

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ingrid Ertel Stürmer

EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
discursos que produzem a educação de surdos no Brasil

Porto Alegre
2015

Ingrid Ertel Stürmer

Educação Bilíngue:
discursos que produzem a educação de surdos no Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Ertel Stürmer, Ingrid
Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação
de surdos no Brasil / Ingrid Ertel Stürmer. -- 2015.
78 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. educação bilíngue para surdos. 2. estudos
culturais. 3. discurso. 4. saber-poder. I. da Silva
Thoma, Adriana, orient. II. Título.

Ingrid Ertel Stürmer

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DISCURSOS QUE PRODUZEM A
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de janeiro de 2015.

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – UFRGS

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPEL

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – UFSCAR

AGRADECIMENTOS

Um grande sonho foi realizado, e muitas pessoas especiais sonharam este sonho comigo! Por isso, dedico as próximas linhas para agradecer àqueles que me ajudaram, a fim de que este sonho fosse concretizado.

Início os agradecimentos com uma frase de meus pais: “Conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar da gente”. Entre tantos motivadores que fizeram com que eu chegasse até aqui, certamente esse incentivo familiar aos estudos é um deles.

Além disso, sou uma pessoa privilegiada por estar em meio a tantas pessoas maravilhosas, que me acompanham e me motivam na busca pelo conhecimento. E começo a agradecer àqueles pessoas diretamente envolvidas na escrita desta dissertação.

Agradeço à minha querida orientadora Adriana, que muito admiro, por ter apostado em mim e na minha pesquisa. Minha gratidão pelo tempo dedicado às orientações e às leituras, pela liberdade de escolha nestes dois anos e meio de estudos, por respeitar e elogiar a minha escrita, pelas dicas, pelo incentivo, pela compreensão nos momentos em que não pude me dedicar por um tempo maior do que eu gostaria.

Meu agradecimento aos professores que tive durante o Mestrado, que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram meu crescimento teórico. Agradeço às professoras que aceitaram participar da qualificação do meu projeto de pesquisa, as quais, felizmente, compõem a banca examinadora desta dissertação. Professora Madalena – que já foi minha orientadora na Graduação, em 2006 –, professora Lodenir – de quem me aproximei no curso de Letras-Libras – e professora Cristina são pessoas e profissionais admiráveis! Obrigada a todas pela disponibilidade, pelo carinho e pelo tempo dedicado a esta dissertação, sobretudo pelas suas construtivas críticas.

À amiga e colega Ana Cláudia, uma grande parceira durante o primeiro ano de Mestrado, minha gratidão pela amizade, pelo carinho, pelo incentivo, pelos momentos em que me auxiliou e que me recebeu em sua casa. Nosso encontro foi um verdadeiro presente!

À minha amiga e colega Graciele, uma grande motivadora, mais uma alegria em nosso grupo de pesquisa, a qual foi praticamente minha coorientadora durante um significativo período do Mestrado, agradeço pela amizade, pelo carinho, pelos nossos encontros, pelas suas horas de dedicação, pelas leituras e marcações em meu texto, pelo meu amadurecimento teórico.

Agradeço à colega Janete, pela amizade, pelo coleguismo, pela parceria, pelos momentos em que me ajudou a pensar e a escrever esta dissertação. Nesse sentido, pela produção do *abstract* deste trabalho, meu agradecimento ao meu cunhado Luciano.

Graci, Ana e Janete são pessoas admiráveis, e nosso encontro não foi à toa! Sou privilegiada por tê-las como amigas e companheiras de estudo!

Meu agradecimento às colegas e companheiras de orientação e de estudos – Bruna, Bianca, Cássia, Laguna e Carolina –, principalmente pelos momentos de troca e de auxílio na construção desta pesquisa.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, pelo amor e pelos bons exemplos que me deram. Sei que batalharam muito para que eu e minha irmã tivéssemos, no mínimo, um estudo qualificado. Meu pai é um exemplo de professor; ensinou-me a humildade e a seriedade na

vida profissional. Agradeço pelas exigências de minha mãe; à minha irmã, pelo incentivo e carinho, mesmo que a distância.

Agradeço ao meu “namorado” Vinícius, pelo amor, pela compreensão, pela paciência, pela ajuda e pela convivência de todos os dias.

Um agradecimento especial aos amigos Vinícius, Sandra, Fabi e Alana.

Ao Vini, que compartilha este caminho acadêmico e profissional há alguns anos, agradeço pela cumplicidade, pelas horas de trocas e pelas muitas risadas, até mesmo das desgraças! Mesmo que estejamos pesquisando em diferentes áreas de conhecimento, felizmente ingressamos no Mestrado logo após a conclusão do curso de Letras-Libras.

Agradeço à Sandra, minha eterna parceira, pelo ombro amigo, pelos conselhos, pelo incentivo, por me entender.

À Fabi, pela amizade sincera e comprometida, por compartilharmos momentos bons e ruins, pelo exemplo de pessoa e profissional que é.

À Alana, pelas palavras de amor, pela companhia, por me contagiar com sua alegria, pela confiança, por me ajudar a espairecer quando eu precisava desopilar!

Meu agradecimento à equipe diretiva da EMEF Padre Orestes, pela parceria, pela confiança, por estarem sempre abertos à negociação de horários para que eu pudesse estudar; sem essa compreensão seria muito mais difícil chegar até aqui!

À Carmem, agradeço pelos puxões de orelha, por fazer com que acreditasse mais em mim e não desistisse de meus sonhos.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS e aos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), pela disponibilidade e pela acessibilidade.

Aos meus ex-alunos e aos atuais educandos, por serem uns dos motivos da minha busca pela qualificação acadêmica e profissional.

À Escola Vida Nova, aos ex-colegas e aos ex-alunos dessa Instituição, minha gratidão pela experiência proporcionada. Nesse espaço, uma “sementinha” foi plantada no meu coração, despertando meu amor pela educação de surdos.

Enfim, a tantas outras pessoas, que seriam muitas para aqui nomear, entre amigos, colegas e familiares, agradeço por compreenderem minha ausência, por sempre me incentivarem e torcerem por mim.

Meu amor e minha gratidão a todos que comigo estiveram na realização deste meu sonho!

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ASL	<i>American Sign Language</i> (Língua Americana de Sinais)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FM	Frequência Modulada
GT	Grupo de Trabalho
IC	Implante Coclear
IDA	<i>International Disability Alliance</i> (Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência)
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PANDESB	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SINAIS	Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USP
WFD

Universidade de São Paulo
World Federation of Deaf (Federação Mundial dos Surdos)

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Relação dos documentos analisados
Quadro 2 Sistematização da organização dos dados para as análises

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo dos Estudos Surdos, que marca uma “posição política e epistemológica” (LOPES, 2007) da surdez como uma diferença, entendendo os surdos como uma minoria linguística e cultural. A educação bilíngue para surdos constitui-se objeto desta investigação, a qual, após a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), passa a ser a maior pauta de reivindicações do movimento surdo. O problema de pesquisa deste trabalho está assim construído: como diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no cenário brasileiro? De modo geral, objetiva-se analisar discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro. Como objetivos específicos propõem-se: 1) identificar enunciados que constituem os discursos produzidos nos documentos selecionados; 2) verificar como se dão as relações de poder-saber nesses discursos; 3) problematizar como esses discursos produzem a educação bilíngue. Para isso, me inspiro em Michel Foucault (2006, 2008, 2010, 2012, 2013), olhando para os discursos entendidos como práticas que produzem os objetos sobre os quais fala. O material empírico desta dissertação é constituído de dez documentos, que foram elaborados pelo movimento surdo, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), ou pelo Ministério da Educação (MEC). Esses documentos são compreendidos como práticas que produzem a educação de surdos e, ao mesmo tempo, são constituídos por essas práticas. As noções de saber e poder também se tornam produtivas, pois, nos discursos, há tensionamentos imbricados em relações de saber-poder, que produzem verdades sobre a educação bilíngue. As análises, sobretudo as recorrências observadas, possibilitam construir duas unidades temáticas. Na primeira, verifica-se a utilização de documentos nacionais e internacionais, além de pesquisas acadêmicas e estatísticas, para produzir efeitos de verdade nos discursos. Existem recorrências e silenciamentos na produção dessas verdades, pois se tratam de discursos decorrentes de “princípios político-ideológicos distintos” (LODI, 2013). Na segunda unidade temática, observa-se uma polarização no que diz respeito à educação de surdos, pois são produzidos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue. Os discursos que circulam no MEC compreendem a surdez como uma deficiência e apontam a educação inclusiva como um direito inalienável. Nesse caso, o surdo estaria incluído na escola comum através de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, tendo a presença de intérprete de língua de sinais em sala de aula; assim como a língua de sinais é compreendida como um recurso de acessibilidade, já que o surdo não institui uma cultura. Já os discursos que circulam nos documentos produzidos pela FENEIS e por representantes do movimento surdo, a partir do entendimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, apontam a necessidade de haver um ambiente linguístico adequado para que os surdos possam ter acesso à educação, o que não é possibilitado nas escolas comuns. A educação bilíngue é, portanto, pensada em espaços diferentes: na escola comum e na escola bilíngue.

Palavras-chave: educação bilíngue para surdos; estudos culturais; discurso; saber-poder.

ABSTRACT

This research is part of the field of Deaf Studies, which marks a "political and epistemological position" (Lopes, 2007) of deafness as a difference, understanding the deaf as a linguistic and cultural minority. The bilingual education for deaf is the object of this investigation, which, after the Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education (2008), becomes the greater agenda of the deaf movement. The research problem of this study is thus constructed: how different discourses about bilingual education for deaf are specific ways of thinking about the education of these subjects in the Brazilian scenario? In general, the objective is to analyze discourses that produce and put into operation the bilingual education for the deaf in the Brazilian educational scenario. The specific objectives are proposed: 1) To identify and extract excerpts that constitute the discourses produced in the selected documents; 2) see how they give the relations of power-knowledge in these discourses; 3) discuss how these discourses produce bilingual education. For this, I am inspired by Michel Foucault (2006, 2008, 2010, 2012, 2013), looking at the discourses understood as practices that produce the objects upon which they speak about. The empirical material of this thesis consists of ten documents, which were prepared by the deaf movement, represented by the National Federation of Education and Integration of the Deaf (FENEIS), or the Ministry of Education (MEC). These documents are understood as practices that produce deaf education and at the same time, are made up of these practices. The notions of knowledge and power also become productive because, in the speeches, there are tensions interwoven in relations of power-knowledge, producing truths about bilingual education. The analyses, especially the recurrences observed, enable build two thematic units. First, there is the use of national and international documents, as well as academic research and statistics to produce real effects in the speeches. There are recurrences and silences in the production of these truths, since these are discourses due to "different political and ideological principles" (LODI, 2013). The second thematic unit, there is a bias with respect to the education of the deaf, as are produced different meanings attributed to bilingual education. The discourses circulating in the MEC include deafness as a disability and point inclusive education as an inalienable right. Thus, the deaf would be included in regular schools through Educational Service Specialist (ESA), and the presence of sign language interpreter in the classroom; as well as sign language is understood as an accessibility feature, since the deaf does not establish a culture. Now, the discourses that circulate in the documents produced by FENEIS and representatives of the deaf movement, based on the understanding of deafness as a linguistic and cultural difference, point the need for an appropriate linguistic environment for the deaf to have access to education, which is not allowed in public schools. The bilingual education is thus designed in different spaces: in regular schools and bilingual schools.

Keywords: bilingual education for deaf, cultural studies, speech, power-knowledge.

SUMÁRIO

1 INQUIETAÇÕES	12
2 MOVIMENTOS DA PESQUISA	19
3 DISCURSOS LEGITIMADOS ATRAVÉS DE DOCUMENTOS, PESQUISAS E DADOS ESTATÍSTICOS: recorrências e silenciamentos	30
3.1 “Na Concepção de Direitos Humanos” e “Da Diferença Linguística à Igualdade de Direitos”	31
3.2 “Com Base no Número de Matrículas” e “Em Várias Pesquisas Científicas”	41
4 EFEITO DOS DISCURSOS NAS PROPOSIÇÕES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.	53
5 O MOVIMENTO CONTINUA...	70
6 REFERÊNCIAS	73

1 INQUIETAÇÕES

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com uma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2007, p. 15-16)

Ingressei no Mestrado em Educação movida por uma inquietação. Refiro-me aqui à inquietação com uma pesquisa inserida em um campo desafiador da Educação, denominado Estudos Surdos, que marca uma “posição política e epistemológica” (LOPES, 2007), a qual procuro assumir nesta investigação.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Compreendo a surdez como uma diferença inserida no âmbito da cultura, mas há discursos de vários campos que criam significados diferentes para a surdez. Porém, nenhum deles pode excluir a “diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir” (LOPES, 2007, p. 21).

