (PT) da *Professora* Patrícia, em Campinas, pudemos entender melhor como ocorre a organização e as distribuições das Professoras na sala de aula. Segundo o PT:

A educação bilíngue, na atualidade da rede, ocorre em forma de docência compartilhada, com duas professoras atuando em sala, sendo uma delas bilíngue com fluência em Libras. O planejamento e a produção de materiais são realizados de forma compartilhada” (Plano de Trabalho, 2023, p. 2, grifos da pesquisadora).

Ao analisar essa descrição, nota-se que há uma preocupação da rede municipal em garantir que uma das docentes seja bilíngue, ou seja, que tenha fluência em Libras, visando assegurar a língua matriz dos alunos surdos no contexto escolar. No entanto, chama a atenção o fato de as atividades pedagógicas de planejamento e produção de materiais serem realizadas em conjunto pelas professoras, visto que não há uma descrição clara no PT de que a outra professora tenha conhecimento das especificidades do Ensino *em* Libras. Essa inquietação é fortemente confirmada com a fala da *Professora* Patrícia na Roda de Conversa, do dia 8 de março de 2023, destacando que “[...] estou lá como pedagoga para criar, para fazer estratégias para os alunos surdos e não seguir a metodologia da professora não bilíngue” (Roda de Conversa 08/03/2023, grifo da pesquisadora).

Se a outra Professora *não* é bilíngue, como ressaltado por Patrícia, qual a contribuição dessa profissional no momento do planejamento e produção de materiais? Isso levanta questionamentos sobre a efetiva colaboração da Professora não Bilíngue no Ensino *em* Libras dos alunos surdos. Além disso, em outro momento da Roda de Conversa, Patrícia menciona: “[...] não *fazemos juntas o TDC* que é o Trabalho Docente Coletivo, cada uma faz no seu horário, só ficamos juntas no início do ano para fazer o planejamento anual” (Roda de Conversa, 26/04/2023, grifo da pesquisadora).

Essa falta de integração no TDC, evidencia claramente a captura do ensino à centralização do poder, imperando no cotidiano escolar, na visão da gestão, a inclusão de todos, não importa o momento de planejamento das profissionais, o que se preza é manter o horário de “Coletivo”, mesmo que cada Professora o realize em momentos e lugares diferentes.


A estrutura física da sala de aula, conforme descrito pelas *Professoras* Regiane e Patrícia, corrobora o fato de que Educação Bilíngue *de* Surdos continua vinculada à Educação *Maior*, que busca acolher a diversidade com base no princípio do “Direito Universal”, como apontado por Gallo (2017). No entanto, ao incluir os alunos surdos pela diversidade, pelo que é diverso, promove o apagamento das diferenças e fortalece a lógica da inclusão radical.


Com isso posto, a partir de agora passo a explorar o segundo ponto, “Definição do espaço como polo bilíngue ou polo inclusivo”, permitindo que as reflexões deste tópico se ancorem no que tenho chamado nesta tese de Ensino *em* Libras e *para* Libras, com base nos relatos dos *Professores*. Eles apontam a estrutura física das salas, destacando como essa configuração pode refletir e fortalecer um tipo de *Prática Marginal* adotada na Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos ou *para* Surdos. Isso, por sua vez, tem um impacto direto na qualidade do Ensino e na experiência de aprendizado dos alunos.


---

## Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 1.1: Escola polo bilíngue e escola polo inclusiva, há diferença?*


---

**Demarcação 1-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - ... não é uma escola polo bilíngue, né meninas? Na verdade, é o polo de inclusão.

**Demarcação 5-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Renata)  - ... Fazemos de tudo para que o nosso ensino seja bilíngue, pois somos professoras bilíngues.

**Demarcação 2-** (#Part. Ed<sup>o</sup>. Felipe)  - Nossa rede conta com três polos bilíngues em escolas regulares, posso dizer que são polos inclusivos ... a escolha por distribuir esses três polos foi devido à demanda de matrículas de alunos surdos ... sim, há alunos que fazem uso do transporte fornecido pela prefeitura, não tem como ter uma ou duas classes bilíngues. Aqui chamamos de classe bilíngue e não de sala bilíngue, dentro de cada escola regular ... as classes são bilíngues e os dois professores que atuam são bilíngues e responsáveis pela turma ... não temos TILS nas classes do fundamental I.

(Retirado da Roda de Conversa, 08/03/2023)

-----  
**Demarcação 7-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Juliana)  - Lá na escola também fala inclusiva, só tem duas alunas surdas no 3º ano, comigo. Não tenho autorização para mudar as mesas das meninas, então fico só no canto. A professora pede para adaptar o material e dar às alunas ... de inclusão não tem nada ... não consigo produzir um material interessante, recebo tudo em cima da hora.

(Retirado da Roda de Conversa, 30/03/2023)

Os relatos apontam perspectivas divergentes sobre o que constitui um “polo bilíngue” e um “polo inclusivo”. Para a *Professora* Patrícia, a manutenção da estrutura física de forma tradicional é considerada como característica de um “polo inclusivo”. Por outro lado, o *Professor* Felipe expõe que ter “classes bilíngues” em escolas regulares não é necessariamente indicativo de uma “classe inclusiva”. A respeito da Educação Bilíngue, como apontado anteriormente, o artigo 60-A, da Lei 14.191, conhecida como “Nova LDB”, estabelece sua definição e a sua composição nas instituições escolares:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, s/p, grifo da pesquisadora).

Essa definição respalda a posição defendida pelo *Professor Felipe*, que destaca, também, a importância de os professores que atuam nas classes bilíngues possuírem formação específica, assumindo o papel de *Professores Bilíngues*. Independente da configuração física e normativa das salas/classes, o fundamental é que esses *Professores* sejam fluentes em Libras, tenham conhecimento do ensino da Língua Portuguesa como língua adicional e que assumam a responsabilidade integral pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos *em Libras*. Isso contrasta-se com a situação relatada pela *Professora Juliana*, cuja função se limita à adaptação de materiais e traduções do Português para a Libras, sem um papel ativo no processo pedagógico de suas alunas surdas. Nesse contexto, não há uma valorização adequada do lugar e da posição educativa da *Professora*, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida às alunas surdas. Deste modo, fica evidente a ação do Aparelho de Estado sendo firmado pelas *Linhas Molares* no fazer pedagógico desta *Professora*.

Analisando esses relatos, é notório que nas “classes bilíngues”, mencionadas pelos *Professores Felipe e Renata*, o Ensino é *em Libras*. A *Professora Renata* destaca que mesmo compartilhando a sala de aula na proposta de co-docência, o Ensino oferecido por ela e suas amigas permanece *em Libras*. Por outro lado, na sala de aula da *Professora Juliana* o Ensino é *para Libras*, realizado por meio de adaptações de materiais e traduções sem a valorização das singularidades dos alunos surdos.

Essas diferenças ressaltam a importância de considerar a Libras como língua de instrução nas salas/classes bilíngues. É fundamental que o Ensino seja sempre *em Libras* para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos surdos. Além disso, os relatos também levantam a questão do papel que o *Professor* deseja desempenhar na sala/classe bilíngue: se é de um *Professor Bilíngue* que age em *Linhas Moleculares* por vias *Marginais*, impulsionado pela Máquina de Guerra a produzir *Práticas Pedagógicas em Libras*; ou se é de um *Professor* de Acessibilidade, que continua a girar a engrenagem da inclusão produzida na *Linha Molar* na racionalidade do Aparelho de Estado, realizando traduções e adaptações de materiais didáticos, e mais, avaliações que tomam como base a Língua Portuguesa oral com práticas e métricas de Ensino para alunos ouvintes.

Durante a Roda de Conversa realizada no dia 8 de março de 2023, o *Professor Felipe* enfatizou: “[...] é importante fazermos a diferença na sala de aula, não adianta ficar acomodado, é preciso agir, mesmo que sozinhos em suas salas. Aqui já temos essa conquista, mas ainda lutamos por outras ... juntem-se, façam a diferença!” (Roda de Conversa, 09/03/2023). Ao

convocar as *Professoras* para a luta, Felipe destaca a necessidade de realizar ações *Moleculares*, através do engajamento das *Professoras*; se o objetivo é conquistar avanços para uma Educação *Maior Bilíngue de Surdos*. As *Linhas Moleculares*, que são produzidas tanto no individual quanto no coletivo, fortalecem as lutas promovendo mudanças no agenciamento da Educação *Maior para Surdos*.

A discussão sobre “Identificação/nomeação dos profissionais: professora regente ou professora regente bilíngue”, surge como um ponto importante levantado pelos *Professores* ao longo das Rodas de Conversa. Essa designação indicou para os *Professores* a importância que atribuem à Educação Bilíngue *de/com* Surdos em suas instituições, como posto no relato do próximo tópico de análise.

---

**Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 1.2: Impacto da identificação do Professor Bilíngue na Educação Bilíngue de/com Surdos: Reflexões Críticas.***

---

**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)



- ... eu também sou professora regente e bilíngue ... estou lá como pedagoga para criar, para fazer estratégias para os alunos surdos e não seguir a metodologia da professora não bilíngue.

**Demarcação 2-** (#Part. Ed<sup>o</sup>. Felipe)



- ... a docência bilíngue não está pronta ou completa, precisamos construir nas escolas e Secretarias ... entendo que há um diferencial, mas isso não afeta o trabalho ... precisamos de formação constante, porque a nossa posição de professor bilíngue exige. Não podemos continuar a fazer mais do mesmo.

(Retirado da Roda de Conversa, 08/03/2023).

Quando os *Professores* são designados como “professores regentes bilíngues”, isso indica uma valorização do cargo que ocupam nas instituições, bem como de sua formação e da especificidade da turma à qual lecionam. Para os *Professores*, essa nomenclatura não apenas reconhece a presença e o papel central da Libras como língua matriz no processo educacional, mas também influencia diretamente nas *Linhas Moleculares* produzidas por eles e evidenciadas em suas *Práticas Pedagógicas Marginais*, gerando impactos significativos na comunidade surda escolar.

O Decreto nº 5626 de 2005 e a Lei 14.191 de 2021 (Brasil, 2005; 2021) estabelecem a designação dos profissionais da educação básica que atuam com alunos surdos como “professor bilíngue”, evidenciando uma distinção clara entre o “professor bilíngue” e o “professor não bilíngue”, conforme destacado pela *Professora Patrícia* ao mencionar que não segue “[...] a metodologia da professora não bilíngue” (Roda de Conversa, 08/03/2023, grifo da pesquisadora).

De acordo com o artigo 22, inciso I, do Decreto nº 5626, a Educação Bilíngue *de/com Surdos* deve ser ofertada em “[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com **professores bilíngues**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005, s/p, grifo da pesquisadora). O artigo destaca a importância da presença de *Professores Bilíngues* nesse contexto educacional, portanto, não cabe nesse

território outro Professor que não contemple essa especificidade, como aponta esse mesmo Decreto sobre a formação do *Professor Bilíngue*:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de  cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s/p, grifos da pesquisadora).

O apontamento do Decreto sobre a formação em nível superior - graduação - indica a seriedade e o tipo de formação inicial que o profissional necessita ter para atuar nas classes bilíngues, destacando a importância da obtenção de formação específica nessa área. Essa informação reforça a relevância da contratação/efetivação de *Professores Bilíngues*, como os que participaram desta pesquisa.

No município de Guarulhos, os *Professores Bilíngues* são concursados, portanto, efetivos da rede, amparados pela Lei nº 7.550, de 2017. Eles são designados como “Professores de Educação Especial - Deficiência Auditiva”, com o requisito para a ocupação do cargo sendo exigido “[...] formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e especialização na respectiva área da educação especial” (Guarulhos, 2023, p. 134). De acordo com o *Professor Felipe*, no cotidiano da rede municipal, esses profissionais “[...] são chamados por *Professores Bilíngues de Surdos*” (Roda de Conversa, 29/03/2023, grifo da pesquisadora).

A nomeação desse profissional como *Professores Bilíngues* reflete a valorização da formação especializada desses profissionais pela rede municipal. No contexto do município de Guarulhos, essa medida representa a produção de uma *Linha Molecular*, ao reconhecer que o cargo de *Professor* de alunos surdos exige uma formação específica. Essa ação sinaliza uma mudança na concepção educacional orientada pelas diretrizes do Aparelho de Estado, indicando um movimento de *Resistência* alinhado às demandas dos movimentos surdos por uma Educação que busca respeitar e atender às necessidades da comunidade escolar surda com o Ensino *em Libras* (Rezende-Curione, 2022; 2010; Reis; Lima, 2022; Campello; Rezende, 2014).

As *Professoras Bilíngues* de Campinas, também são efetivas pelo concurso de 2014, com o requisito para assumir o cargo formação em “[...] licenciatura plena em pedagogia ou licenciatura plena em letras e proficiência em libras ou licenciatura plena em letras: libras/língua

portuguesa ou especialização em libras” (Campinas, 2014, s/p, grifo da pesquisadora). Elas foram nomeadas na rede municipal como *Professoras Bilíngues*, conforme a descrição do edital de concurso de 2014.

Na cidade de Rio Claro, a *Professora* Regiane é concursada/efetiva como Professora da Educação Básica, atuando na escola polo desde 2005. Ao longo de sua experiência na escola, sentiu a necessidade de se especializar na área de Educação de Surdos, por isso, realizou cursos de Libras e uma especialização, formações que lhe deram subsídios para hoje ser uma *Professora Bilíngue*. Vale ressaltar que, embora não tenha esse cargo específico na rede municipal, a escola é designada como “Polo em Educação Inclusiva Bilíngue”, desde 2006 (Rio Claro, 2015).

As *Professoras Bilíngues* que hoje atuam na escola da *Professora* Regiane são Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que participaram de um edital nomeado “[...] Processo Simplificado para Professores de Educação Básica II - Educação Especial, para atuação como docente de Educação Bilíngue de Surdos” (Rio Claro, 2022, s/p). Essas *Professoras* passaram pelo processo seletivo, tendo que comprovar os seguintes requisitos:

- I - ser titular de cargo Professor de Educação Básica II - PEB II - Educação Especial;
- II - ter formação específica voltada para educação bilíngue de surdos a saber:
  - a) diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras-LIBRAS”; ou
  - b) certificado de curso de Libras expedido por instituição de ensino superior ou por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas; ou
  - c) certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS; ou
  - d) diploma de curso de licenciatura acompanhada de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas; ou
  - e) diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico escolar do curso (Rio Claro, 2022, p. 1, grifos do documento).

Observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro está caminhando em direção à criação de um cargo efetivo de *Professor Bilíngue*. No entanto, ainda estão capturados, engessados pela lógica posta pela racionalidade inclusiva do campo da Educação Especial (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011; Saraiva; Lopes, 2011; Lopes; Morgenstern, 2014; Rigo; Naujorks, 2016), uma vez que a entrada das *Professoras* ocorre através do cargo de Professor de AEE efetivo da rede, seguindo os requisitos descritos anteriormente.

A racionalidade inclusiva, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), está relacionada à ideia de inclusão escolar, especialmente no contexto de políticas públicas voltadas para a educação. Essa concepção de racionalidade inclusiva emerge da crítica à organização tradicional das escolas, que historicamente segrega e marginaliza estudantes que não se encaixam no perfil normativo da escola, como alunos com deficiências, questões de gênero, raça ou outras identidades diversas. Para esses autores, a inclusão escolar não deve ser apenas a inserção física de alunos "diferentes" nas escolas regulares, mas sim a reestruturação das práticas educacionais, curriculares e culturais para acolher e valorizar a diversidade.

Isso implica em repensar o papel das escolas, promovendo uma educação que reconheça e responda às necessidades e características de todos os alunos. Nesse sentido, a racionalidade inclusiva, para Lopes e Veiga-Neto (2017), é uma forma de pensar a escola que vai além da simples adaptação de conteúdos ou estruturas, envolvendo a criação de ambientes onde a diversidade é vista como algo positivo e essencial para o aprendizado. Trata-se de uma crítica ao modelo de normalização e padronização das práticas educativas e uma chamada para a construção de uma escola mais plural, democrática e inclusiva, onde as diferenças não sejam vistas como déficits ou problemas, mas sim como elementos constitutivos da própria prática pedagógica.

O relato da *Professora* Juliana, ilustra a realidade de muitos profissionais formados na área de tradução e interpretação que são contratados para atuar nas redes estaduais no cargo de “Professor Interlocutor de Libras”. Na nomeação do cargo pelas redes, encontramos as *Linhas Molares* solidificadas pelas políticas das “adaptações” e “adequações”, termos utilizados como imperativo da educação inclusiva (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011). Nesse cenário, o cargo “Professor” pode ser substituído pelo “Intérprete e tradutor”, por compreender que os alunos surdos estão sob a perspectiva inclusiva e, por essa vertente, o profissional pode realizar as “adaptações” e “adequações” necessárias aos alunos. Assim, a especificidade da formação pedagógica é interpretada por essa perspectiva, como ferramenta que o “Professor Interlocutor em Libras” pode realizar.

Por essa análise, a contratação desses profissionais por processo seletivo como comentado por Juliana, revela predominância pelos “ajustes” como solução provisória que não garante estabilidade ao profissional e descaracteriza a luta por uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Isso aponta para uma lacuna nas políticas públicas, como também, a interpretação equivocada do cargo “pedagogo bilíngue” (Brasil, 2005).

Embora haja avanços significativos em direção à criação de cargos efetivos para *Professores Bilíngues* nas redes de ensino, ainda persistem desafios e limitações decorrentes das amarras da Educação Especial. A presença de profissionais como a *Professora Juliana* reflete a produção de *Linhas Moleculares*, o que indica pequenos movimentos *Marginais* na busca de romper com o modelo tradicional e visualizar possibilidades outras de transformações políticas para a Educação Bilíngue *de Surdos*.

Nossa próxima linha territorial "*Linha Molar 2 - Educação Bilíngue para Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais de/com surdos*", exploraremos como as diretrizes nacionais impactam e, por vezes, tensionam as *Práticas* locais, destacando a necessidade de políticas públicas que potencializem a Educação Bilíngue *de/com Surdos* por meio de um Ensino *em Libras*.

---

## 4.2. Linha Territorial 2- Educação Bilíngue *para* Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais *de/com* Surdos.

---

*Cartografar um currículo é mapear as linhas que o atravessam e constituem. É prestar atenção aos devires e assumir uma posição de abertura e experimentação para não perder de vista os encontros e suas produções. Silva; Paraíso (2023, p. 2).*

Nesta “Linha Territorial 2”, meu objetivo é apresentar o impacto das Diretrizes Nacionais da Educação de Surdos na formulação de normativas municipais, analisando como as políticas públicas em âmbito nacional influenciam diretamente as diretrizes locais, especialmente no contexto da Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Este estudo permite uma compreensão profunda da complexa relação entre as diretrizes federais e a autonomia dos municípios na área da educação, destacando o importante papel dos *Professores Bilíngues* na criação e execução dessas políticas.


Ao longo das Rodas de Conversa, esse tema foi amplamente discutido pelos *Professores*, que destacaram a urgência de uma Diretriz Bilíngue Nacional. Essa normativa, segundo eles, deve ser construída diretamente *em* Libras e pensada especificamente para o Ensino *de/com* Surdos, sem a necessidade de “ajustes” que frequentemente desconsideram as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.


A questão levantada pelos educadores sobre a necessidade de uma Diretriz Bilíngue Nacional revela a importância de garantir essas especificidades, rompendo com a centralidade de uma normativa padrão que atende, principalmente, ao público ouvinte. Assim, esta Linha Territorial destaca os principais aspectos e desafios na implementação das Diretrizes Nacionais da Educação de Surdos em âmbito municipal. Serão também evidenciados os modelos que se ancoram em *Linhas Moleculares* em atendimento às demandas dos alunos surdos, conforme apontado pelos *Professores* colaboradores desta pesquisa.

---


**Recorte da Roda de Conversa - Linha Molar 2: Diretriz para a Educação Bilíngue de/com/para Surdos em âmbito Nacional, como implementar nas redes municipais?**


---

(\*Pesq.)  - Em relação ao currículo do município de vocês, o que teriam a dizer? Estou entendendo que é uma pauta que lhes preocupa muito, correto?

**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - Eu começo e a Elena vai complementando, pode ser?

**Demarcação 6 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Isso Pati. Vamos fazendo um pingue-pongue pedagógico do currículo.

**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - Nosso plano de ensino é preparado com base no nosso conhecimento, não há uma diretriz que fala sobre a educação de surdos na rede, né Elena? Não tem nada que diga: “para o surdo é assim”, o que eles querem é que seja a mesma estratégia, a mesma abordagem para surdos e ouvintes. É o que se tem entendido e o que se tem pedido para ser feito na escola.

**Demarcação 6 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - O que pega muito aqui no município é essa mudança constante de gestão. O que você constrói durante um tempo com a aposentadoria ou a saída da gestão, você acaba perdendo tudo, voltando ao começo novamente. Lá na nossa escola, estamos patinando há cinco anos, tudo que foi construído e que levou um tempão, se foi. Não é que estamos patinando, mas está acontecendo um retrocesso, estamos perdendo com essas mudanças de direção.

(Retirado da Roda de Conversa, 29/03/2023)

Os relatos acima provocam muitos pensamentos e, para uma análise mais aprofundada, proponho organizar essas reflexões em dois pontos norteadores, da mesma forma que foi realizado na Linha Territorial 1. Assim, divido as reflexões em dois itens:

1- *Diretrizes Nacionais e o impacto na elaboração de normativas municipais.* Este tópico analisa como as prefeituras interpretam e implementam as Diretrizes Nacionais de Educação de Surdos nas suas normativas municipais. A ênfase está no impacto dessas diretrizes no cotidiano das Escolas Bilíngues de/com Surdos. Destaca-se a importância da participação ativa dos *Professores Bilíngues*, que atuam como um coletivo com uma especificidade linguística própria, na implementação de políticas educacionais que refletem as particularidades e as demandas do Ensino Bilíngue.

2- *Elaboração de Currículos Marginais*. Este ponto diz respeito às estratégias que os *Professores Bilíngues* desenvolveram em suas salas de aula, visando à criação de um currículo que contemple as especificidades de seus alunos surdos, fugindo do currículo padrão para alunos ouvintes. Esses educadores adotam estratégias que desafiam as normas tradicionais e burocráticas, permitindo que o ensino seja ofertado de acordo com as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Ao produzir *Currículos Marginais*, os *Professores* exercem *Resistência* ao modelo educacional convencional, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a singularidade surda.

Cada um desses pontos será discutido considerando as legislações vigentes, tanto no âmbito municipal quanto federal, articulando as inquietações dos *Professores Bilíngues* com o cenário complexo muitas vezes rígido e estático das “Políticas Públicas”. O objetivo é examinar como as ações de *Resistência* dos *Professores*, que frequentemente operam à margem das diretrizes formais, desafiam e reconstróem *Currículos Marginais*. Estas produções marginais, ainda que elaboradas por mudanças com foco nas práticas com surdos, são propostas, de certo modo, guiadas pela lógica centralizadora das práticas regulares postas para alunos ouvintes. Todavia, essas ações oferecem uma perspectiva crítica e alinhada com os princípios da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, destacando como os educadores reinterpretem as normas e regulamentos voltados para alunos ouvintes, transformando-os em *Práticas Pedagógicas Marginais* que atendem às necessidades reais dos alunos surdos.

Para refletir sobre o primeiro ponto, *Diretrizes Nacionais e o impacto na elaboração de normativas municipais*, é necessário fazer uma apresentação reflexiva sobre as normativas atuais da Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos, seus objetivos e os desafios enfrentados na implementação efetiva nas de redes municipais em que os colaboradores da pesquisa atuam.

As Diretrizes Nacionais da Educação têm como objetivo fundamental assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, independente de suas especificidades. No caso da educação de surdos, é essencial que essas diretrizes garantam esses mesmos direitos, considerando a particularidade linguística dos alunos. Isso significa que, para os alunos surdos o acesso e a permanência na escola devem ser enriquecidos por uma pedagogia bilíngue, tendo a Libras como primeira língua ou como tenho chamado, língua matriz, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua ou, afirmando minha posição, ancorada nos estudos das filosofias da diferença, como língua adicional (Soller, 2022).

Essa orientação é sustentada por documentos legais normativos publicados ao longo dos anos, como a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 5.626 de 2005, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Lei nº 14.191 de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses marcos estabelecem que a Educação Bilíngue *de/com* Surdos deve ser efetivada com base no reconhecimento da Libras, tanto no ensino quanto na interação social e escolar, garantindo, assim, o acesso igualitário e a plena participação dos alunos surdos no contexto educacional (Brasil, 1988; 2005; 2015; 2021).

A Lei nº 14.191/2021 estabelece que a educação bilíngue de surdos é uma modalidade escolar que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa educação pode ser ofertada em diferentes contextos, como escolas bilíngues, classes específicas, escolas comuns ou polos bilíngues, abrangendo estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou ainda com outras deficiências associadas, desde que optem por essa modalidade de ensino (Brasil, 2021).

A Lei acima citada, além de afirmar os direitos descritos anteriormente, vem trazer o destaque de que a Educação Bilíngue *para* Surdos passa a ser uma “modalidade de educação” a partir da data da promulgação da referida lei. Nesse sentido, a Educação Bilíngue é compreendida como a Educação Indígena, a Educação do Campo e a Educação Quilombola, em que o direito linguístico é respeitado e valorizado. Segundo as autoras Reis e Lima “[...] é preciso destacar que antes da Libras ser um direito linguístico dos Surdos, é um direito humano, que precisa ser garantido a todo o indivíduo” (Reis; Lima, 2022, p. 770).

Autores dos Estudos Surdos, como Lopes, Rosa e Kraemer (2023) e Reis e Lima (2022), analisaram os documentos sobre a Educação de Surdos ao longo da história e indicam que a Lei nº 14.191/2021 representa uma conquista, fruto de inúmeras lutas da comunidade surda, tanto no âmbito acadêmico quanto no familiar. A peculiaridade dessa lei é que ao estabelecer a Educação Bilíngue *de/com* Surdos como uma modalidade independente, desvinculada da Educação Especial, ela promove um rompimento importante ao reconhecer a especificidade linguística dos alunos surdos na educação. Sendo reconhecida como uma modalidade independente, novas perspectivas se abrem neste campo, fazendo-se valer o direito linguístico que a comunidade surda tanto almeja, como fora garantido a outras minorias mencionadas acima. Assim, de acordo com Lopes; Rosa; Kraemer essa modalidade tem “[...] como objetivo atender às diferenças da população brasileira, garantindo o direito à educação de forma

equânime” (2023, p. 19). Nesse sentido, é essencial assegurar que os estudantes surdos tenham acesso a um ambiente educacional que lhes permita “[...] aprender bem e melhor e onde melhor atende-se as suas necessidades (Reis; Lima, 2022, p. 778, grifo das autoras).

Assegurado o direito linguístico dos alunos surdos, conforme estabelecido na LDB por meio do artigo 60-A, cabe aos municípios brasileiros que ainda não oferecem a Educação Bilíngue *de/com* Surdos como uma modalidade; adequem-se à legislação. É fundamental que esses municípios não apenas cumpram com a Lei, mas que também proporcionem uma Educação Bilíngue qualitativa, que vai além de adaptações superficiais. Isso implica em desenvolver uma educação estruturada desde a sua base, com currículos e metodologias que sejam concebidos *em* Libras e que atendam às necessidades específicas dos estudantes surdos (Lodi, 2013).


Como primeiro desafio para a implementação da Lei nº 14.191/2021, destaca-se a necessidade de concretizar a Educação Bilíngue *de/com* Surdos como modalidade educativa autônoma, separada da Educação Especial. Historicamente, a Educação Bilíngue *para* Surdos tem sido integrada ao contexto da Educação Especial e Inclusiva, o que implica em sua inserção um modelo educacional focado no “reparo e na falta”, em vez de valorizar a especificidade linguística e cultural dos surdos. Segundo Reis e Lima (2022, p. 777), as práticas da Educação Especial para a Educação *para* Surdos priorizam “[...] a acessibilidade, a integração em escolas inclusivas, sem se atentar na estrutura pedagógica sobre as questões linguísticas, culturais e identitárias”. Esse foco na integração, sem uma estrutura pedagógica que contemple as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, como apontado por Reis e Lima (2022), compromete o desenvolvimento integral dos alunos. Entretanto, a Lei nº 14.191/2021, ao propor a Educação Bilíngue como modalidade de ensino, busca garantir:

[...] a Libras como a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, assim como também são instalados espaços arquitetônicos correspondentes, contando com a atuação dos professores bilíngues, sem mediação dos intérpretes de Libras (Reis; Lima, 2022, p. 777).

