DOI 10.5216/ia.v40i3.36489

DISCURSOS QUE PRODUZEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA ATUALIDADE

INGRID ERTEL STÜRMER
ADRIANA DA SILVA THOMA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: *Que discursos vêm produzindo a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro na atualidade?* Para problematizar essa questão, olhamos para documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que tratam da educação bilíngue para surdos, tendo como ferramenta teórico-metodológica a noção de discurso de Michel Foucault (2013), para quem os discursos produzem práticas. Em nossas análises, buscamos dar visibilidade para as relações de saber-poder que estão imbricadas nos discursos que constituem os documentos analisados e os modos específicos de se pensar a escolarização para surdos que vêm sendo produzidos a partir dos significados de educação bilíngue que circulam em tais documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos; Educação Bilíngue; Surdos; Políticas Educacionais.

INTRODUZINDO O TEMA[1]

Que discursos vêm produzindo a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro na atualidade? Mobilizadas por essa pergunta, esse artigo tem como objetivo problematizar, através da análise de

documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), os discursos sobre educação bilíngue para surdos e os modos específicos de se pensar a escolarização desses alunos que vêm sendo produzidos a partir dos significados sobre essa educação presentes nos documentos analisados.

Como ferramenta teórico-metodológica, utilizamos a noção de discurso de Michel Foucault, para o qual os discursos produzem práticas. Essa noção foi desenvolvida a partir da virada linguística, que passou a entender o papel da linguagem para além da possibilidade de comunicação, estando essa imbricada em relações de saber-poder-verdade que produzem modos de ser e estar no mundo. Pensar a educação bilíngue inspiradas na noção de discurso desenvolvida por Foucault, problematizando as relações de saber-poder-verdade que esses discursos produzem, não significa dizer que não são necessárias balizas para nosso pensamento e ação no campo educacional, mas que devemos estar:

> sempre atentos, desconfiados e humildes diante das verdades que nós mesmos, como professores e alunos, ajudamos a construir e disseminar, de modo a estarmos preparados para, a qualquer momento, revisitá-las e, se for preciso, buscarmos articular outras que consigam responder melhor aos nossos anseios e propósitos para uma vida melhor (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p.24).

Desde seu surgimento, na Modernidade, a escola tem sido uma das principais colaboradoras com o projeto de organização e ordenação do mundo, funcionando como uma potente maquinaria do Estado. Essa organização e ordenação estão sempre implicadas em relações de poder, poder esse que não é visto como vertical, mas estando disseminado por toda parte, acontecendo em rede. O poder tem nos diferentes campos de saber seu aliado e as políticas e práticas educacionais são sustentadas e legitimadas por aqueles saberes que ganham mais ênfase de acordo com os interesses do que se quer legitimar e com as práticas que se pretende pôr em funcionamento.

Nesse sentido, entendemos que os documentos analisados são constituídos de discursos que produzem práticas na educação de surdos e, ao mesmo tempo, são constituídos por elas. Foucault afirma que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2013, p. 60). É esse “mais” que apresentamos em nossas análises ao olhar para discursos provenientes de “princípios político-ideológicos distintos”, termo utilizado por Lodi (2013, p. 51) para se referir à

dualidade de posições sobre a educação bilíngue. Percebemos esta dualidade nos documentos do Ministério da Educação (MEC)[2] e aqueles produzidos pelo movimento surdo[3] representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Os discursos que circulam nos documentos do MEC e nos documentos da FENEIS atribuem diferentes significações à educação bilíngue para surdos e, assim, vemos uma polarização nestes discursos decorrente das relações de saber-poder-verdade que estão neles imbricadas. Entendemos que as problematizações que podemos fazer não devem ser reduzidas a essa polarização, mas parece haver uma disputa entre uma instância e outra, na qual os discursos buscam ser legitimados em um campo de lutas por significados.

Compreendemos que não há saberes melhores ou piores, mas saberes que colocam verdades em circulação através dos discursos, que vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro. Por isso, precisamos questionar as verdades que nos chegam e são aceitas como naturais, trazê-las para o centro da discussão e mostrar que elas resultam de uma trama complexa, que permite que apareçam desta forma neste momento (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

No Brasil, os discursos sobre a educação bilíngue emergiram nos anos noventa do século passado quando a luta do movimento surdo tinha como pauta o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que ocorreu em abril de 2002 através da *Lei 10.436*. Após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) novas reinvindicações foram realizadas pelo movimento, pois esta ameaçava fechar as escolas especiais para surdos e o INES (Instituto Nacional de Educação e Integração dos surdos). Conforme a *Política* deve ser assegurada "a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p. 14), sendo os alunos surdos parte do público de alunos com deficiência que possui o direito a uma escolarização bilíngue, devendo esta acontecer de forma preferencial no espaço da escola comum.

