



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

de Oliveira Martins, Vanessa Regina
Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da
filosofia da diferença
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 713-729
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317246239006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

RESUMO – Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. O presente trabalho objetiva travar um diálogo entre filosofia francesa e surdez, a partir dos constructos dos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, no que tange a ação conceitual e criativa da filosofia da diferença. Tal perspectiva se mostra propulsora de um pensamento militante e potente para compor novas práticas na educação de surdos. Problematisa-se a educação inclusiva e os discursos sobre a surdez pautados na lógica da mesmidade que apaga a diferença surda. Como alçar possibilidades de inscrição da surdez em outra lógica? Como sugestão, seria no incômodo de não se fazer igual, de não reparar seu corpo por meio de técnicas ortopédicas, mas de se recriar, reativando outros saberes, numa ética de se fazer singular. Nessa via, emerge a resistência surda, sendo efetivada por meio de formas outras de exercício e afirmação da vida. É pela enunciação da diferença linguística e pela visualidade conferida à experiência ímpar da não audição que tem se marcado a petição de uma educação bilíngue (no Brasil): língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Filosofia da Diferença. Educação Bilíngue. Língua de Sinais. Surdez.

ABSTRACT – Deaf Education and Bilingual Proposal: activation of new knowledge from the perspective of the philosophy of difference. This article aims to put in dialogue French philosophy and deafness, using the constructs of the authors Gilles Deleuze, Félix Guattari and Michel Foucault, regarding the conceptual and creative action of the philosophy of difference. Such a perspective is shown as being the driving force of a militant and powerful thinking to compose new practices in deaf education. Inclusive education and discourses on deafness guided by the sameness logic that erases the difference of being deaf are problematized. How to raise deafness registration possibilities in another logic? As a suggestion, it would be the inconvenience of not doing the same, of not noticing their bodies through orthopedic techniques but to recreate, reactivating other knowledges, as an ethic of being singular. Following this, deaf resistance emerges, made effective by other forms of exercises and life affirmation. It is by enunciating the linguistic difference and by the visual ability given to the singular experience of not hearing, which has marked the petition of a bilingual education (in Brazil): the Brazilian Sign Language (*Libras*) and the Portuguese language.

Keywords: Deaf Education. Philosophy of Difference. Bilingual Education. Sign Language. Deafness.

Educação de Surdos pela Lente Filosófica da Diferença: a Surdez como Problema

Só escrevemos na extremidade de nosso saber, nessa ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro (Deleuze, 2006, p. 18).

Ao apresentar o filósofo como criador de conceitos, Deleuze e Guattari (1992) instauram uma novidade no âmbito da filosofia, que é a da não contemplação meramente das ideias verdadeiras postas e pré-formuladas de antemão, ou seja, da reconhecimento conceitual de modo transcendental, conforme a lógica da filosofia platônica que marcou no pensamento ocidental. No trabalho destes filósofos, a produção conceitual se dá na ação ativa e criativa, sendo os conceitos criados e usados como ferramentas que operam sobre os problemas específicos; e que compõem e irrompem novidades no pensamento. “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 15). Não é reprodução, mas ativação de novos saberes, sempre singulares aos problemas encontrados, conectando-se nas multiplicidades circunscritas em determinado contexto social, cada um (conceito) conectado em sua produção problematizadora, em um determinado platô ou plano de imanência, plano de teorização, com seus personagens conceituais, convocados para o empreendimento de uma escrita teórica, que seja. “É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 53).

Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence (Deleuze; Guattari, 1992, p. 47).

Escrever, portanto, é potencializar a criação de um texto que opera na militância de um questionamento que, ao incomodar, promove a ação multiplicadora do pensar. *Escrita-militante; Escrita-ação; Escrita-devir; Escrita-filosófica-conceitual*. É tarefa do filósofo, nesta perspectiva adotada, tarefa do escritor que produz filosofia, “[...] criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e desenrola” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 51). É, portanto, o lugar traçado para a criação: que pode ser no platô da surdez, por exemplo, tomada como campo conceitual para problematizações que se colocam