Sendo assim, nessa modalidade, não ocorre o movimento de tradução de uma língua para outra realizado pelo profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) ou do Intérprete Educacional (IE), como destacado no fragmento acima e por Bonfim (2020). No capítulo 2 desse estudo, foi discutida a questão dos modelos de salas bilíngues, adotados em algumas redes municipais, onde a função do IE foi equivocadamente expandida. Agora, retomamos essa discussão para evidenciar como alguns municípios, ao invés de criar e efetivar o cargo de

*Professor Bilíngue*, conforme previsto na legislação vigente, acabam atribuindo a este profissional a função técnica de interpretar e traduzir (Bonfim, 2020; Martins, 2019; Almeida, 2017; Lacerda *et. al.*, 2016; 2009; 2006; Lacerda; Bernardino, 2010).

Bonfim (2020) dialogou com esses profissionais, Intérpretes Educacionais (IE), e constatou que muitos deles acabam desempenhando o papel de *Professor Bilíngue*, já que suas atividades em sala de aula frequentemente vão além das atribuições previstas para o IE. De acordo com a Lei nº 13.319 de 2010, que regulamenta a profissionalização do TILS, esse profissional “[...] traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa (Brasil, 2010, s/p). No entanto, em contextos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a tradução e a interpretação não contemplam a especificidade linguística dos alunos, que, devido à aquisição tardia da língua e de um repertório linguístico desfavorável, não conseguem compreender o processo tradutório e interpretativo (Bonfim, 2020).

(#Part. Edª. Juliana)  - Na minha escola realizo adaptações de atividades e aplico com as alunas, mas na maioria do tempo realizo a interpretação da fala da professora, às vezes consigo focar mais tempo na aplicação da atividade, sabe aquele olhar mais pedagógico, mas são poucos esses momentos.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023)

O que chama a atenção na fala da *Professora Juliana* é a falta de compreensão da rede municipal de ensino em relação às diretrizes que estabelecem tanto a estrutura física quanto a pedagógica da Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Restringir o trabalho da educadora em apenas interpretar, revela a necessidade de um diálogo emergencial e instrucional com a gestão escolar e com a Secretaria de Educação, a fim de esclarecer esse equívoco em relação ao papel do *Intérprete Educacional* e do *Professor Bilíngue*, nesta fase inicial de escolarização.

Apesar das tentativas da *Professora Juliana* de “escapar” em *Linhas Moleculares* do Aparelho de Estado, que é prescritivo e inflexível, suas *Linhas* são constantemente “capturadas”, sendo direcionada a focar apenas em ações de interpretação e tradução, o que limita um trabalho mais direcionado com as alunas surdas de sua sala.

Embora as diretrizes nacionais estabeleçam princípios gerais para a educação, cabe aos municípios implementarem, mesmo que minimamente, de acordo com suas realidades, as


normativas, e instaurarem uma Educação Bilíngue de qualidade. Como preceito inicial, regularizar a etapa de escolarização em que deve haver a presença do IE é fundamental para implementar os demais princípios. A descrição da inserção desse profissional na educação está regulamentada no Decreto nº 5.626/2005, no artigo 22, parágrafo II:

escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s/p, grifo meu).

Ainda que o Decreto apresente uma redação de fácil entendimento, sua implementação em alguns municípios é sempre conflituosa, como evidenciado pela presença da *Professora Juliana* em uma sala bilíngue inclusiva do Ensino Fundamental I. Isso aponta as distintas concepções que podem ser lidas pelo mesmo texto jurídico a partir do conceito que se tem sobre inclusão, pessoa surda e uso de uma língua de modalidade espaço-gesto-visual. Nessa fase, em que a aquisição de linguagem é fundamental, é indicada a atuação de professores bilíngues, mas, como a realidade não reflete o expresso nos dispositivos jurídicos; assim como relatado por Juliana, o papel do IE vai muito além da mera interpretação, deste modo, ações *Marginais* devem ocorrer frequentemente, visando a uma Educação Bilíngue *de* Surdos comprometida com o processo de ensino e com o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

O Brasil, com sua vasta extensão territorial e diversidade regional, enfrenta desafios significativos na implementação de diretrizes educacionais de forma homogênea. Municípios com realidades econômicas, culturais e educacionais distintas podem interpretar e implementar as diretrizes de maneiras diferentes, resultando em práticas educacionais que variam de um lugar para outro, como observado no município da *Professora Juliana*.

Outro desafio para a implementação das diretrizes da Educação Bilíngue está relacionado à falta de recursos tecnológicos. O investimento em equipamentos como computadores, tablets, câmeras e projetores (datashows) é bastante limitado, o que frequentemente leva os educadores a recorrerem aos seus próprios recursos para suprir as necessidades para melhor qualidade do trabalho pedagógico.

**Demarcação 1-** (#Part. Edª. Regiane)  - Nossa! seria um sonho poder realizar oficinas de leitura e escrita da Língua Portuguesa com meus alunos, mas como realizar se a escola não tem câmera? Tudo o que registro é com o meu celular. Temos dois notebooks e um datashow, mas é

preciso agendamento, não há um para cada sala e como sabem, temos duas salas inclusivas bilíngue e os materiais não são específicos dessas salas, mas sim de toda a escola. Com isso nem sempre é possível fazer uso. Eu levo o meu notebook, mas tem atividades que não dá para projetar somente na tela do computador, precisa ser uma projeção em telão com o datashow, para que todos vejam com nitidez suas produções e fazer inferências no momento de diálogo e correção.



**Demarcação 7-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Juliana) - Na minha escola sei que há notebook e datashow, mas como vou usar se o meu cotidiano não permite que eu trabalhe com filmagens? Já relatei isso à professora e também à coordenação da escola, mas eles não compreendem que esse recurso é fundamental para o desenvolvimento das meninas.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023).

Essa situação não só revela a insuficiência de recursos tecnológicos nas escolas, mas também demonstra que a ausência dos equipamentos afeta diretamente a qualidade do Ensino Bilíngue. Nesse contexto, a *Professora* Regiane ressalta as diferenças no formato de organização das salas de ensino voltadas para alunos surdos e das salas inclusivas. Ao compartilhar sua vivência, revela as dificuldades enfrentadas em uma sala inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo ambiente, mas os equipamentos disponíveis não atendem adequadamente às especificidades de seus alunos. Por outro lado, a realidade vivenciada pelo Professor Felipe, em uma escola onde as salas de aula bilíngue são exclusivas para alunos surdos e equipadas com recursos tecnológicos adequados; contrasta com os desafios enfrentados por Regiane e por Juliana. De todo modo, a falta de investimento em recursos tecnológicos que facilitem a comunicação, o aprendizado e o aprimoramento da Libras e da Língua Portuguesa, impactam diretamente no ensino dos alunos surdos.

Regiane ainda descreve:



**Demarcação 1-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane) - Fica bem difícil realizar uma dinâmica como a sua Felipe. No mesmo período de aula tenho que me dividir entre a turma de alunos surdos e a turma de alunos ouvintes, compartilhando de um mesmo espaço. Nem sempre os alunos ouvintes se direcionam à intérprete, quando estou com os alunos surdos. É o que sempre falamos, tem que ser sala só de surdos com Professor Bilíngue.

(Retirado da Roda de Conversa, 23/03/2023).

O relato da *Professora* expõe as disparidades na implementação da Educação Bilíngue entre diferentes redes municipais, destacando a importância de um investimento equitativo em

tecnologia e infraestrutura para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua localização ou modelo de sala de aula.

Conforme apontado por Bonfim (2020), os alunos surdos, muitas vezes, não possuem maturidade suficiente para compreender que a Professora e a Intérprete possuem a mesma formação de base, podendo assim, transitar nos dois grupos, ouvintes e surdos. Porém, o papel prescritivo da atividade de cada profissional na sala de aula é bem demarcado, o que impede, em alguns momentos, que Regiane desenvolva uma atividade mais assertiva com os alunos surdos, sem ser interpelada pelos alunos ouvintes. A demanda para que a educadora dividisse sua atenção entre alunos surdos e ouvintes é um exemplo de como as *Práticas Pedagógicas* e linguísticas são segmentadas por meio de um sistema normativo. Essa divisão pode ser lida como uma *Linha Molecular*, na qual a máquina escolar limita e tenta capturar para o centro da engrenagem as *Práticas Pedagógicas* produzidas nessas *Linhas* (Deleuze; Guattari, 1997).

Embora a falta de recursos tecnológicos na escola represente um obstáculo significativo, Regiane, em um movimento de *Nomadismo*, se reinventa e encontra formas de enfrentar os desafios. Ao produzir estratégias pedagógicas utilizando de seus equipamentos pessoais, como notebook e celular, garante que seus alunos tenham acesso ao aprendizado por meio da textualidade diferida (Peluso, 2019). Ao oportunizar a leitura e releitura dos textos videogravados, a *Professora* incentiva os alunos a analisarem com atenção e criticidade suas próprias produções, além de constituir por meio da textualidade diferida, a cultura letrada mediante uso das vídeo gravações dos textos de seus alunos *em* língua de sinais.

O processo de reformulação, a partir da releitura, possibilita a criação de um texto coerente e coeso, promovendo um aprendizado mais significativo e participativo, além de valorizar os avanços linguísticos decorrentes da textualidade diferida. O uso da textualidade diferida não apenas fortalece a aquisição da Libras, mas também respeita o ritmo e as necessidades dos alunos surdos, permitindo uma maior reflexão sobre suas produções textuais (Peluso, 2019).

Ainda que a estrutura da Educação Inclusiva não favoreça a plena implementação de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos, as atitudes de Regiane demonstram sua resistência e seu empenho em “escapar” das limitações do sistema. A falta de investimento em recursos tecnológicos e na organização de salas bilíngues exclusivamente para alunos surdos não a

impossibilita de ativar novas *Linhas Moleculares*, para garantir uma educação de qualidade para seus alunos.


E, por fim, antes de iniciar a próxima *Linha Molar 2.1*, caminhamos para mais um desafio para a implementação das diretrizes da Educação Bilíngue nos municípios, a questão da formação continuada e a capacitação dos *Professores Bilíngues*. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na efetivação de políticas educacionais, atuando como mediadores entre as diretrizes nacionais e a realidade das escolas. As formações continuadas e capacitações específicas são essenciais para garantir que as normativas municipais reflitam as necessidades dos alunos surdos e atendam às suas especificidades linguísticas e educacionais.

Durante as Rodas de Conversa, os educadores destacaram a carência de formação continuada e a falta de capacitações específicas para o ensino da Língua Portuguesa como língua adicional, além de estratégias que contemplem a aquisição tardia da Libras. A Lei nº 14.191/2021, no artigo 79-C, reforça a importância dessa formação destacando a necessidade de:

- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos (Brasil, 2021, s/p, grifos meus).

Esses pontos reforçam a urgência de um diálogo com as redes de ensino para destacar a importância da formação e da capacitação dos *PBs* para a efetivação das diretrizes que visam a atender às necessidades dos alunos surdos, com políticas e Práticas Pedagógicas adequadas.

A reflexão de Analice, *Professora Bilíngue* e colaboradora desta pesquisa, tocou em um aspecto delicado, porém importante, relacionado à *Resistência* de muitos educadores em aderirem a formações continuadas. Ela destaca que essa *Resistência* é alimentada pela falta de propostas reflexivas e de produções concretas que possam ser aplicadas no dia a dia escolar. Conforme relata:

**Demarcação 8** - (#Part. Edª. Analice)  - [...] observo certa resistência dos professores em realizar formações continuadas, pela falta de propostas reflexivas e de produções concretas que possam ser trabalhadas em sala de aula [...] normalmente é sempre mais do mesmo [...] é essencial rever o conceito de formação. Se as formações não garantem novidades, como o uso de uma determinada tecnologia ou instrumento que proporciona avanços na Libras e na escrita do português,


os professores continuarão sendo resistentes, pois somos nós que estamos na linha de frente da educação. Temos grande responsabilidade com nossos alunos, com seus pais e com a sociedade. Queremos vê-los trabalhando em bons empregos.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023).

Como Analice sugere, os *PBs* são figuras centrais na produção de conhecimento, na valorização dos direitos linguísticos dos alunos surdos e na efetivação de um Ensino Bilíngue *de/com Surdos em Libras*. Assim, a formação continuada deve ser cuidadosamente planejada para capacitar esses profissionais a produzirem e implementarem novas *Práticas Pedagógicas em Libras*. Ao ampliar suas habilidades e conhecimentos, eles não apenas promovem um ensino de qualidade, mas também contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas e de um currículo que realmente atenda às necessidades e especificidades dos estudantes surdos.

Sabemos que as formações e capacitações para *PBs* são escassas, portanto, as que se propõem a serem direcionadas a esse público devem ter como base não apenas a produção de reflexões sobre a área, mas, sobretudo, atender a um dos principais pedidos dos professores: oportunizar momentos práticos para a criação de materiais didáticos inovadores. Esses materiais devem ser pensados para uso diário em sala de aula, contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas dos alunos surdos. Dessa forma, as capacitações não apenas enriquecem o conhecimento teórico dos professores, mas também os equipam com ferramentas concretas para melhorar a qualidade do ensino.

Existem formações disponíveis na internet, mas muitas são repetitivas e não atendem às reais necessidades dos *Professores Bilíngues (PBs)*., assim como os educadores mencionaram:

**Demarcação 8** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Analice)  - [...] é sempre a mesma coisa... falam da história da educação de surdos... comunicação total, bilinguismo, tudo o que já sabemos... agora como produzir um material didático visual, isso nem chega perto. Sabe o que dá certo? É essa formação. Saio daqui com tantas ideias.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023).

Essa fala reflete uma frustração comum entre os *PBs*, que buscam formações mais práticas e que abordem diretamente a criação de materiais didáticos visuais e inovadores para uso cotidiano em sala de aula. O relato de Analice revela uma crítica ao formato tradicional de

capacitações, que muitas vezes não trazem novidades e nem práticas aplicáveis ao ensino. A observação de que “Sabe o que dá certo? É essa formação. Saio daqui com tantas ideias.” (Roda de Conversa, 26/04/2023), destaca o impacto positivo das formações baseadas em trocas entre pares e compartilhamento de experiências reais. Esses momentos de interação entre profissionais de diferentes localidades e contextos educacionais criam um espaço formativo, dinâmico e produtivo. Inspirados pelas Rodas de Conversa, os *PBs* foram instigados a “escapar do mesmo”, desenvolvendo e investindo em novas *Práticas Pedagógicas*.


Esses encontros reflexivos incentivaram a criação de práticas diferenciadas e permitiram que os educadores pensassem fora das limitações impostas pelas formações tradicionais, desenvolvendo materiais e estratégias pedagógicas *em Libras* que atendessem às necessidades dos alunos surdos. A partilha de experiências, durante essas formações, promoveu uma rica troca de conhecimentos, reforçando a importância de capacitações que dialoguem diretamente com a realidade dos educadores e ofereçam ferramentas concretas para transformar suas práticas em sala de aula.


Para refletir sobre o segundo ponto, *Elaboração de Currículos Marginais*, faço uma breve reflexão sobre o “Currículo” que emerge como um dos pontos centrais nos debates, pois a transformação das Práticas Pedagógicas Tradicionais, presentes nos Currículos Tradicionais, em Práticas Pedagógicas *em Libras*, presentes nos *Currículos Marginais*; são essenciais para atender às especificidades da Educação Bilíngue. A seguir, apresento uma reflexão disparadora, realizada durante uma das Rodas de Conversa com os *Professores Bilíngues*, que aborda possibilidades de nomear e produzir o “Currículo” para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos.

---

## Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 2.1: Currículo Tradicional X Currículo Marginal: o que temos desenvolvido em âmbito Municipal?*

---

 **Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe) - Participei de uma formação em que a formadora disse algo que levo para a vida. Ela falou mais ou menos dessa forma: “Vocês sabem que na educação existe o currículo programático e o currículo oculto. O currículo programático é aquele que está no papel e que é prescritivo para o município. Já o currículo oculto é aquele que abrange ensinamentos extracurriculares, ensinamentos que as famílias passam para seus filhos e que acaba sendo exposto em um momento de diálogo e que você não programou.” Por que estou falando em currículo oculto? Porque é algo que aconteceu na sala de aula mediante a necessidade daquele momento e que terá seu registro somente nas práticas e no meu registro pessoal.

 **Demarcação 6 -** (#Part. Edª. Elena) - Sempre tive dúvidas em como chamar o meu currículo. Elaborei um currículo depois de repetir várias vezes que não era possível ensinar a escrita da língua portuguesa da mesma forma que se ensina para alunos ouvintes [...] acho que posso chamar de um currículo marginal, né Tati?

(Retirado da Roda de Conversa, 29/03/2023).

Silva (2007) explica que a palavra "currículo" se origina do latim *curriculum*, significando "pista de corrida", e, sugere que, ao longo dessa jornada, construímos quem somos. As competências e habilidades descritas nos currículos são essenciais para a formação dos estudantes. Esse autor defende que o currículo não deve se limitar a conteúdos, mas também deve incluir competências voltadas à construção individual e subjetiva dos alunos. Outrossim, Silva propõe enxergar o currículo como uma atividade dinâmica, que vai além das fronteiras escolares e se estende por toda a vida.

Silveira (2006) observa que o termo "currículo" começou a ser utilizado em várias línguas entre os séculos XIV e XV e foi aportuguesado no Brasil por volta de 1940. Berticelli (2005) destaca que o debate sobre o currículo no Brasil intensificou-se no final da década de 1970 e declinou nos anos 1990, influenciado por teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pelos Estudos Culturais. Ele descreve o currículo como um espaço de disputas políticas, abordando questões de gênero, raça, etnia e identidade. Para Berticelli, o currículo não é uma resposta definitiva, mas uma pergunta e uma aposta em hipóteses que moldam as singularidades

a serem valorizadas nas salas de aula, atuando como um meio de produção dos "eus" (Berticelli, 2005, p. 34).

Sacristán (2000) defende que o currículo deve proporcionar aos alunos uma experiência que seja tanto interpretativa do mundo quanto produtora de subjetividades. No entanto, ele observa que muitas atividades escolares estão desvinculadas do currículo formal, sugerindo que ele não cobre todos os objetivos educativos. Ainda assim, há uma tendência crescente de incorporar esses elementos nos currículos obrigatórios, apesar de suas limitações. Berticelli (2005) ressalta a dificuldade em criar normativas curriculares que reflitam a diversidade educacional, apontando a insatisfação generalizada com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a resistência à mudança de uma lógica cartesiana predominante.

Refletir sobre um currículo que foge dos modelos tradicionais leva à criação de uma proposta resistiva, que rejeita a ideia de aprisioná-lo em leis e parâmetros fixos (Berticelli, 2005). Não se trata de organizá-lo rigidamente em "grades curriculares", que seguem uma linearidade. Berticelli propõe que tanto "grade" quanto "matriz" são metáforas cartesianas restritivas, sugerindo que "matriz" é um termo mais suave, enquanto "grade" revela melhor a rigidez desse modelo tradicional (*ibidem*).

Silva (2005) argumenta que o currículo é influenciado por questões de poder, já que as teorias curriculares refletem dinâmicas de controle. O currículo deve, portanto, possibilitar a construção de subjetividades diversas, respeitando as experiências educacionais de cada aluno. Para proporcionar múltiplas experiências educacionais, Berticelli (2005) defende a libertação do currículo das grades e matrizes, promovendo uma ruptura com os modelos tradicionais. Ele propõe um alinhamento com as teorias críticas de currículo, que deslocam o foco das práticas pedagógicas para uma análise das relações de ideologia e poder. Silva (2005) complementa, sugerindo que o currículo, sob uma perspectiva pós-estruturalista, deve ser analisado com base em teorias pós-críticas, considerando “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso de poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo” (Silva, 2005, p. 17). A conexão entre saber e poder é central nessa abordagem, reconhecendo que o currículo é moldado por essas relações.

Klein e Lunardi (1997) argumentam que o currículo vai além de uma simples seleção de conteúdos, estando imerso em relações de poder que determinam quais conhecimentos são legitimados. Essas decisões refletem os interesses dos grupos dominantes, tornando o currículo


uma ferramenta de formação de sujeitos de acordo com a cultura e os significados produzidos nesse contexto. As relações sociais na escola, portanto, desempenham um papel crucial na formação das percepções e condutas das crianças no mundo.

Adotando uma perspectiva pós-estruturalista e pós-crítica, busca-se valorizar as singularidades dos alunos, especialmente dos alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Essa abordagem desafia os modelos tradicionais de currículo, propondo novas possibilidades educacionais que rompem com as "grades" ou "moldes" curriculares. Esse rompimento é urgente, uma vez que, conforme Silva (2005) argumenta, a verdadeira igualdade na educação requer uma transformação significativa do currículo existente, afastando-se dos paradigmas tradicionais.

As teorias pós-críticas, como sugeridas por Silva (2005), propõem que o currículo deve ser visto como um “discurso tangível”, alinhado com as realidades e singularidades locais. Isso significa que o currículo não deve ser apenas um conjunto de conteúdo a ser seguido, mas sim um processo dinâmico, ancorado em práticas pedagógicas que refletem a diversidade dos alunos e suas necessidades específicas. Esse deslocamento do currículo, de um documento normativo para um discurso ancorado em práticas pedagógicas, é fundamental para romper com a rigidez dos “Currículos Tradicionais” e abrir espaço para uma proposta outra de Currículo.

Paraíso (2009), ao discutir o conceito de desejo em um currículo com base nas ideias de Deleuze (1996 e 2001) e Deleuze e Guattari (1976), amplia a visão tradicional da educação. O desejo, segundo ele, vai além do simples "querer aprender", é uma busca contínua por experiências que expandem o potencial individual e geram verdadeira potência no aprendizado. Esse processo, movido pela "vida", permite a formação de um currículo que respeita e valoriza a individualidade de cada estudante, incentivando conexões que ampliam horizontes Paraíso (2009).

A partir dessa perspectiva, *PBs*, atentos às particularidades dos alunos surdos, passaram a promover discussões que transcendem os currículos padronizados. Eles destacaram a importância de ações em *Linhas Moleculares* no processo de elaboração curricular, como descrito no excerto abaixo:

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Elaborei um currículo para o ensino da LP - classes gramaticais, específico para os alunos surdos, e que não foi uma adaptação. Construí e apliquei na

minha sala sem contar a ninguém, não dava para continuar adaptando o currículo de ouvinte para os alunos surdos. Era um currículo meu, que eu criei para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Era sim, um currículo diferenciado, acho que posso chamar de um currículo marginal, né Tati? Eu não ficava na mesma sala com a professora regente. Levava os alunos surdos para outra sala e trabalhava o conteúdo do currículo. O que estou dizendo é que o currículo foi feito por mim, não foi imposto ou orientado pela escola. Pelo fato de não termos um currículo pensado para os alunos surdos oficialmente na rede, elaborei o meu.



**Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe) - O município de Guarulhos já tinha um currículo o qual foi chamado de QSN (Quadro de Saberes Necessários) e que vinha sendo utilizado na rede. Quando foram reformular o QSN em 2019, abriu vagas para os professores da educação especial - no nosso caso D.A (Deficiência Auditiva). Solicitei que houvesse quadros e textos específicos para o ensino de surdos, já que tratava de uma reformulação, poderíamos investir na especificidade do aluno surdo, sem necessitar ficar a todo momento adequando. Com esse pedido, conseguimos que mais professores da educação especial D.A adentrasse na construção do novo QSN. O que quero dizer é a necessidade de fortalecer o coletivo. Isso só ocorre se dermos o primeiro passo, chamar os demais professores e solicitar um diálogo. Sei que não é fácil, mas é preciso incomodar para que algo seja feito.

(Retirado da Roda de Conversa, 29/03/2023).

Esse movimento *Molecular*, ainda que sutil e fragmentado, representa a *Resistência* ao modelo tradicional de educação, criando um espaço de construção coletiva e de valorização das singularidades dos alunos. Ao elaborar um currículo que dialogasse com a realidade dos surdos, os *PBs* atuaram pelo *Nomadismo*, promovendo movimentos de rupturas e mudanças, transformando e permitindo ações para uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos.

No momento em que Elena compartilhou com o grupo, “Elaborei um currículo para o ensino da LP - classes gramaticais, específico para os alunos surdos e que não foi uma adaptação” (Roda de Conversa, 29/03/2023), percebemos um ato de *Resistência*, uma ação em *Linha Molecular* contra o modelo *Molar* de currículo, composto por estruturas rígidas, normativas e padronizadas (Deleuze; Guattari (1997).

Assim, ao construir um currículo especificamente pensado para alunos surdos, Elena demonstra seu comprometimento com o ensino e com a especificidade linguística dos estudantes. Vale ressaltar que esse documento foi elaborado pela *Professora* para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, um dispositivo que escapa das amarras da normatividade e que toma o lugar do tradicional. Para Deleuze e Guattari (1997), esse movimento é chamado de “reterritorialização”, no qual algo novo é criado no lugar do antigo.

Para os alunos surdos é necessário que a metodologia de ensino não priorize a oralidade baseada em “fonema-grafema” (Melo; Souza; Fonseca, 2019), como é frequentemente observado nos currículos tradicionais. Dada a surdez dos alunos, é de extrema relevância que as estratégias de ensino adotem uma abordagem voltada para o ensino de uma língua adicional com intervenções visuais, já que a Libras possibilita o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa, desde que o método de ensino atenda às especificidades linguísticas dos alunos surdos. Segundo Soler (2022), a língua adicional é aquela que:

[...] adiciona conhecimentos e saberes ao sujeito, é uma língua de inscrição de um *ethos* surdo, pois é uma língua que proporciona ao sujeito se manifestar no meio social e fazer parte das práticas sociais em meio a uma sociedade majoritariamente ouvinte, é a língua que faz com que o sujeito se insira na sociedade que o exclui e que não se comunica com ele por meio de sua língua matriz, ou seja, a língua de sinais (Soler, 2022, p. 67, grifo da autora).


A luta dos *PBs* por um Currículo Bilíngue é uma forma de responder à lógica da educação padronizada e deficitária para surdos. Na produção de *Currículos Marginais*, os educadores são mobilizados por *Linhas Moleculares* que os permite escapar das amarras do Aparelho de Estado, oportunizando práticas pautadas nas experiências pedagógicas singulares vividas *pelo/no* Ensino *em* Libras. A defesa por uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos é movida pelas ações de *Resistência* dos *PBs*, na produção de Máquinas de Guerra, multiplicidades que escapam da captura pelo Aparelho de Estado (Deleuze; Guattari, 1997). As Máquinas de Guerra destroem o antigo e produz um novo, nesse caso, uma nova proposta curricular baseada nas especificidades dos alunos surdos.


No momento em que Elena cria um *Currículo Marginal* por meio de *Linhas Moleculares*, motiva os professores, que por sua vez atuam como uma *Máquina De Guerra Pedagógica*, e escapam das normativas da educação inclusiva tradicional. Dessa forma, eles produzem novos *territórios* educacionais que se conectam com o desejo das militâncias surdas, e, nesse caso, o desejo expresso por ações resistivas no coletivo. Segundo Deleuze e Guattari (1997), a ideia do desejo não se limita ao aspecto individual, mas também se revela na força produtiva e coletiva.

Quando o *PB*, Felipe, menciona que a sua rede de ensino pode elaborar um “Currículo” pensado especificamente para a comunidade estudantil surda, isso indica que o município está atento aos desejos dos *Professores*. Além disso, demonstra uma compreensão de que manter o currículo padrão não se alinha com a realidade dos alunos surdos. Isso é evidenciado em sua afirmação: “Solicitei que houvesse quadros e textos específicos para o ensino de surdos, já que

tratava de uma reformulação, poderíamos investir na especificidade do aluno surdo, sem necessitar ficar a todo momento adequando” (Roda de Conversa, 29/03/2023).

Em relação à elaboração coletiva de um “Currículo” para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, as *PBs* levantaram pontos importantes:

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Concordo, a construção no coletivo é melhor do que a imposição, mas o coletivo não pode ser misto, professor bilíngue com professor não bilíngue ou professor especialista em cegueira ou deficiência intelectual. Essa mistura não dá certo, não há produção. Tem que ter um olhar de cima, da direção e da Secretaria, para compreender o que é educação bilíngue. Faltam analisar o que é equidade. É preciso tirar a palavra igualdade e trabalhar com equidade. A equidade vai contribuir para a elaboração de um currículo para surdos, para que meu aluno tenha a mesma condição que o outro. O que acontece é que a régua é a mesma para todos. Não conseguimos lutar contra a política. A rede cresce em professor bilíngue, mas as diretrizes não avançam da mesma forma. Nossa voz é silenciada.