Porém, o movimento surdo questiona a política de inclusão escolar em escolas comuns onde a língua majoritária é a língua portuguesa oral e escrita e não há uma comunidade de sinalizantes com a qual as crianças surdas possam adquirir e desenvolver a língua de sinais e desenvolver uma identidade surda. O movimento defende as escolas bilíngues, espaço onde a comunidade surda desenvolve sua língua e cultura, tendo a língua de sinais

como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para os alunos surdos. Por isso, a partir da *Política* percebemos uma maior mobilização do movimento surdo em prol de uma educação que contemple suas especificidades linguístico-culturais. Compreende-se que a escola comum, da forma como está organizada, não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação de surdos, pois o espaço escolar deve ser pensado de modo que ocorra "em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos" (FENEIS, 2011a, p. 3).

Além da *Política*, olhamos para outros seis materiais, sendo eles: *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (2010), *Nota Técnica nº 34/2012, Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013* (2014), *Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos* (2011), *Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira ao Ministério Público Federal* (2011) e *Proposta para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (2012). Nas análises que seguem, buscamos dar visibilidade para as relações de saber-poder-verdade que estão imbricadas nos discursos que constituem os documentos analisados e os modos específicos de se pensar a escolarização para surdos que vêm sendo produzidos a partir dos significados sobre a educação bilíngue que circulam neles.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PRODUZIDA NOS DISCURSOS DO MEC

Como colocamos anteriormente, devemos suspeitar dos discursos que são tomados como verdades na educação bilíngue para surdos. Tanto nos discursos que circulam nos documentos produzidos pelo MEC como nos discursos que circulam nos documentos produzidos pelo movimento surdo, a educação bilíngue para surdos é produzida de diferentes modos.

Rech (2010) analisou a emergência da inclusão escolar no Brasil e aponta que os documentos elaborados pelo MEC produzem a escola como um espaço de homogeneização, enfatizando a necessidade de construirmos "um novo sistema educacional capaz de dar conta de todos" (p.167). Do modo como o MEC vem conduzindo a educação de surdos entende-se que a escola inclusiva poderá ser capaz de atingir este "todos" e, para isso, a política de inclusão aponta que, para os alunos surdos, cabe aos sistemas de ensino:

> [...] a organização da proposta de educação bilíngue nas escolas e classes com matrícula de estudantes surdos usuários da Libras, assegurando-lhes as medidas concernentes à implementação da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como línguas de instrução. Esta proposta deve fortalecer estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes na aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa escrita, de forma que *a educação bilíngue não seja condicionada a espaços organizados pela condição da surdez,* mas vinculada a uma organização curricular que possibilite o ensino e o uso das línguas de forma transversal, nas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso)

O fascículo *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (2010) aponta que a educação bilíngue pauta "a organização da prática pedagógica, na escola comum, na sala de aula comum e no AEE"[4], ou seja, deve permear "todo o processo educativo" (ALVES et al, 2010, p. 9). No entanto, nos documentos analisados, evidenciamos que o processo educativo restringe-se ao atendimento do surdo no AEE, e na sala de aula a acessibilidade ocorrerá com a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Pela ampla circulação[5] dos discursos produzidos no fascículo, entendemos que estes assumem *status* de discursos verdadeiros sobre a escolarização dos alunos surdos.

O AEE realiza a complementação à escolarização, sendo ofertado no contra turno aos alunos incluídos na escola comum. Esse atendimento:

> [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

O AEE é entendido pelo MEC como "fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no *Decreto nº 5626/2005*" (BRASIL, 2011, p. 1) e para que o direito linguístico dos sujeitos surdos seja contemplado, são estabelecidos tempos e espaços para a aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, esse direito é assegurado pela oferta de uma educação bilíngue, que se dá em três momentos didático-pedagógicos do AEE: o AEE para ensino da Libras, o AEE em Libras e o

AEE para o ensino da língua portuguesa. Esses momentos são, respectivamente, assim definidos no fascículo antes mencionado:

