

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS PARA SURDOS: DISCURSOS QUE PRODUZEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL NA ATUALIDADE

STÜRMER, Ingrid Ertel – UFRGS

THOMA, Adriana da Silva – UFRGS

Resumo

Tendo como objetivo problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro, analisamos documentos que orientam as políticas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil a partir da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 até o ano de 2014, quando foram produzidos os *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Para as análises, dialogamos com Michel Foucault (2012; 2013), a partir do qual entendemos os discursos como constituidores de práticas. Pelas recorrências discursivas, mostramos o uso de documentos nacionais e internacionais, para produzir efeitos de verdade sobre a educação bilíngue. Além disso, também discutimos a polarização discursiva entre os documentos relacionados à política de inclusão dos surdos em classes comuns com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e os documentos produzidos pelo movimento surdo, que propõem a educação bilíngue em escolas ou classes específicas com professores bilíngues.

Palavras-chave: Políticas educacionais e linguísticas; educação bilíngue para surdos; discurso.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS PARA SURDOS: DISCURSOS QUE PRODUZEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL NA ATUALIDADE

Introdução

Nesse trabalho, partimos do entendimento de que discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a educação de surdos, porém nenhum deles pode excluir a “diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir” (LOPES,

2007, p. 21). Neste sentido, olhamos para os discursos entendendo também que estes atravessam tempos e espaços e são produtores de práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas.

Para Foucault, discursos são entendidos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Foucault também entende 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). Nesse sentido, nosso objetivo é problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro na atualidade, descrevendo alguns sentidos e práticas que resultam deles.

Como material empírico, selecionamos dois documentos relacionados às políticas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil: a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e os *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014b). Além desses, também olhamos para outros documentos que foram elaborados pelo movimento surdo, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), ou pelo Ministério da Educação (MEC), produzidos entre os dois primeiros documentos mencionados acima, tais como *Notas Técnicas* emitidas pelo MEC e pela FENEIS e o *Plano Nacional de Educação* (2014-2024). Os discursos presentes nestes documentos produzem e são resultado de diferentes significações sobre a educação bilíngue para surdos, tendo como efeito diferentes organizações do espaço e tempo educacional oferecido a esses alunos.

A escolha por documentos que tratam sobre a educação bilíngue para surdos decorre da recorrência dessa temática na atualidade, principalmente após a publicação da *Política* (2008), na qual é reafirmado que a Educação Especial deve ser transversal a todas as modalidades de ensino da Educação Básica, sendo todos os alunos matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, independente de suas condições¹. Nesse contexto, os alunos surdos fazem parte da população de alunos com deficiência e possuem o direito a uma escolarização bilíngue, devendo esta acontecer no espaço da escola comum.

¹ Já em 1996 a LDB apontava este redimensionamento da Educação Especial.

A *Política* (2008) provocou várias discussões e mobilizou outras propostas do movimento surdo em prol de uma educação que contemple as especificidades linguístico-culturais dos surdos, pois o movimento compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação desses alunos, pois nele não há uma comunidade de sinalizantes, com pares surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade surda como minoria linguística e cultural. Para o movimento surdo, a educação bilíngue deve ocorrer “em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos” (FENEIS, 2011a, p. 3).

As diversas reivindicações do movimento surdo posteriores à *Política*, assim como a busca por um espaço de discussão junto ao MEC, resultaram na criação de um Grupo de Trabalho (GT) designado pelas *Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013* do MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que elaborou os *Subsídios* publicado no início de 2014, os quais visam orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente em escolas e classes bilíngues, com tempo integral dos alunos na escola, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

Compreendemos que não há saberes melhores ou mais corretos, 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. Neste sentido, é necessário 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 e TRAVERSINI, 2013).

Alguns acontecimentos levaram às condições de existência atuais na educação de surdos, entre os quais está o movimento pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras²) através da *Lei 10.436/2002*. Porém, nesta última década, “as pautas da comunidade surda vêm-se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo” (THOMA e KLEIN, 2010, p. 113).