O início de minha caminhada¹ na educação de surdos conduziu-me a escolhas acadêmicas², que, à medida que me direcionam a algumas respostas, provocavam em mim muito mais desconfortos e dúvidas, movendo-me nesta pesquisa. Não que eu pretenda buscar soluções para estas minhas inquietações, mas elas me interessam e me mobilizam no

¹ Minha caminhada na educação de surdos iniciou em 2000. Durante 8 anos, atuei como professora em uma escola filantrópica, em classe especial de surdos e em turmas comuns com inclusão de surdos. Nessa mesma instituição, fui professora da disciplina de Libras. Atuei, durante dois anos, como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em uma instituição de Ensino Superior. Atualmente, sou professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma rede municipal de ensino; e foi nessa rede que auxiliiei na criação dos cargos de TILS e de Professor de Libras, além de contribuir para criação de um projeto-piloto de escola polo bilíngue. Também atuo como professora convidada em cursos de extensão e de Pós-Graduação.

² Em 2002, finalizei a capacitação em Interpretação da Língua de Sinais. Em 2006, concluí o curso Normal Superior – Anos Iniciais. Em 2011, terminei a Especialização em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado. Já em 2012, finalizei a graduação em Letras-Libras/Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e, no mesmo ano, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

questionamento de algumas verdades na educação de surdos. Portanto, esta dissertação é também resultado daquilo que experimentei, estudei e produzi; e os ditos nesta minha escrita produzem outros discursos.

Meu interesse e aproximação ao campo dos Estudos Surdos fez com que eu optasse pelo Mestrado na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse interesse também me possibilitou a participação no grupo de pesquisa *SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades*³, cujo projeto de pesquisa atual intitula-se *Políticas educacionais e linguísticas como estratégias de governo dos sujeitos no campo da educação de surdos* (2012a). Esse projeto contempla meus interesses de pesquisa e, após investigações e problematizações ao longo do curso, defini os *discursos sobre a educação bilíngue*⁴ para *surdos* como objeto desta pesquisa.

Consciente de que a temática da educação bilíngue para surdos não é inédita, percebo a necessidade de novas investigações, que busquem problematizar os discursos. Compreendo que aquilo que eu produzir aqui poderá contribuir para a produção de verdades, mas estas são provisórias, já que o movimento da pesquisa caracteriza-se como um constante reinventar-se.

Assim, como problema de pesquisa, construo a seguinte questão: *como diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no cenário brasileiro?* Para responder a essa pergunta, tenho como objetivo geral analisar discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro. Como objetivos específicos pretendo: 1) identificar e extrair excertos que constituem os discursos produzidos nos documentos selecionados; 2) verificar como se dão as relações de poder-saber nesses discursos; 3) problematizar como esses discursos produzem a educação bilíngue.

Esta dissertação apresenta uma articulação entre os Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos Foucaultianos. Me inspiro, particularmente, em noções foucaultianas para responder ao meu problema de pesquisa. Vou me ater aos discursos⁵ dos documentos, entendendo-os como produtores de práticas, a partir da virada linguística, que constituiu um outro entendimento sobre o papel da linguagem. Nesse sentido, a linguagem é “constitutiva

³ Grupo coordenado pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma, na UFRGS.

⁴ Ao referir-me à educação bilíngue, remeto-me à educação escolarizada, ou seja, que acontece no espaço da escola.

⁵ Nesta pesquisa, procuro olhar para os discursos suspeitando dos mesmos e entendendo que estes atravessam tempos e espaços.

do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89).

Para Foucault, discursos são entendidos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Dessa forma, entendo que os documentos que analiso são constituídos de discursos que produzem práticas na educação de surdos e, ao mesmo tempo, são constituídos por essas práticas. 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 pretendo trazer para minhas análises ao olhar para discursos provenientes de “princípios político-ideológicos distintos⁶” (LODI, 2013, p. 51), pois discursos que circulam no Ministério da Educação (MEC⁷) e no movimento surdo⁸ vão atribuindo diferentes significações à educação bilíngue para surdos.

Na perspectiva teórica em que me inscrevo compreendo 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. Acredito que 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).

Entendo que os acontecimentos e movimentos sociais levaram às condições de existência atuais na educação de surdos. Cito, por exemplo, o movimento pela oficialização

⁶ Não pretendo polarizar a discussão, embora os documentos tragam, muitas vezes, posicionamentos opostos. A partir disso, tomo emprestado o termo “princípios político-ideológicos distintos”, que é utilizado por Lodi (2013) no artigo “Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05”. Apesar da autora não estar filiada aos estudos foucaultianos em sua pesquisa, a utilização desse termo pareceu-me apropriada.

⁷ 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) – opto, neste texto, por utilizar a sigla MEC quando me referir 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 desta pesquisa (entre 2008 e 2014), havendo outras composições nas equipes e, portanto, o MEC de 2008 não é o mesmo de 2014.

⁸ 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.

da Língua Brasileira de Sinais (Libras⁹) através da *Lei 10.436/2002*, que significou uma unanimidade nos movimentos surdos. Porém, conforme tenho observado, inclusive de acordo com Thoma e Klein (2010), 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” (p. 113).

Em se tratando de tempo, os movimentos sociais que impulsionaram a redação e aprovação da *Lei de Libras* e da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) são dos anos de 1990. O segundo documento teve como base os princípios da democratização da educação, garantindo-a como um direito de todos e dever do Estado. Nesse contexto, insere-se a educação de surdos, compreendida como responsabilidade da Educação Especial; entretanto, este *especial* é utilizado pelo MEC como eufemismo para referir-se a pessoas com deficiência. Os documentos produzidos pelo movimento surdo, por sua vez, utilizam termos como identidade e cultura surda.

Entendo que os movimentos sociais vêm produzindo práticas discursivas e não-discursivas na educação bilíngue; conseqüentemente, constituem-se jogos de saber-poder entre os discursos de diferentes princípios político-ideológicos. Por isso, observo uma polarização¹⁰ no que diz respeito à educação de surdos, decorrente de diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue para surdos. Compreendo que as discussões não devem ser reduzidas a polarizações, mas estas são produzidas pelas análises que vêm sendo realizadas no campo acadêmico e da militância. Existem polarizações em determinados documentos, mas não podemos dizer que os discursos se bastam nestes.

As diferentes significações, constatadas nos discursos, estão imersas em relações de saber-poder, tendo implicações na produção de regimes de verdade e, portanto, esta noção também será produtiva em minhas análises.

Ao abordar a noção de poder, acredito ser pertinente mencionar que, 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 que só funciona em cadeia, ou seja, “o poder funciona e se exerce em rede. [...] o poder não se aplica aos

⁹ 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 nesta dissertação, manter-se-á a representação escrita da sigla que é utilizada no material empírico.

¹⁰ Em muitos momentos de minha escrita essa polarização é evidenciada quando falo dos proposições que circulam em um ou em outro (MEC e movimento surdo).

indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2006, p. 183). Dessa forma, percebo o poder sendo exercido e praticado, em vez de ser possuído (GORE, 2011).

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 poder entra em pauta como “um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 62); o saber entrará como elemento condutor do poder, “como correia transmissora e naturalizadora do poder” (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). Entendo que a vontade de verdade parte dos princípios político-ideológicos distintos que vêm constituindo a educação bilíngue para surdos. Por isso, optei pela análise documental, considerando que os discursos presentes em documentos constituem práticas.

A imersão em documentos da educação de surdos, desde os anos de 1990 até a atualidade, indicaram-me a recorrência da temática da educação bilíngue, principalmente após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Nessa política é reafirmado¹¹ que a Educação Especial perpassaria transversalmente todas as modalidades de ensino da Educação Básica, além de que todos os alunos deveriam estar matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda conforme essa política é assegurada “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹²” (BRASIL, 2008, p. 14). Nesse contexto, os alunos surdos fazem parte do público de alunos com deficiência e possuem o direito a uma escolarização bilíngue, devendo esta acontecer de forma preferencial no espaço da escola comum.

¹¹ Já em 1996 a LDB apontava este redimensionamento da Educação Especial.

¹² Ao longo desta dissertação, uso aspas para, no corpo do texto, indicar os excertos dos documentos analisados; nos quadros, apresento as citações mais longas, também provenientes do material empírico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mobilizou o movimento surdo para novas lutas em prol de uma educação que contemple as especificidades linguístico-culturais dos surdos. O movimento surdo compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação de surdos, pois esta deve ser pensada 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).

As várias reivindicações do movimento surdo¹³ posteriores à *Política*, assim como a busca por um espaço de discussão junto ao MEC, são iniciativas que 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). No início de 2014, foi publicado o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, que visa orientar a construção de uma futura política educacional bilíngue, considerando as especificidades na educação dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, minha investigação está centrada em dez documentos, que foram elaborados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS¹⁴), que representa o movimento surdo, ou pelo MEC. Estes documentos apresentam orientações sobre a educação bilíngue para surdos desde 2008 (ano de publicação da *Política*) até 2014 (ano de publicação do *Relatório*). Muitos desses documentos, que serão apresentados na próxima seção, tratam-se de notas e cartas trocadas entre MEC e movimento surdo. Ambos os segmentos¹⁵ apresentam discursos que buscam legitimar-se enquanto verdades acerca da educação bilíngue.

A opção por analisar esses discursos não deve ser lida como uma possibilidade de contrapor ideias, apesar de os documentos marcarem posições binárias em várias passagens. Também não pretendo me posicionar de modo a indicar qual é a melhor política educacional, mas é perceptível, em minhas análises, que os discursos buscam marcar suas posições. Assim, investiguei como os discursos, nas suas particularidades, operam na produção de múltiplas facetas sobre a lógica educacional bilíngue.

¹³ Este assunto será aprofundado no capítulo a seguir.

¹⁴ No caso desta investigação, a maior parte das fontes escritas coletadas não só está diretamente relacionada à FENEIS, como também foram produzidas pela Instituição.

¹⁵ Apresento os discursos como aqueles que circulam no MEC e no movimento surdo, mas compreendo que esses não são puros e não estão localizados apenas nesses espaços.

Ao longo desta dissertação, procuro realizar uma interlocução com as teorizações de Michel Foucault, bem como dialogo com autores que o utilizam em seus estudos, como Veiga-Neto (2011), Fischer (2001), Gore (2011) e Ferreira e Traversini (2013). Também trago contribuições teóricas de alguns autores dos Estudos Surdos, como Skliar (1998, 1999), Quadros (2005), Lodi (2013), Lacerda e Lodi (2009), Lopes (2007, 2008), Karnopp (2012), Thoma (2010, 2012), Thoma e Klein (2010) e Giordani (2010), além de outras pesquisas (artigos, dissertações, teses). Não faço, portanto, um capítulo específico de revisão teórica ou “estado da arte”, mas opto em articular teorizações a minhas análises. Afinal, com o meu olhar, pretendo inventar o objeto e possibilitar as interrogações sobre ele (COSTA, 2007).

Dito isso, apresento a dissertação, organizada em capítulos. No segundo e próximo capítulo, intitulado “Movimentos da pesquisa”, explico como se deu o movimento de seleção, manuseio e construção desta pesquisa, indicando as primeiras análises do material empírico.

No terceiro capítulo, “Discursos legitimados através de documentos, pesquisas E dados estatísticos: recorrências e silenciamentos”, apresento os argumentos que se pautam em documentos nacionais e internacionais, bem como em pesquisas e dados estatísticos. Estes discursos produzem verdades sobre a educação bilíngue, verdades essas que são colocadas em circulação. O capítulo está organizado em duas seções, assim intituladas: “Na concepção de direitos humanos’ e ‘da diferença linguística à igualdade de direitos””; e “Com base no número de matrículas’ e ‘em várias pesquisas científicas”.

Já no quarto capítulo, sob o título “Efeito dos discursos nas proposições para educação bilíngue”, problematizo as diferentes significações atribuídas ao surdo, à surdez, às línguas envolvidas, além de discutir como é pensada a organização da educação bilíngue a partir de diferentes princípios político-ideológicos.

No quinto e último capítulo, “O movimento continua...”, apresento uma retomada dos movimentos realizados nesta pesquisa e algumas considerações finais, apontando também uma possibilidade futura de continuidade na escrita.

2 MOVIMENTOS DA PESQUISA

Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. [...] Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Os movimentos de construção de uma pesquisa não se dão de maneira tranquila. Como afirmado na epígrafe anterior, são necessários alguns afastamentos e aproximações. Procuo me afastar de explicações unívocas, de fáceis interpretações e da busca por um sentido oculto (FISCHER, 2001). Para que o discurso apareça na sua complexidade e particularidade, é necessário aproximar-me e trabalhar incessantemente com ele, tentando ficar no nível de existência das palavras, das coisas produzidas nos e pelos discursos.

Neste capítulo, apresento como me movimentei em meus caminhos e escolhas metodológicas, bem como apresento os documentos selecionados para a investigação, tendo em vista a perspectiva teórica já anunciada. Nessa perspectiva, segundo Corazza (2007), não há um critério que autorize alguém a escolher esta ou aquela metodologia de pesquisa, pois não é por “tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’ no sentido de ser para nós significativa” (p. 120-121). Com isso, quero dizer que minha metodologia foi se constituindo ao longo da pesquisa, à medida que a imersão nos documentos acontecia, sendo necessárias algumas escolhas durante esse processo.