como necessárias. Assim, tem-se que a produção conceitual só existe pelo encontro com um problema que desestabiliza o pesquisador e o coloca no desafio da criação. Sendo deste modo, o *problema* na obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari é da ordem da mobilização e da ação e não da estabilização, portanto, não pode ser dado de antemão, oferecido de um para outro, por ser algo que nos encontra em nossos processos e andanças, e que nos promove a necessidade de reação intensiva. É por meio do encontro com o problema que se torna possível a criação, ou seja, que se alça, então, o desejo – enquanto potência criativa – da descoberta, desdobrando num devir do pensamento (Deleuze, 2011; Deleuze; Guattari, 1992). Entende-se com isso que, se a resposta ao problema já for dada previamente, ou já existir, ou ainda, se há certeza no que se espera achar, não há como afirmar um encontro-problematizador, pois ao *acontecer* como encontro-problema, tal movimento, gera um novo saber no sujeito, saber-corporal, efeito do percurso e das colisões, postas no processo do caminhar em busca de respostas. Digamos, com Deleuze (2011), que seria da ordem da desterritorialização: a mudança daquilo que está cravado pela certeza, partindo para outros lugares, ou novas territorializações, dadas pelo novo, promovido pela inquietação-problema. “O modo acontecimental é problemático” (Deleuze, 2011, p. 57), e com isso, os desdobramentos são efeitos desta operação que atravessam o corpo, pois, só funcionam por este feito, já que “[...] os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições” (Deleuze, 2011, p. 57). O que quer dizer que não se tem uma definição ou uma teorização anterior ao encontro com o problema. Essa é a oposição que o autor propõe ao pensamento teorematizado, já que o pensamento pelo acontecimento funciona na proliferação que emerge do próprio encontro com o que se torna para o sujeito, da ordem do problemático. Não há como desenvolver uma teoria universal para problemas que ainda não existem, nem para nenhuma prática que se quer universalizante. Embora o campo da educação, de modo geral, por vezes tenha essa pretensão.

O acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições. Não dizemos que, por isto, o problema é resolvido: ao contrário, ele é determinado como problema (Deleuze, 2011, p. 57).

Portanto, toma-se o acontecimento como da ordem do incorporeal, funcionando fora do corpo; todavia, promotor de marcas e saberes que do seu encontro operam outros saberes corporais: multiplicidade de sentidos que não se fecha a uma única experiência de ser e ver o mundo (Deleuze, 2011). Na dupla articulação entre incorporeal e corporal, há a atualização do acontecimento enquanto ponto produtivo de paragem e reflexões, por ser promulgador de novos e outros saberes nos sujeitos, efeitos dele. Pela promoção múltipla de encontros entre muitos autores,

que se produziu este texto, e Foucault (2006) será aqui convocado a dialogar com os conceitos já trazidos da obra de Deleuze e Guattari (1992), sobre a escrita e a multiplicidade, naquilo que conectam pontos de convergência e possíveis desdobramentos. No ato da escrita, há certo hibridismo do sujeito com aquilo que ele se põe a escrever. Há certa apropriação do conteúdo no percurso de construção textual. Assim, o hábito de escrever, de registrar, é uma técnica que, segundo Foucault (2006) – ao retomar os antigos, mais precisamente no período helenístico, entre eles, na filosofia estoica, nos cínicos e em Epicuro –, só se adquire mediante exercícios e treinos. Nesse sentido, o autor destaca a escrita como parte de um cuidado de si que pode ser adquirido pelo sujeito através da prática corporal, na rotina criada, ou ainda, estabelecida no ato de seu feito. Pode-se dizer que é no ato em si da escrita e no debruçar-se sobre as palavras de outros, cravadas no sujeito leitor/escritor, que há aparição de cenas de uma experimentação acontecimental, agregadas às cenas roubadas da memória que se reativam por meio da materialidade escrita. Memória esta inventada, e que ao ser retomada, já é outra coisa. Novamente afirma-se a necessidade do encontro, seja com o outro, uma pessoa, um *alter*¹, um problema, ou ainda, outro signo emitido (Deleuze, 2010), uma teoria lida, que ao afetar o corpo, fere, marca e produz outras experimentações, já não sendo as mesmas memórias antes do acontecido ao efetivo encontro. O acontecimento aqui é pensado como encontro de corpos. Encontro com o outro: sujeito, signos, teorias, saberes, e, como o título deste tópico sugere, com problemas.

Dessa premissa, há uma postura que se constrói pelo hábito – pelo fazer. Foucault (2006; 2010) estudou formas de se ter, através de práticas corporais sistemáticas e regradas, modo de controle de seus anseios, um registro e análise do vivido, sendo para ele a forma de exercer o cuidado de si mesmo, por meio de práticas de liberdade (Foucault, 2010) – a escrita ganha o estatuto de poder oferecer certa liberdade no seu feito, ação política. A escrita se enquadra como uma das técnicas possíveis do cuidado de si mesmo, dentre tantas outras, fazendo parte da criação de seu modo de vida, ou de uma estética da existência e do cuidado de si, a qual o autor nomeou por *arte de viver* – (*tékhnē tou bíou*). Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *techné tou biou*, sem uma *askēsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo: este era um dos princípios tradicionais ao qual muito tempo depois, os pitagóricos, os socráticos e os cínicos deram tanta importância. Parece que, entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinência, memorização, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a *escrita* – o fato de se escrever para si e para os outros – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo. Em todo caso, os textos da época imperial, analisados por Foucault (2010) se relacionam com as práticas de si e constituem boa parte deles o tema do exercício da escrita. “É preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever” (Foucault, 2006, p. 146).