² Libras – Língua Brasileira de Sinais: em conformidade com as convenções da língua portuguesa, é possível utilizar apenas a inicial maiúscula nessa sigla, pois ela é composta por mais de três letras que, reunidas, podem ser pronunciadas como uma palavra (TERRA, 2011). No caso das citações discutidas neste trabalho, manteremos a sigla que é utilizada nos materiais analisados.

Tanto o MEC como o movimento surdo vêm produzindo práticas discursivas e não-discursivas na educação bilíngue para surdos, constituindo-se em jogos de saber-poder entre os discursos que, segundo Ana Lodi (2013) partem de “princípios político-ideológicos distintos”³. Observamos uma polarização em determinados documentos, embora não possamos dizer que os discursos se bastam neles, decorrente dos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue para surdos. Embora as discussões não possam ser reduzidas a essas polarizações, entendemos que estas são produzidas pelas análises que vêm sendo realizadas no campo acadêmico e no campo da militância. Isso ocorre porque as diferentes significações dadas aos sujeitos surdos e a educação bilíngue estão imersas em relações de saber-poder, tendo implicações na produção de regimes de verdade.

Na perspectiva foucaultiana, o poder não se encontra localizado no aparelho do Estado, nem é compreendido como algo que se detém, mas deve ser analisado como algo que circula e “funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2006, p. 183). O poder, tomado como uma ação sobre as ações, circula e está nas relações sociais, constituindo-se historicamente. A partir dessa compreensão horizontal do poder, ele aparece de forma produtiva e positiva enquanto produtor de saber.

O saber, por sua vez, entrará como elemento condutor do poder, “como correia transmissora e naturalizadora do poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 119), havendo, portanto, uma relação de imanência entre poder e saber. A verdade, compreendida como “produto último”, como um efeito das relações de saber-poder, é conduzida por práticas discursivas reforçadas nessas relações. Essas relações apontam uma “vontade de verdade”, que não deve ser entendida no sentido clássico de “amor à verdade”, mas no sentido de busca de dominação que cada um empreende. Em suma, essa vontade de verdade tende a exercer sobre os discursos “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Ao analisarmos os discursos sobre a educação bilíngue não visamos contrapor ideias, apesar de os documentos marcarem posições binárias em várias passagens. Também não pretendemos nos posicionar ou indicar qual é a melhor política educacional para os surdos, mas é perceptível, nas análises, que os discursos buscam

³ Tomamos emprestada a expressão “princípios político-ideológicos distintos”, utilizada por Ana Lodi (2013) no artigo “Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05”, para nos referirmos à polarização que percebemos nos materiais analisados, ainda que autora não faça suas análises utilizando a noção de discurso de Michel Foucault.

marcar suas posições. Interessa-nos, isso sim, entender como os discursos, nas suas particularidades, operam na produção de múltiplas possibilidades de se oferecer a educação bilíngue para os alunos surdos. Mais do que propor alternativas mais viáveis, queremos possibilitar interrogações sobre esses discursos (COSTA, 2007).

A seguir passamos a problematizar o uso de documentos nacionais e internacionais, para produzir efeitos de verdade sobre a educação bilíngue. Além disso, também discutimos a polarização discursiva entre os documentos relacionados à política de inclusão dos surdos em classes comuns os documentos produzidos pelo movimento surdo, que propõem a educação bilíngue em escolas ou classes específicas com professores bilíngues.

A produção de verdades e a polaridade discursiva sobre a educação bilíngue nos documentos analisados

Ao analisarmos os discursos sobre a educação bilíngue para surdos, entendemos que os documentos que olhamos são constituídos por lutas em torno da imposição de sentidos. As lutas em torno da significação mostram que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204).

No final dos anos de 1990, a educação de surdos era pautada principalmente pelos discursos clínicos sobre os surdos e a surdez, sendo esses voltados à questão da deficiência⁴. De acordo com Skliar (1999, p.12): “nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico”.