Entre as várias reformulações do meu problema de pesquisa, desde o projeto até esta dissertação, houve algumas mudanças no foco e no recorte da investigação sobre a educação bilíngue para surdos. No projeto, o foco estava na análise da proposta bilíngue para surdos, construída com minha participação na rede municipal de ensino em que atuo. Após as sugestões no momento da qualificação do projeto e minhas posteriores leituras, principalmente de documentos que tratam sobre a educação bilíngue para surdos, surgiram diferentes percepções e interesses, que me conduziram a um recomeço investigativo.

A partir da imersão nos documentos, passei a pensar o problema de pesquisa, que “só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado –, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema” (CORAZZA, 2007, p. 112).

Para pensar as práticas bilíngues para surdos no Brasil na atualidade, apresento o material empírico selecionado para esta pesquisa, tendo em vista o recorte temporal definido (2008 a 2014), o qual será posteriormente justificado. O quadro a seguir relaciona os documentos¹⁶ analisados nesta pesquisa:

	Documento	Tipo	Ano	Assunto tratado	Instituição
1	<i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</i>	Política (elaborada por um grupo ¹⁷ de trabalho)	2008	Visa construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	MEC/SEESP
2	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.	Fascículo	2010	Visa orientar professores do Atendimento Educacional Especializado sobre o atendimento aos alunos surdos.	MEC/SEESP
3	Nota Técnica nº 05/2011.	Nota do MEC para a Feneis	2011	Visa esclarecer a implementação da educação bilíngue de acordo com a política do MEC.	MEC/SECADI
4	Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos (em resposta à Nota Técnica nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB).	Carta da Feneis ao MEC	2011	Visa responder à Nota Técnica nº 05/2011.	FENEIS
5	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Política	2014	Visa apresentar as metas que o Governo Federal pretende atingir na década de 2014 até 2024.	MEC
6	Carta-denúncia dos falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao Ministério Público Federal.	Carta da Feneis para o MEC	2011	Visa apresentar algumas questões sobre a educação de surdos, a fim de repensar a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva.	FENEIS
7	Proposta para a elaboração	Proposta da	2012	Visa apresentar	FENEIS

¹⁶ Três dos documentos relacionados abaixo não estão disponibilizados na internet, são eles: a *Nota Técnica nº 34/2012*, a *Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras)* e a *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos*. Esses e outros documentos fazem parte de um banco de dados do grupo de pesquisa SINAIS, do qual participo. Me coloco a disposição através do meu e-mail para passar este material: ingridsturmer@gmail.com.

¹⁷ Sete representantes da Secretaria de Educação Especial/ MEC e nove professores colaboradores.

	de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.	Feneis para o MEC		argumentos em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos.	
8	Nota Técnica nº 34/2012.	Nota em resposta à Feneis	2012	Visa manifestar-se sobre o documento “Proposta para a Elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”	MEC/ SECADI
9	Carta Aberta ao Ministro da Educação.	Carta para o MEC	2012	Carta elaborada pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil, que atuam na área da Educação e da Linguística, na qual reiteram as reivindicações da comunidade surda referentes ao PNE.	DOCTORES SURDOS
10	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.	Relatório (elaborado por um grupo ¹⁸ de trabalho)	2014	Visa apresentar subsídios para a construção de uma Política Linguística de Educação Bilíngue.	GT designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/ SECADI

Quadro 1 – Relação dos documentos analisados.

Para a definição do material empírico apresentado no Quadro 1, realizei a leitura de diversos documentos da comunidade surda, que datam os anos de 1990. Esse período foi marcado por lutas e discussões em torno do reconhecimento da língua de sinais. Em 1999, foi elaborado, como manifesto da comunidade surda, o documento *A Educação que nós surdos queremos*, durante o Pré-Congresso que antecedeu o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado no Salão de Atos da UFRGS, em abril de 1999. As demandas apresentadas pelos surdos no documento foram potencializadas por uma série de pesquisas desenvolvidas por um grupo de estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, que estavam vinculados ao Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), coordenado pelo professor Carlos Skliar. Frente a esse e a outros acontecimentos de âmbito nacional, em 2002, através da *Lei nº 10.436*, foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais no Brasil.

Cabe mencionar que, antes desse período, ao estudar o movimento social surdo pelo reconhecimento da língua de sinais, Brito afirma que, em um primeiro momento, dos anos de

¹⁸ Sete representantes da FENEIS, três do MEC, três de Instituições Federais de Educação Superior (IFES), um de Secretarias de Estado da Educação, um da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), um do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), um do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

1980 aos primeiros anos da década de 1990, o movimento “apresenta uma práxis e uma pauta de reivindicações bem semelhante à dos movimentos das outras deficiências” (2013, p. 240).

Na *Carta-denúncia* dos surdos, enviada ao MEC em 2011, o movimento surdo aponta que a sobrevivência da Libras e seu reconhecimento legal só foi possível “graças a décadas de resistência anônima de centenas de milhares de surdos que mantiveram, enriqueceram e repassaram a língua de sinais a outras gerações” (FENEIS, 2011b, p. 2-3). O movimento surdo teve sempre grande representatividade através da FENEIS, mas, essa centralidade da FENEIS não fez dela o movimento social surdo propriamente dito, posto que este,

[...] não pode ser reduzido a um fenômeno social que somente teria existido devido à presença de uma dada entidade única por trás de todas as manifestações públicas e demais ações coletivas, uma vez que estas [...] foram produzidas por atores sociais individuais e coletivos distintos, sendo a Feneis, indubitavelmente, o mais importante deles, mas não o único (BRITO, 2013, p. 238).

A oficialização da Libras e a sua regulamentação pelo *Decreto 5.626/2005* produziram efeitos, como a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura; a criação do curso de Letras-Libras/Licenciatura e Bacharelado; o direito de os surdos requisitarem o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS); no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹⁹, a graduação em Pedagogia Bilíngue²⁰ formou a primeira turma de licenciados em 2011; entre outras ações, que serão detalhadas ao longo deste texto.

Conforme verifiquei em minhas leituras, até 2002, entre outras questões, a pauta de discussões estava no reconhecimento da língua de sinais, e a educação bilíngue ainda não poderia ser considerada a bandeira de luta do movimento surdo. E isso também é afirmado por Brito (2013), em sua tese, pois

[...] a oficialização não se vinculou, originalmente, a bandeiras e/ou categorias pelas quais o movimento social surdo é mais conhecido nos dias de hoje – como o bilinguismo e a defesa da cultura e identidade surda. A justificativa baseava-se, antes de qualquer coisa, nos direitos sociais de cidadania, em especial o direito à comunicação em igualdade de oportunidade com o ouvinte nas várias esferas da vida social, o que se traduzia, em termos práticos, por exemplo, no direito ao atendimento por

¹⁹ De acordo com informações da Revista da FENEIS (2011), o INES oferece, por meio do Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O Instituto é referência em pesquisas, em materiais didáticos e na capacitação de profissionais da área de educação de surdos no Brasil.

²⁰ Este curso forma professores dos Anos Iniciais e Educação Infantil, para trabalharem com alunos surdos em uma proposta de educação bilíngue.

intérpretes em serviços públicos essenciais e no direito ao uso dessa língua nas escolas e classes especiais para surdos (BRITO, 2013, p. 241-242).

Orientações legais sobre a educação bilíngue constam pela primeira vez no *Decreto 5.626/2005*, documento escrito no embate político entre MEC e movimento surdo. Em 2008, também há uma breve orientação sobre a educação bilíngue na *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, documento em que se afirma:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.17)

No entanto, essas orientações de 2008 sobre a educação bilíngue, atreladas ao ensino na escola comum, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), causam maior impacto no movimento surdo. Cabe mencionar que eu poderia ter optado por incluir o *Decreto* como parte do material empírico. No entanto, o *Decreto* é de 2005 e optei pelo recorte temporal a partir de 2008, pois minhas análises indicaram que a partir deste ano a educação bilíngue passou a principal pauta de discussões. Alguns fatos marcaram as reivindicações do movimento surdo com relação à *Política* de inclusão, como discutirei a seguir.

Entre os dias 28 de março e 01 de abril de 2010, delegados²¹ e observadores, entre eles alguns representantes da comunidade surda, participaram da Conferência Nacional de Educação (CONAE)²², em que foram definidas propostas que serviriam de base para a elaboração do *Plano Nacional de Educação*. A CONAE foi organizada em seis eixos para discussão de propostas, as quais já haviam sido anteriormente discutidas em conferências municipais e estaduais. As propostas sobre a educação de surdos foram debatidas, principalmente no eixo seis (6): “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”.

Na votação das demandas da educação dos surdos, na CONAE, estavam em pauta duas propostas diferentes: uma delas estava em consonância com as políticas de educação do

²¹ Representantes eleitos/as nas conferências estaduais nos Estados, por segmentos, com direito à voz e voto nas plenárias deliberativas da Conferência.

²² O objetivo geral da CONAE é “propor política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (CONAE, 2012, p. 13).

MEC, que defendia o acesso e a permanência dos sujeitos surdos na escola regular; a outra proposta, defendida pela comunidade surda, era favorável à escola de surdos e às metodologias próprias de ensino. O grupo que defendia as propostas da comunidade surda utilizou uma estratégia de aliança aos demais integrantes²³ do eixo seis, argumentando que “ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam” (FENEIS, 2010, p. 22).

Segundo algumas afirmações em documentos do movimento surdo, ao final da CONAE, apenas três (3), das onze (11) propostas apresentadas pelos representantes da comunidade surda, foram atendidas²⁴, como se observa no excerto a seguir:

Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONG's conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo. (FENEIS, 2010, p. 22)

No mesmo ano, a diretora de políticas educacionais do Ministério da Educação, Martinha Claret, fez uma declaração, esclarecendo os motivos pelos quais o MEC não aceitava o entendimento de educação bilíngue proposto pela comunidade surda:

O Ministério não concorda com o princípio de que a educação bilíngue é favorecida no espaço segregado. Ao contrário, a pluralidade humana precisa estar na escola e esta precisa, cada dia mais, ter diferentes ferramentas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver a educação plural. Perguntada sobre a importância das escolas de surdos para a valorização da cultura e da identidade surdas, a diretora respondeu que “do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana”. (FENEIS, 200, p. 23)

Para Patrícia Luiza Rezende, que na época ocupava o cargo de Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, a declaração não só desvaloriza o modo de vida dos surdos brasileiros, como também fere a sua dignidade. Segundo ela, “um pronunciamento desta natureza rebaixa a cultura surda e desrespeita leis, documentos e convenções

²³ Entre eles negros, quilombolas, Movimento dos Sem-Terra (FENEIS, 2010).

²⁴ Entretanto, em palestra durante o Congresso Brasileiro de Educação Especial de 2012, a professora Dra. Rosângela Pietro, da USP, mencionou que “a educação de surdos está espalhada em todo o Plano Nacional de Educação”.

internacionalmente reconhecidos” (FENEIS, 2011, p. 20). Percebo que esse posicionamento está constituindo um argumento do movimento surdo, principalmente para justificar as escolas bilíngues para surdos²⁵.

Na época, a declaração de Martinha causou grande repercussão, inclusive nas redes sociais, em que seu discurso foi repudiado pelo movimento surdo. Compreendo que houve um processo de culpabilização devido a um discurso que não se localiza propriamente na pessoa que o proferiu, mas é permeado por uma rede discursiva da Educação Especial. Nesse sentido,

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

Apesar desses acontecimentos que “desrespeitaram a comunidade surda”, de acordo com a Revista da FENEIS (2011), nada foi tão impactante quanto a possibilidade do fechamento do INES, em fevereiro de 2011. Segundo a Revista, o INES é berço da cultura surda e da resistência da língua de sinais, além de ter sido o espaço de formação das principais lideranças surdas do País. Fundado em 1856, “é considerado o patrimônio cultural e símbolo máximo de resistência do povo surdo” (FENEIS, 2011, p. 20). Para a Diretora da Instituição na época, Solange Rocha, o INES não pode ser compreendido como uma escola especial, pois trabalha na perspectiva da educação inclusiva de surdos, produzindo conhecimento para que possam dar suporte às escolas brasileiras (FENEIS, 2011).

Frente à ameaça de fechamento do INES, a FENEIS protagonizou, ao lado de dezenas de associações estaduais e municipais de surdos e de milhares de pessoas surdas e ouvintes (estudantes, professores, pais, amigos), durante todo o ano de 2011, o “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda”, cuja principal luta foi pelas Escolas Bilíngues para Surdos. O movimento foi organizado no espaço das redes virtuais e teve grande repercussão na imprensa. Pressionado pela opinião pública, em abril do mesmo ano, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, desautorizou o anúncio feito anteriormente pela representante do MEC e defendeu a permanência do INES.