Arte de viver na militância de uma escrita-filosófica do acontecimento são, portanto, implicações e aproximações dos filósofos aqui trazidos como intercessores para esta produção. Escrita que se manifesta por afirmações e por posicionamentos. Diríamos que este texto pretende trazer contribuições e posições políticas no âmbito educacional, mais especificamente, na educação de surdos. Permeiam-se reflexões filosóficas, dentro de um plano imanente que entende a surdez pela lógica da diferença, convocando conceitos como: bilinguismo, diferença linguística, surdo, entre outros que se articulam na vertente teórico-cultural, por meio de marcadores culturais surdos como efeito de resistência e reinvenção deste sujeito por outra estética (Lopes, 2007; Martins, 2008; 2013) que não numa perspectiva de surdez enviesada pelo discurso clínico-médico: o surdo como deficiente é narrado em outra lógica; aqui tomamos o lugar de narrar a surdez como diferença. Foi o encontro com outra discursividade da surdez, como diferença linguística, portanto, que faz hoje pesquisadores se debruçarem sobre novas práticas educacionais, às quais tem sido convocada pela militância surda. Rompe-se o paradigma atual de inclusão ao conferir uma escola outra, inserindo a língua brasileira de sinais (Libras) como presença ativa neste cotidiano.

Neste sentido, trazer esta tônica filosófica para pensar a educação de surdos (novamente) é tomá-la como problema: como aquilo que instiga e que mobiliza o pensar. O que quer dizer que a surdez como problema não é o mesmo do problema da surdez que remete a uma resposta pronta, podendo ser a ação corretiva do corpo, pelo disciplinamento. É funcionar sem uma resposta prévia, partindo do incômodo que os encontros-acontecimentos, nos dizeres de surdos, na ação militante de uma educação menor², têm desnudado, e apresentado formas outras que diferem das legitimadas numa política maior, consolidadas pelos planos nacionais, e em diretrizes educativas que versam práticas escolares (Gallo, 2007; 2008). Como agir na militância, na proliferação de uma educação menor de surdos, fraturando novos saberes de dentro, por exemplo, das políticas inclusivas? Como tomar a problemática posta na educação de surdos pela minorização linguística, na busca por uma perspectiva bilíngue, de franqueamento ético da língua de sinais, efetivamente posta, no cotidiano escolar?

Sobre a educação maior, partindo de uma leitura deleuziana, Gallo (2002) define-a pela produção de uma macropolítica de controle, emergente nas políticas públicas voltadas para a consolidação de uma vertente hegemônica de ação, partindo da mesmidade e não pela multiplicidade vivida pela radical diferença. Dão-se na ordem dos grandes documentos que definem verdades e propõem práticas a serem aplicadas.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das dire-

trizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2002, p. 173).

Para articular a possibilidade de resistência e recriação de espaços estriados promovidos por uma política voltada para a maioria, Gallo (2002) aponta a existência da educação menor, a partir da leitura deleuziana de literatura menor, criando outras ações no seu pensamento e em suas investigações. Potencializa conceitos-criativos que funcionam para operar com os planos de imanência aos quais se coloca a pensar: a educação a partir de uma perspectiva da diferença e da multiplicidade, e que podem contribuir aqui para pensar a resistência aos funcionamentos de uma escola que exclui a diferença surda, e ela (a própria diferença) como problema que faz funcionar outras lógicas de inscrição para estes sujeitos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p. 173).

Resistências às políticas impostas foi, sem dúvida, o tema mobilizador da fala do Professor Robert Johnson (da Universidade Gallaudet - EUA) no I Encontro do Centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e Libras – CesLibras – e V Encontro – Serviço de Apoio Pedagógico: contribuições para a educação inclusiva (Sape) ocorridos na FEUSP em maio de 2015. Neste evento, no qual a intenção era a da problematização sobre a educação de surdos na atualidade, e o repensar sobre a educação bilíngue em prática, o professor Robert Johnson inicia sua argumentação dizendo que fazer educação de surdos é uma ‘coisa bem simples’ – mantenho as aspas como destaque da fala feita pelo próprio palestrante, sendo uma asserção de duplo sentido, e ao mesmo tempo guardando certa ironia percebida na enunciação ao vivo, na escuta do evento. A ironia se dá ao apontar a simplicidade e ao mesmo tempo a não efetivação de políticas educacionais bilíngues. Para ele tal ação está na mesma ordem de pensar a educação para qualquer outro sujeito. Retoma, em sua fala, a temática que se anuncia no título desta seção do texto:

[...] a educação de surdos é algo bem simples, e é algo que venho falando desde o início das minhas pesquisas de quando ingressei meu trabalho na Universidade Gallaudet. Não mudei em nada o modo como penso que deve ser a educação bilíngue de surdos, tem que ter a língua de sinais lá.

O problema é que nada mudou, continuo há anos falando a mesma coisa, e a escola produzindo o mesmo modo de educação frustrante para surdos: educação que em nada inclui³ (Johnson, 2015).