**Demarcação 4**- (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - Estamos sempre pontuando em nossas reuniões “olha, não é bem assim para a educação de surdos”. A todo momento falamos, pois, queremos que de alguma forma, fique registrado e validado a nossa fala. Repetimos várias vezes “a educação de surdos segue outra abordagem, outra metodologia, podemos até utilizar a mesma atividade, mas a estratégia e o caminho para o ensino vão ser diferente da criança ouvinte.” Tem um grupo de professores discutindo o currículo municipal, mas tudo é imposto, não querem ouvir as especificidades. Só querem, na verdade, é a nossa assinatura, para dizer que “os bilíngues participaram da elaboração”, só que eu não participo, então não assino. É muito sério isso!

(Retirado da Roda de Conversa, 23/03/2023).

A fala da *PB*, Patrícia, expressa sua insatisfação com a forma como a gestão municipal tem lidado com o tema currículo, destacando a desconexão entre as diretrizes impostas pelo Aparelho de Estado e a realidade da sala de aula. Ao afirmar que “[...] tudo é imposto, não querem ouvir as especificidades” (Roda de Conversa, 29/03/2023), Patrícia evidencia uma postura autoritária e centralizadora, que desconsidera as especificidades da Educação *de* Surdos e a expertise dos *Professores Bilíngues* que estão na linha de frente. Como resultado, o currículo torna-se um documento burocrático, um “documento de gaveta”, sem viabilidade prática para a implementação na Educação *de/com* Surdos.

Promover a construção coletiva com os profissionais que atuam nas escolas e que diariamente se dedicam ao Ensino *em* Libras revela que as adequações curriculares, no contexto educacional de surdos, excluem esses alunos e os impedem de receber as mesmas oportunidades. Como destacou a *PB*, Elena, “[...] é preciso tirar a palavra igualdade e trabalhar

com equidade. A equidade vai contribuir para a elaboração de um currículo para surdos, para que meu aluno tenha a mesma condição que o outro” (Roda de Conversa, 29/03/2023).

A perspectiva de Dorziat (2015) e Bosse (2019) oferece uma abordagem crítica para a elaboração curricular, destacando a necessidade de integrar e respeitar as especificidades da comunidade surda na educação. Segundo Dorziat (GT: Educação Popular / n. 06) o currículo deve ir além da mera inserção do Ensino *da* Libras aos alunos surdos e ouvintes, necessita visar à produção de *Práticas Pedagógicas* que considerem a diversidade e as singularidades da comunidade surda escolar. Essa visão é corroborada por Bosse (2019, p. 77), que enfatiza o currículo como um espaço de “[...] invenção e ressignificação”, fundamentado em diversas produções teóricas e uma “[...] diversidade metodológica”. A diversidade de metodologia sugerida por Bosse (2019) inclui a produção do conhecimento *na/pela* Libras, o que torna a Libras um elemento central no currículo.

Com isso, reafirmamos que a Libras não deve ser apenas uma adição ao currículo, mas um componente constitutivo da pessoa surda, tendo uma função integral que permeia todo o processo educacional dos alunos surdos. Isso não só promove o acesso dos alunos surdos à educação, mas também garante sua permanência e participação plena na escola, respeitando e valorizando seu direito linguístico.

A experiência da *PB*, Elena, de elaborar um *Currículo Marginal* para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e a do Felipe, que propõe a inserção de “Quadros e Textos Referentes à Educação *de* Surdos”, são exemplos concretos do atravessamento das Máquinas de Guerra pelo coletivo Bilíngue. Essa ruptura pela Máquina corrobora o cumprimento do disposto no artigo 79-C da Lei 14.191/2021, especificamente no inciso “III - **desenvolver currículos**, métodos, formação e programas específicos, **neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos**” (Brasil, 2021, s/p, grifo meu).

Nesse *Deslocamento Pedagógico*, evidenciamos a impossibilidade de continuar seguindo as normativas do Aparelho de Estado por meio de adaptações curriculares planejadas para alunos ouvintes. A construção de um *Currículo Marginal* destaca o comprometimento e a manutenção da *Resistência* e luta por uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos. A educadora ainda enfatiza:

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)



- [...] estudei, pesquisei, para fazer o currículo, o português é a segunda língua dos meus alunos, não posso aplicar atividades que envolvam a audição, eles precisam desenvolver a memorização das palavras em diversos contextos, só assim serão bons leitores e escritores.

(Retirado da Roda de Conversa, 29/03/2023).

Esse dado evidencia o desejo de uma Educação *Maior* de Surdos, que traga aparatos diretivos. De certo modo, ao propor mudanças na estrutura normativa para ouvintes, a educadora evidencia o respeito por seus alunos, no âmbito de sua diferença linguística, ao valorizar a língua de sinais, promovendo um aprendizado significativo da Língua Portuguesa como segunda língua. Ao adotar essa postura firme e resistiva, Elena cria um espaço de aprendizagem que respeita a identidade surda e promove a equidade educacional. Essa busca pela equidade é destacada em suas reflexões durante as Rodas: “A equidade vai contribuir para a elaboração de um currículo para surdos, para que meu aluno tenha a mesma condição que o outro” (Roda de Conversa, 29/03/2023).

Dessa maneira, por meio dessas ações *Nômade*s, observamos novos fazeres pedagógicos dos educadores. Para Deleuze e Guattari (1997), o *Nomadismo* representa um movimento constante que escapa do fixo e da captura imposta por instituições estruturadas. Ao agirem de forma *Nômade*, os *PBs* transitam “no entre-lugares”, ou seja, em espaços que não são regulados pelas normas tradicionais, mas onde surgem novas possibilidades pedagógicas. Assim, a criação de um *Currículo Marginal* reflete justamente uma prática *Nômade*, pelo deslocamento de formas normativas, em que o educador constrói *Práticas Pedagógicas* fora da rigidez curricular padronizada e excludente, mas apresenta o desejo da amarra docente pela lógica da língua de sinais – ou seja, marca o desejo por uma educação normatizada pela Libras e não pela Língua Portuguesa.


Pelo fato de a rede municipal do Professor Felipe possuir um “currículo unificado” (QSN), foi apontado pelo educador a necessidade de aplicar uma revisão mais sistematizada contemplando e ampliando as especificidades dos alunos surdos da rede. Felipe relata: “Solicitei que houvesse quadros e textos específicos para o ensino de surdos, já que tratava de uma reformulação, poderíamos investir na especificidade do aluno surdo, sem necessitar ficar a todo momento adequando” (Roda de Conversa, 29/03/2023). Ao mencionar a reformulação e a necessidade de contemplar direcionamentos específicos para a Educação Bilíngue, o *PB*

indica que o currículo precisa ser constantemente revisto. Isso porque as demandas mudam, as crianças mudam e o currículo deve ser um dispositivo dinâmico, que incorpore metodologias e estratégias visuais e tecnológicas que envolvam todos os alunos. O que nos possibilita pensar que todo currículo, ainda que traga itens que contemplem as especificidades para o público surdo, engessa e adota uma lógica majoritária. No cotidiano escolar, dadas as singularidades e diferenças, as forças resistivas e as insurgências mobilizarão outras ações, inegavelmente.

Segundo Felipe, um ponto importante que não estava contemplado no QSN era o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e suas metodologias, especialmente considerando que os alunos em sua rede de ensino iniciam na educação infantil e concluem no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Com a intervenção dos professores da rede, além de incluir esse tópico, foi possível pensar e elaborar aulas de Língua Portuguesa para surdos. O educador relata: “com a criação das aulas de língua portuguesa para os estudantes surdos, pude observar de modo claro a defasagem que os alunos tinham nessa língua, mesmo com o novo QSN reformulado” (Roda de Conversa, 29/03/2023). Isso demonstra que, embora o QSN fosse revisado, ainda era necessário um olhar pedagógico mais atento às particularidades dos alunos surdos, especialmente nos momentos de correção das atividades de Língua Portuguesa. Desse modo, produzir metodologias para o ensino de uma língua adicional, que por sua vez, será apropriada pela visualidade da Libras, é de extrema relevância.

A proposta de um *Currículo Marginal* e Bilíngue pode avançar para uma educação mais equitativa, ao menos no que concerne a acesso aos conteúdos socialmente partilhados na escola, pois isso, não apenas coloca os alunos surdos em condição de igualdade com seus colegas ouvintes, mas também valoriza as diferenças e singularidades de cada grupo, no aspecto linguístico. Afirmar a educação que potencializa as singularidades dos sujeitos, permite que cada um se aproprie do conhecimento de forma significativa.

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, o *PB*, Felipe, aponta que:

**Demarcação 2** - (#Part. Edº. Felipe):  - Os alunos surdos participam de oficinas de leitura e escrita, tudo acontece no contraturno ao Ensino Regular Bilíngue. São motivados a produzir textos em Libras, tanto no coletivo como no individual, em seguida realizam o registro visual, agora sei que é textualidade diferida, logo após, registram manualmente em seus cadernos ou em outros formatos.

(Retirado da Roda de Conversa, 23/03/2023).

A dinâmica realizada por Felipe indica que as oficinas de leitura e escrita requerem metodologias específicas para o ensino de surdos e recursos tecnológicos apropriados. Quando os alunos registram seus textos primeiramente em sua língua de conforto, por meio de uma textualidade diferida (Peluso, 2019), com apoio tecnológico da gravação; isso permite uma organização temporal e cognitiva que, se fosse realizada diretamente na segunda língua, o Português escrito, talvez não ocorresse da mesma forma.

Sobre as oficinas, o *PB* destaca: “[...] vejo a participação ativa dos alunos, o empenho e a dedicação no momento da oficina. Tenho notado avanços depois da criação das oficinas. Observo uma escrita mais clara, com mais informações e sempre adequada ao gênero textual proposto” (Roda de Conversa, 23/03/2023).


Por meio dos relatos dos *PBs* em atos de *Resistência*, destaca-se a necessidade urgente de construir um Currículo que, ainda que temporariamente *Marginal*, tenha metodologias e *Práticas Pedagógicas em Libras*, possibilitando a interlocução com as demais disciplinas. Esse currículo não apenas atende o direito linguístico dos alunos surdos, mas também contribui significativamente para o avanço acadêmico dos alunos.

Quando Felipe ressalta “a necessidade de fortalecer o coletivo” (Roda de Conversa, 29/03/2023), ele não só motiva as demais educadoras a se unirem em suas redes, mas também as incita a criar um canal de diálogo com a gestão educacional. Essa ação de fortalecimento do coletivo, retrata a potência da Máquina de Guerra no campo educacional, exprime uma força resistiva às imposições normativas. Nesse caso, a união dos educadores em redes e a construção de canais de diálogo com a gestão educacional são tentativas de fortalecer a *Resistência* e de garantir que as demandas dos alunos surdos sejam atendidas. Essa união busca evitar a captura e assegurar investimentos em infraestrutura, formação continuada e recursos tecnológicos que consolidem a Educação Bilíngue *de/com* Surdos.

O *Currículo Marginal* produzido pela *PB*, Elena, está frequentemente em risco de ser capturado pelo *Aparelho de Estado*, um processo constante que essa maquinaria aplica para trazer ao centro de poder tudo aquilo que escapa da cinesia do curso. A captura do *Currículo* pode paralisar seu potencial de ruptura, transformando-o em uma simples adaptação, diluindo sua essência *Marginal* e reinscrevendo-o na lógica normativa. Esse processo pode resultar na “morte” das aprendizagens das vidas surdas, ao negar aos estudantes um currículo que respeite

suas especificidades linguísticas e culturais, reconduzindo-os a uma educação moldada para ouvintes.

Mesmo diante da ameaça constante da captura, a *PB*, Elena, expressa sua esperança em um futuro melhor para a Educação de Surdos:

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Eu acredito que teremos um futuro melhor na educação, só não sabemos quando, porque os surdos estão se capacitando, tendo lugar de fala nas academias, conseguindo atingir instâncias maiores. Ainda são poucos, mas já é o primeiro passo. Acredito em um currículo marginal, um currículo potente e real.

(Retirado da Roda de Conversa, 23/03/2023).

Essa esperança reflete um movimento incessante de ruptura das amarras *Molares*, um fluxo produzido nas margens, não fixo, mas em permanente transformação e desterritorialização. Para Deleuze e Guattari (1997), a verdadeira transformação reside em não se acomodar nas formas instituídas e estáveis, mas em manter-se *Nômade*, em constante criação e resistência. Nesse sentido, compreendemos as limitações da produção *Molecular* de formas resistivas no ensino através de ações *Marginais*, que emergem como *Linhas de Fuga*. Tal processo revela a presença de um centro de poder normativo, uma máquina estatal que, insidiosamente, captura tanto os docentes quanto as *Práticas Marginais* que produzem no cotidiano educacional.

A escola, como parte da racionalidade inclusiva, evidencia a dissidência na educação bilíngue de surdos, na medida em que expõe as disparidades de concepções e modos de defesa acerca do tipo de educação e da língua a ser utilizada. A disputa está, sobretudo, em torno de qual língua ocupará o espaço de maior centralidade. O currículo bilíngue de surdos, mesmo sendo concebido nas margens como uma prática de resistência, enfrenta constantemente a tentativa de captura pelo Aparelho de Estado, que busca reterritorializar esses fluxos *Marginais* para reconduzi-los ao centro do poder e da normatividade.

Elena, consciente de que seu currículo é parte da engrenagem do Aparelho de Estado, reconhece que, embora sua produção ocorra nas margens, ela é incessantemente puxada de volta ao centro de controle. No entanto, a educadora mantém sua convicção na potência transformadora de um Currículo Bilíngue para Surdos, capaz de oferecer um ensino de

qualidade, equitativo e alinhado às especificidades dos estudantes surdos, operando como uma *Linha de Fuga* que resiste à captura totalizante.

Contudo, refletindo a partir de Deleuze e Guattari (1997), entendemos que todo e qualquer currículo, ao ser codificado, normatiza práticas e padroniza modos de ensino, reterritorializando as singularidades em formas rígidas. Este é, sem dúvida, o paradoxo ao se pensar uma educação com as diferenças: como avançar para uma educação que não se enrijeça, que não seja capturada por um *Currículo Molar*, mas que permaneça aberta às múltiplas singularidades e aos modos variados de subjetivação? Isso nos conduz a uma terceira Linha Territorial, na qual analisamos a possibilidade de uma educação que, ao invés de se fixar, mantenha-se sempre em desterritorialização, abrindo espaço para novas formas de vida e subjetivação.

---

### **4.3. Linha Territorial 3- *Práticas Pedagógicas e Processos de Minoração: Permanecer no mesmo, Marginalizar ou Minorar?* Produções Inventivas em contexto Bilíngue.**

---

Na “Linha Territorial 3”, a questão central é compreender como os *Professores Bilíngues*, diante das limitações e demandas do sistema educacional padrão, optam por um dos três caminhos distintos: Permanecer no mesmo; *Marginalizar* ou *Minorar*.

1- Permanecer no mesmo envolve a continuidade das práticas tradicionais, reproduzindo um currículo padrão que não atende às necessidades dos alunos surdos, com a instrumentalização da Libras e metodologias baseadas em fonemas-grafemas para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse caminho, os Professores continuam “agarrados” às *Linhas Molares* da Educação Inclusiva.

2- *Marginalizar* se refere às *Práticas Pedagógicas Marginais* que emergem do cotidiano escolar e que tentam escapar da centralidade das Práticas Tradicionais. No entanto, essas *Práticas Marginais*, produzidas pelos *Professores Bilíngues*, muitas vezes são capturadas pelo sistema tradicional, sendo reconduzidas ao centro das práticas convencionais. Essas Práticas refletem uma constante relação de *Saber e Poder* em movimento na sala de aula, produzindo *Linhas Moleculares* dentro do processo *Molar* da educação.

3- *Minorar*, por sua vez, revela ações que escapam das *Linhas Molares* da Educação Inclusiva, buscando uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos. Essa Educação se estrutura em um *Ensino Rizomático*, permitindo pontos de encontros e (des)encontros entre os *Deslocamentos Pedagógicos* dos *Professores Bilíngues* e Alunos Surdos, abrindo caminhos para as *Linhas de Fuga* do sistema tradicional de ensino.


Desse modo, esta Linha Territorial destaca as principais características que emergem das *Práticas Pedagógicas Marginais* e dos *Processos de Minoração*, no contexto escolar dos *Professores Bilíngues*, colaboradores desta pesquisa. Além disso, enfatiza os atravessamos que as Rodas de Conversa proporcionaram durante as partilhas. Para refletir sobre essas *Práticas e Processos*, esta Linha Territorial foi organizada em dois pontos orientadores: 1- Dramatização


e Poesia em Libras - mobilização de *Práticas Pedagógicas Marginais*; 2- Produções Audiovisuais: Programas e Projetos Bilíngues espraçados em *Processos de Minoração*.


---


**Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 3: Dramatização e Poesia em Libras - mobilização de Práticas Pedagógicas Marginais.***

---

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Realizar a dramatização com os alunos é muito rico. Eles colocam em prática o aprendizado, refletem sobre o que irão sinalizar, ficam envolvidos com a atividade, se dedicam. E olha que bacana, as falas são dadas em português, mas tem que sinalizar, em Libras, veja o esforço em estudar em uma língua e “falar” em outra. Com as dramatizações, é possível ver o desenvolvimento do aluno em Libras e sua dedicação, para mostrar para nós professores, o quanto se esforçaram para fazerem bem feito (destaque da colaboradora sinalizando com as mãos as aspas).

**Demarcação 3** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline)  - A dramatização é uma estratégia pedagógica essencial no desenvolvimento dos alunos surdos, ainda é possível trabalhar de forma interdisciplinar. O próprio relato do final de semana pode ser contextualizado aos amigos por meio do teatro.

**Demarcação 7** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Juliana)  - Como fazer teatro com apenas duas alunas surdas? Como disse, não há interação das alunas surdas com os alunos ouvintes, esse momento só acontece no recreio, mas também não é sempre.

**Demarcação 6** - (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Juliana, precisa dar um jeito, mesmo que somente vocês três, não é o ideal, mas é um começo.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023)

A inclusão de poesia e música na Educação Bilíngue *de/com* Surdos rompe com estereótipos e práticas convencionais, revelando essas expressões como ferramentas pedagógicas potentes. Ao ir além da mera adaptação de conteúdos para a Libras, conforme defendido por Professoras Bilíngues (PBs), essa prática busca oferecer aos alunos surdos experiências profundas, críticas e criativas que afirmam suas subjetividades.

Retomando o conceito Deleuze Guattariano (1997), para movimentar as discussões que se seguem, as *Linhas Molares* representam as estruturas rígidas e normativas que controlam e organizam a sociedade escolar, fortalecendo a manutenção da estrutura física cartesiana com a inserção de Intérpretes de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a reprodução do currículo de alunos ouvintes para os alunos surdos e, por fim, como exemplo desse controle, os calendários escolares, que limitam atividades artísticas a datas

comemorativas. Por outro lado, as *Linhas Moleculares* simbolizam fluxos mais flexíveis e sutis, que permitem criar rupturas dentro dessas estruturas, possibilitando transformações no cotidiano.

Já as *Linhas de Fuga* são formas de *fugir* das estruturas opressoras e normativas, revelando que a ruptura das normas tradicionais não implica a destruição do sistema, mas sim a produção de novas formas de ensino que fortalecem o aprendizado dos alunos surdos. Essas produções podem corresponder às *Linhas de Fuga* que abrem brechas no sistema fazendo romper com o padrão normativo e, é provável ser, transparecendo no cotidiano escolar alguns *Processos de Minoração*, os quais insurgem em ações diferenciadas, direcionando para modos distintos de uma demanda expressiva de uma singularidade.

Nesse contexto, as *Linhas Moleculares* produzidas por ações *Nômades* representam a potência da valorização e do respeito com os alunos surdos. No movimento em produzir *Deslocamentos Pedagógicos* os PBs promovem *Práticas Pedagógicas Marginais* ao fabricar recursos audiovisuais diferenciados e criativos, como ferramenta essencial para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos.

As *Linhas Moleculares* não são permanentes, como também não são planejadas, elas emergem no cotidiano escolar, na relação professor/aluno/conteúdo curricular, mediante as limitações que podem ocorrer por conta da aquisição tardia de linguagem. Assim, surgem nessa urgência de possibilitar o ensino crítico e reflexivo, ações momentâneas emergem em *Linhas Moleculares*, contemplando a relação professor/aluno/conteúdo curricular levando ao verdadeiro aprendizado.

Diante da exposição da diferença entre as *Linhas Molar*, *Molecular* e de *Fuga*, passaremos a analisar o impacto de cada uma no ambiente escolar, começando pelo tema “dramatizar”, bem polêmico entre os *Professores Bilíngues*.

A dramatização, além de ser uma forma natural de expressão humana, acompanha o indivíduo ao longo de sua vida e valoriza tanto a expressão corporal quanto a comunicação visual, aspectos essenciais da Libras. Vieira e Lima destacam que a dramatização:

[...] inicia na primeira infância, a partir das fases iniciais do desenvolvimento infantil, quando o choro, os gritos e os movimentos do corpo respondem às sensações físicas de fome, frio e dor. Essas são as primeiras formas de expressão e comunicação das crianças com o ambiente no qual iniciarão sua jornada como participantes do grande drama da vida (Vieira; Lima, 2016, p. 93).

Essa citação indica que, desde cedo, as crianças estão propícias a desenvolverem habilidades que “[...] vão se ampliando, conquistando o domínio da expressão facial, da linguagem gestual e da comunicação oral” (Vieira; Lima, 2016, p. 93). Nessa perspectiva, a dramatização se torna um importante instrumento pedagógico no processo educativo dos alunos, principalmente na educação infantil, na qual, com o uso de *Práticas* lúdicas, como o “faz de conta *em Libras*”; favorece o desenvolvimento linguístico da criança, especialmente quando esse momento é mediado por um adulto que atue como modelo.

Neste estudo, não cabe a discussão do modelo linguístico ideal para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, contudo, é uma questão que deve ser melhor estudada; visto que, para o cargo de *Professor Bilíngue*, há divergências de leituras das diretrizes norteadoras para sua implementação nos municípios. O mesmo acontece para o que chamamos de “Modelo Linguístico Surdo”, outro entrave que os “Educadores Surdos” vivenciam pela falta da criação do cargo e do entendimento de seu papel na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, como Educador da língua e mediador do processo de ensino e aprendizado dos alunos surdos (Bonfim, 2020; Rocha, 2017).

É importante ressaltar que a dramatização se revela como um recurso pedagógico transformador na Educação *de/com* Surdos, porque é um elemento que possibilita a expansão da compreensão da criança surda, pela produção ficcional do sentido que esse recurso proporciona. Nesse sentido, nos parece um marcador educativo importante, especialmente quando usado com o propósito de romper com as práticas tradicionais. A esse respeito, Vieira e Lima explicam que: [...] “A linguagem universal do teatro estimula a aprendizagem, potencializando o raciocínio cognitivo, a capacidade comunicativa e a compreensão de mundo. Por ser uma arte plural, de caráter fortemente visual, que aglutina todas as artes e linguagens” (Vieira; Lima, 2016, p. 94).

A dramatização como *Prática Pedagógica* na Educação *de/com* Surdos, pode representar uma *Linha Molecular* porque rompe com a linearidade da educação estriada, na qual o aprendizado segue trilhas fixas e pré-estabelecidas por técnicas pedagógicas já padronizadas. Essa prática possibilita a criação de novos territórios pedagógicos *em Libras*, proporcionando maior interação dos alunos com os “[...] conteúdos e conceitos, permitindo ao surdo uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, considerando a possibilidade de se expressar artisticamente, sem utilizar a língua dos ouvintes” (Vieira; Lima, 2016, p. 97). Na imagem a seguir, apresento um exemplo de atividade de dramatização:

**Figura 18** - Dramatização do conto “Cinderela”



Fonte: Imagem do acervo pessoal da pesquisadora

As *Práticas* teatrais em Libras propiciam a troca de experiências, informações e vivências cotidianas entre os alunos surdos, como relatado pela *PB*, Elena, “[...] realizar a dramatização com os alunos é muito rico. Eles colocam em prática o aprendizado, refletem sobre o que irão sinalizar, ficam envolvidos com a atividade, se dedicam” (Roda de Conversa, 26/04/2023). Nessa vertente, a educadora afirma que esse recurso pedagógico, representa um impacto positivo no aprendizado dos alunos surdos, por se valer da expressão visual atravessada pela Libras, uma língua gesto-visual.

Martins e Nascimento (2017) enfatizam que a dramatização é essencial para promover o letramento e a compreensão de textos. Na pesquisa, as autoras apresentam uma atividade de extensão voltada para jovens e adultos surdos, em que foi utilizada uma tirinha do personagem Armandinho com a palavra "vergonha". Abaixo segue a tirinha apresentada na atividade:

**Figura 19** - Tirinha - Armandinho.



Fonte: Retirado da pesquisa de Martins e Nascimento (2017, p. 166).

Apresentada a tirinha aos participantes, foi solicitado que realizassem a leitura do texto, em seguida alguns participantes leram para os demais colegas. Essa prática trouxe à tona a importância da reflexão crítica e do processo de produção de sentidos, indo além da “[...] simples tradução termo a termo não foi suficiente para a compreensão do sentido sociopolítico intencionado pelo autor” (Martins; Nascimento, 2017, p. 166). Embasando essa constatação, as autoras descrevem:

Durante a leitura há uma necessidade de estabelecer relações entre as informações do texto com o conhecimento cultural daquele que lê. Tudo aquilo que foi vivenciado pelo leitor passa a interferir na sua compreensão da leitura. É a partir de suas experiências, que o leitor é capaz de elaborar hipóteses, fazer deduções, interagir com o texto num contexto Marquez (1992, *apud* Martins; Nascimento, 2017, p. 167).

A compreensão de um texto envolve um diálogo entre a leitura e o contexto vivido pelo aluno, o que torna a dramatização uma poderosa ferramenta pedagógica. Como já demarcado nesta pesquisa, muitos estudantes surdos chegam às escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com grande atraso na aquisição da Libras (Conceição; Martins, 2019), deste modo, quanto mais os *PBs* oferecem materiais em Língua Portuguesa em diferentes gêneros e com variados temas; ocorre o processo de letramento desses alunos, assim, a dramatização entra em “cena” para fomentar a reflexão e promover a troca de conhecimento e vivência entre os estudantes surdos.

Mediante a reflexão do sentido da palavra “vergonha” as autoras descrevem as etapas que oportunizaram aos participantes no processo de reflexão coletiva:

Os sentidos deram-se nessa arena de discussão polifônica. Para elucidar o sentido, as professoras solicitaram a dramatização da narrativa, por várias duplas. Também questionaram que tipos de sentimentos a visão de crianças descalças nas ruas gerava

neles. O que sentiam ao ver crianças pobres pedindo esmola ou crianças trabalhando. Ao destacar vários sentimentos, puderam, enfim, concluir que a vergonha era um deles, sentimento também expresso pelo personagem Armandinho. Ter vergonha de si mesmo por ter mais bens materiais que o outro, a noção de desigualdade social expressa nas entrelinhas da narrativa foi construída na reflexão dialógica e não posta simplesmente pelo processo de decodificação das palavras (Martins; Nascimento, 2017, p. 167).

Neste excerto, podemos compreender a especificidade do Ensino *de* Surdos permeado pela Libras, no momento em que, para fomentar a discussão e esclarecer o sentido da palavra “vergonha”, as autoras fizeram o uso da dramatização; além de levantar várias questões potencializando a reflexão e compreensão dos alunos. Deste modo, quando os *PBs* utilizam deste instrumento como *Prática Pedagógica*, estimulam a produção de uma *Linha Molecular* que rompe com as *Linhas Molares* da educação tradicional.

O incentivo da *PB*, Elena, para que Juliana explore novas *Práticas Pedagógicas Marginais* é uma ação de “arrebanhamento” no *Nomadismo*. Segundo Deleuze e Guattari (1997), o *Nomadismo* implica movimentos de transformação que se expandem por redes de relações, formando “bandos” que se deslocam fora das estruturas rígidas e estriadas. Ao envolver Juliana ao bando, Elena encoraja a educadora a promover uma *Linha Molecular* em sua sala de aula, rompendo com a exclusão promovida pela educação inclusiva. Esse movimento sugere a criação de um território heterotópico (Foucault, 1986), um espaço físico construído na mesma sala de aula com os alunos ouvintes, porém, um lugar de experimentação em que a Libras é a língua central nessa heterotopia.

A heterotopia se produz em um espaço concreto, segundo Foucault (1986):


Há também, provavelmente em todas as culturas, em todas as civilizações, espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade - que são algo como contra-sítios, espécies de utopias realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugar está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade. Devido a estes lugares serem totalmente diferentes de quaisquer outros sítios, que eles reflectem e discutem, chamá-los-ei, por contraste às utopias, heterotopias (Foucault, 1986, p. 3).