Ao analisar esses acontecimentos, entendo que “a luta pela educação é um aglutinador que vem dando sentido à forma como o movimento surdo vem se organizando” (MORAES, 2014, p. 38). Dessa forma, os discursos do movimento ganham maior força e

²⁵ Esta questão será problematizada no capítulo 3.

poder já que estes são objetos de uma luta política (FOUCAULT, 2013). Complementando essa questão, pode-se compreender que “é justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação” (VEIGA-NETO, 2011, p. 92).

O movimento surdo é um movimento de uma minoria linguística, que busca um reconhecimento linguístico e cultural. De acordo com Moraes (2014), os movimentos das minorias têm sido atravessados principalmente por questões culturais. Assim venho percebendo o movimento surdo aproximando-se das lutas culturais de outras minorias, ao mesmo tempo em que vem se afastando dos discursos da Educação Especial que entendem a surdez como deficiência. Esse afastamento pode ser visto como um dos motivos centrais que produzem a tensão entre o movimento surdo e os movimentos da Educação Especial, “uma vez que o campo da educação de surdos problematiza a lógica da deficiência, que se sustenta em processos de normalização que vem caracterizando historicamente a Educação Especial e, atualmente, as políticas inclusivas” (MORAES, 2014, p. 37).

Fica evidente que, com base nas manifestações anteriormente apresentadas, ou seja, principalmente a partir de 2011, há maior produção discursiva sobre a educação bilíngue. Prova disso é que, entre os dez documentos aqui analisados, oito são produzidos a partir de 2011. Além disso, a maioria desses documentos demonstra os discursos que circulam entre o MEC e movimento surdo, de modo que esses segmentos dialogam e argumentam a partir de sua posição discursiva. Em diversas passagens, verifica-se os jogos de saber-poder para legitimar seus discursos.

Cabe mencionar que, no início da construção desta pesquisa, eu localizava os discursos nesses segmentos anteriormente citados; no entanto, aos poucos, percebendo os perigos que estava sujeita nesta análise, percebi que os discursos não se localizam em algo ou alguém; eles são uma prática social. Tentando escapar da “armadilha” de localizar discursos *no* MEC ou *no* movimento surdo, tratei-os como provenientes de diferentes campos de saber: campo de saber da Educação Especial (que permearia os discursos do MEC) e campo de saber linguístico-cultural (que permearia o movimento surdo).

No entanto, fui alertada sobre os riscos de permanecer localizando os discursos, inclusive em campos de saber. Lembrei-me de leituras realizadas, sobretudo compreendendo que os campos de saber não são puros; aliás, indicá-los de antemão poderia ser arriscado. Afinal, há atravessamentos de campos diversos na educação de surdos e na educação

especial²⁶. Na formação de campos de saber, coexistem enunciações heterogêneas, fundamentados em várias disciplinas.

Após o amadurecimento teórico e a constante análise do material empírico, passei a entender que os discursos de que trato nesta pesquisa originam-se de “princípios político-ideológicos distintos”²⁷. A imersão nos documentos possibilitou-me definir as ferramentas e as possibilidades de análise.

Em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem – como já referi – tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não ditos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto (VEIGA-NETO, 2011, p. 97-98).

Quero dizer, com isso, que não indiquei ou classifiquei de antemão as dimensões analíticas, mas o meu olhar sobre os documentos foram direcionando algumas possibilidades. Dito de outra forma, o funcionamento dos discursos “não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos a um arsenal de ferramentas metodológicas e um “modelo” de dinâmica discursiva para decifrá-lo” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 211).

A escolha das noções de discurso e do saber-poder, ambos constituindo-se conceitos produtivos para pensar meu objeto de pesquisa, não se deu *a priori*. Essa escolha deu-se porque esses conceitos pareceram apropriados, principalmente à medida em que passei a compreender os discursos presentes nos materiais que analisei como práticas que produzem aquilo que narram.

As primeiras imersões nos documentos demonstraram a recorrência de enunciados sobre: 1) educação bilíngue para surdos; 2) sistemas de ensino; 3) aspectos legais e pesquisas. Essas recorrências passaram a ser pensadas como dimensões analíticas. De início, a primeira dimensão estava organizada em outras duas: 1) como se percebe/compreende a condição bilíngue e o sujeito surdo; 2) como se percebe o lugar das línguas. Porém, estando essas dimensões interligadas, construí uma dimensão denominada: “educação bilíngue de surdos”. Afinal, a condição bilíngue também discute o papel de cada língua na educação dos sujeitos surdos.

²⁶ Não quero, com isso, dizer que no campo da Educação Especial não existam atravessamentos de saberes linguísticos, no entanto a ênfase maior desses saberes está nos documentos e propostas do movimento surdo.

²⁷ Como já mencionei na nota de rodapé número 06, entendo que esse termo não escapa muito da polarização que tento evitar. Porém, por não estar propondo uma Análise do Discurso (AD) foucaultiana, mas fazendo uso da noção de discursos como prática, considero-o adequado, optando por utilizá-lo nesse momento.

A releitura dos documentos indicou-me os excertos que estariam relacionados a essas dimensões. Dessa forma, foi necessária a construção de quadros com os excertos selecionados, de modo que me auxiliassem na organização e no aprofundamento das análises.

Com os quadros elaborados, ao retomar os excertos, verifiquei uma recorrência discursiva em todas as dimensões até então definidas para as análises nesta pesquisa. Nos três conjuntos de quadros que construí a partir dos documentos, evidenciei vários enunciados que se utilizavam de outros: de documentos internacionais (como a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2007) e de documentos nacionais (como o *Decreto 5.626/2005*). E isso para produzir as suas verdades a respeito da organização do ensino bilíngue. Além disso, eram referenciadas algumas pesquisas acadêmicas e dados estatísticos.

Essa outra e mais recente imersão nas análises indicou-me um redimensionamento da pesquisa, que foi organizada em apenas dois eixos de análise: 1) aspectos legais e pesquisas; 2) organização da educação bilíngue (eixo anteriormente nomeado como “sistemas de ensino”, mas que não se aplicaria à educação bilíngue, pois esta não se trata de um sistema educacional). O quadro a seguir sintetiza a ideia que me possibilitou chegar à organização desta investigação:

Princípios político-ideológicos distintos percebidos...	Utilizam...	Para justificar...	Produzindo verdades...
Nos discursos que circulam no MEC Nos discursos que circulam no movimento surdo (representado pela FENEIS)	Argumentos de documentos, pesquisas acadêmicas e dados estatísticos	Seu conceito e organização (tempos e espaços) de educação bilíngue	Sobre o papel das línguas, a surdez e o sujeito surdo.

Quadro 2 – Sistematização da organização dos dados para as análises

As dimensões analíticas destacadas no Quadro 2 possibilitaram-me pensar a organização desta dissertação. Acredito, assim, que meu trabalho vai ao encontro do que Fischer afirma: as unidades são construídas a partir da dispersão dos enunciados, ou seja, convém “mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”. (2001, p. 206)

Diante do exposto, organizei a pesquisa em dois capítulos de análise. Devido à grande quantidade de excertos selecionados e por muitos sinalizarem questões semelhantes, mesmo que em documentos diferentes, trago para este texto aqueles que saltaram aos meus

olhos. Na composição do *corpus* empírico, também considero os limites desta pesquisa. No próximo capítulo, prossigo proporcionando ao leitor uma “conversa” com os ditos selecionados.

3 DISCURSOS LEGITIMADOS ATRAVÉS DE DOCUMENTOS, PESQUISAS E DADOS ESTATÍSTICOS: recorrências e silenciamentos

Investigar discursos acerca das práticas de implementação da educação bilíngue de surdos possibilita afirmar que estão atravessadas por lutas em torno da imposição de sentidos. Essas 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, permeavam principalmente os discursos sobre os surdos e a surdez localizados na questão da deficiência.²⁸ De acordo com Skliar (1999) a questão política da diferença era (e continua sendo) mascarada: “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” (p.12).

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). As políticas são sempre construídas para a diversidade, não para as singularidades, por isso, serão sempre homogeneizadoras. 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 em documentos constituem posições de verdades “mais legítimas”. Compreendo a verdade como o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros (FOUCAULT, 2010). Quando há vontade de verdade, esta dissemina-se pelo tecido social e tende a exercer poder de influência sobre os

²⁸ 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.

outros discursos. Observo essa vontade de verdade ser tensionada em muitos trechos dos documentos analisados.

As “coisas ditas” nos discursos definem regimes de verdade, que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário; dessa forma, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam (VEIGA-NETO, 2011).

A questão é: os discursos – bem como os silêncios – se distribuem em níveis diferentes e constantemente cambiantes, cuja variação é função de múltiplos elementos, tais como “quem fala” e “quem escuta”, sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações entre diferentes instituições, além da disposição dos próprios enunciados. São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade (VEIGA-NETO, 2011, p. 101).

Para justificar e argumentar significações a respeito da educação bilíngue, que potencializam verdades, prossigo indicando como os discursos distribuem-se em suas recorrências e silenciamentos. Sendo assim, organizei este capítulo em duas subseções: na primeira, é possível verificar como são utilizados discursos de diferentes documentos nacionais e internacionais; na segunda, como são utilizados as pesquisas científicas e dados estatísticos para a produção de verdades.

3.1 “Na Concepção de Direitos Humanos” e “Da Diferença Linguística à Igualdade de Direitos”

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial (BRASIL, 2008, p. 14).

[...] encontra-se o Movimento Surdo parceiro dessa luta da sociedade brasileira pela democracia e pelos direitos humanos, sociais e políticos, hoje consagrados como direitos constitucionais fundamentais (FENEIS, 2011, p. 4).

Trago alguns excertos no título dessa seção, bem como no seu início, com a finalidade de já centralizar a discussão: os discursos lutam e procuram colocar em circulação a igualdade de direitos na educação de surdos. Os excertos trazem o respeito e a atenção aos direitos humanos, sendo bastante demarcados nos documentos analisados. Nas relações de saber-poder estabelecidas nos discursos, há posições binárias para marcar aquilo pelo qual se luta.

Ao verificar a utilização de documentos nacionais e internacionais para argumentar 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, decidi focar a análise nos dois primeiros documentos. Trago os demais documentos à medida que também se tornam pertinentes nesta discussão.

A *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)*, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, foi promulgada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelo *Decreto 6.949/ 2009a* (com base no *Decreto Legislativo nº 186*, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal). Essa convenção subsidia os investimentos que o Brasil faz por meio de programas e de políticas educacionais. É um documento em prol dos direitos humanos, que contempla as pessoas com deficiências. Também está alicerçado principalmente na *Declaração dos Direitos Humanos (1948)*, pois esclarece que “toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades”, bem como reitera “a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (BRASIL, 2007, p. 14).

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). Em razão de sua importância, esse documento é citado em todos os dez materiais utilizados em minhas análises. Porém, busca-se causar efeitos de verdade, partindo dos discursos tais quais eles são, procurando

deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante – um pensamento em via de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2010, p. 253).

De acordo com a *Nota Técnica nº 05/2011* e o *Plano Nacional de Educação*, 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.

De modo geral, os discursos que circulam no MEC, que remetem à *Convenção*, afirmam genericamente o direito de todos à educação inclusiva, não abordando outras questões, como orientações a respeito da 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 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, é possível também observar uma aproximação ao posicionamento apresentado no documento *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (2012) quanto à criação de colégios de aplicação bilíngues, pois se afirma que

<p>[...] 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).</p>
--

Pelo excerto anterior, percebe-se 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 no movimento surdo, a igualdade de direitos será contemplada quando for reconhecida a diferença linguístico-cultural dos sujeitos surdos (FENEIS, 2011b).

Nessa esteira de pensamento, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), através do Art. 53, inciso V, é mencionado na argumentação do MEC, estabelecendo que a criança e

o adolescente têm direito de “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (1990). Assim, de acordo com o Ministério, a *Convenção* não prevê nenhum tipo de escola especial, pois não atenderia à legislação vigente e à meta de inclusão plena, já que na própria *Declaração de Salamanca*, citada na *Política de Educação Especial*, também se diz que “as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 14).

É interessante aprofundar 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. A FENEIS defende-se, esclarecendo 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).

Não é possível afirmar que, atualmente, o oralismo não seja praticado na educação de surdos, mas o movimento surdo busca, justamente, um redimensionamento das práticas educacionais. 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 faz pensar o quanto o entrelaçamento de discursos acaba por dizer tantas possibilidades de sentidos: este excerto não é contraditório nem nos discursos da FENEIS nem nos discursos do MEC. Entendo 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.

Nesse sentido, o movimento surdo entende a *Convenção* como o mais soberano de todos os documentos que orientam acerca de seus direitos. Na *Carta Aberta ao Ministro da Educação*, os doutores surdos apresentam o que ela determina no Art. 4º, inciso III:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (BRASIL, 2007, p. 19).