Essa relação entre diversidade e diferença pode ser verificada nos materiais aqui analisados. Um exemplo disso é a afirmação de que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5). Entendemos diferença como sendo produzida por processos de diferenciação política da diversidade e que as políticas são sempre construídas para a diversidade, não para as

⁴ Cardoso (2013), em sua dissertação de mestrado, ao analisar materiais produzidos pelo MEC para formação de professores do AEE para atuação com alunos surdos, verificou que, nos últimos anos, houve um redimensionamento, prevalecendo os discursos pedagógicos e linguísticos em detrimento dos discursos clínicos.

diferenças e suas singularidades. Porém, o debate sobre as propostas educacionais “constitui um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 1999, p. 10).

Neste território irregular e de interdiscursividade, os discursos que circulam nos textos oficiais e nos documentos que analisamos buscam se colocar em posições de verdades “mais verdadeiras”. Quando há vontade de verdade, esta se dissemina e tende a exercer influência sobre os outros discursos. No entanto, observamos essa vontade de verdade ser tensionada em muitos trechos dos documentos analisados.

Os discursos procuram colocar em circulação a igualdade de direitos na educação de surdos, assim, o respeito e a atenção aos direitos humanos são bastante demarcados nos documentos analisados. Ao verificarmos a utilização de documentos nacionais e internacionais como argumentos de autorização em defesa da educação bilíngue para surdos, são mencionados, em primeiro plano, a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* e o *Decreto 5.626/2005*. Em segundo plano, a *Declaração de Salamanca*, a *Declaração dos Direitos Linguísticos*, a *Constituição de 1988*, O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e a *International Disability Alliance (IDA)* – Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência. Por se destacarem pelas recorrências e devido aos limites desta escrita, decidimos focar as análises nos dois primeiros documentos.

O propósito da *Convenção* é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, p. 16). Esse documento é citado em todos os materiais analisados, para legitimar o que é proposto e causar efeitos de verdade.

De acordo com a *Nota Técnica nº 05/2011* e o *Plano Nacional de Educação* (2014a), a educação inclusiva está sendo implementada com base nos princípios da *Convenção*, como é possível observar nos excertos: “preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis” (BRASIL, 2011, p. 1), “assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2014a, p. 1) e “estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014a, p. 23). Esses excertos fazem referência ao Art. 24 da *Convenção*, particularmente no seu § 1º.

Os discursos que circulam nos documentos do MEC, quando se remetem à *Convenção*, afirmam genericamente o direito de todos à educação inclusiva não

abordando outras questões, como orientações sobre a educação de surdos. Conforme argumentam Nascimento e Costa (2014), quando se trata de oferecer educação de qualidade a todos, isso não pode significar oferecer a mesma educação para todos.

Outra questão apontada pelo MEC, amparada na *Convenção*, aparece na *Nota Técnica nº 34/2012*, ao se reafirmar o compromisso da educação inclusiva, preconizando o que estabelece também o Art. 24, § 2º, ou seja, que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem” (BRASIL, 2007, p. 28). Esse excerto é utilizado para justificar que, na *Convenção*, não está previsto nenhum tipo de escola especial. Nesse sentido, observamos também que o MEC se posiciona quanto à demanda por Colégios de Aplicação Bilíngues na *Nota Técnica* em resposta à *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (FENEIS, 2012),

[...] todas as pessoas com deficiência têm direito a estudar na comunidade em que vivem, em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social e lhes oportunizem condições de igualdade com as demais pessoas. Portanto, a criação de colégios de aplicação bilíngues, a partir de referenciais e práticas de escolas especiais para estudantes surdos, não atende ao propósito de formular e disseminar conhecimentos referentes ao ensino, à pesquisa e à formação continuada, necessários aos processos de inclusão escolar nas escolas regulares que atendem estudantes surdos nos diversos municípios brasileiros (BRASIL, 2012, p. 3).

Pelo excerto anterior, percebemos que a criação de Colégios de Aplicação Bilíngues não atenderia à proposta inclusiva, já que, dessa maneira, os surdos não estariam em *igualdade de direitos com as demais pessoas*, nem poderiam *estudar na comunidade em que vivem*, ou seja, próximos de suas casas. Em contrapartida, no discurso que circula nos documentos produzidos pelo movimento surdo, a igualdade de direitos será contemplada quando for reconhecida a diferença linguístico-cultural dos sujeitos surdos (FENEIS, 2011b), em escolas ou classes bilíngues.