> No AEE de Libras: o AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências. (ALVES et al, 2010, p.17)

> O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. (ALVES et al, 2010, p.12)

> A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e português escrito, como línguas de instrução destes alunos (ALVES et al, 2010, p.20). O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa. [...] O professor do AEE avalia e analisa o estágio de desenvolvimento linguístico dos alunos, em relação à leitura e escrita, tendo por base suas próprias produções e interpretações de textos, dialógicos, descritivos, narrativos e dissertativos. (ALVES et al, 2010, p.22)

Esses três momentos didático-pedagógicos ocorrem no contra turno e deveriam ser ofertados diariamente[6], de acordo com as orientações do MEC. Observamos que nesse atendimento, porém, acontece o que podemos chamar de uma "burocratização" da língua de sinais, pois são determinados momentos específicos para seu aprendizado e uso. No AEE, a língua de sinais fica relegada *"a um aprendizado complementar ou suplementar*, mas não principal, como a legislação ordena" (FENEIS, 2011a, p. 2, grifo do autor). Para o movimento surdo o AEE, da forma como está concebido, "jamais será um ambiente linguístico natural" (idem, p. 2-3).

Devido a esta organização e distribuição do tempo e do espaço escolar, entendemos que a língua de sinais "é retirada da ordem discursiva produzida na questão da escola, entendida a partir da orientação cultural, e acaba sendo capturada através de outra racionalidade, que a toma como uma língua-metodologia ou uma língua-recurso" (CAMATTI; GOMES, 2011, p. 166). A Libras é assim posicionada no excerto a seguir, onde determina-se, inclusive, o momento em que esse "recurso" não será necessário, como no AEE para o ensino da língua portuguesa, momento didático-pedagógico no qual:

> [...] o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente deste uso. [...] Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita. (ALVES et al, 2010, p.20)

Para Fernandes e Moreira (2014), isso ocorre devido a significados distintos dados a língua de sinais: para uns, essa língua representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e, para outros, a Libras faz parte de um conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas, o que revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo.

Pressupõe-se que, ao incluir a Libras na escola comum, os surdos também serão incluídos, e que a presença do TILS resolve a diferença linguística. Esse profissional, reconhecido pela *Lei Nº 12.319/2010b*, é um mediador da comunicação e da interação entre surdos e ouvintes. Porém, além dele, é necessário que o professor planeje e desenvolva suas aulas considerando, neste caso, a cultura visual dos surdos e os processos de tradução-interpretação das línguas em uso na condição bilíngue dos alunos.

Estudos realizados por Lacerda e Bernardino (2009), acerca do intérprete educacional, apontam algumas especificidades nesta atuação, as quais merecem ser melhor compreendidas. Isso porque, muitas vezes, o intérprete "precisa atuar como um educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma interpretação no estrito sentido da palavra, poderá ter apenas como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo" (p. 69).

Na perspectiva dos discursos que constituem os documentos do MEC, o bilinguismo será alcançado ao se "promover o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em língua portuguesa" (ALVES et al, 2010, p. 10). Porém, não está definido o status linguístico das línguas envolvidas, nem se especifica a modalidade (oral ou escrita) de uso da língua portuguesa. Sobre isso, o movimento surdo posiciona-se, definindo a educação bilíngue da seguinte forma:

> A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

> O ensino do português escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). (FENEIS, 2012, p. 6)

Até aqui a discussão está pautada na questão linguística, mas quando a educação de surdos limita-se apenas a esse aspecto, ficam apagadas as diferenças culturais, o pertencimento a um grupo ou a uma comunidade que possibilita a aquisição da Libras. O movimento surdo aponta a importância da imersão na cultura surda[7], e que esta é inseparável da educação bilíngue. Se esta não estiver inserida no ambiente educacional, "os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola" (BRASIL, 2014, p.14) e, além disso, "a inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades" (idem).

Nos discursos que permeiam os documentos do MEC silencia-se – ou até se nega – a existência de uma cultura surda, que se manifesta pela diferença linguística e outros marcadores culturais, como a visualidade, o pertencimento a uma comunidade e outros, que possibilitam a construção da identidade desses sujeitos surdos. E isso pode ser evidenciado no excerto a seguir:

> As pessoas com surdez *não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda*. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (ALVES et al, 2010, p. 8, grifo nosso)

Nesse sentido, o *descentramento identitário* faz-se necessário, isto é, o convívio somente entre surdos poderia prejudicar o desenvolvimento do aluno surdo e, por isso, dá-se importância para sua inserção na escola comum. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que, ao incluir todos nos mesmos espaços, pode-se estar provocando, pelo apagamento da diferença, uma espécie de "inclusão excludente", já que "a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão" (p. 959).