Nos discursos do movimento surdo, verifico a vontade de participar das decisões junto ao Governo, para se buscar a melhor maneira de atender à 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, os próprios surdos reivindicam suas necessidades linguísticas e educacionais, 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)

Ainda analisando os discursos que circulam no movimento surdo, estes afirmam 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. Verifico abaixo que o movimento surdo cita o Art. 30 e o Art. 24, mas 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 meus]

Esses excertos estão silenciados nos discursos que circulam no MEC, o que reafirma as diferentes posições discursivas. Assim, observo 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 a um documento anterior à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; trata-se da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, promovida 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 da *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. O *Relatório* menciona o Art. 24 da *Declaração*, onde se garante que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Com a *Declaração* e a oficialização da Libras no Brasil, os surdos passam a ser reconhecidos como membros de uma comunidade linguística, com direito de uso da língua de sinais e de relacionar-se com outros surdos, mantendo e desenvolvendo sua cultura (MÜLLER et all, 2013). Estas questões estão diretamente ligadas ao campo discursivo da linguística, e quando são silenciadas nos discursos que circulam no MEC, o movimento surdo afirma ser este um grave problema no campo dos direitos. Segundo o movimento, isto demonstra uma “visão limitada e unilateral da Convenção” (FENEIS, 2011b, p. 25), de modo que direitos linguísticos já conquistados encontram-se ameaçados. Para comprovar essa afirmação, na *Carta-denúncia*, é apresentado um excerto da *Convenção* que, em seu Art. 4º, inciso IV, esclarece:

Nenhum dispositivo da presente Convenção deverá afetar quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, os quais possam estar contidos na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não deverá haver nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte

da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau. (BRASIL, 2007, p. 19)

Nessa perspectiva, nenhum direito da *Convenção* pode ser negado e negligenciado aos surdos. Para se ter acesso aos direitos, argumenta-se, na *Carta-denúncia*, acerca da importância do uso da língua de sinais, a fim de que os surdos possam usufruir de todos os princípios e direitos constitucionais fundamentais estabelecidos na *Constituição Federal*. Esta é também citada na *Carta-denúncia*, sendo mencionados o seu Art. 1º: “III - dignidade da pessoa humana”; e o seu Art. 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). 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).

Aliado ao que aponta a *Convenção* e para potencializar o estatuto de verdade, nos discursos do movimento surdo, também observo a circulação de excertos da *International Disability Alliance*²⁹ (IDA). Esse órgão, pertencente à sociedade civil internacional, aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência*, no âmbito das Nações Unidas e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente no acompanhamento e fiscalização da implementação da *Convenção* (CAMPELLO, et al, 2012).

Diferentes organizações representativas das pessoas com deficiência participam da IDA, e uma delas é a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*), à qual a FENEIS está afiliada. Na *Carta Aberta ao Ministro da Educação*, há um trecho³⁰ elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social, realizada em julho de 2011, que trata da educação bilíngue de surdos:

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se

²⁹ Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência.

³⁰ O trecho já está traduzido na Carta Aberta ao Ministro da Educação.

alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. *Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma.* A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. *As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e Superior, bem como na vida profissional.* O apoio dos pares é necessário (CAMPELLO et all, 2012, p. 4-5) [grifos dos doutores surdos na Carta Aberta]

Tendo em vista os dez documentos aqui analisados, esse respaldo da IDA é utilizado em quatro deles, trazendo informações pertinentes ao movimento surdo. Porém, na *Carta Aberta ao Ministro da Educação*, elaborada pelos primeiros sete doutores surdos brasileiros que atuam na área da Educação e Linguística, o excerto anterior opera com maior efeito de verdade. A educação bilíngue pensada pelo movimento surdo adquire um efeito de verdade através de um discurso autorizado por surdos usuários da Libras, formados em campos de saber que também os autorizam a expressar verdades. Além disso, a *Carta* foi elaborada com auxílio da *World Federation of Deaf*³¹ (WFD).

Dando continuidade à discussão proposta no início desta seção, problematizo também as questões referentes ao *Decreto 5.626/2005*. Excertos desse *Decreto* são utilizados como argumentos em oito dos dez documentos aqui analisados, ou seja, é o segundo documento mais citado no material empírico desta investigação.

Considerando os documentos analisados, o fascículo que orienta a respeito da abordagem bilíngue na escolarização de surdos é o primeiro a trazer informações sobre o *Decreto*. Nele é garantido o direito a uma formação em que a “Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar” (ALVES et all, 2010, p. 9).

Entretanto, conforme discutirei no quarto capítulo desta dissertação, não tem sido oferecidas as condições devidas para que os surdos tenham contato com usuários da língua de sinais. Aliás, a maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes e iniciam a aquisição da língua de sinais tardiamente, geralmente no espaço escolar. Esse dado constitui-se um dos argumentos utilizados pelo movimento surdo para defender a permanência e a criação de

³¹ Federação Mundial dos Surdos.

espaços escolares que possibilitem, de fato, a aquisição da Libras como primeira língua dos surdos.

O *Decreto* também é utilizado para argumentar que a educação bilíngue aconteça no ambiente escolar, estando condicionada ao espaço do AEE. Segundo a *Nota Técnica nº 05/2011*, esse espaço é “fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no *Decreto*” (BRASIL, 2011, p. 1). Essa nota, ao trazer informações do *Decreto 5.626*, refere-se ao Art. 22, mas considera pertinente trazer apenas os incisos I e II, onde consta:

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 *apenas* 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).

O movimento surdo afirma, ainda, que as escolas e classes bilíngues não se caracterizam como classes e escolas especiais, pautando-se 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). E isso está também indicado 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 salientar que, embora os discursos que estão presentes no movimento surdo defendam que a educação de surdos seja realizada em escolas bilíngues, o *Decreto* não exclui a possibilidade de essa educação ser desenvolvida em escolas comuns.

Também tenho percebido, em minhas análises, a omissão de algumas informações nos discursos do MEC. Nesse caso, a Libras não é representada como uma língua que deve estar presente em *todo processo educativo*, negando-se a importância de um ambiente linguístico favorável em todo espaço escolar e de formação do sujeito surdo. Será que a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais é possível apenas no espaço do AEE? Essa questão será discutida no capítulo seguinte.

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 o movimento surdo procuram marcar, em vários contextos, 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 desprezar 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).

Contudo, percebo uma recorrência no uso dos mesmos argumentos para a afirmação de diferentes verdades, em conformidade com cada segmento. Quando me propus olhar para os discursos, entendo que é exatamente a estas questões que devemos estar atentos, pois há sempre uma intencionalidade nos discursos, pois esses são aquilo pelo que se luta, na perspectiva de Michel Foucault.

Os discursos produzidos no MEC procuram dar visibilidade à educação na escola comum como direito fundamental de todos, ou seja, a educação é apontada de forma genérica, como um espaço onde todos devem estar juntos e serem respeitados nas suas diferenças. Entretanto, como respeitar a diferença e os múltiplos modos de ser surdo? Para Giordani, torna-se extremamente excludente a promulgação de políticas educacionais alicerçadas em verdades absolutas, que tomam “o conceito de inclusão como permanência em territórios únicos, em escolas normalizadas, que permitem a diversidade, mas que normalizam a diferença” (GIORDANI, 2010, p. 98).

Os discursos que circulam no movimento surdo marcam o direito linguístico como direito humano fundamental, para que os surdos possam ter acesso à educação que não é possibilitada na escola comum. Percebo, assim, o poder sendo operado, fazendo com que determinados discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade. Afinal, não há poder que se exerça sem uma série de fins e objetivos. Conforme os objetivos, os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso, isto é, tenta-se estabelecer

[...] como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais. Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. Tal análise refere-se, pois, em um nível de certa forma pré-conceitual, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido (FOUCAULT, 2013, p. 71) [grifos meus].

Portanto, os saberes construídos nos discursos colocam os poderes em circulação, e vice-versa. Assim, criam-se verdades, e novos e velhos conceitos vão produzindo práticas. Os discursos tornam-se produtivos dessa forma, constituindo diferentes práticas de educação bilíngue para surdos.

Na próxima seção, problematizo as recorrências e silenciamentos observados no material empírico desta investigação, sobretudo em relação à utilização de pesquisas científicas e de dados estatísticos, assim como de documentos nacionais e internacionais; isso também serve como estratégia de poder, para produzir efeitos de verdade.

3.2 “Com Base no Número de Matrículas” e “Em Várias Pesquisas Científicas”

Dos 33.372 estudantes com surdez e 37.451 com deficiência auditiva (70.823 estudantes), 52.500 estudantes estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular [...], correspondendo a 74% das matrículas em escolas comuns de ensino regular (BRASIL, 2011, p. 2).

Vários pesquisadores nacionais e internacionais, defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a língua de sinais. (FENEIS, 2012, p. 9)

Os excertos que compõem o quadro anterior, assim como o título desta seção, marcam a temática a ser aqui abordada: a utilização de pesquisas acadêmicas e de dados estatísticos para produzir verdades sobre a educação bilíngue para surdos. Entendo que os saberes dessas pesquisas engendram-se e se organizam para atender a uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2011). Mostrar como essas pesquisas e dados são utilizados como forma de fortalecer seus argumentos sobre a educação bilíngue para surdos pode ser um exercício para pensar sobre o que estamos ajudando a construir no campo da educação de surdos.

Opto por descrever, inicialmente, como as pesquisas acadêmicas são utilizadas nos documentos aqui analisados. Constato, nesse sentido, o recorrente uso dessas pesquisas apenas nos discursos que circulam no movimento surdo. Muitas delas têm como base os estudos linguísticos “que demonstram que as línguas de sinais têm a mesma natureza linguística que as demais línguas, diferenciando-se delas por sua modalidade espaço-visual” (FENEIS, 2011b, p. 10).

De acordo com a *Carta* dos doutores surdos:

Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos. (CAMPELLO et all, 2012, p. 2)

Os discursos estão inseridos em relações de poder-saber; assim, nos discursos que circulam no MEC, os surdos são narrados pelo viés da deficiência, da falta da audição e da língua de sinais que propiciaria normalizar essa falta. Nessa linha de raciocínio, a língua de sinais é um instrumento de acessibilidade, como aprofundarei no capítulo a seguir.

Nesse sentido, três (3) dos documentos analisados trazem algumas pesquisas como forma de argumentar seu entendimento de educação bilíngue. Uma pesquisa científica é mencionada na *Proposta de Elaboração de uma Política Nacional Bilíngue*, buscando trazer à tona o Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (PANDESB), coordenado pelo professor Dr. Fernando Capovilla, associado da Universidade de São Paulo (USP).

Conforme dados do site da Universidade de São Paulo (USP), o programa foi desenvolvido entre 2001 e 2011, financiado por agências como CNPq³², Capes³³, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram avaliados oito mil surdos, oriundos de 15

³² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

estados brasileiros, com idades entre 6 e 25 anos, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Superior, verificando-se a compreensão de sinais de Libras, a leitura alfabética (decodificação e reconhecimento visual de palavras), a qualidade ortográfica da escrita, a compreensão de textos, a competência de leitura orofacial e o vocabulário em português por leitura orofacial. O estudo aponta que “os surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas para surdos” do que em escolas comuns, conforme a afirmação a seguir:

[...] o PANBESB descobriu que a política de inclusão, embora benéfica ao deficiente auditivo, é nociva ao surdo, e que este se desenvolve mais e melhor em escolas específicas para surdos no caldo de cultura de Libras, e sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em Libras, como veículo principal de ensino-aprendizagem do Português e de outras disciplinas. Tal achado decorre da diferença crucial entre alunos surdos (cuja língua materna é Libras) e com eficiência auditiva (cuja língua materna é Português), e é ainda mais relevante quando se sabe que a quase totalidade dos alunos das escolas que vêm sendo desativadas é de alunos surdos, e não deficientes auditivos, pois que estes já vinham sendo incluídos normalmente, dada sua maior facilidade de alfabetizar-se e incluir-se por leitura orofacial e leitura-escrita alfabéticas. A desativação das escolas para surdos é desserviço, já que a criança surda aprende mais e melhor nelas. (CAPOVILLA, 2009, p. 25)

Assim, conforme é afirmado em discursos que circulam no movimento surdo, “na escola bilíngue os surdos aprendem mais e melhor, porque a língua de comunicação e instrução será a língua de sinais, pois as crianças surdas, em geral, filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua” (FENEIS, 2012, p. 10). Mesmo com o significativo número de sujeitos envolvidos, anos de investimento e pautada em princípios específicos, percebo essa pesquisa silenciada nos discursos do MEC, mesmo esta tendo sido financiada pelos principais órgãos de fomento do país vinculados a diferentes Ministérios, inclusive o MEC.

Isso me faz pensar nos investimentos realizados para implantação do Sistema de Frequência Modulada (FM³⁴). Não que este seja recorrente no material empírico desta pesquisa, mas cito o sistema para exemplificar como uma pesquisa, que é realizada pelo Governo, é produzida a fim de, neste caso, atender à inclusão de alunos com deficiência auditiva. O projeto “*Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva*” foi desenvolvido em 2012, nas escolas públicas, e propôs a adoção do Sistema FM

³⁴ “O Sistema de FM consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao AASI e/ou IC do estudante, permitindo-o ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando o efeito negativo do ruído e reverberação, típicos do ambiente escolar e suprimindo a distância entre o sinal de fala do professor e a criança.” (BRASIL, 2013, p. 2)

como ferramenta de acessibilidade na educação para estudantes com deficiência auditiva, usuários de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC).