É interessante aprofundarmos as interpretações que alguns discursos podem provocar. Na *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (2012), elaborada pela FENEIS, não há menção à criação de escolas especiais; porém, para o MEC, a escola polo bilíngue constituir-se-ia em um espaço que se caracterizaria como escola especial. Em resposta à resposta do MEC, a FENEIS esclarece que as antigas escolas especiais pautavam-se em um

[...] critério médico da deficiência e cujo escopo é terapêutico, trabalhando academicamente, não poucas vezes, com currículos diminuídos, apenas

parciais. Assim, na maioria das escolas especiais para surdos, boa parte do tempo, quando não era mesmo a maior parte do tempo, os professores ocupavam-se na tentativa de habilitação da fala oral e na oferta de estímulos à audição, sendo expressa e violentamente proibida a fala em língua de sinais, em qualquer espaço educacional (FENEIS, 2011b, p. 8).

Nesse documento, a FENEIS argumenta que o movimento surdo busca um redimensionamento das práticas educacionais, mas entende que isso não ocorrerá em escolas comuns nem em escolas especiais, mas em escolas bilíngues cuja língua de instrução seja a língua de sinais e a língua de registro a língua portuguesa escrita. A intensa luta dos surdos pelo reconhecimento da Libras foi, de modo geral, “uma luta contra a escola especial (no sentido anteriormente atribuído) e, portanto, em favor da equidade no direito à educação plena e à escola acessível” (FENEIS, 2011b, p. 9). Isto nos faz pensar o quanto o entrelaçamento de discursos acaba por produzir várias possibilidades de sentidos. Entendemos que o movimento também é a favor do direito de todos à educação, no entanto, busca uma inclusão que respeite sua diversidade linguística e cultural, considerando que a escola bilíngue também é uma escola inclusiva, pois deverá atender alunos surdos com diferentes perfis de aprendizagem, entre os quais alunos surdos com deficiências associadas. Nessas escolas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado se justifica para atender as demandas educacionais de alunos surdos cegos, surdos com deficiência intelectual, surdos com deficiência motora, surdos autistas etc.

O movimento surdo entende a *Convenção* como o mais importante de todos os documentos que tratam sobre seus direitos. Nos discursos do movimento surdo, verificamos a reivindicação do direito de participar das decisões junto ao Governo para se buscar a melhor maneira de atender a sua educação. O que querem os surdos usuários da Libras pode ser assim resumido:

[...] com base nos nossos irrenunciáveis direitos humanos, entre os quais o de ter uma língua, nossas escolhas ouvidas, nossas opções respeitadas, queremos que as Escolas Bilíngues para Surdos sejam uma realidade no Brasil e que, por fim, Nada (seja dito, feito ou decidido) sobre nós, sem nós! (FENEIS, 2011b, p. 37)

Para que o poder circule e ganhe força nos discursos, nem todos estão autorizados a dizer tudo em qualquer circunstância. Os discursos que circulam no movimento social surdo são fortemente marcados pela necessidade de dar visibilidade à posição de quem se expressa, ou seja, dos próprios surdos reivindicando suas necessidades linguísticas e educacionais e buscando participar das decisões. Há uma

ligação com o desejo e o poder, pois o discurso é aquilo que é objeto de desejo; o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. (FOUCAULT, 2012, p. 10)

O movimento surdo afirma que o MEC não atende à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, particularmente no que diz o Art. 24 – que estabelece sobre a educação – e o Art. 30 – que estabelece sobre a participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte. No excerto abaixo, o movimento surdo cita o Art. 30 e o Art. 24 para defender as escolas e classes bilíngues, e aponta para a diversidade linguística e cultural dos surdos:

Artigo 24:

- a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e
- b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Artigo 30, § 4:

As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2007, p. 29 e 34) [grifos nossos]

Esses excertos da *Convenção* estão silenciados nos documentos do MEC, o que reafirma as diferentes posições discursivas. Assim, observamos o poder sendo exercido estrategicamente de acordo com a vontade de verdade que se pretende, pois a verdade está ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (FOUCAULT, 2006). Nessa relação circular entre verdade e poder, vão sendo operadas estratégias de exclusão de alguns discursos, sendo outros evidenciados.