Mas se "as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda" e "se moldam de acordo com

maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito" (PERLIN, 1998, p. 130), será possível pensarmos uma educação que não tenha como ambição a captura de todos os surdos, sob o argumento de fazer isso em nome da diferença surda? (THOMA, 2012, p.212).

> As identidades são produzidas nas e pelas relações de poder que se estabelecem tanto entre ouvintes e surdos, como entre os próprios sujeitos surdos. E nessas relações, a noção de diferença não pode ser reduzida a alguns traços identitários, ainda que os surdos tenham como marca primordial a comunicação em língua de sinais e a cultura visual, marcas essas que desestabilizam os currículos pensados para a norma ouvinte, mas que não poderá dar conta de todos os surdos. (THOMA, 2012, p.212).

A seguir passamos a olhar para a educação bilíngue produzida nos discursos do movimento surdo.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PRODUZIDA NOS DISCURSOS DO MOVIMENTO SURDO

Quando a educação bilíngue é referida nos documentos produzidos pelo movimento surdo, são tensionados os discursos que colocam a escola comum como o espaço mais adequado para a escolarização dos alunos surdos pois, segundo o movimento, esse espaço não proporciona a construção da identidade dos surdos pelo contato com outros surdos. A chamada sala de aula "comum" permanece:

> conforme as características gerais dos alunos cuja tipicidade é majoritária; portanto, *ela não é comum a todos os alunos, em suas diferenças e especificidades* [...] isso quer dizer que no turno principal os alunos surdos, bem como os demais que mantêm diferença com relação a essa tipicidade majoritária, devem adequar-se a esta última, com graves prejuízos, no caso dos surdos, para o gozo de seus direitos humanos linguísticos e educacionais (FENEIS, 2011b, p. 28, grifo do autor).

Os discursos que circulam nos documentos do movimento surdo manifestam a insatisfação com relação à forma como está sendo conduzida a atual política de inclusão desse grupo específico de alunos, mas concordam que todos têm o direito de estar incluídos no sistema educacional geral, desde que tenha "modalidades específicas que acolham as *diferenças linguístico-culturais*". (FENEIS, 2011b, p. 24). Por parte do movimento, há uma preocupação de que o contato com a língua de sinais ocorra o mais cedo possível, já que a maioria dos alunos são filhos de pais ouvintes e muitas

vezes a escola se constitui como a primeira comunidade linguística dos surdos.

A respeito disso, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*[8] (2014) traz uma proposição para a construção de uma futura política que leve em consideração os diversos aspectos da língua, da cultura, da comunidade e das identidades surdas, inclusive ressaltando a importância da educação bilíngue desde a Educação Infantil. Apesar deste documento ter sido elaborado por um Grupo de Trabalho designado pelo MEC, ele traz um discurso que permeia um regime de verdade que se encontra nos discursos produzidos pelo movimento surdo. Um dos motivos disso é que pesquisadores do campo dos Estudos Surdos e representantes da FENEIS, surdos e ouvintes, fizeram parte de sua construção. Compreendemos que essa construção resultou de uma resposta do Ministério de Educação à demanda do movimento surdo e de pesquisadores da área que solicitavam a participação de especialistas e representantes da FENEIS no debate sobre essa educação. Como resultado dessa construção coletiva, o *Relatório* propõe a educação bilíngue pensada em um âmbito que transcende o espaço do AEE e a presença do TILS, apontando a necessidade de:

> [...] ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). *A Educação Bilíngue é regular, em Libras*, integra as línguas envolvidas em seu currículo e *não faz parte do atendimento educacional especializado*. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos)

Propõe-se um espaço linguístico diferenciado, para que seja contemplado o exposto anteriormente, sobretudo em escolas bilíngues, que:

> são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas *devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado*. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer *educação em tempo integral*. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue

> em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos). (BRASIL, 2014, p. 5, grifos nossos)

Ao trazer proposições diferentes, o *Relatório* (2014) rompe com a lógica proposta na política de educação inclusiva. O ensino proposto é regular, ou seja, ao invés da educação bilíngue ocorrer apenas no espaço do AEE[9], ela integra toda a proposta político-pedagógica da escola. O *Relatório* também propõe uma escola em tempo integral, não o AEE no contraturno, possibilitando aos surdos um tempo maior em um ambiente linguístico apropriado. Busca-se romper, ainda, com a lógica de atuação do intérprete, que na escola bilíngue assume outras funções, não a mediação entre professor e aluno na sala de aula, uma vez que o professor deve ser fluente em Libras.