Transformar um espaço da sala de aula em um território heterotópico não significa isolamento, segregação, mas sim *Resistência* criativa. Vale ressaltar que o modelo promovido pelo município que Juliana atua, já se configura em um território excludente, segregado - alunas interagem com a *Professora Bilíngue* e alunos ouvintes com a Professora “não” Bilíngue - essa não interação entre os alunos e a divisão de papéis das profissionais, comprova um território excludente e segregador.


As *Práticas Pedagógicas Marginais* desenvolvidas pelos *PBs* desempenham um papel fundamental na construção de um aprendizado significativo ao dar espaço para a expressão e a experimentação em Libras. Ainda que enfrentem desafios estruturais, como a baixa interação entre alunos surdos e ouvintes, essas *Práticas* criam oportunidades únicas de aprendizagem, rompendo com as limitações do currículo adaptado e propondo um ensino fundamentado em/na Libras. Portanto, a realização da dramatização de práticas cotidianas como elemento pedagógico, possibilita a formulação de conceitos em Libras até então “nebulosos” para os alunos surdos.

Entendemos as limitações que a educadora Juliana vivência em sua escola, porém “permanecer no mesmo” não contribui com mudanças na escolarização das alunas surdas. Assim, o contexto educacional de Juliana a desafia a produzir *Linhas Moleculares* que atravessem o campo escolar tradicional, especialmente em relação a conteúdos programáticos ligados à cultura ouvinte. Conservar-se nas estruturas fixas da educação tradicional, como a adaptação linear de conteúdos para ouvintes, é permitir a captura pelo Aparelho de Estado, perpetuando um modelo que nega as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Outros recursos são também utilizados como atividades e, assim, questionamos: o que dizer da poesia no contexto escolar de alunos surdos? Há produções *Moleculares* realizadas pelos *Professores Bilíngues*? No excerto abaixo veremos essa temática ser debatida pelos colaboradores desta pesquisa.


**Demarcação 4-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Patrícia)  - Sempre me questionei como trabalhar a poesia e a música com meus alunos. Fazer com que tenha sentido, que gere significado. Não gosto desse negócio de copiar a professora, quero que saibam o que estão sinalizando.


**Demarcação 6 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Quando me perguntam como trabalhar música e poesia com os alunos surdos, respondo da seguinte forma: “trabalho o conceito de música e de poesia, explico sobre os elementos da música como ritmo, harmonia e melodia, com a poesia explico que possui ritmo e que é uma forma de expressar sentimentos, pensamentos ao recitar.” É possível fazer um trabalho maravilhoso com música e poesia, basta querer.

**Demarcação 3-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline)  - É necessário um trabalho mais amplo, compreender que os alunos não devem ficar imitando, mas saber o que estão sinalizando. É preciso contextualizar esse gênero que para nós é comum, mas que para eles também pode ser comum. Hoje temos muitos surdos atuando em shows trazendo não só a acessibilidade, mas mostrando que a música desperta emoções, as letras têm muitos sentidos para eles também.

**Demarcação 1 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane)  - Patrícia, concordo com você. Os alunos precisam saber o

que estão sinalizando e não ficar somente copiando a sinalização da IE ou a minha, isso ...

**Demarcação 3-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline)  - Desculpa te cortar Regiane ... lembrei de uma coisa... sempre mostro para meus alunos poesias de pessoas surdas, vocês conhecem o Edinho Santos? Ele é fantástico, tem um jeito com as palavras. Além de ser uma referência para as crianças, ele consegue expressar em suas poesias. Não é interpretação, as poesias são dele mesmo, então, ele coloca sentimento ao declamar, acho que é assim que se fala (kkk). Nunca parei para pensar se é declamar poesia ou sinalizar poesia (kkkk), é tudo muito novo.

**Demarcação 1 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane)  - Fica tranquila Aline, essa fala foi incrível. Eu conheço sim as poesias de Edinho, não todas. Já apresentei aos meus alunos. Quando mostrei pela primeira vez, eles pensaram que era uma pessoa ouvinte. Quando disse que era surdo notei a mudança na fisionomia de cada um, uma alegria. Penso que a expressão foi de se sentirem representados, na verdade não sei se possuem essa maturidade, mas que ficam felizes quando apresento vídeos com protagonistas surdos, ficam sim. Na cabecinha deles não tem surdo adulto, pelo menos não em seu convívio diário.

(Retirado da Roda de Conversa, 26/04/2023)

A inclusão de poesia e música na Educação Bilíngue *de/com* Surdos subverte estereótipos e práticas convencionais, revelando o potencial dessas expressões como ferramentas pedagógicas e artísticas. Ao ultrapassar a mera adaptação dos conteúdos tradicionais, como apontado pelas *PBs*, essa prática visa a proporcionar aos alunos surdos um entendimento profundo e crítico, reafirmando suas subjetividades.

A *Prática Pedagógica* da *PB*, Elena, é exemplar nesse sentido, pois ensina conceitos como ritmo, harmonia e melodia por meio da visualidade e do corpo. Em sua *Prática*, a música e a poesia não precisam ser limitadas à audição, elas podem ser vividas por meio de movimentos corporais e rítmicos, em uma interação dinâmica com o espaço e o corpo. Essa metodologia não apenas rompe com estereótipos, mas também amplia as possibilidades de expressão, compreensão e aprendizagem para os alunos surdos, promovendo sua autonomia e criatividade.

A música e a poesia são disseminadas, principalmente, por conta da evolução dos recursos tecnológicos que possibilitam a vídeo gravação em língua de sinais. No entanto, ainda é novidade no meio acadêmico, como afirmam Wentzel e Amaral (2019), “[...] Pesquisas sobre as poesias em línguas de sinais são bastante recentes, pode-se inclusive dizer que tiveram impulso com o uso da tecnologia, assim como, a crescente circulação desse gênero em diferentes ambientes virtuais, com um alcance mundial” (Wentzel; Amaral, 2019, p. 7). Isso ocorre, principalmente, porque a poesia em línguas de sinais combina sinais ritmicamente, criando uma experiência visual única que desperta emoções e se distancia da simples narração.

O modo como os sinais são produzidos no espaço, pode despertar emoções, como nas poesias orais. Ela vai além da simples narração e se posiciona como um gênero literário, conforme descrevem as autoras Wenzel e Amaral (2019):

A poesia, como gênero literário, permite associações harmoniosas de palavras e ritmos. Nas línguas de sinais, os sinais também são combinados, há um ritmo, uma entonação realizada pelos movimentos que os sinais são feitos e pela direção que tomam. Quem produz a poesia tem o objetivo de despertar a emoção de quem a assiste, revelando a criatividade por meio das escolhas de movimentos e ritmos. Está presente também o sentido do belo, o envolvimento estético e combinado dos sinais, necessários à elaboração da poesia e distintos de outras narrativas sinalizadas (Wenzel; Amaral, 2019, p. 7, 8).

Para além da relevância dos trabalhos com esses gêneros, ao desenvolver práticas que ultrapassam a tradução de conteúdos majoritários para a Libras, os educadores estão contribuindo para o fortalecimento da construção de um Currículo Bilíngue, que não se deixa ser capturado pela experiência do ouvinte. A produção poética de Edinho Santos<sup>45</sup> é um exemplo relevante dessa prática de ruptura. Suas obras expressam as vivências e lutas da comunidade surda e negra, mostrando que as produções artísticas dos surdos são espaços de *Resistência* e de afirmação cultural. Essas produções são exemplos significativos de *Resistência* e afirmação cultural. Suas obras expressam as vivências da comunidade surda e negra, rompendo com práticas tradicionais e denunciando a discriminação. Ao criar poesias que refletem lutas e experiências específicas, Edinho reivindica uma educação e arte que respeitem a identidade surda e negra, distanciando-se de uma abordagem que trata os surdos como receptores passivos.

As professoras Regiane e Aline revelam a importância das *Linhas Moleculares* na prática pedagógica, promovendo uma organização flexível e não linear (Deleuze; Guattari, 1997). No relato de Regiane, a interrupção da fala de outra educadora se configura como um gesto figurativo, alertando que é necessário “cortar” com as práticas habituais para abrir novos caminhos.

No contexto escolar, a *PB*, Regiane, descreve como articula sua *prática* com a *IE*, numa organização *Molecular* para garantir uma aprendizagem significativa aos alunos surdos:

[...] não é fácil, mas me organizo com as turmas, peço parceria da *IE* para conduzir melhor a prática. Normalmente passo a poesia uma até duas vezes com todos os alunos. Direciono o trabalho com os alunos ouvintes enquanto a *IE* assiste novamente com os

---

<sup>45</sup> Edvaldo Carmo dos Santos, “Edinho Santos: a Poesia na Linguagem do Corpo” <https://revistapiparote.com.br/edinho-santos-o-poeta-do-silencio-e-do-corpo/>; <https://abelhaexpressa.wixsite.com/portal/post/mudinho-n%C3%A3o-meu-nome-%C3%A9-edinho-porr>

alunos surdos, realiza intervenções por meio de perguntas, somente depois, realizo a interação com os surdos. É um trabalho que parece uma bagunça, mas não é, tenho registrado os avanços dos alunos que me tem deixado bem satisfeita. Lógico que se estivesse somente com os alunos surdos, poderia explorar mais os conteúdos, podendo pensar em outras estratégias que não seja a tradicional: “ler a poesia, responder questões da poesia, produzir uma poesia.” Para mim isso não é leitura significativa que objetiva aprendizado, por isso uso poesias sinalizadas (Roda de Conversa, 26/04/2023).

A metodologia de Regiane destaca-se como uma *Prática Pedagógica Marginal* que escapa do modelo convencional, com foco na interação e na construção significativa. Seu relato evidencia o esforço em organizar um ambiente heterotópico de aprendizado para alunos, em movimentos criativos ao trabalhar com a leitura de poesias *em Libras*, desprendendo-se das amarras tradicionais. A educadora poderia apenas solicitar dos alunos a leitura e a resposta escrita das perguntas referente à poesia, no entanto, a *PB* promove leituras ativas e interpretativas por meio das poesias *em Libras*, favorecendo um aprendizado significativo. Regiane expressa que não há um acervo considerável de poesias *em Libras* disponíveis na internet, contudo, sempre que encontra e verifica a qualidade, a coloca em seu cronograma de trabalho.

Esse movimento realizado pela Regiane, alinha-se ao uso dos recursos tecnológicos que são fundamentais para a promoção de um Ensino *na/pela Libras*, conforme expressam Wentzel e Amaral (2019) “[...] Essa função significativa que a tecnologia proporciona a Libras e o uso desses recursos no ambiente escolar viabilizam que os alunos possam usufruir não apenas como espectadores, mas como leitores da Libras e como autores das suas poesias na sua língua natural” (Wentzel; Amaral, 2019, p. 4). Assim, a tecnologia permite que os alunos surdos se tornem não apenas espectadores, mas também autores de suas próprias produções poéticas, registrando suas produções por meio da textualidade diferida (Peluso, 2019), permitindo, pela tecnologia, o registro de suas produções enunciativas *em Libras*. Essa prática fortalece e proporciona o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos com a língua de sinais e promove um desenvolvimento intelectual alinhado com suas especificidades linguísticas e culturais.

Outra referência de poeta surdo, que foi mencionado brevemente pelos colaboradores, mas com grande apreço pela qualidade de suas produções e potência de representação surda, foi o poeta Cacau Mourão. Assim conhecido pela comunidade surda e na esfera educacional, Cláudio Henrique Nunes Mourão<sup>46</sup>, Cacau Mourão, é poeta, artista, vencedor de vários prêmios,

---

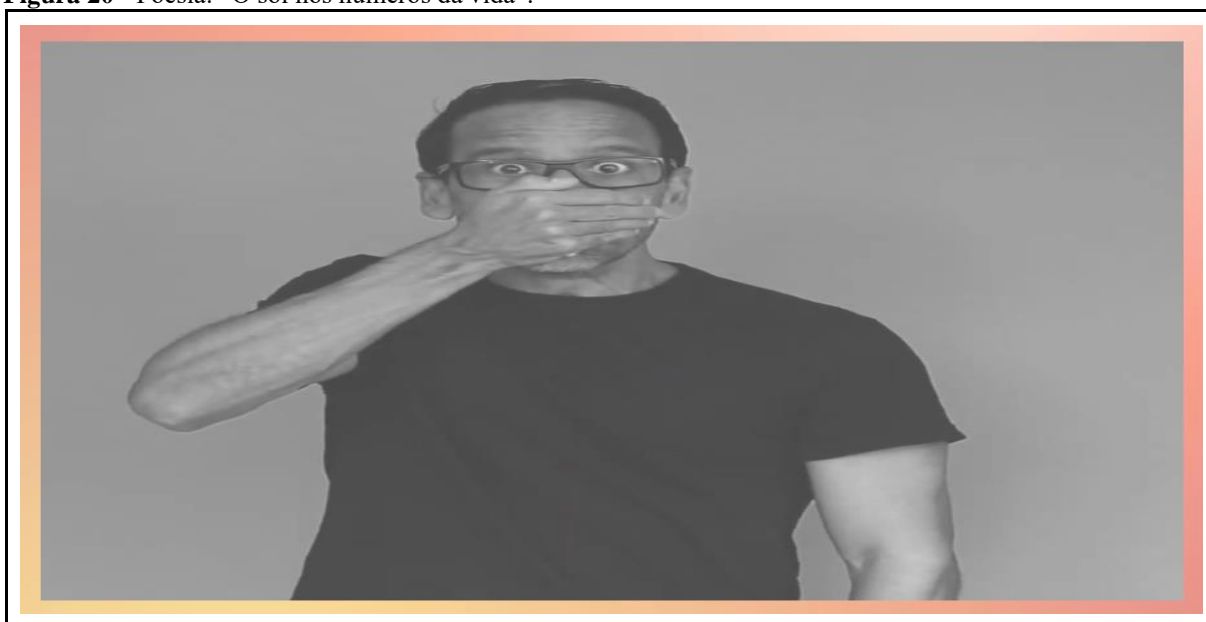
<sup>46</sup> <http://lattes.cnpq.br/0418256905278517>

entre eles o de direção do curta-metragem “Os Olhos na Rua do Arvoredo<sup>47</sup>”, apresentado no “Festival Despertacular”, que ocorreu em setembro de 2022, no Espaço Cultural Renato Russo, em Brasília, ganhou o prêmio por ser o mais votado nessa categoria. Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pesquisador e referência na área da Literatura surda.

Na Roda de Conversa do dia 26/04/2023, a *PB*, Analice, compartilhou uma experiência com uma poesia de Cacau Mourão, intitulada “O sol nos números da vida”.

Eu já passei para os meus alunos a poesia do Cacau Mourão sobre os números. Foi bem interessante, ele faz uma brincadeira com os números de 0 a 5. Os números se tornam personagens, como o sol, que é representado pelo número 0. O ápice da poesia é o número 5, em que ele coloca a mão na frente da boca, indicando que os 5 dedos é a máscara, que protege da Covid-19. (*PB*, Analice, Roda de Conversa, 26/04/2023).

**Figura 20** - Poesia: “O sol nos números da vida”.



Fonte: Imagem da internet<sup>48</sup>

A poesia “O sol nos números da vida”, de Cacau Mourão, ilustra como a arte *em* Libras pode abordar temas contemporâneos e pedagógicos. A descrição feita pela *PB*, Analice, mostra como Cacau transforma os números de 0 a 5 em personagens, inserindo na narrativa elementos visuais significativos, como a mão representando uma máscara para proteger contra a Covid-

<sup>47</sup> É uma narrativa baseada em fatos reais. Em 1863, Catarina Palsen, húngara, mudou-se para Porto Alegre-RS, Brasil. Ela conheceu José Ramos no teatro onde assistiu uma peça em que essa incrível história se desenrola. O casal combinou algo na Rua do Arvoredo. Os olhos trazem algo misterioso, obscuro e inimaginável do que seria um escândalo para a cidade. Sinopse do curta retirado do link: <https://www.ufrgs.br/artedesinalizar/a-mini-curta-de-os-olhos-na-rua-do-arvoredo-de-claudio-mourao-rs-foi-a-mais-votacao-popular-durante-do-iii-festival-despertacular-2022/>

<sup>48</sup> Poesia: O sol nos números da vida - <https://www.youtube.com/watch?v=2Hh9TmoXfWQ>

19. Essa prática foi uma forma lúdica de educar e conscientizar os alunos surdos sobre as medidas de prevenção naquele período crítico.

Essa *Prática Pedagógica* rompe com a abordagem tradicional de tradução literal de conteúdos orais para Libras, revelando a riqueza das *Linhas Moleculares*, que emergem de situações cotidianas e permitem aprendizagens significativas. Nesse caso, a obra poética não apenas trouxe informações sobre o uso da máscara, mas também contextualizou e incorporou a experiência do momento vivido, permitindo uma apropriação significativa pelos alunos.

A *prática* de Analice representa um *Deslocamento Pedagógico*, ao promover uma aprendizagem que ultrapassa a rotina convencional e explora novas possibilidades *na/da* Libras. A tecnologia, destacada por Wentzel e Amaral (2019), desempenhou um papel essencial, permitindo que conteúdos significativos chegassem aos alunos de forma acessível e adequada e não adaptada/traduzida, ao seu contexto sociolinguístico, assim como explicam as autoras: “[...] com a tecnologia tão presente na vida de todos, os surdos também passaram a ter acesso a mais oportunidades de aprendizagem e de interação com um mundo para além da escola que frequentam (Wentzel; Amaral, 2019, p. 4).

As *Práticas Pedagógicas* apresentadas demonstram que música e poesia são ferramentas potentes para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, rompendo com modelos convencionais. A partir de exemplos como os de Edinho Santos e Cacau Mourão, vê-se como essas expressões são essenciais para o desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos em fase de aquisição da Libras. A exposição a obras que dialogam com temas contemporâneos não apenas enriquece o repertório cultural dos estudantes, mas também incentiva a competência crítica para interpretar o mundo à sua volta. A inclusão dessas práticas na educação permite aos alunos surdos se tornarem autores de sua própria narrativa, explorando sua criatividade e senso crítico.

Para poder atingir os propósitos acima citados, os *PBs* fazem o uso da textualidade diferida (Peluso, 2019), na medida em que oportunizam aos seus alunos a escrita da música e da poesia *em* Libras. No processo de escrita vídeo gravada, os alunos conseguem desenvolver as ideias *na/pela* Libras com coesão e articulando os elementos linguísticos e o conhecimento de mundo, que as produções de artistas surdas lhes oferecem, e, com isso, os textos dos alunos passam a ser mais coerentes. No ato de escrever e ler a produção sinalizada, os estudantes têm a possibilidade de corrigir seus erros, apontar avanços, identificar a familiaridade ou o


distanciamento em relação ao gênero música e poesia. Nesse processo os *PBs* também identificam os avanços linguísticos de seus alunos e os que ainda não avançaram na leitura e na escrita *em* Libras, assim, podem elaborar propostas de intervenção para que estes alunos consigam avançar linguisticamente.


Portanto, música e poesia na Educação *de/com* Surdos não apenas desconstroem o senso comum que estigmatiza essas expressões como inacessíveis para surdos, mas também ampliam as possibilidades de criação e *Resistência* cultural. A integração dessas práticas no Ensino *de* Surdos, revela uma *Prática Pedagógica Marginal* que rompe com os modelos normativos da educação convencional - ler em Língua Portuguesa, interpretar em Língua Portuguesa, registrar em Língua Portuguesa, reproduzir/copiar pela imagem do outro *para* Libras.


---


**Recorte da Roda de Conversa - *Linha Molar 3.1: Produções Audiovisuais: Programas e Projetos Bilíngues espriados em Processos de Minoração.***

---

 **Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe) - Materiais visuais ... falo sempre com meus professores “pesquise materiais visuais que por si só são auto explicativos”. Conhecem o desenho do “Pingu” da TV Cultura? É uma série com várias temporadas, não me lembro ao certo. É o primeiro recurso visual que levo para minhas aulas. Pingu é um pinguim que vivencia situações corriqueiras do dia a dia com seus amigos no Polo Sul. Por ser uma animação em movimento autoexplicativa, as crianças mergulham na série somente pela visualidade, dispensando recursos sonoros e de legendagem.

 **Demarcação 5 -** (#Part. Edª. Renata) - Eu conheço... passo sempre para os meus alunos, principalmente para os menores. É uma referência de produção visual de excelente qualidade. É um desenho que desperta o refinamento de uma leitura visual nos alunos. Gosto muito!

 **Demarcação 4-** (#Part. Edª. Patrícia) - Todo o movimento do corpo de Pingu, como as patinhas, a cabeça, a barriguinha, descrevem as brincadeiras, a expressão corporal descreve o enredo.

 **Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe) - Sim meninas, seria como uma pré introdução à Libras. Trabalhamos os elementos não verbais da Libras como a expressão facial e corporal, a espacialidade, o reconto com um novo fechamento. Depois de explorar bem a visualidade, podemos ir inserindo aos poucos as produções com a Libras. Claro que, temos produções em Libras que a visualidade é impecável, essa animação seria um aquecimento.

(Retirado da Roda de Conversa, 25/05/2023).

A reflexão acima nos leva a explorar as produções audiovisuais como ferramentas metodológicas na construção de Programas e Projetos Bilíngues, em uma perspectiva de Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos, que responde às especificidades linguísticas desses educandos. De acordo com Deleuze e Guattari (1997), essa prática pode ser vista como um Movimento *Rizomático*, ou seja, uma rede não linear e aberta de saberes, em constante transformação e conexão.

Nesse cenário, *Linhas de Fuga* emergem a partir das *Práticas Pedagógicas* em atos criativos e inventivos que rompem com a linearidade e previsibilidade do ensino tradicional. Para Deleuze e Guattari (1997), essas *Linhas* não são apenas caminhos de escape, mas aberturas para novas possibilidades, nas quais a aprendizagem se reinventa constantemente, principalmente no caos e na incerteza do cotidiano escolar. Por meio dessas *Linhas*, surgem os *Processos de Minoração*, práticas de *Resistência* que desafiam o controle e o agenciamento maquínico do Aparelho de Estado, estrutura tradicional, normativa e controladora, representada pela engrenagem Inclusão.

Durante as Rodas de Conversa, refletirmos sobre os caminhos pedagógicos de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos, com base nas Filosofias da Diferença. Nesse contexto, os *Processos de Minoração* emergiram nas ações resistivas dos educadores. Inicialmente implícitas, essas ações ganharam visibilidade à medida que os professores passaram a externalizar seus atos pedagógicos, rompendo com modelos tradicionais e criando possibilidades de ensino e aprendizagem.

Essas ações resistivas se manifestam em atos momentâneos de experimentação visual, os quais possibilitam que os alunos surdos deixem de ser apenas indivíduos passivos e se tornem protagonistas na construção de seus próprios saberes. Esse movimento de *Fuga*, aproxima-se de uma educação plural e inventiva, que considera as experiências dos alunos surdos e lhes oferece espaço para explorar a visualidade como potência pedagógica.

Nesse sentido, os recursos audiovisuais tornam-se fundamentais nos *Processos de Minoração*, permitindo ações diferenciadas com a centralidade na visualidade da Libras. Tais recursos operam como *Linhas de Fuga*, pois rompem com o formato tradicional de ensino e abrem caminhos inventivos para a produção de conhecimento. Como afirmam Deleuze e Guattari (1997), a verdadeira transformação ocorre quando há ruptura com o instituído e surgem possibilidades de reinvenção. Nessa perspectiva, os recursos audiovisuais complementam o ensino e ampliam as possibilidades de novas experimentações que permitem a criação de saberes próprios.

Essas *Práticas Pedagógicas* para o ensino e aprendizagem são potencializadas pela tecnologia. Como destaca Fornari (2021), o avanço tecnológico permitiu que o audiovisual se integrasse ao cotidiano escolar, principalmente com a disseminação de vídeos digitais e o acesso à internet. Isso intensificou o uso de recursos audiovisuais como ferramentas pedagógicas, que agora fazem parte da educação desde a infância até o ensino superior. Martins e Lins (2015) corroboram essa perspectiva ao afirmar que a tecnologia permite aos alunos surdos acessarem novas formas de aprendizado e interação, ampliando o alcance de seu processo formativo para além do ambiente escolar.

Fornari (2021, p.15) destaca que o termo audiovisual é a junção do som com a imagem para a criação de uma narrativa, inicialmente o termo esteve vinculado aos meios cinematográfico e televisivo. Hoje, com a tecnologia, novas possibilidades de produção de materiais e recursos audiovisuais são identificados em plataformas digitais para a educação.

Entretanto, a simples utilização de recursos audiovisuais não é garantia de um aprendizado eficaz. Conforme destaca o autor:

Um material didático que contenha algum recurso audiovisual deve ser o resultado de uma produção idealizada e planejada com antecedência e posteriormente editada, verificando a necessidade de adicionar recursos como animações e composições gráficas que sejam pertinentes para um melhor entendimento e aprendizagem do aluno (Fornari, 2021, p. 23, grifo meu).

A crítica de Fornari evidencia um ponto central na Educação, ao alertar que muitos materiais didáticos disponíveis em *sites* “pedagógicos” não atendem às especificidades dos alunos surdos, por serem elaborados para alunos ouvintes. Deste modo, podemos entender que tais materiais reforçam o que os autores chamam de território estriado – um espaço de controle e padronização que busca adaptar o que é produzido para a norma majoritária, aqui representada pelos ouvintes. A engrenagem inclusão, que requer que professores constantemente adaptem materiais, ilustra a captura dessas práticas pela máquina estatal normativa, impedindo a criação de novas formas de ensinar que respeitem a singularidade dos surdos.

As ações de *Resistência* a esse modelo de adaptação são vistas como *Linhas de Fuga*, nas quais *Professores Bilíngues* buscam romper com essa lógica de controle ao criar materiais didáticos que já considerem as especificidades dos alunos. Contudo, essa ruptura só será efetiva se houver uma mudança na formação inicial dos professores. Isso é necessário porque a formação de professores para a Educação Bilíngue *de/com* Surdo, prevista no Decreto nº 5.626/2005, ao tornar a disciplina de Libras obrigatória nos cursos de Pedagogia e licenciaturas; representa um avanço, mas não resolve completamente o problema, pois a disciplina de produção de materiais didáticos bilíngues não foi incorporada como parte essencial do currículo da Pedagogia. Essa falha se traduz em uma repetição maquínica que perpetua a lógica da adaptação, ao invés de promover uma produção pedagógica *em* Libras.

A esse respeito, Freitas e Silva (2018) identificam que, embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha impulsionado a implementação da disciplina de Libras nas matrizes curriculares de formação, a insuficiência da carga horária e a variação entre as instituições de ensino comprometem a formação dos professores. Como aponta Costa (2015), sem uma carga horária adequada da disciplina de Libras, a formação dos professores dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) permanece limitada, inviabilizando práticas mais efetivas nessa língua.

Sobre a metodologia para o Ensino *de* Libras, as autoras destacam “[...] duas abordagens de ensino que se contrapõem: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa” (Freitas;

Silva, 2018, p. 126). Apenas a oferta da abordagem gramatical, “[...] estudo da análise da estrutura formal da língua” ou somente a abordagem comunicativa, “[...] uso da língua, na interação social entre os indivíduos” (Freitas; Silva, 2018, p. 126) não assegura que os professores, ao final do curso, estejam preparados para lecionar *em Libras*, como é a defesa da comunidade surda.

Martins (2009, p. 195) nos alerta sobre o ensino da Libras no ensino superior, enfatizando o cuidado necessário para não tornar “[...] superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”. Ela reforça que “[...] o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão” (Martins, 2009, p. 195). Assim, para ser um *Professor Bilíngue*, é necessário “[...] a fluência na língua e a circulação justa das línguas envolvidas na escola”, além do cuidado para não desvalorizar uma língua em detrimento de outra (Martins, 2009, p. 195). Assim, a circulação das línguas não deve ocorrer em uma relação hierárquica ou de dominação, mas sim de maneira horizontal e equilibrada.

A inclusão dos recursos audiovisuais, como o exemplo da série animada *Pingu*, é uma manifestação de uma *Linha de Fuga* pedagógica a emergir de ações criativas dos educadores. A série, que dispensa elementos sonoros e legendas, permite que os alunos surdos se engajem em uma experiência de aprendizado totalmente visual, demonstrando que a comunicação e o aprendizado podem ocorrer fora dos limites das convenções linguísticas tradicionais. Assim, *Pingu* representa *Linha de Fuga* que rompe com a lógica da oralidade e da audição, características das *Linhas Molar em território estriado* da educação tradicional, e promove um espaço fluido e *inventivo* para o aprendizado.