De acordo com a *Nota Técnica nº 28/ 2013*, o projeto envolveu: “106 escolas da rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal, contemplando as cinco regiões do País; 202 crianças com deficiência auditiva e 99 professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE” (BRASIL, 2013, p. 3) A pesquisa buscou mostrar a eficácia do uso do Sistema de FM por estudantes usuários de AASI e IC, para a promoção de acessibilidade no contexto escolar, ampliando as condições de comunicação e a interação entre os estudantes e os professores. Acredito que esta pesquisa tenha tido maior repercussão devido ao número expressivo de deficientes auditivos e de alunos que vêm sendo implantados nas escolas, se comparado à quantidade de alunos usuários da Libras. Quando uma pesquisa produz maior impacto nas políticas educacionais do que outras, as relações de saber/poder ficam evidentes, pois o que se diz e se pesquisa em alguns campos de saber tem maior poder do que em outros.

Além disso, demonstra o interesse político, as relações de poder e a visão da inclusão de alunos surdos que passa, principalmente, pela concepção de sujeitos deficientes a serem corrigidos. Para Nascimento e Costa (2014), é necessária uma mudança de paradigma: mudar “o foco educacional da audição ausente na orelha do surdo para a competência linguística e para o potencial cognitivo que o surdo tem” (p.161). Para as autoras, isso significaria oferecer a oportunidade de acesso real e concreto a todo tipo de conhecimento construído e alcançado pelo ser humano.

Outras pesquisas também são apontadas nos documentos aqui analisados, como, por exemplo, na *Carta-denúncia* (2011). Nesse documento, considera-se que os estudos de Saussure contribuíram para entender que não há línguas superiores nem inferiores, pois toda a língua dá conta do que se pensa e se deseja dizer. Além disso, na carta, cita-se William Stokoe (1960), que pesquisou a estrutura linguística da *American Sign Language*³⁵ (ASL), comprovando que as línguas de sinais possuem níveis linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático) assim como as línguas orais-auditivas. O *Relatório sobre a Política Linguística* (2014) também faz referência a Stokoe e afirma que, antes de seus estudos, as línguas de sinais nunca haviam sido vistas pela academia e pela sociedade como línguas naturais e com o mesmo estatuto das línguas orais.

Verifico que há uma centralidade nos estudos linguísticos e um silenciamento de pesquisas na área da educação. Há múltiplas verdades que poderiam ser ditas, mas

³⁵ Língua Americana de Sinais.

compreendo essa questão como uma maneira de colocar em evidência a aquisição e uso da língua de sinais pelos alunos surdos.

Além de pesquisas acadêmicas percebo que circulam também informações provenientes de dados estatísticos. A estatística, como uma ciência, como um conhecimento de Estado, surge devido à necessidade de organizar e de produzir determinados tipos de saber sobre a população em suas diferentes dimensões, em diferentes fatores do seu poder (FOUCAULT, 2008). Para Foucault, o controle das estimativas e probabilidades caracterizava-se um mecanismo de controle da população; e, complementando, entendo o saber estatístico como um saber que gera poder.

Em geral, o Governo utiliza-se do saber estatístico para conhecer a população, agir sobre ela e gerenciar os seus riscos. No caso dos documentos analisados nesta pesquisa, os dados apontam um gerenciamento do risco da exclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) do sistema escolar. No Brasil, os dados escolares são verificados através do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que ocorre anualmente nas escolas de Educação Básica. De acordo com a *Política* (2008), na Educação Especial, são acompanhados

[...] indicadores de acesso à Educação Básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (BRASIL, 2008, p. 11)

Tenho verificado, conforme também afirmam Traversini e Bello (2009), que, na atualidade, “os números, os índices e as taxas ocupam uma posição de centralidade, talvez, devido ao fato de os números terem adquirido um indiscutível poder na cultura política moderna” (p. 136). Este saber proveniente dos números ajuda a produzir o que temos hoje instituído na política de educação inclusiva, assim como ajuda a produzir pesquisas acadêmicas como a de Capovilla. É possível observar no excerto a seguir dados que indicam o aumento do número de matrículas no que se refere à inclusão de alunos em classes comuns do ensino regular:

Os dados do Censo Escolar/2006, na Educação Especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006. (BRASIL, 2008, p. 12)

Observando esses percentuais, de fato, é indiscutível o “significativo crescimento com relação aos indicadores de acesso ao ensino regular em virtude da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar” (BRASIL, 2014a, p. 23). Se nos detivermos apenas ao que nos indicam os números, esses são inquestionáveis, pois há um discurso que está ali constituído; basta visualizá-lo, não há o que verificar nas “entrelinhas”.

Dados mais recentes continuam comprovando o aumento das matrículas, como no Plano Nacional de Educação (2014-2024): “entre os anos 2008 e 2010, ocorre um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na faixa de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 321.689 para 408.822”. (p. 24). Com base nesses dados, o governo pode realizar uma estimativa de que “em 2020, os sistemas atingiriam 66% da população público-alvo da Educação Especial, nessa faixa etária, na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 24).

Essas informações referentes ao aumento do número de matrículas na rede regular de ensino compõem apenas alguns dos indicadores construídos para dar visibilidade à efetivação da política de inclusão; entretanto, uma matrícula, por si só, não garante a qualidade do atendimento de que necessita o aluno. Outros dados são também apresentados na *Política* e no *Plano Nacional*, como o número de municípios com matrículas de “alunos incluídos”, dados sobre o ingresso deles no Ensino Superior e quantidade de professores formados. Esses dados dão visibilidade aos resultados de uma política de governo que está sendo implementada e “subsidiar decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

Para o governo, esse crescimento indica a necessidade de prever ações e programas que contemplem uma diversidade de sujeitos. Nesse sentido, cito alguns³⁶ criados em prol da educação inclusiva:

- *Programa Escola Acessível*: adequação do espaço físico das escolas da rede pública de ensino regular, com recursos descentralizados através do *Programa Dinheiro Direto na Escola*. Em 2010, foram apoiados mais de 5 mil projetos de escolas públicas para acessibilidade arquitetônica, com investimento de R\$ 65 milhões.
- *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*: objetiva garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, mediante disponibilização de equipamentos, mobiliários, materiais didático/pedagógicos e recursos de acessibilidade para a organização de espaços. Em 2010, foram implantadas

³⁶ Dados consultados no *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual* (BRASIL, 2010a). Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/re_l_setorial.pdf.

3.750 salas de recursos multifuncionais, atingindo 83% dos municípios brasileiros, com investimentos de R\$ 32,3 milhões.

- *Programa Educação Inclusiva “Direito à Diversidade”*: formação de gestores e educadores para a educação inclusiva, com a participação de todos os municípios brasileiros. Em 2010, foram investidos R\$ 14,5 milhões, destinados a 151 municípios-polo que atuam como multiplicadores na sua área de abrangência, beneficiando aproximadamente 22 mil professores.
- *Distribuição de Equipamentos para a Educação Especial*: apoio aos sistemas de ensino para a organização de salas de recursos multifuncionais na perspectiva da educação inclusiva, visando ampliar a oferta do AEE. Em 2010, foram atendidas 3.750 escolas, com um montante de R\$ 31,4 milhões para a aquisição de mobiliários e equipamentos.
- *Formação de Professores e Profissionais para a Educação Especial*: formação continuada de professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino que atuam no AEE e na sala de aula do ensino regular. Foram beneficiados mais de 46 mil profissionais, totalizando recursos da ordem de R\$ 19,06 milhões.

No que diz respeito a alunos surdos, a *Nota Técnica nº 05/2011* é o único documento que apresenta dados referentes a esse público, por ser um documento que traz informações referentes à educação bilíngue na política do MEC. Parte desses dados são apresentados na epígrafe que inicia esta seção. Essa *Nota Técnica* também aponta informações sobre o ingresso de alunos surdos no Ensino Superior e a oferta da disciplina de Libras, como é possível observar no excerto a seguir:

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), o índice de matrícula de estudante com deficiência auditiva passa de 665 em 2003, para 4.660 em 2009, significando um crescimento de 600,7%. A partir de 2007, são coletados dados específicos sobre a matrícula de estudantes com surdez, que registra 444 em 2007 e 1.895 em 2009, representando um crescimento de 326,8%. Assim, o total de estudantes com deficiência auditiva e surdez corresponde a 6.555, perfazendo um crescimento de 885,7%.

Conforme dados do Censo da Educação Superior/2009, 13.617 cursos superiores incluíram a disciplina de Libras tanto como disciplina obrigatória quanto como disciplina optativa, dentre eles, 61 cursos de Fonoaudiologia e 3.217 cursos de Licenciatura. Do total de 17.677 cursos de Licenciatura, 18,2% ofertam a disciplina, e, do total de 92 cursos de Fonoaudiologia, 66,3% ofertam a disciplina. (BRASIL, 2011a, p. 2)

Os documentos aqui analisados também apresentam dados sobre as ações realizadas pelo Governo, especificamente em relação à inclusão de surdos. Esses dados aparecem nas *Notas Técnicas nº 05/2011* e *nº 34/2012*. Assim, verifico a utilização do saber estatístico para

a tomada de decisões e investimentos, visando otimizar e alcançar os índices de qualidade desejáveis. As informações a seguir transcritas são utilizadas pelo MEC, a fim de mostrar as ações que vêm sendo realizadas para a efetivação da educação bilíngue e o quanto tem sido investido nisso. Apesar de serem longas, são pertinentes para corroborar minha afirmação:

- 1) Formação Inicial de Professores em Letras-Libras: com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras, foi instituído o curso de Letras-Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de Educação Superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras-Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura, e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância.
- 2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa: instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, com matrícula de estudantes surdos e ouvintes.
- 3) Certificação de proficiência em Libras: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Até 2010, foram realizadas quatro edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 2.401 profissionais para o uso e ensino de Libras e 2.725 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 5.126 profissionais certificados. A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES, Portaria MEC no 20/2010.
- 4) Interiorizando Libras: em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distritos Federal têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação.
- 5) Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB: em 2007, o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e, na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento.
- 6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS: em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS, com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes.
- 7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras: no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção *Pitangá* com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção *Porta Aberta* acessível em Libras.

9) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS, para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo *Dicionário Deit – Libras*, para disseminação em escolas comuns de ensino regular. (BRASIL, 2011, p. 1-2)

Nos discursos que circulam no movimento surdo, também verifico a utilização de saberes estatísticos para produzir efeitos de verdade, já que o poder dos números dificilmente é colocado sob suspeita. Porém, o uso da estatística não se dá de forma isolada, mas se articula a outros saberes para responder a urgências que são produzidas historicamente.

Esses saberes numéricos permeiam o movimento surdo, inclusive em seis (6) dos dez (10) documentos aqui analisados. Os dados estatísticos apresentados pelos discursos que circulam no movimento surdo visam informar que a atual condução da política de inclusão, na prática, “tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo” (FENEIS, 2011b, p. 19). Essa perspectiva pode ser corroborada pelo excerto abaixo:

O MEC tem mantido uma política de fechamento das escolas e classes que têm como línguas de instrução a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita. Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais Brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas). (FENEIS, 2011b, p.17)

Para o movimento surdo, esses números representam um indicador de que há menos alunos surdos tendo acesso a um ambiente linguístico favorável. No período entre a oficialização da Libras (em 2002) e sua regulamentação pelo *Decreto 5.626* (em 2005), havia aumentado o número de alunos em escolas específicas para surdos e em escolas comuns. Contudo, “depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez

ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos no sistema escolar como um todo” (FENEIS, 2011b, p. 17-18). [grifos do autor]. Para comprovar isso, são partilhados alguns dados, os quais apontam que

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva, e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. (CAMPELLO et all, 2012, p. 3-4)

As informações acima são utilizadas pelo movimento para evidenciar que, após a *Política de Educação Especial*, publicada em 2008, registrou-se uma diminuição de matrículas de alunos surdos no sistema educacional como um todo. Assim, o saber estatístico é utilizado na produção de verdades acerca da educação de surdos.