Quando não houver a possibilidade de criação de escola bilíngue, sugere-se a organização de escolas polo, que possibilitem aos surdos estudarem juntos com o maior número de colegas surdos, com o objetivo de criar condições linguísticas apropriadas na medida do possível. Em escolas inclusivas polo serão oferecidas:

> alternativas educacionais aos alunos surdos que não puderem optar por estudar em Escolas Bilíngues. Nessas escolas, buscar-se-ão concentrar recursos humanos e pedagógicos (professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como segunda língua para surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência comprovada e legitimada pelos surdos da comunidade (muito raros no interior do país e mesmo nos centros urbanos), tecnologias assistivas, TICs etc (BRASIL, 2012, p. 13)

Outras proposições também são apontadas no *Relatório*, mas mencionamos aquelas que acreditamos serem pertinentes para a discussão neste momento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise realizada, verificamos que os discursos decorrentes de princípios político-ideológicos distintos criam uma polarização nos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue. Nesta polarização, os documentos da Política de Inclusão do MEC apontam o espaço da escola comum para o aluno surdo com AEE no contraturno e em sala de aula comum a presença do Intérprete de Libras. O movimento surdo,

através da FENEIS, propõe o espaço da escola bilíngue com professores bilíngues sem a mediação do intérprete. Percebe-se, portanto, discursos diferentes conduzindo a educação bilíngue de surdos, discursos esses que tratam, principalmente, sobre a presença da língua no espaço escolar ou na construção linguístico-cultural.

Os tensionamentos verificados nos documentos evidenciam as relações de saber-poder-verdade que estão imbricadas nos discursos que constituem os documentos analisados e os modos específicos de se pensar a escolarização para surdos que vêm sendo produzidos a partir dos significados sobre a educação bilíngue que circulam neles. Assim, entendemos a produtividade desses discursos como práticas que produzem essa educação. Mas é preciso colocar esses discursos em suspenso, duvidar e questionar o que está sendo produzido, já que há sempre uma intencionalidade nos discursos e efeitos que não podem ser previstos, pois escapam das malhas do poder.

Acreditamos que para garantir qualidade na educação de surdos, faz-se necessário ampliar discussões entre MEC e movimento surdo sobre a implementação da proposta bilíngue, de forma a possibilitar uma articulação maior entre as políticas linguísticas e educacionais, deslocando os discursos sobre os sujeitos surdos entendidos como sujeitos com deficiência ou mesmo como pertencentes a uma minoria linguística para discursos que olhem para a diferença surda de forma plural, como uma diferença que escapa e que não pode ser prevista nem capturada por discursos que generalizam as identidades surdas.

Artigo recebido em: 30/06/2015
Aprovado para publicação em: 05/10/2015

DISCOURSES THAT HAVE PRODUCED BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF

ABSTRACT: Which discourses have produced bilingual education for the deaf in the Brazilian scenario? In order to problematize this issue, we have examined some documents produced by the Ministry of Education and the National Association for Deaf Education and Integration addressing the bilingual education for the deaf. The notion of discourse by Michel Foucault (2013), for whom discourses produce practices, has been used as our theoretical-methodological tool. In our analyses, we have attempted to evidence the power-knowledge relations involved in discourses that constitute the analyzed documents and the specific ways of thinking about

deaf schooling that have been produced from the meanings of bilingual education spread by those documents.

KEYWORDS: Discourses; Bilingual Education; Deaf; Educational Policies.