Retomando, é interessante notar a dupla articulação posta na fala do professor Robert: ao mesmo tempo em que há uma simplicidade na efetivação da educação bilíngue para surdos, há a não escuta e a reprodução do mesmo, promovido por uma vertente que padroniza o ensino pela lógica da língua oral; uma educação voltada ao fracasso e não ancorada na singularidade marcada pela surdez que olha o surdo pela língua de sinais, por suas produções visuais e culturais. Por que tal dificuldade na consolidação de políticas bilíngues? Diria que, embora haja a facilidade de argumentar que educação sensível para surdos se faz pela língua de sinais, como língua de instrução e não como coadjuvante da língua maior, a língua portuguesa, todavia, na prática, se coloca como exclusividade o funcionamento da língua maior, como modelo predominante mantido no currículo escolar. Seria pensar a perpetuação de uma inclusão em que exclui a diferença surda? Sobre a temática da inclusão enquanto dominação pelo outro, na dupla articulação incluir-excluir, Veiga-Neto e Lopes (2011), em um evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no VII Colóquio Internacional Michel Foucault, em outubro de 2011, desenvolveram uma articulação teórica sobre o sistema de inclusão no Brasil, fraturando seu sentido para outro lugar, como ação que se estende atualmente a todos os corpos, não mais apenas àqueles que foram nomeados como “anormais, excluídos, delinquentes, deficientes, etc.” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, sem paginação). Uma maquinaria de aglutinação e produção de mesmidades. Promovem tal estudo, a partir da leitura filosófica de Michel Foucault, nas obras finais de seus escritos em que retoma a noção da ética e da estética da existência, para pensar na possibilidade de inscrição da surdez não pela lógica vigente, mas pela irrupção de outras formas de enunciação. Anunciam, no entanto, que:

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se autoconduzir; consequentemente, o ouvintismo é assumido – pelos ouvintes, é claro... – como salvo-conduto para ações tutelares (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 10).

Se a inclusão é efeito do processo de exclusão altamente formulado na sociedade capitalista que opera em uma maquinaria eficiente, por meio da categorização e nomeação de qualquer forma de diferença, sempre haverá, desta maneira, a captura por um sistema normativo e

voraz. Parece-nos que a surdez ainda é prescrita, classificada e, portanto, nomeada na educação pela inscrição, ou lógica, patológica. O reparo para o surdo e seu corpo se faz na mesmidade de oferta de um ensino por uma língua que biologicamente, pela condição de não-ouvinte, o surdo não pode ter acesso: a inclusão aqui opera verdadeiramente pela promoção da exclusão. Para mudanças, ou forças reativas, requer, assim, uma nova configuração discursiva e um novo saber que emerja nas relações educacionais, desdobrando em novas práticas que fraturem as verdades postas e aparentemente eternizadas, conforme apontou o professor Robert Johnson no seu discurso problematizador e instigador; e, ainda, nas inquietações trazidas por Veiga-Neto e Lopes (2011) sobre a forma de imputação de uma verdade através das práticas institucionais neoliberais no campo da educação e as possibilidades de manifestações reativas. Como possibilitar a entrada em cena de uma educação outra, ou de transformações, saindo da mesmidade discursiva que teorizamos há tanto tempo sobre a educação de surdos, produzindo uma educação por e para surdos?

Educação Bilíngue de Surdos: rumando novas construções de saberes para além das firmadas

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (Foucault, 2006, p. 180).

Ensaíar mudança pressupõe ação, deslocamento, ativação de novos saberes. Tarefa árdua e que pressupõe uma passagem pelos campos de saber que nos formam nas contingências históricas que somos efeito, e assim, praticar o ensaio de pensar de outro modo. A educação de surdos para ser outra coisa, produzida como preconizadora da educação bilíngue pela militância surda, requer deslocamento e abertura para pensar o surdo em outro lugar, e a língua de sinais como constitutiva do espaço escolar e da aprendizagem – esse é o pressuposto inicial (Lodi; Albuquerque, 2016). Promovendo uma historicização no campo da surdez, percebemos que o surdo vem sendo narrado como pessoa com deficiência e computado dentro do público-alvo da educação especial. Isso não seria tenso se houvesse diálogo entre os gestores da educação especial, entre os saberes que constituem verdades sobre a surdez no campo da educação especial, e os movimentos surdos. Todavia, os surdos afirmam não se inscreverem como deficientes, e na falta da audição serem marcados por uma experiência visual distinta da do ouvinte, e por conta dessa mesma falta, terem a necessidade de constituírem-se por meio de uma língua visual-gestual, no caso a língua brasileira de sinais (Sou-

za, 2006; Martins, 2008). Parece óbvio e simples tal afirmação, todavia, esse posicionamento gera uma tensão radical com as políticas para pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva: não que os surdos não queiram estar juntos com pessoas ouvintes, mas ao mostrar claramente sua diferença linguística, apontam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas – petição que marca a construção de uma escola outra⁴, para além desta que é dada. Com isso, a escola pode ser inclusiva se oferecer espaço de aprendizagem e construção na diferença, por meio da visualidade que a língua de sinais marca no corpo surdo. Aqui compartilho o uso de uma experiência heterotópica, produzida por Foucault (2013), ao analisar a transposição de sentidos de usos espaciais por crianças, como a cama dos pais que pode servir de espaço do lúdico, para além da função social, ou melhor, da função cultural (espaço de dormir) dada a ela. Propõe a heterotopia como construção de um espaço outro produzido na ação militante. “A sociedade adulta organizou, muito antes das crianças, seus próprios contraespaços [...]” (Foucault, 2013, p. 20). A inclusão pode ser tomada como contraespaço ou uma heterotopia surda que promove um ensino outro dentro da escola que temos, reformulando, portanto, o que se pensou originalmente por educação inclusiva. Luz (2013) nomeia a petição surda como forma subjetiva de aparição e aponta que para ocorrer tal processo subjetivo há que se pressupor a presença de um idioma comum, de um corpo que pode se manifestar de modo livre, com suas diferenças e sentir-se acolhido por um outro que partilha de sua língua e efetiva a manifestação desse corpo que aparece.