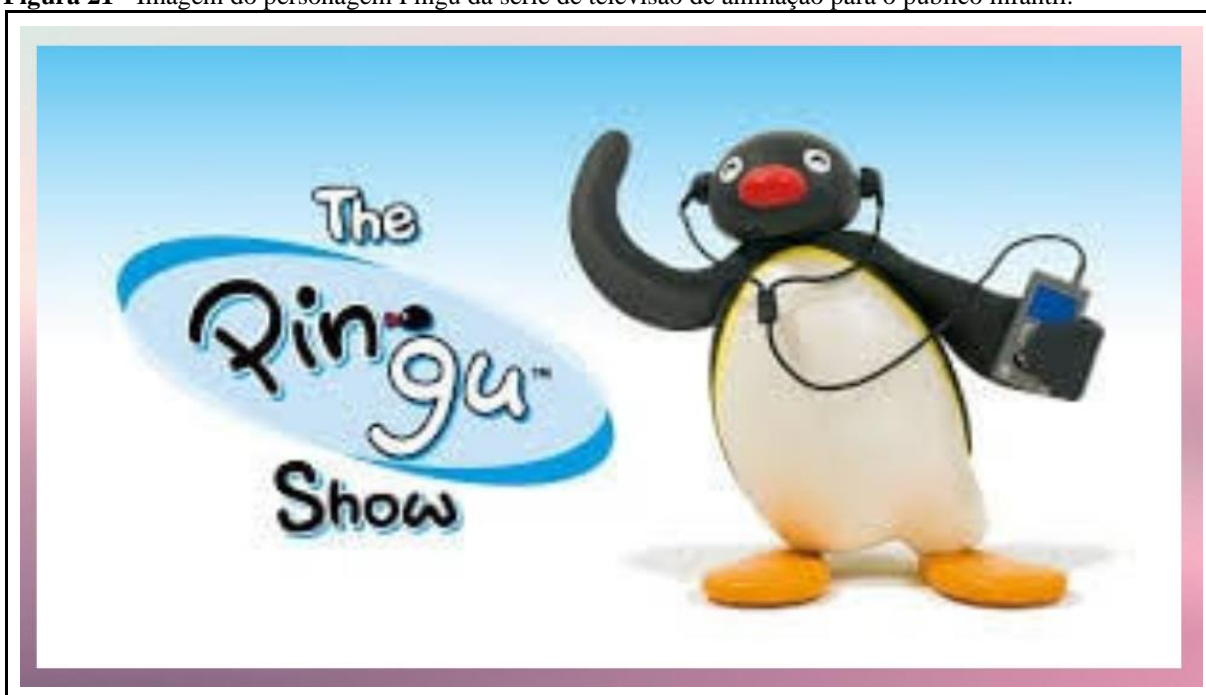
Conforme observado pelo *PB*, Felipe, as crianças “[...] mergulham na série somente pela visualidade” (Roda de Conversa, 25/05/2023), destacando como o uso de recursos como esse potencializa o aprendizado dos alunos surdos. Esse enfoque na visualidade dialoga com o que Deleuze e Guattari (1997) denominam de *Rizomático*, um *Ensino Rizomático*, um aprendizado que não segue uma sequência linear, mas se desdobra em múltiplas direções, de forma orgânica e conectada às experiências dos alunos.

O *Rizoma*, em oposição às estruturas hierárquicas tradicionais, propõe percursos pedagógicos dinâmicos, nos quais o conhecimento pode ser acessado a partir de diferentes

pontos. Esse tipo de *Ensino* permite que os estudantes explorem o conteúdo de maneira única, utilizando a visualidade como ferramenta central de compreensão.

A proposta da pedagogia visual (Campello, 2008), ao incorporar elementos da língua e a expressividade visual, pouco explorados e codificados pelos sistemas educativos tradicionais, abre caminhos para o surgimento de novas formas de expressão. Nesse contexto, a visualidade não é apenas um recurso complementar, mas um eixo central no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade e a experimentação dos alunos. Abaixo, apresento uma imagem da série Pingu, mencionada pelo *PB*, Felipe.

**Figura 21** - Imagem do personagem Pingu da série de televisão de animação para o público infantil.



Fonte: Retirado das imagens gratuitas do *Google*.

O uso de animações não verbais, como a série infantil Pingu, é uma estratégia que potencializa a habilidade de leitura visual, promovendo a compreensão de narrativas por meio de expressões faciais, movimentos corporais e uso da espacialidade. Conforme destaca a *PB*, Renata, o “[...]refinamento da leitura visual” (Roda de Conversa, 25/05/2023), configura-se em uma habilidade fundamental no desenvolvimento dos alunos, já que a Libras é uma língua visual-espacial. O *PB*, Felipe, descreve essa prática de leitura como parte das “[...] estruturas da língua visual” (Roda de Conversa, 25/05/2023), que os alunos utilizam para recriar a narrativa de maneira criativa, muitas vezes com novos finais ou novas perspectivas. Esse recurso do reconto não só reforça a compreensão da história, mas também promove a autonomia e a criatividade dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Ao incentivar a leitura visual *em* Libras, nota-se um *Deslocamento Pedagógico* em relação às formas tradicionais de leitura visual, que normalmente se baseiam em imagens estáticas de livros, revistas, tirinhas ou histórias em quadrinhos. Embora essas leituras sejam importantes e devam ser trabalhadas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, é fundamental que os alunos dominem primeiro a leitura visual *em/da* Libras. Essa sequência no processo de ensino é essencial porque, ao se tornarem mais proficientes na compreensão e produção na língua de sinais, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas e interpretativas que serão posteriormente aplicadas na leitura de textos visuais em Língua Portuguesa.


Esse movimento, de incentivar a leitura visual *em* Libras, antes da leitura visual na Língua Portuguesa, revela um agir na diferença, uma produção que se afirma diferente do comum, um rompimento em *Linhas de Fuga* com o padrão, que pode vir a representar um *Processo de Minoração*, um caminho inventivo, temporário e provisório, que visa a potencializar novas formas de aprendizado e expressão.


A fala da *PB*, Juliana, quando menciona sua tendência a retornar à sequência tradicional de ensino "[...] quando me vejo, já estou fazendo: imagem, sinal, produção textual, esse modelo de sala me limita" (Roda de Conversa, 25/05/2023), ilustra o desafio de romper com o Aparelho de Estado. Essa engrenagem age como um mecanismo de controle que muitas vezes captura as tentativas de ruptura das *Práticas Pedagógicas Inventivas*, forçando os professores a seguir normas pré-estabelecidas, mesmo quando há o desejo de superá-las.


O ciclo de reprodução das práticas tradicionais pode inibir a exploração de recursos audiovisuais e tecnológicos, que são essenciais para a aprendizagem dos alunos surdos. Nesse sentido, a tentativa de produzir *Deslocamentos Pedagógicos* se torna uma luta constante entre a reprodução do sistema tradicional e o desejo por *Práticas Inventivas* alinhadas à Educação Bilíngue *de/com* Surdos.


A insurgência dos *Processos de Minoração* pelas *Linhas de Fuga* não se configuram pela adaptação pedagógica de materiais, pois os *Processos* consistem no rompimento da normatividade de práticas adaptativas, por ações temporárias e Rizomáticas originárias *em/da* Libras. Resistir às armadilhas das convenções padronizadas pela engrenagem inclusão é dar vazão às ações *inventivas*, é persistir na defesa de uma Educação *na/pela* diferença.

Partindo dessa primeira introdução analítica, apresento outro recorte em que surgem novos *Processos de Minoração* por meio de *Linhas de Fuga* do alinhamento entre o conhecimento cultural ouvinte e o conhecimento cultural surdo versado *na/pela* Libras.

**Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe)  - Enriquecemos nossas aulas com vídeos do Programa Saberes em Casa, no link “Libras em Casa”. Basta entrar no site do portal da educação de Guarulhos, vocês verão a aba “Saberes em casa”, há uma *playlist* com vários episódios da “Libras em Casa”. Acessem, veja como é possível trabalhar o conhecimento escolar e cultural surdo.

**Demarcação 4-** (#Part. Edª. Patrícia)  - Coloca o link aqui no chat, Felipe, fiquei curiosa. Eu gosto do material da “Sala 8” da professora Doani, vocês conhecem?

**Demarcação 1-** (#Part. Edª. Regiane)  - Eu conheço, recentemente estava trabalhando com minha turma o conteúdo de ciências “Dia e noite” e encontrei um material maravilhoso. Era o da professora da “Sala 8”.

**Demarcação 2-** (#Part. Edº. Felipe)  - Também conheço os materiais da “Sala 8”, os vídeos são bem produzidos, ideal para os alunos dos anos iniciais, tem uma boa edição, qualidade de imagens, fora que são vídeos interativos. Analiso como outra forma de levar o aluno surdo a adquirir o conhecimento escolar.

(Retirado da Roda de Conversa, 28/06/2023).

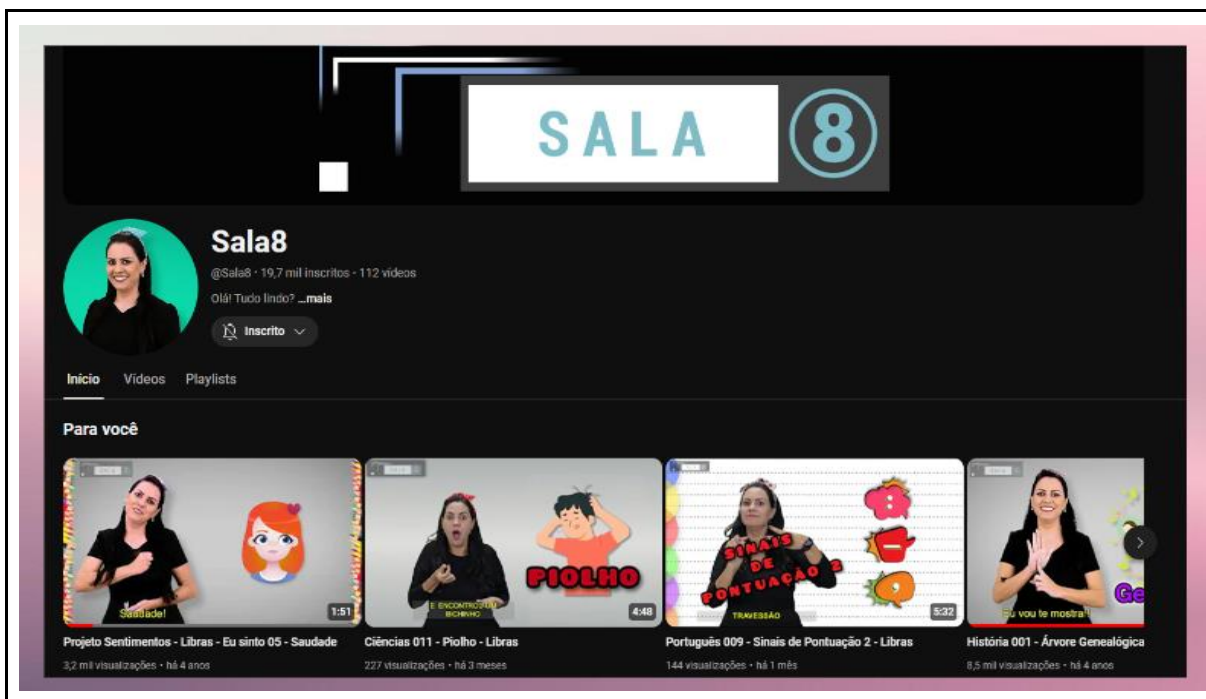
O entusiasmo dos *Professores Bilíngues* ao compartilharem informações sobre as produções da “Sala 8”<sup>49</sup> e da “Libras em Casa”<sup>50</sup>, reflete a emergência em ofertar um novo saber por meio de práticas que emergem em *Linhas de Fuga*, que rompem com as produções tradicionais de conteúdo digital encontradas em diversas plataformas. Essas produções<sup>51</sup> destacam-se pela centralidade da Libras e pelo uso da língua em contexto real, além da qualidade dos recursos audiovisuais, demonstram que os canais possuem um compromisso com a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, como já mencionado.

**Figura 22** - Imagem do Canal Sala 8.

<sup>49</sup> <https://www.youtube.com/@Sala8>

<sup>50</sup> <https://www.youtube.com/playlist?list=PL9Afd2a5oM1Pduhv1dMaefgcccjEonP0wD>

<sup>51</sup> Abordaremos nesta tese as mídias apresentadas e discutidas pelos Professores Bilíngues, nas Rodas de Conversa. No entanto, reconhecemos que existem outras produções de igual relevância e qualidade, que, embora não tenham sido mencionadas pelos participantes ao longo das Rodas, também contribuem significativamente para a Educação *Maior* Bilíngue.



Fonte: Imagem retirada da plataforma *YouTube*.

A importância dessas produções está no fato de que elas colocam a Libras no centro, como língua matriz. Ao fazer isso, permite que a Libras permeie todo o processo de aquisição de conhecimento, incentivando os alunos surdos a desenvolverem habilidades como a criatividade, o raciocínio lógico e um pensamento crítico sobre temas acadêmicos e sociais. O uso de conteúdos que dialogam com o cotidiano dos alunos e que são apresentados em contextos reais facilita a compreensão e promove uma aprendizagem mais significativa.

A utilização do canal “Sala 8”, na plataforma *YouTube*, por exemplo, apresenta uma série de vídeos didáticos planejados com foco na Educação Bilíngue, trazendo a Libras para o centro do processo e promovendo uma experiência educacional visual para os alunos surdos. Esse tipo de produção audiovisual contribui para a superação de barreiras linguísticas e visuais que muitas vezes limitam a aprendizagem, e se alinha às *Práticas Pedagógicas Inventivas*. Estas produções são autônomas e, de certo modo, não estão capturadas (ainda) pelo sistema normativo educacional maior.

**Figura 23** - Imagem da idealizadora do Canal Sala 8.



Fonte: Imagem retirada da plataforma *YouTube*.

O canal “Sala 8” foi criado pela professora Doani Emmanuela Bertan de Campinas, tendo como objetivo oferecer suporte nas diversas áreas do conhecimento, tornando-se uma referência nacional *em Libras*. Armazenado no *YouTube*, o canal é amplamente reconhecido pela qualidade de seus materiais, todos elaborados com base na especificidade da Educação Bilíngue *de/com* Surdos. Conforme destacado pela Revista Eletrônica de Educação<sup>52</sup>, a professora Doani foi indicada ao *Global Teacher Prize 2020*, considerado o “Nobel da Educação”, uma premiação promovida pela Varkey Foundation em parceria com a Unesco. A revista ressalta que a premiação é

Organizada pela prestigiada Varkey Foundation em parceria com a UNESCO, a premiação é considerada o ‘Nobel da Educação’. A brasileira concorreu com mais de 12.000 indicados e inscritos de mais de 140 países do mundo todo (Revista Eletrônica de Educação, 2020, sp.).

O reconhecimento do canal “Sala 8” pelas entidades Varkey Foundation e Unesco destaca a qualidade e o impacto de suas 112 produções audiovisuais, organizadas em diversas disciplinas escolares. A respeito dos vídeos, Sardi e Santos (2024) enfatizam que a quantidade de produções reflete o comprometimento da educadora com o ensino para as crianças surdas e seus alunos, oferecendo os conteúdos curriculares *em Libras*. De acordo com as autoras:

Ressalta-se que os vídeos não têm como intuito o ensino de Libras, mas *em Libras*, como a própria criadora aponta; seu objetivo foi criar vídeos didáticos como suporte

<sup>52</sup> <https://revistaeducacao.com.br/2020/11/04/professora-brasileira-nobel/>

para seus alunos, para complementar o ensino em sala de aula ou servir como material de estudo (Sardi; Santos, 2024, p. 11, grifo das autoras).

O trabalho realizado pela professora Doani no canal da “Sala 8” tem incentivado os *PBs* a repensarem suas metodologias e utilizarem recursos audiovisuais de alta qualidade aos educadores que ainda estão presos a um sistema que limita qualquer movimento educativo não linear. Os vídeos didáticos de Doani, instigam uma reflexão profunda sobre a necessidade de centralizar o ensino dos conteúdos *em Libras*, rompendo com a ênfase tradicional da produção de vídeos para o ensino de Libras, como base para o ensino da Língua Portuguesa como foco exclusivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Os *PBs* envolvidos, especialmente aqueles mencionados no recorte anterior, têm desafiado o sistema ao produzir *Processos de Minoração* que emergem de *Linhas de Fuga* que se potencializam no cotidiano escolar, assim os educadores têm oportunizado aos seus alunos um repertório de vídeos com conteúdos curriculares desenvolvidos especialmente para a Educação Bilíngue. Mesmo que os vídeos da “Sala 8” sejam produções ligadas ao comprometimento da professora Doani com os seus alunos, muitos educadores têm feito uso deste material como complemento de suas aulas e/ou até mesmo reforçadores para o estudo em casa, ações temporárias, como apontado pela *PB*, Regiane “[...] Eu conheço, recentemente estava trabalhando com minha turma o conteúdo de ciências ‘Dia e noite’ e encontrei um material maravilhoso, era o da professora da ‘Sala 8’ [...]” (Roda de Conversa, 28/06/2023).

Como já mencionado anteriormente e, de acordo com Conceição (2018), os alunos surdos que ingressam na Educação Infantil apresentam aquisição tardia de linguagem, isso ocorre pelo: “[...] fato de que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, não tendo, na maior parte dos casos, o uso de sua língua matriz em circulação nos ambientes familiares” (Conceição, 2018, p. 82). Tal afirmação corrobora a fala da *PB*, Regiane “[...] quando entram aqui na escola é que começam a aquisição da língua, um ou outro que fez a educação infantil na escola polo aqui do lado, vem com um pequeno vocabulário, mas ainda assim, bem fraquinho” (Roda de Conversa, 09/03/2023).

Refletindo sobre o contexto apresentado por Regiane, ao promover, durante o estudo de casa, materiais que ajudarão o aluno e seus familiares na aquisição da Libras, revela que a educadora não está presa às amarras da educação tradicional em relação às tarefas de casa. Normalmente, nessa abordagem, os alunos levam para casa como exercício de aprofundamento

dos conteúdos os livros didáticos ou outro material impresso em Língua Portuguesa. Regiane aponta que:

[...] quando o foco é aprofundar o conteúdo dado em sala de aula, tenho que dar a tarefa em Libras, não posso pedir em português, o objetivo não é a escrita, mas sim levar o aluno a estudar o que aprendeu na sala, depois vejo a questão da escrita (Roda de Conversa, 28/06/2024).

A atitude da *PB*, Regiane, reflete uma abordagem centrada na especificidade linguística dos alunos surdos, desafiando a estrutura tradicional da educação ao priorizar o uso de materiais que valorizam a Libras. Ao integrar materiais audiovisuais, como os vídeos do canal “Sala 8”, Regiane cria oportunidades de aprendizagem *na/pela* Libras, garantindo que os conteúdos sejam acessíveis e significativos para seus alunos. Essa escolha pedagógica rompe com o modelo padronizado que tradicionalmente prioriza a Língua Portuguesa escrita como forma predominante de verificação da compreensão e registro do aprendizado. Em contraposição a isso, Regiane valoriza tarefas *em* Libras, o que pode ser entendido como um *Processo de Minoração*, um *Deslocamento* criativo e inventivo que emerge de uma *Linha de Fuga*, desafiando a expectativa normativa do sistema educacional.

Esse movimento pedagógico é fortalecido pelo uso de ferramentas audiovisuais, como o Programa Saberes em Casa<sup>53</sup>, que amplia o acesso ao conhecimento *em* Libras. A integração dessas tecnologias e metodologias reafirma a potência da Libras no processo educativo. Segundo as informações disponíveis no site, o programa é:

[...] uma ferramenta que complementa as propostas educativas desenvolvidas nas unidades escolares. Baseado nas diretrizes traçadas pela Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN), ele também auxilia os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de ensino e aprendizagem (Programa Saberes em Casa, 2021, s/p).

Com uma proposta estruturada para a Educação Bilíngue *de/com* Surdos, o programa contribui com a continuidade do desenvolvimento educativo fora do ambiente escolar, disponibilizando conteúdos que podem ser acessados em casa, pelos alunos da rede municipal de Guarulhos ou de outras redes. Como ressaltado pelo *PB*, Felipe, “[...] há uma *playlist* com vários episódios da Libras em Casa. **Acessem**, veja como é possível trabalhar o conhecimento escolar e cultural surdo” (Roda de Conversa, 28/06/2023, grifo meu). Nessa partilha de Felipe, observamos que o material produzido não é de uso exclusivo de sua rede de ensino, ele pode

---

<sup>53</sup> [https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp\\_site/sabersemcasa/libras-em-casa/](https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp_site/sabersemcasa/libras-em-casa/)

ser utilizado por outras redes de ensino. Claro que os objetivos devem ser traçados de acordo com a proposta curricular de cada professor.

**Figura 24** - Programa Saberes em Casa.



Fonte: Imagem retirada do site do Programa Saberes em Casa.

No site encontramos a divisão em várias abas, como: “Saberes em Casa; Blocos do Programa; Blocos Específicos; Atividades Extras; Revistas; Roteiros; Orientações”, o que sugere uma série de recursos que podem ser utilizados pelos *PBs* como complemento de suas atividades em sala de aula, oportunizando aos seus alunos, enriquecimento da língua, dos conteúdos curriculares e aprendizado *na/pela* Libras. Para os alunos surdos, os vídeos do “Saberes em Casa” podem ser fundamentais para criar um ambiente domiciliar de estudo entre eles e seus pais, além de favorecer o aprimoramento nos conteúdos de forma integral.

O uso dos recursos audiovisuais do programa “Saberes em Casa” não se caracteriza como uma simples adaptação para Libras, mas sim como uma produção original e planejada diretamente *em/na* Libras. Esse programa surge como uma *Linha de Fuga*, emergindo da escassez de materiais específicos para a comunidade surda e da necessidade urgente de desenvolver produções *em* Libras que atendam às demandas educacionais dos alunos surdos. Dessa forma, o programa “Saberes em Casa” propicia a aproximação entre professor e alunos e entre alunos e família. Essa ação criativa pode representar um novo *Processo de Minoração*, um ato momentâneo que parte de situações do cotidiano escolar. Esse movimento impulsiona um compromisso entre os educadores em direção a uma Educação *Menor* Bilíngue, baseada na diferença linguística.

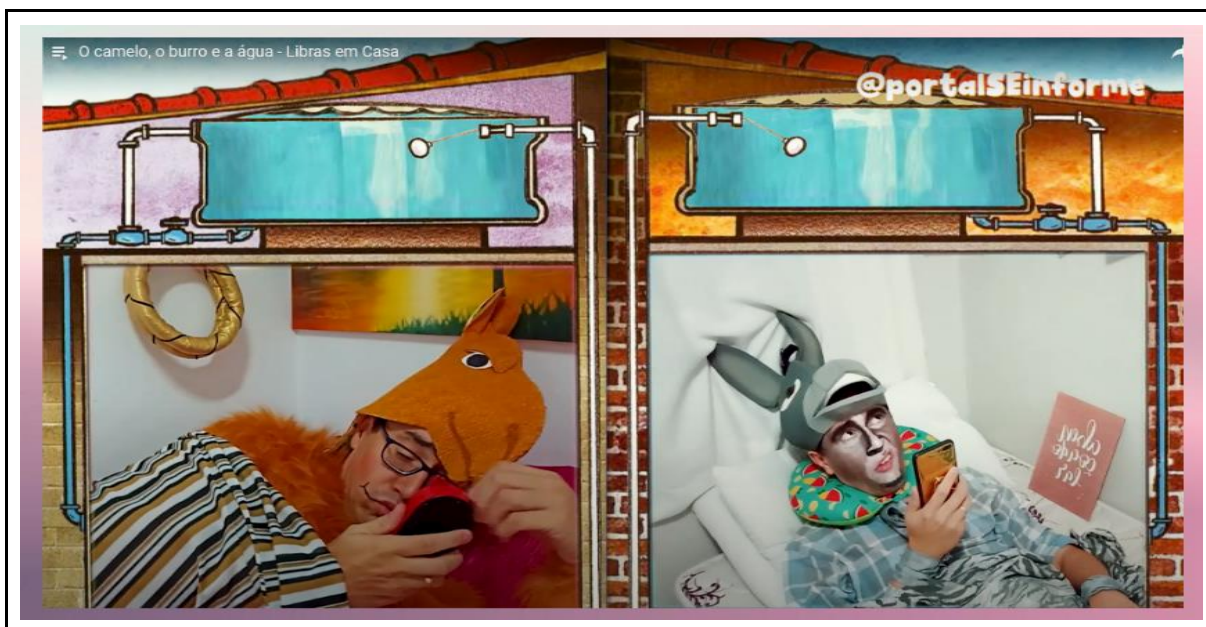
O uso dos recursos audiovisuais do programa, não é para produção de material adaptado para Libras, mas para produção planejada e materializada *em* Libras, por isso, os “Saberes em Casa” surge de uma *Linha de Fuga*, da escassez e da emergência de produção de materiais audiovisuais *em* Libras. Por essa, *Linha*, insurge um novo *Processo de Minoração*, concretizado em um instrumento didático visual que complementa e impulsiona, nos professores, o compromisso com uma Educação *Menor* Bilíngue, que caminha para uma Educação *Maior* Bilíngue, produzida desde sua base *em/na* Libras potencializando o processo de ensino e aprendizagem *pela* língua.

Na aba, “Blocos Específicos”, encontramos os seguintes tópicos: “Desenvolvimento da autonomia; Libras em Casa e Linguagens por aí”. Sobre o tópico “Libras em Casa”, como exposto pelo *PB*, Felipe, e apresentado no site do programa:

O quadro “Libras em Casa”, do programa “Saberes em Casa”, **tem como objetivo principal acessar o currículo formal pela Libras** a partir do ensino, construção, aprofundamento e compartilhamento de diversos conhecimentos. Assim, histórias, dramatizações, brincadeiras, investigações e glossários bilíngues são todos apresentados em Libras, com tradução simultânea para o português oral, permitindo que os alunos ouvintes, bem como os familiares e amigos de surdos e ouvintes possam acompanhar e entender o que está sendo sinalizado (Programa Saberes em Casa, 2021, s/p, grifo meu).

A citação apresentada ressalta a centralidade da Libras como meio de acesso ao currículo formal, o que reflete um movimento alinhado com a concepção de uma Educação *de* Surdos e não de uma Educação *para* Surdos, ensino pautado em estratégias de adaptação do currículo de alunos ouvintes *para* o currículo de alunos surdos. Esse tópico já foi discutido amplamente na Linha Territorial 2, atestando a importância de um dispositivo curricular que leve em consideração as especificidades linguísticas da comunidade surda, contemplando materiais audiovisuais como parte das *Práticas Pedagógicas*. Desse *Deslocamento*, evidenciamos o compromisso dos *Professores Bilíngues* para a solidificação de uma Educação *Maior* Bilíngue de/com Surdos.

**Figura 25** - Libras em Casa “O camelo, o burro e a água”.



Fonte: Imagem retirada do site do Programa Saberes em Casa: Libras em Casa.


Ao observarmos os materiais do quadro “Libras em Casa”, é notável uma proposta diferenciada da Secretaria Municipal de Educação em relação a outras redes, visando à qualidade do ensino oferecido aos alunos surdos. A inclusão de gêneros textuais diversos, como narrativo, instrucional, informativo, entre outros, sinalizados em Libras, reforça a construção de uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos que rompe com os modelos tradicionais de educação, destacando o valor da Libras enquanto língua, que constrói e compartilha conhecimento a partir da vivência e experiência visual.


Nesse contexto, o que está sendo realizado no quadro “Libras em Casa” pode ser reflexo de um *Processo de Minoração*, uma *Fuga Inventiva* que escapa do ciclo vicioso da adaptação de materiais, para se aproximar de uma educação que, desde sua concepção, dá ênfase à Libras. Esse *Processo* não só responde aos anseios da comunidade surda, mas também representa um avanço na prática pedagógica, ao criar materiais didáticos de alta qualidade imagética e visual.


Um ponto interessante de análise é o aspecto da acessibilidade para ouvintes. A tradução de Libras para a modalidade oral, no caso dos vídeos do quadro “Libras em Casa”, oferece uma perspectiva inversa da ideia de inclusão, na qual os professores precisam adaptar o ensino de seus alunos surdos ao ensino pensado para ouvintes. Aqui, a “adaptação” acontece *para* que os ouvintes, muitas vezes os familiares e amigos dos alunos surdos que não são fluentes na Libras; possam também interagir, compartilhar, participar e adquirir conhecimentos dos conteúdos.


Essa metáfora da “educação inclusiva *para* ouvintes” reitera o que a comunidade surda tem reivindicado: Educação *Maior* Bilíngue.


Nesse movimento de *Maioração*, outra *Linha de Fuga* identificada nas Rodas de Conversa foi o canal no *YouTube* “#CasaLibras”<sup>54</sup>, que vem se destacando como um “território digital” de criação e compartilhamento do conhecimento *em* Libras, incentivando a criatividade dos *PBs* e expandindo as *Práticas Pedagógicas* para além das instituições de ensino, contribuindo para o aprendizado significativo dos alunos surdos.