DISCURSOS QUE PRODUCEN LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS EN LA ACTUALIDAD

RESUMEN: ¿Que discursos viene produciendo la educación bilingüe para sordos en el escenario educacional brasileño en la actualidad? Para problematizar esta cuestión, revisamos documentos producidos por el Ministerio de Educación (MEC) y por la Federación Nacional de Educación e Integración de los sordos (FENESIS) que hablan de la educación bilingüe para sordos, teniendo como herramienta teórico-metodológica la noción del discurso de Michael Foucault (2013), para quien los discursos producen prácticas. En nuestro análisis, buscamos evidenciar las relaciones de saber-poder que están superpuestas en los discursos que constituyen los documentos analizados y los modos específicos de pensar la escolarización para sordos que vienen siendo producidos a partir de los significados sobre la educación bilingüe que circula en tales documentos.

PALABRAS CLAVES: Discursos; Educación Bilingüe; Sordo; Políticas Educacionales.

NOTAS

1) Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no "VI Seminário Brasileiro (SBECE) / III Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE)" em 2015 e publicada em seus anais sob o título "Educação Bilíngue para surdos: escola comum ou escola bilíngue?".

2) Embora os discursos aqui analisados sejam provenientes de Secretarias do MEC – da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, após, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – optamos, neste texto, por utilizar a sigla MEC ao nos referirmos aos documentos produzidos por tais Secretarias, pois ambas estão ligadas a este Ministério. O deslocamento da educação especial para a SECADI ocorreu durante o período de realização da pesquisa que deu origem a esse artigo (entre 2008 e 2014), havendo outras composições nas equipes.

3) Este, constituído por surdos e ouvintes, acadêmicos ou não, que lutam pelos direitos da comunidade surda, tem importante papel articulador na busca por mudanças de perspectivas linguísticas e educacionais, principalmente no que se refere à educação de surdos.

4) Atendimento Educacional Especializado.

5) A ampla circulação dá-se, principalmente, por meio de formações pedagógicas para a atuação no AEE, que são oferecidas pelo MEC.

6) O MEC aponta que o atendimento no AEE ao aluno surdo deve ocorrer diariamente, no entanto, a realidade das escolas e alunos muitas vezes inviabiliza isso, sendo oferecidos um ou dois atendimentos na semana.

7) A cultura surda pode ser entendida como "um conjunto de práticas capazes de ser significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual, no caso dos surdos, de uma forma semelhante" (LOPES; VEIGA-NETO, 2010).

8) A proposição, apresentada no *Relatório* traz um redimensionamento voltado para uma política linguística (que já teve início com a instauração do Decreto 5.626/2005) e, principalmente, para um planejamento da mesma.

9) No *Relatório*: "Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades)" (BRASIL, 2014. p. 6).

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:* abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 8 mai. 2011.

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm >. Acesso em: 8 mai. 2011.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. *Lei Nº 12.319* de 1º de Setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 2010b. [on-line]. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10. Acesso em 10 dez. de 2014.

_____. *Nota Técnica nº 05/2011*. Sobre Implementação da Educação Bilíngue. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. *Nota Técnica nº 34/2012.* Sobre a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2012.

BRASIL/MEC/SECADI. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013*. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

CAMATTI, L.; GOMES, A. P. G. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma política bilíngüe para surdos. In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B. *Políticas de Inclusão:* gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.163-178.

FENEIS. *Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos* (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB). Brasília, 2011a.

_____. *Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI*. 2011b.

_____. *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos*. 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, edição especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 207-226, 2013.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber.* 8 ed. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

GALLO, S.; VEIGA NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação - Foucault pensa a Educação. *Revista Educação* - especial Biblioteca do Professor, São Paulo, p. 16-25, fev. 2007.

LACERDA, C.; BERNARDINO, B. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.; LACERDA, C. (Org.). *Uma Escola Duas Línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-159.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (Orgs.). *Educação de Surdos*: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p.116-137.

PERLIN, G. *Identidades surdas em questão.* Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RECH, T. *A Emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC:* movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

THOMA, A. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. de A. (Org.). *Estudos Culturais e Educação*: desafios atuais. 1 ed. Canoas: ULBRA, 2012. p. 205-2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

INGRID ERTEL STÜRMER: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente trabalha como professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de São Leopoldo. Possui experiência no ensino de Libras, realiza pesquisas e publicações na área da Educação de Surdos.
E-mail: ingridsturmer@gmail.com

ADRIANA DA SILVA THOMA: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora adjunta da UFRGS, atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED) e no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU). Desenvolve e orienta pesquisas no campo dos Estudos Surdos em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação, principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, inclusão escolar, subjetividades, identidades e diferença e avaliação na educação de surdos.
E-mail: asthoma@terra.com.br