Como o movimento surdo pauta-se em um viés linguístico, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* refere-se também a um documento anterior à *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*; a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, construída e publicada em Barcelona, no ano de 1996. A publicação da *Declaração* pode ser considerada uma possibilidade de abertura para a discussão sobre direitos linguísticos. Nas últimas duas décadas, com o crescimento dos movimentos sociais das comunidades linguísticas, as reivindicações vêm tornando mais claras as responsabilidades das políticas linguísticas (CALVET, 2007).

Nas páginas dessa *Declaração*, orienta-se para o desenvolvimento de todas as línguas em uma concepção de diversidade linguística e cultural, a qual supera tendências homogeneizadoras, assegurando o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas. Com a *Declaração* e a oficialização da Libras no Brasil, coloca-se a possibilidade dos surdos serem reconhecidos como membros de uma comunidade linguística, com direito de uso da língua de sinais e de relacionarem-se com outros surdos, mantendo e desenvolvendo sua cultura (MÜLLER et al, 2013). Estas questões estão diretamente ligadas ao campo discursivo da linguística, e quando são silenciadas nos documentos do MEC, o movimento surdo afirma ser este um grave problema no campo dos direitos. Segundo o movimento surdo, isto demonstra uma “visão limitada e unilateral da *Convenção*” (FENEIS, 2011b, p. 25), de modo que direitos linguísticos já conquistados encontram-se ameaçados. Para o movimento surdo,

[...] um homem sem língua ou que a ele tenha sido negado o direito à fala de sua língua é um homem a quem não se garante nem a dignidade, nem a igualdade, nem a liberdade de pensamento, expressão e comunicação (FENEIS, 2011b, p. 5).

Dando continuidade à discussão proposta no início desta seção, problematizamos também as questões referentes ao *Decreto 5.626/2005*. O *Decreto* é o segundo documento mais citado no material que analisamos. Este *Decreto* é citado nos documentos produzidos pelo MEC para argumentar que a educação bilíngue aconteça na escola comum, com Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Segundo a *Nota Técnica nº 05/2011*, esse espaço do AEE é “fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no *Decreto*” (BRASIL, 2011, p. 1). Essa Nota, ao fazer referência ao *Decreto 5.626*, refere-se ao Art. 22, destaca os incisos I e II, onde consta que:

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. (BRASIL, 2005, p. 8)

Quando esse excerto anterior é destacado, a FENEIS, em resposta à *Nota Técnica nº 05/2011*, aponta que o MEC “esquece” propositalmente o § 1º, onde estão

explicitadas as classes e as escolas bilíngues, descritas como “aquelas em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 8).

As escolas e classes bilíngues, como mencionamos anteriormente, não se caracterizam como classes e escolas especiais, conforme nos indicam os documentos da FENEIS, que se pautam no mesmo Art. 22 para argumentar que “elas são formas sob as quais se realiza a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no sistema educacional geral” (FENEIS, 2011b, p. 13). Isso está indicado também no excerto a seguir, selecionado de outro documento analisado:

Ao referir-se a “abertas a ouvintes e surdos”, essas classes e escolas bilíngues Libras (L1)/Português escrito (L2), segundo a definição apresentada pelo Decreto, superam de modo radical as classes e escolas especiais para surdos, porque abandonam a deficiência como critério de seleção e ‘enturmação’ dos alunos, passando a adotar o critério linguístico, psicológico, antropológico e pedagógico da língua; seu objetivo pedagógico passa a ser o de ensinar e instruir os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, na mesma base curricular comum do sistema educacional geral do país [...] (FENEIS, 2012, p. 9)

Importa salientarmos que, embora os discursos que estão presentes no movimento surdo defendam que a educação bilíngue seja realizada em escolas bilíngues, o *Decreto* não exclui a possibilidade de essa educação ser desenvolvida em escolas comuns.