O movimento surdo utiliza informações que o Governo produz, extraindo dados que favorecem sua argumentação em defesa da escola bilíngue. Nesse caso, é estabelecida uma relação com o ano de publicação de documentos legais, para justificar o aumento e a diminuição do número de matrículas em determinado período. Os discursos apoiam-se uns nos outros, para produzir e manter o *status* de verdade, ou seja, dependem de uma série de estratégias advindas de outras formações discursivas para serem aceitos (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

Na *Carta Aberta ao Ministério da Educação*, elaborada pelos doutores surdos, está presente um discurso de desautorização do Ministério, visto que, “infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos” (CAMPELLO et all, 2012, p. 3-4). Nessa perspectiva, em vista do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, publicado em 2014, têm-se dados mais atualizados, os quais seguem apontando as fragilidades no acesso dos surdos à educação:

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2012), o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547. Os dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na Educação Infantil (4.485); a dificuldade de acesso à Educação Profissional (370), a predominância de matrículas no Ensino Fundamental (51.330); a queda das matrículas no Ensino Médio (8.751); a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611). (BRASIL, 2014b, p. 3)

O movimento surdo aponta que um dos fatores que mascara o ingresso dos alunos surdos no ensino regular é justamente este aumento do número de matrículas na EJA, pois o

INEP agrupa, em sua publicação anual, o número de matrículas do ensino regular ao da EJA. Segundo o que consta nos documentos, esses dados da inclusão no ensino regular mostram também o número de alunos “fora da faixa etária”, que retornam à escola após terem abandonado os estudos devido à exclusão em função da falta de acesso às informações na sua língua. Há também jovens e adultos surdos que retornam aos estudos após já terem adquirido fluência na Libras fora da escola, podendo, então, voltar à instituição escolar comum em condições de acompanhar a aula através de TILS (FENEIS, 2011b).

Por fim, nos discursos que mobilizam o movimento surdo e pelas evidências dos dados oficiais apresentados, conclui-se que

[...] quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral. (CAMPELLO et al, 2012, p. 3-4)

Ao final das discussões deste capítulo, penso ser importante esclarecer que os materiais analisados trazem repetições ao citarem documentos e pesquisas. E essas recorrências podem ser entendidas como estratégias de poder, que criam efeitos de verdade. Além disso, percebo significativa potência na utilização de dados de documentos nacionais e internacionais, bem como de pesquisas acadêmicas e estatísticas, que produzem saberes e verdades sobre a educação bilíngue.

Não apenas as recorrências, mas também os silenciamentos de discursos, como verificado nas análises, trazem a intencionalidade de diferentes posições político-ideológicas. Nessas intencionalidades, há a tentativa de desconstrução do discurso do outro, o que evidencia as relações de poder-saber existentes. Isso não quer dizer que o MEC e o movimento surdo estejam um contra o outro, mas, sim, que marcam suas diferentes posições.

As diferentes posições marcadas nos discursos analisados funcionam como regimes de verdade, pois poder e verdade estão ligados; ou seja, “a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade” (GORE, 2011, p. 10).

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p. 12)

Os discursos que circulam tanto no MEC como no movimento surdo funcionam como regimes de verdade, utilizando de seus saberes e poderes para isso. A partir desses saberes e poderes, diferentes significações vêm sendo construídas sobre a educação bilíngue para surdos. No capítulo a seguir, pretendo dar continuidade a essas questões.

4 EFEITO³⁷ DOS DISCURSOS NAS PROPOSIÇÕES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez *nas escolas comuns*, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras (BRASIL, 2011, p. 1) [grifo meu]

[o movimento surdo] reivindica uma política educacional mais condizente com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que atenda à pluralidade dos surdos brasileiros, principalmente por meio da legitimação e implantação de *escolas públicas bilíngues* (FENEIS, 2012, p. 3) [grifo do autor].

A partir dos excertos acima, é possível perceber diferentes discursos sobre a educação bilíngue. Esses discursos tratam, principalmente, sobre o tempo, o espaço e sua forma de organização, para atender a uma proposta de ensino bilíngue para surdos.

Pretendo, nessa perspectiva, suspeitar de algumas ideias que são tomadas como verdades na educação bilíngue para surdos. Para isso, opto por trazer, inicialmente, as proposições advindas dos discursos produzidos pelo MEC com a finalidade de organizar os achados desta pesquisa. Ao trazer os discursos sobre a inclusão escolar de alunos surdos, não pretendo expressar um posicionamento que oscila entre o “a favor” ou “contra”, mas, sim, problematizar os discursos presentes.

Ao pensar a educação bilíngue de alunos surdos, parto do princípio de que, atualmente, as discussões sobre a inclusão não estão apenas no âmbito educacional; elas “ganham expressão na mesma medida em que as discussões da identidade e da comunidade aumentam e na mesma medida em que o viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Rech³⁸ (2010), em seu estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, aponta que os documentos elaborados pelo MEC produziram a escola como um espaço de homogeneização e enfatizam a necessidade de construirmos “um novo sistema educacional

³⁷ Neste capítulo, analiso de forma mais específica os efeitos dos discursos, ou seja, como resultam na organização da educação bilíngue na escola comum e na escola bilíngue.

³⁸ Na sua dissertação intitulada “A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece”, Rech (2010) traz um recorte temporal do Governo Fernando Henrique Cardoso, com o intuito de mostrar “como a inclusão escolar foi sendo constituída através de algumas práticas que visam a mobilização social, nas quais podemos ver a governamentalidade operando sob o conceito de normalização”. (p. 7)

capaz de dar conta de todos” (p.167). É o que vejo circular nos documentos do MEC, a partir dos quais se entende que apenas a escola inclusiva pode atingir este “todos”.

Para Lopes (2008), estar junto parece ser condição necessária para que, na Contemporaneidade, “se possa olhar, conhecer e descrever o outro e se possam controlar as ações de todos e de cada um em particular” (p.30). Para atender à política de inclusão, 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 meu]

Nesse discurso, a educação bilíngue deve ocorrer na escola comum em uma proposta de educação inclusiva, sendo essa uma condição necessária para a garantia de direitos e estando em plena sintonia com a ordem discursiva do presente. Nessa perspectiva, aqueles que se encontram “sob a tutela” apenas da educação especial, em escolas ou classes especiais, ou ainda em escolas de surdos, não estão gozando de seus direitos constitucionais.

Cardoso (2013) trabalha com a ideia de que a inclusão escolar de alunos surdos não é um ponto de chegada, mas mais um dos tantos investimentos em diferentes formas de produzir e conduzir a educação destes alunos na Contemporaneidade. Em minhas análises, tenho observado alguns discursos que vêm produzindo e conduzindo a educação de surdos no âmbito das políticas de inclusão, nos quais até se verifica um reconhecimento da língua de sinais; no entanto, esse reconhecimento “não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59).

Nesse sentido, no documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, aponta que a educação bilíngue pauta “a organização da prática pedagógica, na escola comum, na sala de aula comum e no AEE”, ou seja, deve permear “todo o processo educativo” (ALVES et al, 2010, p. 9). Porém, nos excertos analíticos, evidencio que o processo educativo é contemplado com o atendimento do surdo no AEE, e na sala de aula a acessibilidade deverá ocorrer com a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

Pela ampla circulação³⁹ dos discursos produzidos, como por exemplo o documento anteriormente citado, acredito que estes assumem *status* de discursos verdadeiros sobre a escolarização dos alunos surdos. Por isso, ao longo deste capítulo, discuto vários excertos desse material.

Após a construção da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), a Educação Especial passou a ser uma modalidade de ensino transversal, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2011). A *Resolução nº 04/2009b* institui as diretrizes operacionais para o AEE e, conforme o Art. 4º, no público-alvo do serviço da Educação Especial estão os alunos com deficiência sensorial, incluindo-se os alunos com surdez. No AEE é realizada essa complementação⁴⁰ à escolarização, sendo ofertada no contraturno 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)

Conforme os documentos do MEC, o AEE é “fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no *Decreto nº 5626/2005*” (BRASIL, 2011, p. 1). Para que o direito linguístico dos sujeitos surdos seja contemplado, definem-se 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: o AEE para ensino da Libras, o AEE em Libras e o AEE para o ensino da língua portuguesa⁴¹. Esses momentos são, respectivamente, assim definidos no fascículo intitulado *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*:

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

³⁹ A ampla circulação dá-se, principalmente, por meio de formações pedagógicas para a atuação no AEE, que são oferecidas pelo MEC.

⁴⁰ A complementação envolve o atendimento aos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Para os alunos com altas habilidades/superdotação, realiza-se suplementação.

⁴¹ No uso de "língua portuguesa" e/ou "português", utilizo, neste texto, as iniciais maiúsculas apenas quando se tratar de substantivo próprio, ou na transcrição de citações; quando me referir à língua portuguesa e/ou português como um idioma, uso iniciais minúsculas.

implica o uso de imagens e de todo tipo de referências. (ALVES et all, 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 all, 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 all, 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 all, 2010, p.22)

Esses três momentos didático-pedagógicos ocorrem no contraturno e deveriam⁴² ser ofertados diariamente de acordo com orientações do MEC. Observo que acontece uma burocratização da língua de sinais, determinando momentos específicos para aprendizado e uso da Libras. A partir disso, compreendo que os surdos são narrados como alunos deficientes da audição e da comunicação, pois não conseguem aprender no mesmo tempo e espaço que os demais alunos, necessitando, portanto, de um espaço específico.

Ao professor que atua no AEE, além de atender ao aluno no espaço da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), compete:

[...] elaborar o plano de atendimento individual do estudante, tendo como base seu conhecimento prévio da Libras, da língua portuguesa e do contexto social e familiar. Além disso, compete ao professor do AEE realizar a interface com os demais professores e tradutores/intérpretes, visando à estruturação da educação bilíngue na proposta curricular, bem como propor a articulação intersetorial de políticas públicas, a fim de garantir outras medidas de apoio necessárias à sua escolarização. (BRASIL, 2012, p.4)

Pela organização e distribuição de tempo e de espaço para a língua de sinais na escola, entendo que a Libras está “sendo produzida muito mais como um recurso de acessibilidade do que como uma língua de um grupo minoritário” (CARDOSO, 2013, p. 73). Camatti e Gomes (2011) também apontam essa questão: “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” (p. 166).

⁴² 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.

A língua de sinais, como um recurso, é assim posicionada no excerto a seguir. Nesse caso, determina-se, inclusive, o momento em que esse “recurso” não será necessário, como no AEE para o ensino da língua portuguesa. Nesse momento didático-pedagógico,

[...] 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)

Conforme 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 assistivas⁴³, o que revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo. No meu entendimento, isso corrobora a colocação feita no início desta dissertação de que, nos discursos que analiso, estão presentes princípios políticos e ideológicos divergentes.

Quando a política de inclusão constitui a Libras como um recurso de acessibilidade, desconsidera toda a luta do movimento surdo pela valorização da língua de sinais e por ambientes linguisticamente adequados, nos quais a Libras “não seja objeto de uma adaptação, mas que se constitua uma condição tão óbvia e primária como são as diversas línguas para crianças ouvintes das diversas nacionalidades”. (FENEIS, 2011b, p. 27)

No que se refere à língua portuguesa, no fascículo intitulado *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, ela é concebida como um meio pelo qual o surdo integra-se à sociedade, como é possível observar no excerto a seguir:

A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do português escrito tem a sua parte, por ser mais *um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade*. O ensino do português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior precisam ser desenvolvidos e, nesse sentido, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável (ALVES et al, 2010, p.21)
[grifo meu]

Para Lopes e Menezes (2010), ser bilíngue implicaria em:

⁴³ Para os surdos, entre as tecnologias assistivas estão, por exemplo, o aparelho FM (para captação de voz em ambientes com interferências acústicas), os materiais com acessibilidade em Libras (CDs, DVDs e outros formatos digitais), o Implante Coclear, entre outros.

[...] não transformar uma das línguas em trampolim para o aprendizado da outra. A língua de sinais e a língua portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro. (LOPES; MENEZES; 2010, p. 84)

Quadros (2005) considera pontos importantes na educação bilíngue de surdos, a saber: a Libras e a língua portuguesa são de diferentes modalidades (respectivamente, visoespacial e oral-auditiva); os surdos desejam aprender em língua de sinais, mas políticas educacionais determinam a aprendizagem do surdo em português; e há a necessidade de revisão do status do português, pois a Libras ainda assume função coadjuvante no processo.

Em geral, as línguas orais-auditivas – como é o caso da língua portuguesa – representam a produção da informação linguística geralmente através do aparelho fonador, e sua percepção se dá por meio da audição. Já as línguas de sinais, que privilegiam a experiência visual, são produzidas com um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação, e sua percepção ocorre através da visão (MÜLLER, et all, 2013). De modalidade visual-espacial, a Libras atende à especificidade de como o surdo capta a informação, constrói o conhecimento e expressa suas ideias, sentimentos e ações.

Entendo que o *status* de superioridade atribuído à língua portuguesa constitui-se uma estratégia de poder, pois essa língua acaba tornando-se indispensável para os surdos serem como os demais, ou seja, assim como estabelece a “norma ouvinte”. Compreendo também que há um deslocamento do saber-poder, pois, há cerca de duas décadas, os surdos eram compreendidos como sujeitos deficientes, que seriam corrigidos, normalizados através da oralização; hoje, apesar do reconhecimento da Libras, a normalização ocorre através de um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial do País (SKLIAR, 1999).