**Demarcação 3-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Aline)  - Gosto do #CasaLibras, o coordenador está sempre compartilhando os links das produções, assim que são divulgadas. Procuo incluir nas minhas atividades, o material é muito rico, desperta a curiosidade e atenção dos alunos.

**Demarcação 1-** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Regiane)  - E a contação da história dos “Três Porquinhos”, contada pelo João, é inspiração para os alunos aqui do interior. O contato que eles têm com crianças surdas é do mesmo nível de linguagem deles, são os amigos da escola, não é um modelo para a aquisição da língua.

**Demarcação 6 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Vejo no #CasaLibras que os vídeos são materiais aplicáveis, tem uns que circulam pela internet, melhor não comentar<sup>55</sup>. Os vídeos do # retratam de algum modo a cultura surda, não no tema, mas na forma como são produzidos. Recomendo!

**Demarcação 5 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Renata)  - Também gosto muito do #CasaLibras, estou sempre indicando para os pais. Eles podem assistir em família, tenho poucos alunos que não têm um computador em casa, pode ver no celular, não é da mesma forma que ver na tela maior, mas isso não impede de verem todos juntos.

**Demarcação 6 -** (#Part. Ed<sup>a</sup>. Elena)  - Tem cores vibrantes, tem enquadramento, tem imagens lindas e fora que o destaque que dão para a Libras é fantástico. Não precisa colocar lupa para acompanhar a sinalização.

(Retirado da Roda de Conversa, 28/06/2023).

O Programa #CasaLibras<sup>56</sup>, coordenado pela professora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, da UFSCar, destaca-se como uma *Linha de Fuga* significativa para o campo da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, especialmente em resposta às necessidades educacionais surgidas durante a pandemia da COVID-19. Criado em 2020, o Programa<sup>57</sup> surgiu como uma iniciativa *inventiva* com o propósito de fornecer informações acessíveis sobre o coronavírus às

<sup>54</sup> #CasaLibras: Programa educativo de atenção bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) virtual a crianças surdas. Processo número: 23112.004320/2021-18. Programa coordenado pela profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, docente do Departamento de Psicologia (DPSi), no Curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa (TILSP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>55</sup> É importante descrever que nesse momento a *PB* esboçou a expressão inconformada com alguns materiais disponíveis, o que foi concordância evidenciada pelo movimento de cabeça de todos os *PBs* presentes naquela Roda de Conversa.

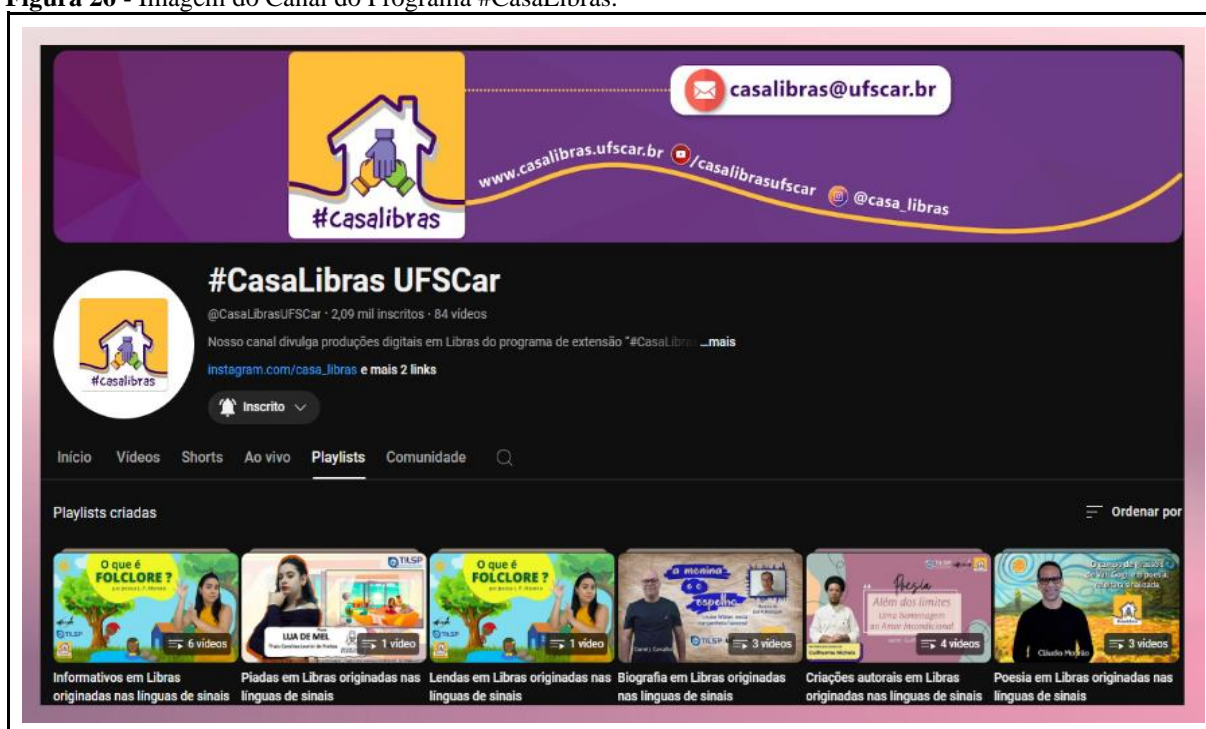
<sup>56</sup> <https://www.casalibras.ufscar.br/pt-br>

<sup>57</sup> Doravante #CasaLibras.

crianças surdas, que enfrentavam o isolamento social e o fechamento das escolas como determinação de prevenção à disseminação do vírus.

Como forma de segurança, algumas ações precisaram ser tomadas para prevenir a disseminação da COVID-19 e a principal, foi o isolamento social, com o objetivo de evitar aglomerações de pessoas em diferentes espaços. Assim, um dos primeiros ambientes a se fechar em ação de prevenção à saúde foram as escolas.

**Figura 26** - Imagem do Canal do Programa #CasaLibras.



Fonte: Imagem retirada do site do #CasaLibras: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar/featured>

A ideia de produzir vídeos informativos sobre a COVID-19, para o público infantil surdo, surgiu do desafio de manter as crianças surdas informadas e engajadas em um momento crítico. Martins descreve: “[...] nasce em mim a ideia de produzir vídeos informativos sobre a Covid-19 ao público infantil surdo, além de compartilhar vídeos com narrativas de histórias infantis em Libras” (Martins; Torres; Nichols, 2022, p. 15). Essa iniciativa não apenas ofereceu um suporte informativo essencial para a comunidade surda, mas também garantiu a continuidade do processo de ensino e aprendizagem *em* Libras, por meio das produções audiovisuais do #CasaLibras<sup>58</sup>. De acordo com Martins:

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>; [https://www.instagram.com/casa\\_libras/](https://www.instagram.com/casa_libras/)

Nosso desejo é que consigamos passar informações sobre a pandemia e a situação de isolamento atual, já que muitos surdos não conseguem dialogar com seus pais, pela barreira linguística. Além disso, a ação vem propiciando muitas histórias infantis em Libras, contadas por pessoas que tem feito adesão ao projeto com a marca #CasaLibras. Temos adotado esta estratégia como produção de distração e entretenimento ao público infantil surdo “viralizando” a Libras em meio à pandemia da COVID-19 (Martins, *et. al.*, 2020, p. 5).

O #CasaLibras partilha da abordagem bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), reafirmando o compromisso de colocar a Libras no centro do processo educativo e informativo, consolidando-a como língua de instrução para as crianças surdas. Esse compromisso se estende não apenas à aquisição de conhecimentos e entretenimentos, mas também à inclusão de familiares e ouvintes, criando momentos de interação por meio da contação de histórias; uma vez que as produções contam com legenda e português oral. Como afirmam Garrutti-Lourenço e parceiros (2017), “[...] O ato de contar histórias no contexto educativo é uma experiência de interação entre professores e crianças” (Garrutti-Lourenço, *et. al.*, 2017, p. 75). Dessa forma, o #CasaLibras amplia essa experiência para além dos muros escolares, proporcionando a convivência *pela/na* Libras também no ambiente familiar.

Os relatos dos *PBs* destacam a relevância dos materiais do #CasaLibras como instrumento pedagógico essencial na Educação *de/com* Surdos. A *PB*, Aline, destaca que os vídeos enriquecem suas aulas e “[...] desperta a curiosidade e atenção dos alunos” (Roda de Conversa, 28/06/2023). Essa prática de fazer uso dos vídeos como mecanismo de enriquecimento das aulas, aponta para uma ação criativa e de compromisso da educadora com os alunos, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e, como consequência, colabora com o processo de aprendizagem pela visualidade.

O ato de contar histórias e, no caso do #CasaLibras - sinalizar uma história - proporciona aos alunos surdos “[...] asas para a imaginação e, por meio desse mundo mágico, as crianças têm a oportunidade de desenvolver o afetivo e o cognitivo, bem como o social e o pessoal no âmbito escolar” (Garrutti-Lourenço, *et. al.*, 2017, p. 75, 76). A postura de Aline motiva outros educadores a refletirem sobre suas práticas cotidianas, rompendo com o cronograma cartesiano, linear e inflexível, permitindo que, nessa ação, surjam *Linhas de Fuga* que movimentam as estruturas do cotidiano vinculado ao cronograma/rotina semanal. Isso demonstra o valor contínuo, pedagógico e potente dos *Processos de Minoração* que emergem da *Resistência* contra a manutenção do mesmo, promovendo práticas inventivas com apoio de recursos audiovisuais.

Assim sendo, evidenciamos a relevância do #CasaLibras como uma ferramenta pedagógica essencial para a difusão da Libras, ampliando seu alcance não apenas no contexto escolar, mas também nas residências dos alunos surdos. Conforme apontado por Martins e colaboradores (2020), esses materiais pedagógicos promovem o contato direto com a língua de sinais em casa, fortalecendo a interação e o diálogo entre pais e filhos pela Libras, como também os materiais didáticos do #CasaLibras podem ser “[...] utilizados (os produtos) nas escolas, como materiais pedagógicos de apoio” (Martins, *et. al.*, 2020, p. 5).

Vale frisar que a participação de narradores surdos, como o jovem João Pedro<sup>59</sup>, demonstra o valor de ter um referencial linguístico para as crianças surdas. Regiane destaca a “[...] contação da história dos ‘Três Porquinhos’, contada pelo João”, como exemplo de “[...] inspiração para os alunos aqui do interior” (Roda de Conversa, 28/06/2023), uma vez que o domínio da Libras está sendo materializado pelas mãos de um protagonista mirim surdo, especialmente no gênero narrativo. Esse exemplo de referência, além de ser fundamental para crianças surdas em fase de aquisição de linguagem, permite que uma *Linha de Fuga* surja e dela possa vir um *Processo de Minoração* que rompa com o estereótipo de que somente modelos linguísticos adultos promovem o aprendizado e a aquisição da Libras.

A presença de narradores surdos mirins, como João Pedro<sup>60</sup>, amplia a possibilidade de que crianças surdas se vejam refletidas nos conteúdos educativos, por meio da apresentação de um surdo em fase de escolarização, portanto, um jovem menino como eles que vêm para fortalecer a identidade linguística e incentivá-los nos estudos. Vale ressaltar, que João Pedro<sup>61</sup>, para ser considerado um modelo linguístico mirim, precisou desenvolver habilidades essenciais adquiridas somente com o contato e a interação com seus pares e com a Libras. Isso o constituiu como “Surdo Sinalizante” em potencial (Martins; Nichols, 2022).

É importante pontuar que, para realizar uma boa contação de história em Libras, faz-se necessário o aprimoramento dos elementos não manuais dessa língua, como descreve Garruti-Lourenço (2017) acerca da produção em língua de sinais “[...] requer o uso do recurso incorporação de personagens, sobretudo pelo uso de expressões corporais e faciais, também conhecidas como expressões não-manuais, cada um deles ocupando espaços mentalmente

---

<sup>59</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2020/05/20/menino-de-11-anos-canta-em-libras-musica-sobre-higienizar-as-maos-e-video-viraliza-na-web.ghtml>

<sup>60</sup> [https://www.instagram.com/joaopedro\\_libras/](https://www.instagram.com/joaopedro_libras/), [https://www.instagram.com/joaopedro\\_libras/](https://www.instagram.com/joaopedro_libras/)

<sup>61</sup> João Pedro tem outras narrativas no canal do *YouTube* e na página do #CasaLibras.

definidos” (Garrutti-Lourenço, *et. al.*, 2017, p. 80, 81). Esses elementos são essenciais para a clareza e compreensão das narrativas e demonstram o domínio espacial e cognitivo da língua.

Esse protagonismo revela que a contação de histórias *em* Libras também pode ser mediada por jovens surdos com propriedade da língua de sinais. A partir dessa experiência, alunos surdos encontram em João Pedro um exemplo autêntico e inspirador de como podem se apropriar da língua e utilizá-la para expressar e construir conhecimento.

**Figura 27** - Narrativa “Os três porquinhos”.



Fonte: Imagem retirada do site do #CasaLibras: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io>

Outro aspecto relevante é o estímulo à participação da família nas atividades escolares de seus filhos, como destaca a *PB*, Renata “[...] estou sempre indicando para os pais. Eles podem assistir em família” (Roda de Conversa, 28/06/2023). Esse movimento promove a integração da Libras no ambiente doméstico, o que não é habitual na educação tradicional. Possibilitar eventos em que haja aumento da interação entre familiares e crianças surdas é romper com o padrão, é produzir *Linhas de Fugas* que escapam e possibilitam a insurgência de novos *Processos de Minoração*. Para muitos familiares que não dominam a Libras, assistir às histórias com os filhos representa uma oportunidade para se apropriar da língua, criando um espaço de acolhimento e pertencimento.

Segundo Menezes (2022):

Em toda atividade humana há um processo de comunicação, e em toda comunicação há um objetivo de trocas de ideias e informações que são estabelecidas entre os integrantes dessa comunicação. Nesse contexto, é de extremo valor o conhecimento de uma língua que possa proporcionar interação compartilhada entre dois ou mais seres, já que é por intermédio da comunicação que o ser humano se socializa (Menezes, 2022, p. 10).

Quando os *PBs* indicam aos pais esses momentos de interação, deve-se por haver “[...] a necessidade de estimular o processo de aprendizagem da Libras no lar das famílias ouvintes que têm filhos surdos” (Menezes, 2022, p. 12). Segundo a *PB*, Renata, a escola oferece o curso de Libras todo ano, porém, poucos pais aderem à formação, alegam inúmeras dificuldades como o horário, o tempo de duração, a localidade da escola ser distante da residência, entre outros, que os captura para o centro *Molar*.

Dessa forma, Renata, em meio a essa situação produz ações de *Fuga* ao incentivar os pais a acompanharem os filhos surdos com as atividades escolares *em* Libras, pelas produções textuais do #CasaLibras, frente à necessidade de que [...] a família ouvinte deverá aderir à Libras como forma de eliminar as barreiras de comunicação entre as partes, contribuindo para um desenvolvimento cognitivo de seu filho surdo (Menezes, 2022, p. 26).

Nessa direção é importante:

[...] reforçar a ideia de que a família tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento de seus filhos, incluindo a responsabilidade de formação do indivíduo surdo na sociedade. E para que isto possa acontecer, será necessário que dentro do lar, haja um envolvimento e reconhecimento da cultura surda, em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e linguísticos (Menezes, 2022, p. 27).

É por meio dessa *Minoração* que os *PBs* têm alertado os familiares da importância de um lar bilíngue, como reforça Menezes (2022):

Sem o uso proficiente da Libras, a comunicação entre os familiares e os membros surdos fica bastante limitada, o que não permite, portanto, a discussão de assuntos mais complexos entre si. Com isso, compreendemos que as implicações da (não) utilização da Libras no processo comunicativo acaba gerando entraves e desencontros entre os surdos e seus familiares ouvintes. Quanto mais avançado o nível de conhecimento na Libras, mais interação no processo comunicativo entre os surdos e os seus familiares ouvintes (Menezes, 2022, p. 28).

*Com/na/pela* Libras a comunicação, a interação e o aprendizado tornam-se mais significativo para os alunos surdos e para seus familiares, pois, como bem apresentado por Menezes (2022), por meio da língua de sinais é possível dialogar, refletir e agir diante de diversos assuntos, principalmente os que envolvem as questões básicas como saúde, educação, política, luta por direitos e a participação ativa na sociedade.

Partindo das colocações apresentadas nessa Linha Territorial 3, podemos afirmar que os Programas e Projetos Bilíngues pensados e materializado *em* Libras como a “Sala 8”, “Saberes em Casa” e o “#CasaLibras”, mais do que terem qualidade imagética, centralidade da Libras, recursos audiovisuais que direcionam o aprendizado para uma dimensão visual, real e concreta; tem mobilizado novas ações na *práxis educativa* dos *Professores Bilíngues* em seus contextos educacionais, conforme apontaram nas nossas interações.

Evidenciamos nesta tese o espraiamento dos *Processos de Minoração* que se afirmaram nos Projetos e Programas, que se desdobram para além das fronteiras da sala de aula, em iniciativas pedagógicas que possibilitam o compartilhamento linguístico entre pais e filhos.

Retomamos a questão central deste tópico: “Compreender como os *Professores Bilíngues*, diante das limitações e demandas do sistema educacional padrão, optam por três caminhos distintos: Permanecer no mesmo; *Marginalizar* ou *Minorar*.”

1- Permanecer no mesmo: notamos que em determinadas situações alguns *PBs*, diante de algumas barreiras, acabaram se rendendo ao Aparelho de Estado e continuaram “agarrados” às *Linhas Molares* da Educação Inclusiva Radical.

2- *Marginalizar*: foi possível constatar várias ações na tentativa de escapar da centralidade do ensino in/exclusão, por meio de *Práticas Pedagógicas Marginais*: dramatização, poesias *em* Libras. *Práticas* que surgiram por *Linhas Moleculares* frente à emergência do cotidiano, porém, em muitas situações, foram capturadas e levadas ao centro do poder - Aparelho de Estado: Inclusão.

3- *Minorar*: observamos muitos deslocamentos pelas ações dos *Professores Bilíngues* a partir de *Linhas de Fuga*. O uso de produção de Projetos e Programas *em/na/pela* Libras foi um disparador, potencializando formas educativas não triviais em adesão aos movimentos expressivos dos e com os alunos, em Libras. Tais suportes serviram como instrumentos pedagógicos audiovisuais desafiadores, revelando o desejo de práticas distintas das normatizadas indicando possíveis *Processos de Minoração*.

De todo modo, notamos a busca incessante dos educadores por um novo plano de referência, baseado na lógica linguística, ou seja, uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos *em* Libras.

---

## CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE MINORAÇÃO EM FUTURAS PESQUISAS

---



Autor desconhecido

Resistindo aos ventos contrários, início a escrita destas considerações finais, ou considerações para esse momento da pesquisa e que deve ter um desfecho, ainda que provisório. Pesquisa essa que teve seu começo em 2020, na Defesa de Mestrado, e me fez percorrer caminhos longos e sinuosos: entre encontros e (des)encontros, entre alegrias e tristezas, euforia e desânimo, entre idas e vindas naturais de uma pesquisa. Foi nesse trajeto que experienciei o *devir-pesquisadora* e, simultaneamente, o *devir-Tatiane*, em uma travessia marcada por rupturas e reinvenções.

Ao chegar à reta final da Dissertação, perguntei-me se de fato estava concluindo algo. Estaria pronta para elaborar as “considerações finais”? Contudo, ao escrever, percebi que não se tratava de um fim definitivo, mas de “considerações para o momento” - uma pausa para fechar um ciclo e iniciar outro. Essa mesma pergunta me faço agora na conclusão desta Tese de Doutorado, mas já com a perspectiva de que não há “pontos finais” na pesquisa, mas “reticências”.

Fazendo uso do referencial deleuziano e deleuze-guattariano, para mobilizar os meus pensamentos, uma *Linha de Fuga* atravessou e produziu ações e *Deslocamentos* que eu jamais imaginaria em realizar nesta pesquisa. Em diversos momentos, senti-me capturada pela força de uma *Linha Molar*, que me puxava para o centro, o Aparelho de Estado. Esse centro, muitas vezes, assumiu os nomes de desânimo, esgotamento físico e outras formas de imobilização.

Quando parecia que estava enredada no processo de “agarra e liga” desse centro de poder, uma *Linha Molecular* emergia em meio ao caos. Era ela que promovia movimentações *Marginais*, pequenas, mas transformadoras, produções às margens do cansaço e da fadiga. Esses pequenos *Deslocamentos* surgiam como lampejos de *Resistência*, fugindo da captura e abrindo novas possibilidades.

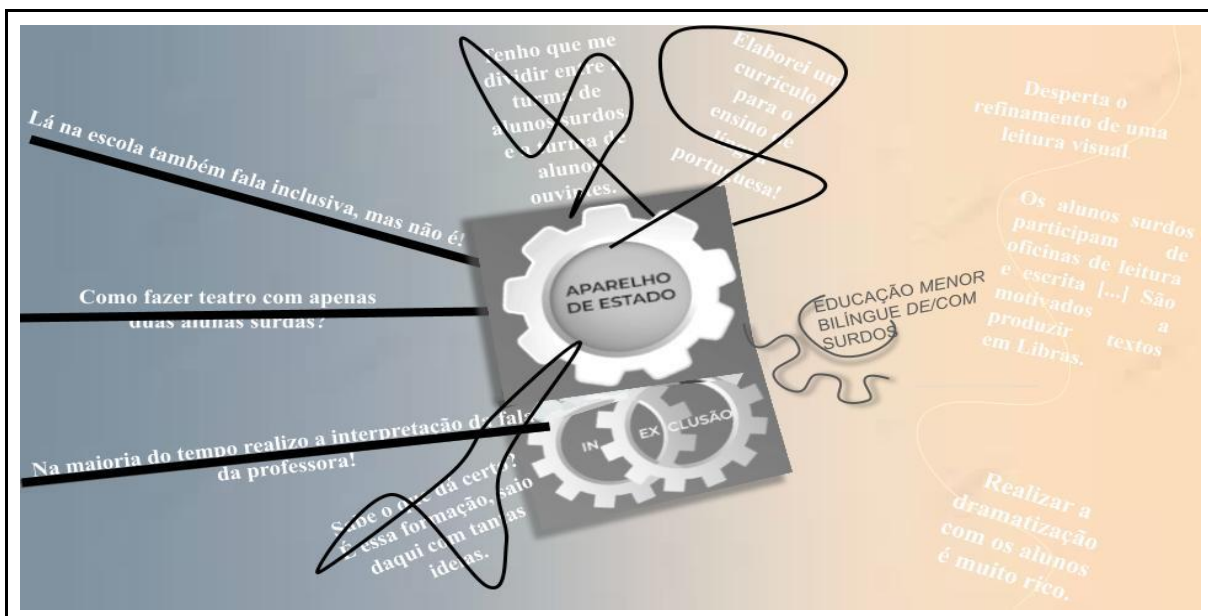
Quantos cafés foram necessários para romper com as *Linhas Molares* da sonolência e da paralisia do pensamento! Ainda assim, por vezes, senti a força do centro tentando me puxar novamente para pensamentos pré-fixados sobre a educação de surdos e as perspectivas pré-concebidas sobre ela. Mas, com garra e por caminhos outros, avistei uma luz no fim do túnel, um *Processo de Minoração* emergia de meus atos criativos, momentâneos sim, mas fundamentais para mim. Foi essa força que me permitiu retomar o fôlego e seguir adiante, rumo à linha de chegada de mais um sonho.

Essas *Linhas*, esses *Processos*, são mais do que conceitos filosóficos: são forças vivas em movimento que atravessaram minha trajetória, orientando-me em direção ao novo e ao *inventivo*, àquilo que resiste às margens das normativas e padronizações. São forças que movem, ações *Nômades*, um movimento fluido que não se fixa, não essencializa, mas transborda, revelando o potencial da *Minoração*. Atravessada por essas *Linhas*, reconheço que a pesquisa não é algo estático ou fechado, mas um processo em constante construção, um fim que, na verdade, é sempre o começo de novos ciclos e possibilidades.

Nesse percurso reflexivo e não linear, cada avanço e recuo se torna parte da construção coletiva e fluida deste trabalho. Assim, a contribuição desta pesquisa não se limita ao campo da Educação Bilíngue *de/com* Surdos, mas também amplia as discussões dos Estudos Surdos e acerca da perspectiva de uma *educação com as diferenças*.

Para dar forma a esse movimento, apresento uma alegoria figurativa das forças que me atravessaram: as *Linhas Molar, Molecular* e de *Fuga*, junto às *Práticas Pedagógicas Marginais* e aos *Processos de Minoração*, produzidos pelos *Professores Bilíngues*, Colaboradores desta pesquisa.

**Figura 28** - Atravessamentos de *Linhas Molar, Molecular* e de *Fuga*.



Fonte: Produzido pela autora.

Essas *Linhas* se entrelaçam e se desenlaçam, revelando um fazer pedagógico que resiste e insiste em promover ações de *Resistência*. Nesse contexto, observa-se que, no campo educativo inclusivo, ainda prevalece a concepção da Libras como instrumento para a aprendizagem. No entanto, emergem movimentos de *Resistência* e ruptura dessa concepção a partir dos *Deslocamentos de Professores em Práticas Marginais*, que operam à margem das formas convencionais, embora muitas vezes retornem ao currículo comum.

Nesta tese, evidenciei que os *Processos de Minoração* estão presentes no cotidiano escolar, expressando uma contínua (re)invenção. Esses *Processos* incluem pequenas rupturas, gestos momentâneos e ações diferenciadas que surgem quando os *Professores Bilíngues* se alinham às demandas e singularidades dos estudantes. Esses *Deslocamentos*, sendo internos ao contexto educacional, fazem com que a Educação Bilíngue se sustente na/pela diferença.

**Quadro 4** - Legenda: *Linhas Molar; Molecular e de Fuga*

<p><i>Linha Molar</i> <i>Práticas Pedagógicas Tradicionais</i></p>	<p><i>Linha Molecular</i> <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i></p>	<p><i>Linhas de Fuga</i> <i>Processos de Minoração</i></p>

Fonte: Produzido pela autora.

Nesse espaço híbrido de *Resistências e Ações*, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de cartografar as *Práticas Pedagógicas de Professores Bilíngues*, apresentando os *Deslocamentos Marginais* e de *Minoração*.

A partir da *tese* de que a educação com as diferenças se efetiva apenas por meio de *Processos de Minoração*, os quais implicam *Deslocamentos* das *Práticas Educativas* normalizadoras que têm como foco o público ouvinte. Observa-se, contudo, a existência de dois tipos de *Deslocamentos Pedagógicos*: um menos radical, que se configura em um *Ensino Marginal*, marcado por práticas de adequação curricular que ainda preservam elementos de uma lógica majoritária; e outro, mais radical, constituído pelos *Processos de Minoração*, em que se evidenciam a presença da diferença e o surgimento de um ato criativo, no qual docentes e estudantes surdos criam modos singulares de existência pedagógica. Esse segundo *Deslocamento* afirma a diferença em seu caráter produtivo, abrindo fissuras na homogeneidade das práticas educativas e possibilitando singularizações.

A inquietação disparadora desta pesquisa surgiu, portanto, da percepção de que a estrutura do ensino tradicional está centrada na lógica do ensino para ouvintes, que privilegia a língua oral em detrimento da Libras. No entanto, nos acontecimentos cotidianos em sala de aula, há a produção de movimentos que propiciam *Deslocamentos Pedagógicos*, à medida que os *Professores Bilíngues* forjam o rompimento do ensino tradicional por meio de forças *Moleculares*. Ocorre então, o que Deleuze e Guattari (1997) chamam de *Processos de Minoração*, frutos das insurgências em *Linhas de Fuga*, potência dos afectos em ações que resultam em singularidades. *Cartografar* essas *Práticas* e os *Processos* realizados por esses *Professores*, foi crucial para apontar novas fabulações para uma Educação *Maior* Bilíngue *de/com* Surdos *na/pela* diferença.