Aparição é agir não por pragmatismo, nem por fim externo. É viver o gesto que possibilita o acontecimento de si, é viver o fim em si próprio, é ser no mundo de modo desprendido. É viver na experiência horizontal da igualdade entre Outros que podemos viver como reais os traços que nos caracterizam enquanto seres humanos. [...] aparecer é estar simbolicamente de pé na presença de Outros (Luz, 2013, p. 45).

Como a aparição surda pode se dar em uma escola que não acolhe a língua que o constitui? Como ser alguém diante de outros que se relacionam por meio da opressão ou apagamento de uma língua minoritária, na lógica de uma língua oral, veiculada socialmente de modo comum, numa sociedade majoritariamente ouvinte? Desta lógica, da resistência, e tentativa de construção da aparição surda na escola, surgem algumas iniciativas institucionais que operam pela fratura da mesmidade posta à surdez. Apresenta-se aqui como alegoria destes movimentos um programa de educação bilíngue, que se origina como projeto, através da afirmação subsidiada pelo Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005). A proposta oferecida em alguns municípios do interior de São Paulo, aqui analisadas, é o de produzir dentro da escola comum inclusiva espaço de entrada e permanência de surdos (Lacerda; Santos; Martins, 2016)⁵. São propostas de mudanças na escola, desde a contratação de profes-

sores bilíngues (fluentes na Libras – Língua Brasileira de Sinais – e no Português), educadores surdos modelos linguísticos para criança surda, intérpretes de língua de sinais, e até algo mais profundo que mexe com as bases estruturais e com paradigmas arraigados da concepção inclusivista, que seriam as *salas língua de instrução Libras*. Salas nas quais os docentes lecionam diretamente em Libras, e, portanto, não há mediação de intérpretes. São salas abertas a qualquer aluno desde que entenda que o ensino será permeado exclusivamente pela Libras, e o português ensinado como segunda língua. Esta proposta, de salas língua de instrução Libras, nos projetos observados, tem sido sugerida na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, pois a atividade tradutória ainda é algo muito complexo para as crianças⁶. Além da importância de pares surdos na aquisição de linguagem (Lodi; Albuquerque, 2016). Os discursos que afirmam a inclusão radical têm motivações históricas distintas dos que alimentam a perspectiva de uma educação bilíngue. As concepções teóricas sobre a surdez, apontadas neste texto, promovem vias distintas de pensar a surdez e com isso, aparentemente, impossibilidades de diálogos. Afirma-se a necessidade de espaço de negociação entre os que propõem a inclusão radical, com a comunidade surda e a militância acadêmica que reivindica o ensino pela Libras, para que divergências teóricas e práticas, tais como, manter o aluno surdo sem a língua de sinais na escola, possam ser repensadas. Um ponto de divergência observado nos projetos propostos de tentativas de educação inclusiva bilíngue em algumas redes municipais é exatamente a necessidade, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), da abertura de salas língua de instrução Libras, com professores bilíngues – conforme mencionado anteriormente. Isso porque tal proposta influencia na escolha (pelos pais) dos sujeitos que nela frequentam – e aqui temos um problema político de entrave para a manutenção destes projetos. Vejamos a afirmação do Decreto 5.626/05:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: 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*; 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*.

§ 1º *São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo* (Brasil, 2005, p. 28, grifos meus).

A tensão é dada pela argumentação posta pelo próprio documento legal, e grifado na citação, apresentando a necessidade de aberturas das salas línguas de instrução Libras. Ocorre que cada gestor entende o Decreto de um jeito, promovendo práticas distintas. Salas línguas de instrução Libras são definitivamente diferentes de salas com intérprete de língua de sinais. No projeto, as salas língua de instrução Libras ficaram apenas com alunos surdos por questões sociais que apresentaremos a seguir. Tivemos que justificar a exclusividade de surdos, já que o documento aponta para a presença de surdos e ouvintes, e, consequentemente, houve a petição de fechamento destas salas. Essa estrutura não pareceu favorável à secretaria da educação depois de um tempo de projeto. Todavia, justificamos a sua manutenção, pois a questão posta é da língua de funcionamento destas salas, a Libras, no caso. Evidente que com isso as matrículas nestas salas se deram em sua completude pelo público surdo. Não por proibição de entrada de pessoas ouvintes, já que o próprio Decreto 5.626/05 alega realmente serem *salas para surdos e ouvintes*. Por ser a Libras uma língua ainda pouco reconhecida socialmente, mesmo com representatividade legal e uma crescente visibilização conquistada, pais que tenham filhos ouvintes não optaram por um bilinguismo desta ordem. O tom de ataque pela secretaria para fechamento deste espaço e desarticulação de projetos como este, é que estas salas ficam reconhecidas como espaços de segregação, ou como os antigos modelos de salas especiais, ainda que tenhamos um processo comprovado de melhor desempenho das crianças surdas nestas salas. O diálogo se perdeu e novamente tivemos que recomeçar as discussões travando novas formas de fraturar o sistema proliferando diferenças, pelo questionamento das verdades firmadas (Lacerda; Santos; Martins, 2016)⁷.