Nos documentos do MEC, a Libras não é representada como uma língua que deve estar presente em *todo processo educativo*, como defende o movimento surdo, o que significa um não reconhecimento da importância de um ambiente linguístico favorável em todo espaço escolar e de formação do sujeito surdo. O movimento surdo considera que a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais não é possível apenas no espaço do AEE. Ainda sobre o *Decreto 5.626/2005*, sua relevância é justificada no *Relatório* do Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo MEC, visto que apresenta “um planejamento linguístico prevendo a educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2014b, p. 8).

Os discursos que perpassam os documentos do movimento surdo procuram marcar, em vários excertos, a sua posição contrária aos discursos que circulam no MEC a respeito da *Convenção* e do *Decreto*, produzindo enunciados como: “não atende” (FENEIS, 2011a, p. 1), “interpretação equivocada” (FENEIS, 2011b, p.2-3), “caminha no sentido oposto” (FENEIS, 2011a, p. 2-3), “desrespeitos, modificações e deturpações” (FENEIS, 2011b, p. 6), “interpretação simplista e errônea” (FENEIS, 2011b, p. 23). O

movimento entende que além de desrespeitar a legislação, os documentos do MEC buscam atender a “uma visão política que despreza a identidade linguística e cultural dos surdos” (FENEIS, 2011b, p. 6).

Considerações Finais

Ao olharmos para documentos que tratam sobre as políticas educacionais e linguísticas para surdos, analisando os discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade, percebemos uma recorrência no uso dos mesmos argumentos para a afirmação de diferentes verdades, em conformidade com a perspectiva de cada segmento.

Quando nos propomos olhar para os discursos, entendemos que é exatamente a estas questões que devemos estar atentos e dar visibilidade em nossas análises, pois há sempre uma intencionalidade nos discursos, pois esses são “aquilo pelo que se luta”, na perspectiva de Michel Foucault.

Verificamos que os discursos produzidos no MEC procuram dar visibilidade à educação na escola comum como direito fundamental de todos, ou seja, a escola comum é vista como um espaço onde todos devem estar juntos e no qual as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas.

Os discursos que constituem os documentos do movimento surdo, por sua vez, marcam o direito linguístico como direito humano fundamental, entendendo que a escola comum não possibilita a garantia desse direito através da oferta do Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao da educação na classe comum com ouvintes. Vemos o poder sendo operado nos argumentos e posições discursivas assumidas por cada um, fazendo com que determinados discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade. Assim, criam-se verdades e novos e velhos conceitos vão produzindo práticas e efeitos na escolarização dos alunos surdos.

Referências:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 12 out. 2014.

_____. *Lei nº 8.069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 15 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9394/1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *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.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. p.48. Disponível em <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/pdf-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/view>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. *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.

_____. *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.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Ministério da Educação. Brasília, 2014a.

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, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513> – Acesso em 6 mar. 2014.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Trad: DUARTE, Isabel de Oliveira; TENFEN, Jonas; BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. *Discursos sobre a Inclusão Escolar: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação [Mestrado em Educação],

Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.139-154.

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

FENEIS. *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.

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

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice. S. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 207-226, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17016> Acesso em 15 mar. 2014.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 22ª Ed. Trad.: MACHADO, Roberto. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 295p.

_____. *A Ordem do Discurso*. 22ª Ed. Trad.: SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 74p.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 8ª Ed. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013. 254p.

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

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEC/SECADI. *Portaria nº 1.060, de 30 de Outubro de 2013*. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

_____. *Portaria nº 91, de 19 de novembro de 2013*. Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, contendo orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

MÜLLER, Janete Inês; Stürmer, Ingrid Ertel; Karnopp, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. In: MATTES, Marlene Gonçalves; MAGGI, Noeli Reck (Orgs). *Nonada – Letras em Revista*. V. 02, n. 21. Uniritter: Porto Alegre: 2013. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/index> - Acesso em 28 nov. 2014

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. In: *Educar em Revista*, Edição Especial n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 159-178.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas Perspectivas em Política Linguística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

TERRA, Ernani. *Curso Prático de Gramática*. São Paulo: Scipione, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.