Diante desta inquietação, foram *Cartografadas* e analisadas pela lente teórica das Filosofias da Diferença, ressaltando três “Linhas Territoriais” temáticas emergentes do cenário educacional, conforme indico nos quadros a seguir:

**Quadro 5** - Linhas Territoriais identificadas.

<p><b>4.1. Linha Territorial 1-</b> Estrutura Física da sala de aula e seu impacto nas práticas dos Professores Bilíngues.</p>	<p><b>4.2. Linha Territorial 2-</b> Educação Bilíngue <i>para</i> Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais <i>de/com</i> Surdos.</p>	<p><b>4.3. Linha Territorial 3-</b> <i>Práticas Pedagógicas e Processos de Minoração:</i> Permanecer no mesmo, <i>Marginalizar</i> ou <i>Minorar</i>?</p>
--	---	---

<p><b>Linha Molar 1:</b> Organização do Programa Bilíngue nos municípios participantes</p> <p><b>Linha Molar 1.1:</b> Escola polo bilíngue e escola polo inclusiva, há diferença?</p> <p><b>Linha Molar 1.2:</b> Impacto da identificação do Professor Bilíngue na Educação Bilíngue de/com Surdos: Reflexões Críticas.</p>	<p><b>Linha Molar 2:</b> Diretriz para a Educação Bilíngue <i>de/com/para</i> Surdos em âmbito Nacional, como implementar nas redes municipais?</p> <p><b>Linha Molar 2.1:</b> Currículo Tradicional X <i>Currículo Marginal</i>: o que temos desenvolvido em âmbito Municipal?</p>	<p>Produções Inventivas em contexto Bilíngue.</p> <p><b>Linha Molar 3:</b> Dramatização e Poesia em Libras - mobilização de <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i>.</p> <p><b>Linha Molar 3.1:</b> Produções Audiovisuais: Programas e Projetos Bilíngues espalhados em <i>Processos de Minoração</i>.</p>
---	---	---

Fonte: Produzido pela autora.

**Quadro 6 - Analítica Linha Territorial 4.1.**

<p><b>4.1. Linha Territorial 1-</b> Estrutura Física da sala de aula e seu impacto nas práticas dos Professores Bilíngues.</p>	
<p><b>Linha Molar 1:</b> Organização do Programa Bilíngue nos municípios participantes.</p>	<p>Notamos que, embora existam esforços para implementar a Educação Bilíngue <i>de/com</i> Surdos, é necessário romper com as barreiras estruturais e normativas que se baseiam pela perspectiva do corpo saudável, do canal auditivo em perfeito funcionamento e avançar em <i>Linhas Moleculares</i>, mesmo que em ações <i>Marginais</i> que podem ser capturadas pelo Aparelho de Estado, porém, promovendo práticas educacionais que direcionam o fazer pedagógico pela diferença.</p>
<p><b>Linha Molar 1.1:</b> Escola polo bilíngue e escola polo inclusiva, há diferença?</p>	<p>Evidenciamos a necessidade urgente de uma transformação da in/exclusão alicerçada na acessibilidade para uma inclusão que respeite a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Para isso, é crucial que os educadores atuem como <i>Professores Bilíngues, docentes efetivos</i> no processo de ensino e aprendizado, garantindo que a Libras não seja usada como instrumento de tradução, mas como língua de instrução - língua matriz - potência no desenvolvimento cognitivo e nas constituições subjetivas do sujeito surdo.</p>
<p><b>Linha Molar 1.2:</b> Impacto da identificação do Professor Bilíngue na Educação Bilíngue de/com Surdos: Reflexões Críticas.</p>	<p>Observamos que o reconhecimento da identidade e da formação específica dos <i>Professores Bilíngues</i> não é apenas uma questão técnica, mas, política e social. O modo como são nomeados, revelou como as normativas são lidas e aplicadas nos municípios, impactando diretamente nas ações dos educadores, em especial os “Professores Interlocutores”, que, pela compreensão das normativas, devem apenas promover a acessibilidade dos alunos surdos via tradução entre línguas.</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Apresentamos agora o que nos revelou as análises do tópico **4.2**:

**Quadro 7** - Analítica Linha Territorial 4.2.

<b>4.2. Linha Territorial 2-</b> Educação Bilíngue para Surdos e os atravessamentos das Diretrizes Educacionais <i>de/com</i> Surdos.	
<b>Linha Molar 2:</b> Diretriz para a Educação Bilíngue <i>de/com/para</i> Surdos em âmbito Nacional, como implementar nas redes municipais?	Foi possível identificar que a Educação Bilíngue reconhecida pela Lei nº 14.191/2021 é uma conquista importante <i>da/para</i> a comunidade surda, mas sua implementação exige esforços contínuos das redes municipais para oferecer um Ensino <i>em</i> Libras e não um Ensino <i>para</i> Libras. Como uma modalidade de ensino, a Educação Bilíngue potencializa o rompimento com o enfoque reabilitador da engrenagem da Educação Especial Radical e promove uma Educação <i>na/com</i> as diferenças. Nesta <i>Linha</i> também foi possível verificar a ação dos <i>PBs</i> em colocar em prática a “textualidade diferida” (Peluso, 2019), permitindo que os alunos produzam, leiam e releiam seus textos vídeo-gravados <i>em</i> Libras.
<b>Linha Molar 2.1:</b> Currículo Tradicional X <i>Currículo Marginal</i> : o que temos desenvolvido em âmbito Municipal?	Percebemos o movimento <i>Nômade</i> realizado pelos <i>PBs</i> , na busca por romper com a lógica normativa dos currículos tradicionais, pautados na lógica oral, e o <i>Nomadismo</i> revelado na ação <i>Molecular</i> para a produção de um <i>Currículo Marginal</i> , estruturado <i>em</i> Libras. Mesmo sabendo dos riscos da captura deste <i>Currículo</i> pelo Aparelho de Estado, os <i>PBs</i> se arriscam com o objetivo de contemplar, neste dispositivo, o ensino e a aprendizagem fundamentados na/pela Libras. Como na <i>Linha</i> anterior, a “textualidade diferida” (Peluso, 2019) apareceu como potência a ser inserida no Currículo Bilíngue, dispositivo desejado pelos educadores e que se mantém como pauta de luta da comunidade surda.

Fonte: Produzido pela autora.

Na última Linha Territorial 4.3. vimos ações potentes em *Linhas Moleculares* e *Linhas de Fuga*, frente ao ensino tradicional aplicado por práticas que versam a perspectiva oral auditiva. Essa Linha teve como tema disparador “Permanecer no mesmo, *Marginalizar* ou *Minorar*?”

**Quadro 8** - Analítica Linha Territorial 4.3.

<b>4.3. Linha Territorial 3- Práticas Pedagógicas e Processos de Minoração:</b> Permanecer no mesmo, <i>Marginalizar</i> ou <i>Minorar</i> ? Produções Inventivas em contexto Bilíngue.	
<b>Linha Molar 3:</b> Dramatização e Poesia em Libras - mobilização de <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i> .	Verificamos que a dramatização e a poesia em Libras emergem como ferramentas de <i>Práticas Pedagógicas Marginais</i> , promovendo a expressão criativa e o letramento dos alunos surdos. A utilização da dramatização não só favorece o desenvolvimento linguístico, mas também possibilita que os alunos se conectem de forma mais profunda com os conteúdos. Outra constatação foi a criação de espaços Heterotópicos nas salas bilíngues inclusivas, um lugar de experimentação onde a Libras é a língua central nessa heterotopia.
<b>Linha Molar 3.1:</b> Produções Audiovisuais: Programas e Projetos Bilíngues espalhados em <i>Processos de Minoração</i> .	Identificamos nessa <i>Linha</i> que os Programas e Projetos Bilíngues se mostraram instrumentos pedagógicos potentes para o desenvolvimento e aprofundamento da leitura visual. O uso dos recursos audiovisuais de qualidade, pensados e concretizados em/pela/na Libras passaram a estimular a produção de <i>Linhas de Fuga</i> , valorizando e oportunizando o aprendizado da Libras também no contexto familiar, podendo ser um indicativo de um <i>Processo de Minoração</i> na Educação Menor Bilíngue.

Fonte: Produzido pela autora.

Em suma, as análises revelaram que, diante das barreiras impostas, alguns *Professores Bilíngues* acabaram se rendendo ao Aparelho de Estado, permanecendo vinculados às *Linhas Molares* da Racionalidade Inclusiva (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011; Saraiva; Lopes, 2011; Lopes; Morgenstern, 2014; Rigo; Naujorks, 2016). Em contrapartida, outros *PBs* produziram ações na tentativa de romper com a centralidade do ensino, baseado na lógica da in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2007; 2011), dando origem a *Práticas Pedagógicas Marginais* — como dramatizações e poesias em Libras, registro por “textualidade diferida” (Peluso, 2022; 2019; 2018). Essas práticas emergiram como *Linhas Moleculares* do cotidiano escolar, mas, em muitas situações, foram capturadas e realocadas no centro do poder: a engrenagem que orienta a inclusão já institucionalizada pelo Estado.

Além disso, observamos os *Deslocamentos Pedagógicos* por meio das ações dos *Professores Bilíngues* que se moveram pelo *Nomadismo* em produção de *Linhas de Fuga*. O uso de materiais produzidos nos Projetos e Programas *em/na/pela* Libras foi um disparador, potencializando formas educativas não triviais em adesão aos movimentos expressivos dos e com os alunos. Esses *Deslocamentos* revelaram como a arte, audiovisual, amplia afectos e expande o campo da criação, conforme defendido por Deleuze e Guattari (1992), fortalecendo *Práticas Inventivas*.

Para os autores, a arte é um campo criativo por excelência, pois opera no domínio das forças, intensidades e afetos que atravessam corpos e tempos, criando formas de existência. A arte não se limita à representação ou imitação do real, mas age como um processo de experimentação e de produção de sentidos, desafiando os limites do instituído. Deleuze e Guattari (1992) exemplificam que a criação artística é uma máquina de expressão que conecta elementos heterogêneos, abrindo fissuras no cotidiano e possibilitando a emergência do novo. Nesse sentido, a arte não apenas expressa, mas (re)inventa, oferecendo *Linhas de Fuga* que rompem com a normatividade e potencializam os *Deslocamentos* contínuos de singularização.

Para além da instrumentalização promovida pela Educação Maior, emergem potências de vida do/no cotidiano escolar, especialmente as observadas na reflexão compartilhada com os *Professores*. Nesse sentido, reafirma-se o compromisso e o desejo desses educadores em consolidar uma Educação *Menor* Bilíngue, que valoriza as singularidades e as resistências, enquanto simultaneamente se busca construir uma Educação *Maior* Bilíngue, em que a Libras ocupa o centro do processo educativo dos alunos surdos.

Concluindo, ou não, Bonfim (2020) nos lembra que a escola é sempre um lugar transitório, um lugar de luta, que precisa se reinventar continuamente para se tornar um “lugar outro”, um território pedagógico que deve reconhecer e valorizar a singularidade como fundamento da existência. Assim, por que não pensar em uma Educação em Dissidência? Será um tema para uma nova pesquisa? A educação em dissidência possibilita o rompimento com uma educação inclusiva que tende a corrigir ou ajustar as diferenças aos moldes sociais dominantes, abrindo caminho para *Práticas Pedagógicas Marginais* e para os *Processos de Minoração* que agenciam a multiplicidade de experiências e saberes por meio dos afectos, em forças e intensidades que atravessam corpos, transformando-os e criando novas possibilidades de existência.

Com base nos resultados obtidos e nas novas inquietações despertadas, considero a possibilidade de me aventurar em mais uma pesquisa, ou duas, ainda não sei. A única certeza que tenho é que esse campo me provoca por caminhos não lineares, fortalecendo o desejo de continuar nesse território, nessa *Margem*, nessa *Minoração* e investigar o que ainda pode ser uma Educação Bilíngue *de/com* Surdos normatizada *na/pela* Libras.

Além disso, seria um ato criativo e audacioso investigar e produzir um instrumento de avaliação de verificação da Libras em crianças com atraso de linguagem. Outra ação também criativa e audaciosa seria, nessa mesma vertente, investigar e produzir instrumentos de avaliação da Língua Portuguesa como língua adicional, especialmente no contexto de uma Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos. Tais atos investigativos podem contribuir para um entendimento mais abrangente e subsidiar políticas públicas mais interessantes para a população surda.

Por fim, acredito que esta pesquisa cumpriu seu propósito ao *Cartografar as Práticas Pedagógicas Marginais* e os *Processos de Minoração* da Educação *Menor* Bilíngue *de/com* Surdos, a partir das vivências dos encontros de corpos entre *Professores Bilíngues* e seus Alunos Surdos, *destacando os Deslocamentos Pedagógicos* por meio da insurgência de *Linhas Moleculares* e de *Fuga* frente às tensões e normativas impostas pelo Aparelho de Estado em seu aprisionamento.

Os aprendizados gerados ao longo desse percurso reforçam a necessidade de uma atuação constante e comprometida com os *Deslocamentos Pedagógicos* que forjam o rompimento do ensino tradicional abrindo caminhos para o ensino na diferença. Assim, espero que os resultados apresentados possam contribuir para a Educação Bilíngue *de/com/para* Surdos e para campo dos Estudos Surdos.

Encerrar essa pesquisa traz uma sensação de realização e um desejo de continuar ... a escrita desta pesquisa se encerra aqui, mas deixa em mim um caminho aberto para novos acontecimentos e descobertas em territórios ainda inexplorados.

---

## 6- REFERÊNCIAS

---

- AFONSO, M. M.; ABADE, F. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. E-book disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA\\_REINVENTAR\\_AS\\_RODAS.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf).
- ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 45-61.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **O TECELÃO DOS TEMPOS** (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermédios, 2019. 276 p.
- ALMEIDA, J. C. A.; MARTINS, V. R. O. Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades na educação. **EDT: Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.2, n.3, p.695-717, jul./set. 2019.
- ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015. ISSN on-line: 1982-9949.
- ALMEIDA, J. C. A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas**. 2017. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- ALVES, V. A. **De repente o Rap na educação do negro: o Rap do movimento hip-hop nordestino como práticas educativas da juventude negra**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2008
- ANDRADE; B. S. C. **Regimes de verdade em territórios surdos: mídias sociais como dispositivos biopolíticos nos processos de subjetivação de vidas surdas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/SP. 2022.
- ANPED. **Moção 12 - Contrária a Base Nacional Comum Curricular**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf).
- ARÊAS, C. F. DEADSPACE, **A relação dos surdos com o espaço construído**. Projeto de Reestruturação do Departamento de Libras da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis, fevereiro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204864>
- AZEVEDO, C. B.; GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. O. Produção Científica na Área da Surdez: análise dos artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no Período

de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, São Paulo, v. 21, n° 4, p. 459-476. out/dez, 2015.

AZEVEDO, S. D. R. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault.** Vol. 6, n° 2, 2013.

BARBOSA, G. S. Educação de surdos e a bncc: encontros e desencontros. Artigo apresentado ao **Programa de Pós-graduação em Educação** *lato sensu* da UFPel. 2019.

BARONAS, R. L. **Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão.** Universidade federal do Rio Grande do Sul V Seminário de Estudos em Análise do Discurso o Acontecimento do Discurso: filiações e rupturas Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf>.

BARRIGA, A. D. Currículum. Tensiones Conceptuales y Prácticas. **Revista Electrónica de Investigación y Educativa**, (5) 2: 01-13, 2003.

BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.; LACERDA, C.B. F (Org). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 65-79.

BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Revista Educação e Realidade.** 30(1):23-48. jan/jun. 2005.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BONFIM, T. C.; MARTINS, V. R. O. Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas *de/com* surdos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.59, n.61, p.1-24, e-25905, jul/set.2021.

BONFIM, T. C. **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

BOSSE, R. O. H. **Literatura surda no currículo das escolas de surdos.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023.** Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36763548>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm). Acesso em: 10 ago. 2024

BRASIL. **Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. D: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 09 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 01/09/2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 19 jan. 2024

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19/12/2000.** 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.** Brasília: Ministério da Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021. 4 p.

BRASIL. **Lei nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação **Básica. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 2016, 10 p.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência:** Lei Brasileira de Inclusão, no 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Decreto Nº. 5626 de 22/12/2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2.000.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24/04/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1991**, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**.

BRITO, M. R.; GARCIA, B. F. C. S. Vivências e rodas de conversa compor para si um corpo: entre filosofia e arte. **Linha Mestra**, N.36, P.2-10, SET.DEZ.2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/68/74>

CAETANO, J.F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. Língua Brasileira de Sinais – Libras: Uma introdução. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp.102-116.

CAMILLO, C. R. M. **Singularidades surdas na escola: ações de resistências cotidianas**. In. MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G.[Orgs.] #CasaLibras - Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 97 - 114.

CAMILLO, C. R. M. **A escola regular contemporânea e os modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo: processos de subjetivação e experiências escolares**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). 2020.

CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, nº 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

CAMPINAS. Projeto Pedagógico - E0217 - Júlio de Mesquita Filho - 2023. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAMPOS, M. I. L. L. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

CARVALHO, T. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil.** Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos da universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/publico/tese\\_telma\\_cristina\\_carvalho.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/publico/tese_telma_cristina_carvalho.pdf). Acesso em: 16 ago. 2023.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, 16(1). <https://doi.org/10.12957/mnemosine>. 2020. Acesso em: 10 fev. 2023.

CAVALCANTE, A. W. G.; TORRES, C. E. A. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.55525. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55525>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CAVALCANTE, E. B. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no Currículo Escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - PA.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. 2010.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação | Santa Maria** | v. 44 |2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais. **Educação, Cultura & Comunicação**, v. 8, n. 2, jul-dez, 2016.

CONCEIÇÃO, B. S.; **Práticas discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. 2018.

COMERC\_DELIBERAÇÃO. nº 01 de 25 de agosto de 2015. **Dispõe sobre o atendimento dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.** Disponível em: [http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib\\_01\\_2015\\_COMERC\\_AEE\\_homol\\_assin.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib_01_2015_COMERC_AEE_homol_assin.pdf). Acesso em: 16 ago. 2024.

COSTA, D. W. S.; BRITO, M. R. Nomadismo e educação. **Revista Alesp** – ISSN 1807-6211, julho, 2018 ANO XV – Número 30. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 16 dez. 2023.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2015.

COZBY, P. C. Pesquisa de levantamento: uma metodologia para estimular pessoas a falarem sobre si mesmas. *In.*: COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução: Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. Revisão Técnica: José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003. p. 141-170. [Recurso Digital].

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1** / Gilles v.l Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p. (Coleção TRANS). Disponível em: <https://docs.google.com/open?id=0B3GQrRvm4KXOSVR6eVg3TIYweG8>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DELEUZE. **Capitalismo e Esquizofrenia** – Vol. 5 - Gilles Deleuze e Félix Guattari 1ª Edição – 1997 (1ª Reimpressão – 2002) Editora 34, Rio de Janeiro – RJ Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa.

DELEUZE. **KAFKA por uma literatura menor**. Assirio & Alvim. Edição 0789, setembro, 2003. Tradução e Prefácio Rafael Godinho. ISBN: 972-37-0793-4. In: Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

DORZIAT, A. **O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE A DIFERENÇA DOS SURDOS**. GT: Educação Popular / n.06. 2015. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=285>

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf). Acesso em: 16 jan. 2024.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FILHO, K. P; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013.

FINI, D. A. **Currículos praticados: um estudo na educação de surdos – INES**. 2017. 132 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduDanielleAguiarFini.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FREITAS, M. S. A.; SILVA, J. S. O ensino na disciplina de libras: contribuições para a formação de professores no curso de pedagogia. **Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil**, v.8, n.1, p.118-132, jan./jun. 2018.

FREITAS, L. M. (2019). A língua gestual e o ensino de surdos: uma reflexão sobre as práticas bilíngues. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional**, (19), 121-140.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERRAÇO, C. E.; DELMONDES, M. O. Nomadismo, currículos e cotidianos escolares: ou sobre uma política nômade para o corpo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

FERREIRA, D. R; ANTUNES, M.N.; ALVES, L. N. T. Análise qualitativa de artigos científicos sobre avaliação e currículo no contexto da educação de surdos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.6, p. 45878-45896, jun.,2022.

FERREIRA, M. S.; TRAVERSINI, C. S. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

FORNARI, R. V. **Análise de recursos audiovisuais utilizados por docentes do ensino superior nas disciplinas de Libras**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber** (1976). Capítulo IV e V. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. De Outros Espaços (1967). Traduzido a partir do inglês (com base no texto publicado em *Diacritics*; 16-1, Primavera de 1986) por Pedro Moura.

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

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

GALLO, S. **DELEUZE & A EDUCAÇÃO**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 104 p.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M (orgs.). Cotidiano escolar: emergência e invenção. Piracicaba: **Jacintha Editores**, 2007.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. V. 27, n. 2, p. 169-178 jul./dez. 2002.

GARRUTTI-LOURENÇO, E. P.; HOLLOSI, M.; FINCO, D.; SANCHES, M. C. **Contaço de histórias para crianças ouvintes e surdas**. Educação bilíngue para surdos / coordenação

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. recurso digital (Caderno de residência pedagógica; 10)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996

GUARULHOS. **Quadro de saberes necessários (QSN)**. Secretaria Municipal de Educação - SME. Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano. 2019. Disponível em: <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

GURGEL, T. M. A.; TURETTA, B. A. R.; ROSA, L. A.; SILVA, R. R. Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 65-78.

HORN, C.; OLEGÁRIO, F. Nomadismo e subversões em educação. 6º SBECE, 3º SIECE- Educação, Transgressões, Narcisismo. Disponível em: [https://www.2015.sbece.com.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=135](https://www.2015.sbece.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=135). Acesso em: 18 fev. 2023.

JEAN-FRANÇOIS, B. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. P. Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.212-225, Jul/Dez 2009.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Currículo na Educação de Surdos: Relações de Poder e Práticas de Significação. **Revista Espaço INES**. Dez/1997.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Org). **Escola e Diferença Caminhos para a educação Bilíngue de Surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, v. 1.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: **Mediação/FAPESP**, 2009.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: **Caderno CEDES**, v. 26, nº 69, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.; LACERDA, C.B. F (Org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 65-79.

LACERDA, C. B. F. SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. Organizadoras LACERDA, C.B. F, SANTOS, L.F. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, 2010.

LODI, A. C. B.; Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 22 (2), 2021.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B. LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 fls. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em: 06 set. 2023.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições** | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193 | maio/ago. 2014.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUS, V. **Inclusão e Biopolítica**. Ano 8 • no 144 • 2010 • ISSN 1679-0316

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**. 34(2):153-169. mai/ago 2009

LOPES, L. B.; ROSA, E. F.; KRAEMER, G. M. Comunidades Surdas: a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa das escolas de surdos. **Educação Temática Digital (ETD)**, v.19, n.4, p. 691-704, 2017.

LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. **Revista do Centro de Educação**. Cadernos: edição: 2005, nº 26.

MANTOVANI, R. M., LIMA, M. C. M. P., & MARQUES, J. G. T. (2024). Famílias ouvintes e filhos surdos: o papel da Libras na comunicação. **Distúrbios Da Comunicação**, 36(1), e63257. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i1e63257>

MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. de M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 188–206, 2015. DOI: 10.14572/nuances. v26i2.3481. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3481>. Acesso em: 06 dez. 2023.

MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. **Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o ‘além-acessibilidade’**. Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10710, 2024, e-ISSN 1980-5314.

MARTINS, V. R. O.; BONFIM, T. C. **Educação bilíngue de surdos: práticas pedagógicas em libras nos anos iniciais do ensino fundamental**. Capítulo de livro. 2024. No prelo

MARTINS, V. R. O. Diversidade, Identidade e direitos humanos. Documento eletrônico - São Carlos: EDESP - UFSCar, 2022. 29.

MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G. #CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/casalibras-educacao-de-surdos-libras-e-infancia-aco-es-de-resistencia-educativas-na-pandemia-da-covid-19/#:~:text=A%20proposta%20do%20projeto%20visava,este%20per%C3%ADodo%20de%20isolamento%20social>. Acesso em: 09 jan. 2023.

MARTINS, V. R. O. TORRES, R. C. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #Casalibras em ação. INES | **Revista Espaço** | Rio de Janeiro | nº 56 | jul-dez | 2021.

MARTINS, V. R. O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V. R. O. NICHOLS, G.; TORRES, R. C.; BONFIM, T. C.; FORNARI, R. V.; IRIARTE, A. C. S; LEITE, E. L; MAXIMO E MELO. L; SANTOS, T. T. P; MOREIRA, J. L. P. **Atenção bilíngue virtual para crianças surdas em meio à pandemia do “coronavírus” - covid-19**. Artigo apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – CIET EnPED 2020.

MARTINS, V. R. O. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais**. Relatório final de pesquisa enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela libras. **R E V I S T A X**, Curitiba , volume 1 2 , n.2, p. 1 5 1 - 1 7 0. 2017.

MARTINS, V. R. O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação. 2009.

MARTINS, V. R. O. O governo das diferenças e a potência da vida surda na escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 73–101, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51978. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/51978>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MARTINS, V. R. O. Sobrevida da infância surda numa sociedade centrada na língua oral: o caso covid-19 e a viralização da libras. **Revista childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, maio 2021, pp. 01 – 26. doi: 10.12957/childphilo.2021.56076.

MARTINS, V. R. O. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais.** Relatório final de pesquisa enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo n° 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais linguísticas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 21(2), 163–178. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. 2016.

MARTINS, V. R. O. O acontecimento do ensino e a diferença da surdez. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 20 - jan./jun. 2008.

MARTINS, C. J.; ALVES, F. S. Cartografias da ingovernabilidade dos corpos na arte e na vida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 31–44, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-55513. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/55513>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MARTINS, M. A. L. **Relação do professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análises das práticas bilíngues e suas problematizações.** Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) UNIMEP. 2010.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In. LARROSA, J (Org). **Elogio da escola.** Tradução Fernando Coelho. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MATA, S. P. **Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília. 2022.

MATOS. H. A. V. **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores.** Tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2007.

MATOS. H. A. V. Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 4, n. 2, p. 74–81, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.4.2.74-81. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16598>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MEC. **Passo a passo do processo de implementação: + 1 ano é fundamental.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/ Coordenação-Geral do Ensino Fundamental, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em: 06 jan. 2024.

MELO, L. C. B.; SOUSA, G. A. A.; FONSECA, M.A. Indo além do codificar e decodificar: o Método das Boquinhas no processo de alfabetização. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo** (2ª Época). Noviembre 2019 - ISSN: 1989-4155.

MÉLO, S. C. B. A inserção da disciplina de libras no curso de pedagogia: reflexões e desafios. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, v. 4, n. 11, p. 47–59, 21 Jun 2019.

MENEZES, A. P. S. **A pessoa surda no contexto da família ouvinte: implicações do (não) lugar da libras no processo de interação**. Arlinda Pereira da Silva Menezes - Monografia (Licenciatura em Letras-Libras). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

MENEZES; A.; CHIELLA, V. Políticas pública, a BNCC e o currículo na escola bilíngue de surdos. **Revista Momento – diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 69-92, mai./ago., 2022.

MIGUEL, R. A. B. J. **Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos**. 2019. 150 fls. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2019.

MONTI, L. L. **Surdez em linhas de fuga: políticas de subjetividades outras na educação inclusiva**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 2023.

MORAES; D. S.; JARDIM, A. F. C. O que é uma linha de fuga? Consideração a partir do conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. **Viso • Cadernos de estética aplicada** N° 20, jan-jun/2017.

MORAIS, M. P. de. **Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MORAIS, M. Z. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). 2008.

MORICONI, L. V. **Interações da criança surda no contexto escolar: panorama de diferentes perspectivas na educação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). CAMPINAS, 2020.

MUNHOZ, A. V.; HORN, C. I.; COSTA, C. B.; OLEGÁRIO, F.; HATTGE, M. D.; MIORANDO, T. M.; ZANATTA, F. R. Nomadismo e formação pedagógica. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 47-60, 2013. ISSN 1983-0882.

NAKASATO, R. Q. **Desenvolvimento da Cultura Surda no Currículo de Escolas Bilíngues para surdos: a fala de professores Surdos**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

NASCIMENTO, G. S. X.; MURAD, C. R. R. O. Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. **Revista Iniciação & Formação Docente** V. 7 n. 3 – 2020 ISSN: 2359-1069.

NASCIMENTO, L. C. R. A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização. In: SALES, J. A. M. de, FARIAS, I. M. S., et. al. Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade. Fortaleza: **EdUECE**, 2015.

NASCIMENTO, T. O. **Ensino de música para Surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2019.

NEVES, D. O.; MIRANDA, M. J. C. **A criança surda e o desenvolvimento da linguagem**. 2010. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340\\_12818.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021. Acesso em: 06 jan. 2024.

NICHOLS, G.; MARTINS, V. R. O. Introdução à Língua Brasileira de Sinais: Libras. Documento eletrônico – São Carlos: **EDESP- UFSCar**, 2022, 80 p. ISBN: 978-65-89874-25-6.

NICHOLS, G. **Literatura surda: além da língua de sinais**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2016.