Retomamos a questão posta por Robert Johnson: por que o que parece tão simples gera tantas polêmicas e uma constante divergência? Qual a questão da não liberação de salas língua de instrução Libras? Evidente que a abertura destas salas fere algumas verdades postas e *que pretendem ser eternizadas*: 1) inclusão só ocorre na presença de sujeitos diferentes (pela marca da deficiência) em um mesmo espaço ou espaço comum de circulação; 2) a língua de instrução deve ser a língua portuguesa, quando se mantém um olhar monolíngue no Brasil que versam em políticas e práticas educacionais; 3) com a configuração de salas bilíngues formula-se a discussão de salas multisseriadas e por mais que se discuta aprendizagem por anos, a seriação é algo arraigado na escola, ou seja, ter alunos de anos diferentes numa mesma sala é algo que fere a lógica escolar, ainda que seja preconizada em documentos oficiais.

Como mencionado, e reitero novamente a discussão, por ser um tema importante a ser problematizado na atualidade e neste trabalho, justifica-se assim a abertura de tais espaços: ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngues, o decreto afirma poder estar nestas salas alunos surdos ou ouvintes, mas insiste que sala bilíngue é aquela

que tem a *Libras como língua de instrução* – dado fulcral para a argumentação e que merece repetição! Isso quer dizer que os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório, com intérprete de língua de sinais, nem em codocência. Ocorre que, ao abrir salas bilíngues, como realizado no início do programa apresentado, a proposta é que nesta sala o docente ensine em Libras, e para isso os alunos teriam que aprender ou dominar esse idioma, tal qual uma escola bilíngue de línguas orais: inglês-português. Isso implica como dito anteriormente, na decisão familiar de matricular seu filho numa sala em que a língua de instrução não é o português, mas a língua de sinais. Como sabemos, a Libras ainda não é uma língua de prestígio social, como outras línguas orais, e por isso, os alunos matriculados nesta sala eram exclusivamente alunos surdos, essa é a justificativa. Reitera-se que nos projetos de escolas Polos nunca houve nenhum impedimento do público frequentante deste espaço, apenas a língua que seria prioritária como meio de instrução escolar, o que promoveu certo recorte populacional: pessoas surdas. Justifica-se ainda que a baixa quantidade de alunos surdos para promoção de salas por anos específicos, mais a necessidade de agrupamentos de surdos para a efetivação de trocas linguísticas, levou a abertura de salas multisseriadas, de primeiro e segundo ciclo. Desafio ainda a ser construído por essa escola outra, mas possível, de modo que se verificam resultados positivos em experiências como as realizadas em alguns municípios do interior do estado de São Paulo (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Neste momento traremos bases teóricas que nos ajudem a pensar a dificuldade de mudança discursiva sobre a educação de surdos nas escolas inclusivas. Para isso, traremos conceitos e pensamentos de Foucault (2014) ao proferir sua aula sobre a *vontade de saber* no Collège de France. Em sua explanação, aponta como no ocidente alguns conhecimentos tomados como verdade absoluta ganharam força em detrimento de outros, e tais conhecimentos se mostram como saberes propulsores de práticas e de construção de modos de existências. Há uma predominância da filosofia aristotélica no ocidente, oprimindo outras verdades que queiram se firmar para pensar o homem e o conhecimento, tal como o pensamento sofístico, entre outros. Dessa relação, Foucault (2014) nos apresenta a presença de jogos de poder que possibilitam a aparição de verdades consonantes com os discursos, ou com as formações discursivas, que se alimentam de um modo de conceber o sujeito, a verdade, e sua relação com seu corpo, dentro das práticas institucionais. Saberes interligados a verdades. Vejamos, se o saber disciplinar operou nas sociedades a partir dos séculos XVII, culminando fortemente no século XIX, não é de se estranhar tais práticas funcionarem nas engrenagens escolares. Em se tratando de educação de surdos, é bem conhecida na história a opressão linguística disseminada em 1880, final do século XIX, e as práticas ortopédicas advindas de um modelo corretor e disciplinar do corpo surdo, o chamado oralismo: a língua de sinais vista como ameaça ao momento em que se consolidam

as políticas para promoção dos Estados Nações, e às línguas nacionais, ou à língua nacional, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Com isso, fica banido o uso das línguas de sinais, como ameaça ao projeto monolíngue, de construção de línguas nacionais, e mais, o corpo deficiente, nos discursos iniciados nos séculos XVII, pode ganhar normalidade se a fala oral for aprendida por esses sujeitos tidos como animais que gestualizam ao invés de articular a boca, órgão que transmite a fala – nesta visão (Soares, 1999; Martins, 2008).

Nesse complexo e rápido panorama vemos quais as filiações históricas que marcam a disciplina no corpo surdo e o processo de normalização pela língua. Evidente que a história é travada por saltos e lutas, e as resistências surdas fazem uma reviravolta epistemológica dando abertura para novos saberes. Segundo Foucault (2014), novos conhecimentos só surgem como verdades se conseguirem conquistar e ocupar um espaço político para isso. E é assim que temos a tensão em construir uma escola para surdos, nas escolas inclusivas, pervertendo a própria inclusão, do modo originário, para não mais trabalhar na vertente homogeneizadora. Fazer circular saberes surdos neste novo cenário. Esse é um desafio posto atualmente: pensar uma escola, que por ser inclusiva possa funcionar por práticas estruturadas para pessoas surdas também. Com organizações e propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos alunos surdos. Uma nova escola capaz de apresentar alternativas e estruturas organizacionais que atendam às necessidades linguísticas e culturais de alunos surdos. Portanto, as classes de surdos, ou as salas língua de instrução Libras, não devem ser vistas como uma escola de surdos dentro da escola inclusiva; mas sim, como uma estratégia que surge no interior de uma escola inclusiva que se propõe bilíngue para surdos e que não teme alçar o novo, lugares outros e modos outros de ensino.

Nada é fácil e mudança de paradigma exige mudança subjetiva, novas interiorizações e outras verdades firmadas.

Em outras palavras, consistiria em saber se a vontade de verdade não é tão profundamente histórica quanto qualquer outro sistema de exclusão; se na raiz não é arbitrária como eles; se não é modificável como eles no decurso da história; se, como eles, não se apoia e, como eles, não é incessantemente reativada por toda uma rede institucional; se não forma um sistema de coerção que se exerce não só sobre outros discursos mas sobre toda uma série de outras práticas. Em resumo, consiste em saber quais lutas reais e quais relações de dominação são mobilizadas na vontade de verdade (Foucault, 2014, p. 4).

Sobretudo, para outra vontade de verdade se instaurar, há que se travarem constantes embates e combates de forças. Vemos surgir a necessidade de mudança escolar para a entrada da diferença na educação de surdos, de modo geral. Embora tenham sido marcadas aqui experi-

ências de projetos bilíngues na educação básica, ainda há caminho a se trilhar para a consolidação de políticas educacionais para além de propostas de projetos que podem ser paralisados. A produção de políticas linguísticas e educacionais surdas é afirmada dentro da vertente bilíngue que toma a língua de sinais como constitutiva do sujeito surdo e de sua aprendizagem. Portanto, parte de outra modalidade de construção de conhecimento e afirmação com ela, de novas formas de saberes – para que o aluno surdo constitua na escola um espaço de trocas e que suas diferenças não sejam castradas afirmando-se pela lógica do mesmo, pela lógica que tem se construído para o dito normal, para as práticas hegemônicas que não se mostram igualitárias, na medida em que podam as diferenças.

Algumas Considerações a Partir dos Afetos Produzidos pela Presente Escrita

Como tomar a surdez como problema na perspectiva da diferença aqui apresentada? Quando o encontro com *ela* não marca de antemão o que a surdez pode ser para o surdo: uma falta e uma adestração pela ortopédica corretiva do corpo. Quando se potencializa escutar os efeitos e desdobramentos que o encontro com a diferença provoca. A escola, ao se consolidar dentro de uma lógica da macropolítica produz micropolíticas cotidianas que, de algum modo, e como temos visto em muitas experiências, exclui a enunciação de muitas diferenças, dentre elas, e para este texto, a diferença surda. Ao colocar-nos na tensão de reformular em nós mesmos as verdades firmadas, abrindo vias de experimentações com o outro, em sua petição, colocamo-nos no processo de uma constante refacção de nós mesmos com o outro: uma escrita de si mesmo permanente e reflexiva.

Não mais uma verdade para o outro, mas uma busca de encontro com o outro, que mobiliza ações, fazeres e conceitos que parecem imutáveis. Ferir a lógica posta pela inclusão radical não é minimizar as contribuições que essa vertente pensou trazer, mas potencializar a mudança para um lugar outro, lugar heterotópico. Posto quando não nos conformamos com uma estrutura feita, na qual nada pode ser alterado; mas, quando a mudança é anunciada e posta como necessária para a inscrição de formas múltiplas de vida que se querem afirmadas. Verdades são invenções que podem ter reformulações constantes, passíveis ao questionamento. Uma ética outra, uma escola em que os surdos possam se inscrever e, assim, escrever sua história conosco, sem ser uma imposição do que essa história escrita de antemão deve ser, é certamente um espaço em que a língua de sinais e as práticas culturais surdas se fazem presentes. Retomando, a surdez como problema é a surdez como acontecimento que faz falar outras práticas, ainda pouco abertas ao diálogo na escola que hoje temos. Problema potente que nos move ainda a falar sobre surdez, educação e escola como espaço de afirmação da diferença.