OLIVEIRA, M.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez., 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>. Acesso em: 06 jan. 2023.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial* | v. 32 | 2019 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O. Corpo, clínica e educação inclusiva: da clinalização à visibilização da deficiência. **Revista Educação Unisinos** 27 (2023) ISSN 2177-6210. Unisinos - doi: 10.4013/edu.2023.271.36. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/376025699\\_Corpo\\_clinica\\_e\\_educacao\\_inclusiva\\_da\\_clinicalizacao\\_a\\_visibilizacao\\_da\\_deficiencia%23fullTextFileContent&sa=D&source=docs&ust=1705342568287106&usg=AOvVaw3ZUbS6mX4vjcce06dl9MDN](https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/376025699_Corpo_clinica_e_educacao_inclusiva_da_clinicalizacao_a_visibilizacao_da_deficiencia%23fullTextFileContent&sa=D&source=docs&ust=1705342568287106&usg=AOvVaw3ZUbS6mX4vjcce06dl9MDN). Acesso em: 06 jan. 2024.

PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009.

PAULA, L. S. **Arquitetura escolar inclusiva: a qualidade do espaço escolar voltado à pessoa surda** - Trabalho Final de Graduação (2ª etapa) apresentado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto. 2021. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/3563>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PELUSO, L. **Escritura, videograbaciones y cultura letrada**. In: Martins, V. R. O.; Torres, R. C.; Nichols, G. #CasaLibras Educação de Surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. Pedro & João Editores. São Carlos -SP. 2022. p. 115 - 127.

PELUSO, L. Consideraciones teóricas em torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PELUSO, L. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. **Traslaciones, Mendoza**, vol. 5, n. 9, noviembre 2018. Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PELUSO, L. LODI, A.C.B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**. Set/Dez. 2015. v. 26, n. 3(78), p. 59-81.

PEREIRA, S. A. Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia. **ANAIS DO III SIMPOM 2014** - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. **Identidade Surda e Currículo**. In: SURDEZ Processos Educativos e Subjetividade. LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. p. 22 - 28. 2000.

PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. M. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 207 p.

PROGRAMA SABERES EM CASA GUARULHOS. **Libras em Casa**. . 2021. Disponível em: [https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp\\_site/saberemcasa/libras-em-casa/](https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp_site/saberemcasa/libras-em-casa/). Acesso em: 06 jan. 2023.

PADILHA, M. S.; FERREIRA, A. P. A.; SÁ-SILVA, J. R. Alfabetização e letramentos surdos: uma ênfase na língua brasileira de sinais. **Revista Teias do Conhecimento**, Ano 1, Número 1, 2021.

PAGNI, P. A. Dez Anos da PNEEPEI: Uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>

PAGNI, P. A. Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2023. 307 p.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições** | v. 26, n. 3 (78) | p. 59-81 | set./dez. 2015.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Médicas, 1997.

RAMOS, A. S.; MARTINS, V. R. O. Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018.

ROCHA, L. R. M.; VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; GONÇALVES, E. M.; LACERDA, C. B. F. (2021). Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. Revista **Práxis Educacional**, 17 (46), 1-22.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; MARTINS, V. R. O. **Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault**: relações de saber/poder e a contraconduta como ativismo e resistência. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. 213 p.

ROSA, F. M. S. C.; ASEVEDO, L. O. Um devir menor no currículo de filosofia. **REFilo** - Revista Digital de Ensino de Filosofia | Santa Maria | periodicos.ufsm.br/refilo | v.4 n.1 - 2018.

ROSA, F. M. S. C.; ASEVEDO, L. O. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. (2016). **Educação**, 41(3), 685–696. <https://doi.org/10.5902/1984644423022>

RAMOS, A. S. **Alfabetização e letramento e as interfaces da educação bilíngue de surdos: uma análise documental**. Trabalho de Conclusão do Curso do Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2017.

REIS, F.; LIMA, M. D. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. © **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, SP v.24 n.4 p. 761-780 out./dez. 2022.

REZENDE-CURIONE, P. L. F. Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? | **Revista Espaço** | n. 57, jan-jun de 2022 | Rio de Janeiro | INES |

REZENDE-CURIONE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

RIGO, N. M.; NAUJORKS, M. I. A produtividade da racionalidade neoliberal na inclusão escolar: a história de Lucas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 210-228, jan./abr. 2016.

RIO CLARO. **Texto Preliminar da Proposta Pedagógica produzida no âmbito do Processo de Construção do Currículo Integrado de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro**, conforme Deliberação COMERC N°. 01 de 10 de março de 2022. Documento impresso em processo de apreciação, na fase de ajustes para homologação.

RIO CLARO. **Processo Seletivo Simplificado 03/2022**. Edital de abertura de inscrições para Processo Seletivo Simplificado De Educação Básica II – Educação Especial – para atuação como docente de Educação Bilíngue de Surdos na Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas das redes regular de Rio Claro. Disponível em: [www.educacaorc.com.br](http://www.educacaorc.com.br). Acesso em: 06 jun. 2023.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Escola Municipal Armando Grisi. 2015 – 2018. Documento Arquivo da Unidade Educacional (impresso).

ROCHA, D. S. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2017.

SÁ, N. R. Os surdos, a música e a educação. In: **Revista eletrônica da FAGED.** v. 2, n. 5. Manaus, 2008. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHOTEVE, V. C.; BELLO, S. E. L. O procedimento Deleuziano de criação: aportes para pensar o currículo (de Matemática). **Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, (25), 109-120. <https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8406>. 2021.

SANTOS, R. E. O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011.

SARDI, A.; SANTOS, L. F. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial Santa Maria** | v. 37 |2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

SCHMIEDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2395-2413, 2016.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. Psicopedagogia** 2011; 28(87): 306-20.

SILVA, R. A. **O Ingresso e a Formação Acadêmica do Sujeito Surdo: Singularidades, Conquistas e Desafios da Educação Inclusiva no Espaço Universitário.** Dissertação de mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIFAL. Alfenas. MG. 2019. Disponível em: <https://bdt.unifalmg.edu.br:8443/bitstream/tede/1453/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Reginaldo%20Aparecido%20Silva.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, G. R.; MACHADO JÚNIOR. S. S. O discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História em Reflexão:** Vol. 8 n. 16–UFGD–Dourados, jul/dez-2014

SILVA, T. V.; KUMADA, K.M.O. As estratégias utilizadas no processo de aquisição de Libras por crianças surdas. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n.3, jan./jun. 2019.

SILVA, J. P. de L.; PARAÍSO, M. A. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, e65889, 2023.

SILVA, P. C. **Escutar com os olhos: poéticas do teatro visual como potência de encontro entre ouvintes e surdos**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. 2021.

SILVA, T. T. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2005.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. B. LUNARDI, M. L. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um Debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: **Surdez**. Processos Educativos e Subjetividade. LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. p. 11- 22. 2000.

SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. G. C. S.; COSTA JUNIOR, E. R.; MILANEZI, T. C. M. **Educação de surdos em Vitória/ES: políticas, processos e relações de interdependência**. 2016. **Periódicos UFES**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/13808/9781>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SOLER, P. S. **Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2022.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial** | v. 35 | 2022 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. O. Língua Portuguesa e Libras: a experiência do aprender surdo. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 8 | n. 15 | p. 17-36| jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/download/41570/27607/139593>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SOUZA, M. R. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramento e minorias**. Editora Mediação. 2ª Edição. Porto Alegre. 2003. p.136-143.

STEWART, C. J.; CASH JR, W. B. Entrevista de pesquisa. In.: STEWART, C. J.; CASH JR, W. B. **Técnicas de entrevista: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores**. Tradução: Carolina Zanon, Cássia Zanon. Revisão Técnica: Liliana Vasconcellos Guedes. 14ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. p. 135-172.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1** [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. 302 p.: il.; 23 x 30 cm – (Vol. 3 / Coleção: Ensinar e aprender em Libras). Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TEIXEIRA, Y. O. A.; QUEIROZ, L. S. Para uma gênese do conceito de máquina de guerra em Capitalismo e esquizofrenia. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 1, pp. 11- 26, 2021.

TOSTES, R. S. **A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda**. Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2018.

TREVISAN, S. F. **Enem em Libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. UNESCO, 1948.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais**. UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, Exclusão, in/exclusão. **Revista PUC verve**. v.20. p.121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em: 26 jun. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

VICENTE, B. G. C.; SILVA, D. C. S. A Cartografia de Deleuze e Guattari como metodologia de pesquisa. 2017, v.4: **Anais do IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): como você transforma o mundo?**

VIEIRA, D. G.; LIMA, H. J. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 93-102, jan./jun 2016.

WENTZEL, K. L.; AMARAL, C. B. Poesia em Libras: expressão e compreensão a partir de vídeos na educação de surdos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 679–688, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.99556. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/99556>. Acesso em: 06 dez. 2023.

WITCHS, P. H. **Governmento linguístico em educação de surdos: práticas de produção de Surdus Mundi no século XX** / Pedro Henrique Wicths, - 2018. Tese (doutorado) - Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

ZARANDIN, A. **Paredes que Domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalística?** O caso de Buenos Aires. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História do Instituto da Universidade Estadual de Campinas como requisito para o título de doutor. 200. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/218805>. Acesso em: 15 dez de 2023.

---

## 7 - ANEXOS

---

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as profissionais Professores Bilíngues (PBs)

Prezado (a) Senhor (a)

Convido-o(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada de “**POLÍTICAS PÚBLICAS BILÍNGUES PARA SURDOS E AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES BILÍNGUES**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral problematizar os desafios cotidianos e as invenções de propostas educativas em Libras e as invenções de propostas educativas em Libras para a promoção de princípios norteadores de um currículo em Libras. Para isso partilharemos de saberes cotidianos, advindos das práticas de educadores bilíngues de alunos surdos, no Ensino Fundamental I, anos iniciais.

A pesquisa ocorrerá de modo virtual, em uma plataforma digital que contemple a interatividade entre os participantes com a abertura de microfones e câmeras. Para essa dinâmica, será utilizada como recurso tecnológico a plataforma digital *Google Meet*, que permite além da interação e conforto entre a pesquisadora e os participantes, a gravação dos encontros/ rodas de conversa.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e sem nenhuma compensação financeira. Caso haja alguma despesa, como por exemplo com o uso de dados móveis de internet para realizar a pesquisa ou quaisquer outros gastos com a pesquisa, essas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora, no entanto, reforço que o (a) senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por sua participação na pesquisa.

Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem relatadas as suas práticas bilíngues, bem como certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. **Outro risco está relacionado aos meios digitais, uma vez que a plataforma utilizada para a coleta de dados, o *Google Meet*, emite ao finalizar o encontro o registro dos participantes, bem como a captura de sua imagem. Contudo, levando em consideração os riscos apresentados, a pesquisadora e sua orientadora, já tomaram as devidas providências e caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro **no decorrer do processo** e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto a sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, coloco-me à disposição para esse diálogo.**

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Se sentir a necessidade de obter mais informações no decorrer da pesquisa, basta solicitar à pesquisadora que prontamente lhe reportará com a devida atenção. Os resultados obtidos e materiais utilizados **serão armazenados em local seguro, portanto não ficará no drive da pesquisadora e sim em dispositivos móveis, como HD externo, para evitar que invasores de computadores adentrem o drive e tenham acesso aos materiais.** Os materiais só serão divulgados em

pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

### **AUTORIZAÇÃO**

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que **formalizarei meu compromisso através do link: <https://docs.google.com/forms/d/1hYKdzHZBjHW1i2EfmDwek5UYHeUvOiLEu6LDoAgjkYY/edit> e que** receberei uma via desse documento em meu e-mail.

---

Assinatura do(a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268 ou e-mail [tatianebonfim@ufscar.br](mailto:tatianebonfim@ufscar.br), podendo também enviar e-mail à professora (orientadora), pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanessamartins@ufscar.br](mailto:vanessamartins@ufscar.br), e ainda entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos) – Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP, e-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br), telefone (16) 3351-9685.

### **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as profissionais Intérpretes Educacionais (IEs)**

Prezado (a) Senhor (a)

Convido-o (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada de “**POLÍTICAS PÚBLICAS BILÍNGUES PARA SURDOS E AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES BILÍNGUES**”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Cristina Bonfim, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

Este trabalho tem por objetivo geral problematizar acerca dos desafios cotidianos e as invenções de propostas educativas em Libras, compartilhando dos saberes cotidianos advindos da prática de educadores bilíngues de alunos surdos, no Ensino Fundamental I, anos iniciais.

A pesquisa ocorrerá de modo virtual, em uma plataforma digital que contemple a interatividade entre os participantes com a abertura de microfones e câmeras. Para essa dinâmica, será utilizada como recurso tecnológico a plataforma digital *Google Meet*, que

permite além da interação e conforto entre a pesquisadora e os participantes, a gravação dos encontros/ rodas de conversa.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o (a) senhor (a) e sem nenhuma compensação financeira. Caso haja alguma despesa, como por exemplo com o uso de dados móveis de internet para realizar a pesquisa ou quaisquer outros gastos com a pesquisa, essas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora, no entanto, reforço que o (a) senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por sua participação na pesquisa.

Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, o desconforto ao serem relatadas as suas práticas bilíngues, bem como certa angústia ao mencionar aspectos do seu dia a dia. **Outro risco está relacionado aos meios digitais, neste caso a plataforma utilizada para a coleta de dados, Google Meet, uma vez que ela emite, ao finalizar os encontros, via e-mail da pesquisadora, o registro dos nomes dos participantes, bem como a captura de sua imagem. Contudo, levando em consideração o risco que a plataforma pode vir a oferecer, a pesquisadora e sua orientadora já tomaram as devidas providências. Ao término dos encontros, os registros escritos dos participantes, bem como a captura das imagens do evento, serão armazenados em um HD específico para a pesquisa, evitando que hackers possam invadir o e-mail da pesquisadora e se apossar deste material.**

Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro **no decorrer do processo** e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem nenhum dano quanto a sua decisão. Além disso, se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, coloco-me à disposição para esse diálogo.

Caso aceite participar, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Se sentir a necessidade de obter mais informações no decorrer da pesquisa, basta solicitar à pesquisadora que prontamente lhe reportará com a devida atenção. Os resultados obtidos e materiais utilizados **serão armazenados em local seguro, portanto não ficará no drive da pesquisadora e sim em dispositivos móveis, como HD externo, para evitar que invasores de computadores adentrem o drive e tenham acesso aos materiais**, os quais só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

Todos os dados coletados serão armazenados em local seguro, portanto não ficará no drive da pesquisadora e sim em dispositivos móveis, como HD externo, para evitar que invasores de computadores adentrem o drive e tenham acesso aos materiais.

## AUTORIZAÇÃO

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que **formalizarei meu compromisso através do link: [https://docs.google.com/forms/d/1OKGhgDzQjbM2IVJdiOfdB56\\_ZgIsYHWWneXm0r3RQuw/edit](https://docs.google.com/forms/d/1OKGhgDzQjbM2IVJdiOfdB56_ZgIsYHWWneXm0r3RQuw/edit) e que** receberei uma via desse documento em meu e-mail.

---

Assinatura do(a) participante

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Tatiane Cristina Bonfim, telefone (19) 997421268 ou e-mail [tatianebonfim@ufscar.br](mailto:tatianebonfim@ufscar.br) , podendo também enviar e-mail à professora (orientadora), pesquisadora responsável, Vanessa Regina de Oliveira Martins, [vanessamartins@ufscar.br](mailto:vanessamartins@ufscar.br) , e ainda entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos) – Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP, e-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br) , telefone (16) 3351-9685.

## ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS PÚBLICAS BILÍNGUES PARA SURDOS E AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES BILÍNGUES

**Pesquisador:** TATIANE CRISTINA BONFIM

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56984522.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.499.091

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1906113.pdf, de 19/05/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_Doutorado.pdf, de 19/05/2022):

**RESUMO:**A educação de surdos vem sendo construída por meio de diretrizes federais que ao serem aplicadas por estados e municípios acabam tomando outras formas, isto é, na prática estas diretrizes nem sempre se ancoram a uma educação tendo a Libras como língua de instrução. Na perspectiva de que é possível construir caminhos e possibilidades de uma educação que verse em políticas públicas bilíngues de/com surdos, este projeto de

doutorado tem por objetivo, problematizar os desafios cotidianos e as invenções de propostas educativas em Libras para a promoção de princípios norteadores de um currículo em Libras. Para isso partilharemos de saberes cotidianos advindos das práticas de educadores bilíngues de alunos surdos, no ensino fundamental I, anos iniciais. A tese adotada é a de que não há direcionamentos comuns para as práticas bilíngues que embasam

o fazer de um currículo em Libras nos anos iniciais e que os docentes constroem e inventam os modos de ensino, o percurso metodológico e, portanto, princípios norteadores de práticas bilíngues, a partir de suas posições, experimentações sem uma diretriz nacional. Para isso pretende-se ver o modo como os Professores Bilíngues (PBs) e Intérpretes Educacionais (IEs), que

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



atuam nessa etapa de ensino, em municípios do Estado de São Paulo, constroem ações em busca desses princípios norteadores em seu fazer pedagógico, em atenção às especificidades de seus alunos surdos. Desenvolveremos rodas de conversa, isto é, momentos de compartilhamento de práticas educativas bilíngues no formato remoto. Deseja-se

que os Professores Bilíngues e Intérpretes Educacionais do estado de São Paulo tenham mais de dois anos de atuação em escolas em que no Projeto Político Pedagógico (PPP) verse a proposta bilíngue, isto é, que ofertam o ensino para o aluno surdo em língua de sinais, tendo-a como língua matriz. Todos os dados desta pesquisa serão analisados pela lente da filosofia das diferenças, com adensamento nos estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Essa escolha se justifica porque tais estudos têm contribuído significativamente em pesquisas que versam sobre a educação de surdos em análise às políticas bilíngues, por exemplo. Por essa abordagem conceitual é possível analisar as práticas de condução pedagógicas, avançando nas propostas educacionais para surdos, para produções de/com surdos, ou seja, que abordem as singularidades e as petições feitas pela comunidade surda. Espera-se avançar na área da educação bilíngue de/com surdos para a formulação de princípios norteadores que vá ao encontro de um currículo marginal bilíngue e efetivo, isto é, modos de fazer que possam ser colocados em práticas, independente da localização da unidade educacional, pois se espera que esses princípios norteadores, além de valorizar a língua matriz do aluno surdo e suas práticas culturais que envolvem uma expressividade gesto-visual, revelem os saberes dos educadores bilíngues que se colocam como pilares para um ensino ético-filosófico que toma a singularidade de seus estudantes.

**HIPÓTESE:** Que não há direcionamentos comuns para as práticas bilíngues que embasam o fazer de um currículo em Libras nos anos iniciais e que os docentes constroem e inventam os modos de ensino, o percurso metodológico e, portanto, princípios norteadores de práticas bilíngues, a partir de suas posições, experimentações sem uma diretriz nacional

**METODOLOGIA:** Para a realização da pesquisa traremos princípios teórico-metodológicos da filosofia foucaultiana, a partir da perspectiva genealógica com foco na análise do discurso francesa, entendendo-a como prática de investigação de materialidades enunciativas que apontam ações verbais e não verbais que constituem saberes sociais e saberes locais emergentes por meio das relações de forças entre eles (FOUCAULT, 1979). A pesquisa será desenvolvida em duas etapas, sendo que ambas ocorrerão de modo virtual, em uma plataforma digital que contemple a interatividade entre os participantes com a abertura de microfones e câmeras. Para essa dinâmica, será utilizada como recurso tecnológico a plataforma digital Google Meet, que permite além da

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



interação e conforto entre a pesquisadora e os participantes, a gravação dos encontros/ rodas de conversa. As rodas de conversa seguirão as recomendações de distanciamento, de acordo com a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o distanciamento social como medida de enfrentamento emergencial de saúde pública contra a COVID-19 (BRASIL, 2020). Com a pandemia da Covid 19 o aumento do uso de plataformas digitais, como a Google Meet, cresceu exponencialmente como uma das estratégias para coletar dados de pesquisas, seja no mestrado ou no doutorado. Segundo Stewart e Cash Jr. (2015), o uso de tecnologia na realização de entrevistas de pesquisa teve um reforço, por serem flexíveis e atingir grandes distâncias, os autores indicam que este artifício oferta mais segurança ao entrevistado, assim como reduz as "respostas socialmente aceitáveis" (2015, p. 161), obtendo dados mais fidedignos para temas sensíveis e de grande relevância social. As rodas de conversas serão momentos formativos, sendo que na primeira etapa os Professores Bilíngues (PBs) ou Professores que se denominam bilíngues e que realizam o trabalho educacional tendo a presença dos Intérpretes Educacionais (IEs). Esses profissionais da educação de surdos, que participarão das rodas de conversa serão selecionados por meio de amostra de conveniência, que de acordo com Cozby (2003), consiste na técnica de amostragem que se configura como probabilística e é utilizada em levantamentos e experimentos. Ainda segundo o autor, essa técnica apresenta vantagens por estar relacionada à economia de tempo do pesquisador em selecionar os participantes, facilidade de disposição e adesão à participação em pesquisas, tendo os participantes as características específicas para os objetivos da pesquisa. Cozby (2003, p. 155), enfatiza que a amostragem por conveniência se torna importante por "estudar relações entre variáveis mais do que para estimar acuradamente valores da população", permitindo que a amostra seja mais representativa que outras. As rodas de conversa serão realizadas em encontros mensais, uma vez por mês com duração de uma hora e meia, em média, sendo que nesta primeira etapa os Professores Bilíngues e os Intérpretes Educacionais irão relatar suas experiências, desafios e possibilidades que vem desenvolvendo nas atividades diárias com alunos surdos em suas salas de aula bilíngue. Em seguida levantadas as demandas destes profissionais, na segunda etapa que provavelmente ocorrerá na metade do segundo semestre do ano de 2022, as rodas de conversas terão como objetivo compor com os protagonistas selecionados para a pesquisa e que produzem a educação de/com surdos, uma proposição de currículo marginal bilíngue para o ensino fundamental I ou princípios norteadores para o ensino fundamental I, que contemplem a especificidade linguística dos alunos surdos, a partir das demandas levantadas no primeiro semestre nas rodas de conversa.

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:** Critério de Inclusão: 1) Ser Professor Bilíngue ou ser

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.091

considerado Professor Bilíngue, dentro das Políticas Educacionais da escola, por meio dos documentos municipais ou estaduais (Projeto Político Pedagógico - PPP), ou Intérprete Educacional que atua em parceria com Professor Regente, em prefeituras que adotam esse modo de educação bilíngue, acima descrito. 2) Ter mais de dois anos em atuação em escolas bilíngues ou escolas inclusivas bilíngues do Estado de São Paulo. Critério de Exclusão:

1) Não ser Professor Bilíngue ou ser considerado Professor Bilíngue, dentro das Políticas Educacionais da escola, por meio dos documentos municipais ou estaduais (Projeto Político Pedagógico - PPP), ou Intérprete Educacional que atua em parceria com Professor Regente, em prefeituras que adotam esse modo de educação bilíngue, acima descrito. 2) Não ter mais de dois anos em atuação em escolas bilíngues ou escolas inclusivas bilíngues do Estado de São Paulo.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Problematizar acerca dos desafios cotidianos e as invenções de propostas educativas em Libras para a promoção de princípios norteadores de um currículo em Libras.

**Objetivo Secundário:**

1) analisar de que modo os Professores Bilíngues e os Intérpretes Educacionais enfrentam os desafios e as limitações para promoção de uma política bilíngue de/com surdos na educação bilíngue; 2) investigar como os PBs e os IEs têm promovido à instrução em Libras na educação bilíngue de seus alunos surdos e como pensam o currículo marginal ou os princípios norteadores para a educação de surdos nos anos iniciais; 3) e por fim, propor, junto aos protagonistas da educação de/com surdos, uma proposição de princípios norteadores ou um currículo marginal bilíngue para o ensino fundamental I, que contemplem a especificidade linguística dos alunos surdos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A presente pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, tendo como base a Resolução nº 510 de 2016, cumprindo todos os procedimentos éticos em pesquisa como, por exemplo, a preservação do anonimato dos participantes, desistência do mesmo em qualquer período da pesquisa. Em consonância com essa Resolução, esta pesquisa também está amparada pela normativa emitida no dia 24 de fevereiro de 2021, pela Secretaria – Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, intitulado "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual". Esse dispositivo assegura os participantes quanto aos riscos em participações

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.091

em contexto de pesquisa em ambientes virtuais. Assim sendo, todos os protocolos de orientação quanto ao uso da plataforma Google Meet, preenchimento do Termo de Participação por meio do formulário eletrônico, bem como a instabilidade de conexão nos momentos da roda de conversa serão esclarecidos de modo que não cause nenhum constrangimento ao participante e mantendo o sigilo das informações que serão obtidas de modo online, como descrito nas resoluções acima citadas. Com relação ao risco relacionado aos meios digitais, neste caso à plataforma utilizada para a coleta de dados, Google Meet, a qual emite ao finalizar os encontros via email da pesquisadora, o registro dos nomes dos participantes, bem como a captura de sua imagem. Contudo, levando em consideração ao risco que a plataforma pode vir a oferecer, a pesquisadora e sua orientadora já tomaram as devidas providências. Ao término dos encontros, os registros escritos dos participantes, bem como a captura das imagens do evento, será armazenado em um HD específico para a pesquisa evitando que hackers possam invadir o e-mail da pesquisadora e se apossar deste material. Caso o participante tenha qualquer sentimento como constrangimento de apresentar suas práticas frente a outros participantes ou qualquer outro sentimento no decorrer do processo e queira deixar de fazer parte da pesquisa, sua desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem nenhum dano quanto a sua decisão. Além disso, se for sugerida

qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, a pesquisadora se coloca à disposição para esse diálogo. Ainda em consonância a normativa de 24 de fevereiro de 2021, os participantes serão orientados a guardar os arquivos disponibilizados pela pesquisadora em seus computadores ou outros dispositivos, garantindo a segurança dos dados pessoais fornecidos à pesquisa. Benefícios: Produção de um currículo marginal bilíngue ou podemos chamar de princípios norteadores, além de valorizar a língua matriz do aluno surdo e suas práticas culturais que envolvem uma expressividade gesto-visual, revelem os saberes dos educadores bilíngues que se colocam como pilares para um ensino ético-filosófico que toma a singularidade de seus estudantes.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.091

**Recomendações:**

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1 - Atendida - Esclarece que a coleta de dados será realizada de forma virtual - "Essa medida se faz necessária, por evitar o aglomeramento de pessoas, sendo esta uma situação propícia para a transmissão do vírus, bem como reduz o risco de contágio. Deste modo, as rodas de conversa sendo realizadas pela plataforma digital Google Meet, garante a pesquisadora e aos participantes segurança nesta fase da pesquisa".

Pendência 2 - Atendida - Acrescentou no Plataforma Brasil e nos anexos A e B a seguinte informação: "Outro risco está relacionado aos meios digitais, neste caso à plataforma utilizada para a coleta de dados, Google Meet, a qual emite ao finalizar os encontros via e-mail da pesquisadora, o registro dos nomes dos participantes, bem como a captura de sua imagem. Contudo, levando em consideração ao risco que a plataforma pode vir a oferecer, a pesquisadora e sua orientadora já tomaram as devidas providências. Ao término dos encontros, os registros escritos dos participantes, bem como a captura das imagens do evento, será armazenado em um HD específico para a pesquisa evitando que hackers possam invadir o e-mail da pesquisadora e se apossar deste material".

Pendência 2.1 - Atendida - Indicou que a assinatura dos participantes será realizada por meio de assinalar as opções (aceito em participar ou não aceito, conforme o forms informado nos Termos.

Pendência 2.2 - Atendida - Foi acrescida a informação no TCLE me relação à ciência dos participantes em relação ao armazenamento dos dados "Os resultados obtidos e materiais utilizados serão armazenados em local segura, como HD externo para evitar que invasores de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.091

computadores adentrem o drive e tenham acesso aos materiais...".

Pendência 2.3 - Atendida - Explicitou que os "participantes serão orientados a guardar os arquivos disponibilizados pela pesquisadora em seus computadores ou outros dispositivos, garantindo a seguridade dos dados pessoais fornecidos à pesquisa".

Pendência 3 - Atendida - adequou o cronograma compatível com data após aprovação do CEP.

Desta forma, todas as pendências foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1906113.pdf	19/05/2022 17:00:05		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/05/2022 16:58:50	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FORMS_ANEXO_B.pdf	19/05/2022 16:58:26	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_FORMS_ANEXO_A.pdf	19/05/2022 16:56:11	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.091

Justificativa de Ausência	TCLE_FORMS_ANEXO_A.pdf	19/05/2022 16:56:11	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_TCLE_IE.pdf	19/05/2022 16:53:56	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_TCLE_PB.pdf	19/05/2022 16:53:46	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.pdf	19/05/2022 16:53:08	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	19/05/2022 16:52:48	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/05/2022 20:48:19	TATIANE CRISTINA BONFIM	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 29 de Junho de 2022

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br