Recebido em 23 de dezembro de 2015
Aprovado em 07 de março de 2016

Notas

- 1 O uso do *alter* aqui se refere à alteridade dada como constituição de saber no encontro com a diferença, ou seja, a relação necessária do encontro com o outro para a constituição de um si mesmo.
- 2 Menor não como inferior, mas como contraposição aos discursos hegemônicos, proliferando diferenças. Ver Gallo (2008) onde está explicitado melhor este conceito.
- 3 Fala do professor Robert Johnson no evento apresentado no corpo do texto. O evento foi traduzido do inglês para o português; todavia, em alguns momentos, o palestrante optou por fazer uso da língua portuguesa, principalmente nas ilustrações e exemplificações cotidianas que se sentiu mais familiarizado a enunciar-se pela língua estrangeira. Interessante que Robert, ao iniciar a palestra, afirmou não poder falar em português (enunciando isso em português, o que foi o mais interessante) por achar que não conhece profundamente tal língua, ou o tanto necessário dela para se falar em espaços acadêmicos. Alegou não dominar a língua portuguesa *para o palco*. Essa ilustração dada revela o quanto a língua e os usos dela refletem em ações políticas e na forma como o falante se vê na potencialidade e permissão de seu uso. Entretanto, nos momentos em que faz uso diretamente da língua portuguesa, no palco, fraturando e minorando a própria língua, promove encontros mais férteis com os expectadores que podem diretamente ser afetado pelos sentidos lançados sem a interpretação realizada pela profissional posta na articulação entre expectador e palestrante. Trago esta ilustração para mostrar o alto grau de coerção de uma língua maior, e as resistências que os falantes fazem na interação cotidiana. Isso ilustra um pouco os receios dos surdos frente as políticas maiores de uso da língua portuguesa.
- 4 Faço uso de *escola outra* e não *outra escola* por entender serem processos e fazeres conceituais distintos. Foucault (2013) promoveu uma reflexão sobre espaços outros como lugares de resistências que se abrem em espaços que pareciam ser compostos pela mesmidade. Esse deslocamento espacial pela resistência é o que promove aberturas outras para se viver experiências libertárias das quais só podem ser vividas na ação revolucionária, num contexto de fraturação de verdades postas, reformuladas em outras práticas.
- 5 Essa é apenas uma das muitas experiências bilíngues do Brasil e que é citada no texto por ter sido tal vivência acompanhada mais de perto pela pesquisadora. Porém, como indicação de leitura, de uma proposta que se insere nesta mesma posição, há o programa de Bilinguismo do município de Niterói/RJ, descrito e analisado na tese de Meireles (2014). O programa propõe a reorganização do que se pensa em ação inclusiva, promovendo um espaço de partilha e convivência do surdo como protagonista de seu processo de aprendizagem, trazendo a língua de sinais para a centralidade da ação pedagógica.
- 6 Para conhecer mais sobre experiências de pesquisas em sala língua de instrução Libras: ver o capítulo de Lodi e Albuquerque (2016). A escrita apresenta o funcionamento de uma sala língua de instrução Libras investigada e aponta benefícios para as crianças surdas em sua acolhida linguística na escola.

7 Não adensaremos no percurso de projetos de educação inclusiva bilíngue, mas temos pesquisas que comprovam a possibilidade de sua produção e a necessidade de insistência para a reconfiguração escolar do que sejam práticas bilíngues em escolas inclusivas. Sobre isso, lançou-se uma obra *Escola e Diferença*, promovendo percursos de práticas educacionais bilíngues para surdos.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e Outros Textos** (1953-1974). Preparação: David Lapoujade e Luiz B. Orlandi. Tradução: Luiz B. Orlandi e outros. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico e as Heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a Vontade de Saber**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 01 jun. 2015
- GALLO, Sílvia. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintho, 2007. P. 21-39.
- GALLO, Sílvia. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- JOHNSON, Robert. Educação de surdos: tendências, desafios e perspectivas. In: ENCONTRO DO CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS – CESLIBRAS, 1., 2015, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. **Palestra proferida em mesa redonda**. São Paulo, USP: 2015.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. P. 241.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. P. 45-61.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LUZ, Renato Dente. **Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais**: Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos**: programa de bilinguismo de Niterói/RJ. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2014.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSEF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de Sinais e Escola: Considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD (Educação Temática Digital)**: Educação dos surdos e língua de sinais, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 7, n. 2, p. 263-278, 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1647/1494>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 4., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2011. P. 1-12. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

Vanessa Regina de Oliveira Martins é Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal de São Carlos do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Português. O texto é parte das reflexões da pesquisa em andamento financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo de número 2015/09357-4

E-mail: vanymartins@hotmail.com