Quando a educação de surdos limita-se apenas à questão linguística, ficam apagadas as diferenças culturais, a questão do pertencimento a um grupo ou a uma comunidade que possibilita a aquisição da Libras. Assim:

Tanto na inclusão escolar como na educação bilíngue, quando não mudam os olhares sobre os surdos, e não se olha para as singularidades, podemos ver a redução da surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo. (THOMA, 2012b, p. 213)

Ainda nessa perspectiva da educação inclusiva, 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” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 69). A responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete; por isso, é fundamental a parceria com o professor, em uma atitude colaborativa, para possibilitar a melhor condição de aprendizagem para a criança surda. Entretanto, um complicador é que nas etapas iniciais de escolarização

[...] as crianças envolvidas são pequenas, com domínio precário da língua de sinais (já que são filhas de pais ouvintes, em sua maioria, e têm pouca possibilidade de desenvolvimento da Libras), enfrentando processos complexos de aprendizagem mediados por intérprete – seria mais proveitoso ter acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio. (LACERDA, 2003, apud LACERDA e BERNARDINO, 2009, p.70)

Outro complicador é o fato de que “não há intérprete para a maioria das classes ditas inclusivas” (FENEIS, 2011a, p. 5). Ainda há poucos profissionais capacitados (em cursos de extensão, graduação e especialização) para atender uma grande demanda e em diferentes localidades, inclusive em regiões de interior. Como argumento contrário a esse modelo de inclusão, discursos que circulam no movimento surdo apontam que “a presença de intérpretes/tradutores de português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a serviços de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa”. (FENEIS, 2011a, p. 4)

Nesse sentido, pode estar sendo produzida uma educação *pseudobilíngue*. Guedes explica este termo da seguinte maneira:

Pseudobilíngue porque, se a presença do intérprete não for realmente garantida em todos os momentos pedagógicos, não haverá suas línguas na relação, e sim uma língua subjugada a outra, em uma intenção comunicativa com base no português sinalizado. Pseudobilíngue por utilizar a libras como

instrumento facilitador, por não dar à Libras o status de primeira língua na educação dos surdos, por subordiná-la ao aprendizado do português [...] Essencializa-se a surdez com base na língua, ou seja, transforma-se a Libras em uma espécie de essência surda (antes alojada na deficiência auditiva), em detrimento de todos os outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda. (2009, p. 40)

A proposta educacional *pseudobilíngue* que talvez esteja circulando nos discursos do MEC pode ser pensada na perspectiva de uma educação monolíngue (com supremacia da língua portuguesa, majoritária e de maior *status*), afastando-se dos recentes estudos e concepções acerca do papel de duas línguas em contextos de uso, principalmente no âmbito escolar. Assim, para garantir qualidade na educação de surdos, faz-se necessário ampliar discussões sobre a implementação da proposta bilíngue, de forma a possibilitar uma articulação maior entre as políticas linguísticas e educacionais, deslocando a representação do surdo como um sujeito deficiente para o de sujeito pertencente a uma minoria linguística. Percebo que a mesma lógica monolíngue também perpassa os discursos do movimento surdo, não nos documentos analisados, mas na fala de muitos sujeitos que defendem que a Libras deve ser a única língua do surdo, desconsiderando a Língua Portuguesa.

Concordando com Fritzen (2008), o primeiro passo em direção à mudança na escola está no reconhecimento e na valorização do bilinguismo das crianças também no campo educacional. A partir daí, é possível criar contextos de aprendizagem que fortaleçam a língua dos grupos minoritários como línguas legítimas (nem inferiores, nem superiores).

De acordo com Karnopp (2012) a educação bilíngue inclui, no mínimo, a contar pelas palavras que compõem essa expressão, duas grandes áreas: Educação e Linguística. Ainda conforme a autora, a expressão “estar sendo bilíngue” parece mais adequada, já que aproxima o bilinguismo à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato; também não determina uma condição inerente e permanente do sujeito.

O bilinguismo pode ser entendido como um fenômeno mundial no uso alternado de duas línguas, mas poucos são os países que se reconhecem como bi/multilíngues, pois há a busca pela uniformidade linguística e cultural que gera o mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999). E isso tem implicações em grupos linguísticos minoritários, a exemplo das comunidades surdas.

Na perspectiva inclusiva das pessoas com surdez, verifico as seguintes afirmações sobre o bilinguismo:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa <i>capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas</i> no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (ALVES
--

et all, 2010, p.7) [grifo meu].

[...] não se discute o bilinguismo com olhar fronteiriço ou territorializado, pois a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema linguístico com características e status próprios (ALVES et all, 2010, p.8).

[...] o bilinguismo que se propõe é aquele que *destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua* e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas. Continuar, portanto, o embate epistemológico entre o uso exclusivo da Libras ou o uso exclusivo da língua portuguesa, além das questões que foram levantadas sobre o bilinguismo, é manter a exclusão escolar dos alunos com surdez (ALVES et all, 2010, p.9) [grifo meu]

A partir dos excertos anteriores, o bilinguismo pode ser entendido como uma questão metodológica e não como uma questão política e identitária, posição assumida pelo movimento surdo nos documentos que analiso. De acordo com Finau (2006), o bilinguismo de língua de sinais:

é a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o acultramento dentro de ambos os grupos sociais. (FINAU, 2006, p. 220)

O bilinguismo também é compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra, com desempenhos diferentes em função do contexto de uso e do propósito comunicativo (ZIMMER, FINGER e SCHERER, 2008).

Nos discursos observados em documentos do MEC, acredita-se que 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 all, 2010, p. 10). Esse excerto evidencia que 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)

Na política de inclusão, observo também a produção de um aluno surdo participativo, em que o desenvolvimento das suas potencialidades acontece na interação com os demais alunos ouvintes da escola. Assim, faz-se necessária “a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais alunos da escola comum”. (ALVES et all, 2010, p. 10)

Ao “deflagrar iniciativas no meio escolar pautadas no reconhecimento e na valorização das diferenças que demonstrem a possibilidade da educação escolar inclusiva de pessoas com surdez na escola comum brasileira” (ALVES et all, 2010, p. 09), o discurso da diferença não está relacionado ao reconhecimento da cultura e da identidade dos sujeitos surdos. A valorização das diferenças, sem especificá-las, opera como condição para que a inclusão aconteça; no entanto, não há, de fato, um reconhecimento da diferença surda.

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). A relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou a leitura visual. 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 que possibilita a construção da identidade desses sujeitos surdos. E isso pode ser evidenciado no excerto a seguir apresentado:

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 adquirir e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (ALVES et all, 2010, p.8) [grifo meu]

De acordo com o excerto anterior, o *descentramento identitário* faz-se necessário, ou seja, 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).

Quando a educação bilíngue é referida nos documentos produzidos pelo movimento surdo, verifico a utilização de argumentos que vão além da proposição de um espaço e de uma língua. Skliar já apontava essa questão há quinze anos, afirmando que a educação bilíngue

para surdos “é algo mais que o domínio, em algum nível de duas línguas” (1999, p. 7). Há a necessidade da construção da identidade através do contato com os pares surdos. Para Kraemer (2011), o desenvolvimento das questões identitárias e culturais dos surdos “é condição necessária ao aprimoramento das demandas educacionais desde a mais tenra idade” (p.99). Sobre isso, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* aponta:

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda 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.

A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos. (BRASIL, 2014b, p. 14)

Na perspectiva dos Estudos Surdos, amparados nos estudos linguísticos, para a aquisição da língua de sinais, entende-se que as crianças surdas devem ter contato com outras crianças surdas e com adultos surdos. E esse contato deve se dar o mais cedo possível, para que não se perca a fase mais importante da aquisição de uma língua. Dessa forma, é também possibilitado que a identidade surda e os processos de subjetivação se desenvolvam a partir de um viés cultural.

Nesse sentido, importa destacar que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, ou seja, geralmente não têm contato com usuários da língua de sinais nos primeiros anos de vida. Em grande parte dos casos, as famílias de surdos passam anos investindo na oralização das crianças surdas, negando-lhes a aquisição da língua de sinais no contato com outros surdos. Conseqüentemente, o contato com a Libras acaba ocorrendo na escola, que, muitas vezes, se constitui a primeira comunidade linguística dos surdos. A *Carta-Denúncia* (2011b) da FENEIS aponta as conseqüências disso, o que é denominado de “alienação linguística”:

[...] hoje muitos dos surdos brasileiros não têm língua nenhuma, muitos têm conhecimento apenas de um restrito e pantomímico código familiar ou local, incapaz não apenas de oferecer as condições de uma socialização mais ampla, mas também, *et pour cause*, de níveis de abstração e organização complexa do pensamento. Esses surdos ficam quase completamente à margem da vida social, civil e cultural nacional, completamente dependentes de seus familiares e, por isso mesmo, sujeitados permanentemente às vontades alheias. É-lhes negado o direito a decidirem sobre si mesmos, negação esta com base numa suposta inferioridade civil, que a alienação linguística parece dar razão. A rigor, os surdos sem língua não desenvolvem a possibilidade de transformar desejo em vontade conscientemente expressa e universalmente argumentável, experiências e afetos em símbolos socialmente reconhecíveis (p.5-6)

Além de descrever a experiência linguística vivida por muitos surdos, esse excerto também serve como mais um argumento para justificar que a educação bilíngue no espaço da escola comum não proporciona condições adequadas de acesso à língua de sinais. Um espaço escolar bilíngue constitui-se um ambiente preponderante de aproximação e de convivência entre os surdos, um local inventado para que “todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo – a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 117).

Talvez este seja um dos motivos pelos quais são tensionados os discursos que produzem um espaço escolar, o qual não proporciona a construção da identidade dos surdos pelo contato com seus semelhantes. O movimento surdo acredita que “ações inclusivas podem ser feitas de forma que a inclusão social aconteça sem que seja rechaçado o direito dos surdos à sua inclusão primeira, que deve acontecer na comunidade que fala a mesma língua, no caso, a Língua de Sinais Brasileira” (FENEIS, 2012, p. 10).

Os discursos que circulam no movimento surdo manifestam claramente a insatisfação com relação à forma como está sendo conduzida a atual política de inclusão dos surdos, “uma vez que essa política não atende adequadamente às peculiaridades linguísticas e culturais” (FENEIS, 2011b, p. 2). Em geral, os surdos concordam que as diferenças devam ser contempladas nessa política inclusiva, mas argumentam que poderiam acolher também as diferenças linguístico-culturais, como se observa no excerto a seguir:

[...] não há dúvida de que todas as pessoas com deficiência devem, de modo irrenunciável, ser incluídas no “sistema educacional geral”, no qual estudam todas as outras pessoas (como afirma a *Convenção*). Mas isso não significa, de modo algum, que o sistema educacional geral não possa encontrar modalidades específicas que acolham as *diferenças linguístico-culturais*. (FENEIS, 2011b, p. 24)

No que se refere à organização da educação de surdos no espaço da escola comum, o movimento surdo aponta que este espaço não contempla a diferença surda:

A chamada sala de aula dita “comum” permanece assim 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].

A FENEIS afirma que os investimentos da SECADI “têm sido exclusivos para o AEE” (FENEIS, 2012). De acordo com a Federação, quando a organização da educação bilíngue fica condicionada ao espaço do AEE, a Libras é relegada “a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena” (FENEIS, 2011a, p. 2) [grifo do autor]. A FENEIS acrescenta que “nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas *no contraturno*, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural. [...] O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural” (FENEIS, 2011a, p. 2-3) [grifo do autor].

Quanto à inserção do aluno surdo no ensino regular, muitos aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois, frequentemente, “a criança surda não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Nesse sentido, Lodi e Lacerda (2009) trazem uma proposição⁴⁴ de inclusão na abordagem bilíngue, ou seja, no espaço da escola comum, como contemplado na proposta do MEC. Em 2003, foi realizada uma parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação/Setor de Educação Especial de Piracicaba, para implementação do programa educacional bilíngue em duas escolas municipais: uma de Educação Infantil, outra de Ensino Fundamental. A realização desse programa em apenas duas escolas justifica-se porque,

[...] quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento a alunos surdos, estes precisam ser acolhidos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a língua portuguesa. Esta condição particular não pode ser alcançada se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele e, neste caso, se fosse permitida às crianças surdas a matrícula em escolas perto de suas residências, a implantação de classes inclusivas bilíngues se tornaria inviável tanto financeiramente quanto pela falta de profissionais e pares fluentes em Libras (LODI; LACERDA, 2009, p.19-20)

De acordo com essas afirmações, a educação bilíngue não é tão simples de ser alcançada, sendo que depende de uma estrutura que vai muito além do AEE. E isso também verifico no trecho a seguir:

[...] a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução “em” língua de sinais e “de” língua de sinais, sua língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o

⁴⁴ A experiência desta proposta e seus resultados encontra-se no artigo “A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas” – vide referências.

qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos. (FENEIS, 2011a, p. 3)

Dois (2) dos documentos aqui analisados – a *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (2012) e o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*⁴⁵ (2014) – trazem proposições para a educação bilíngue.

Apesar de o segundo 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 vários pesquisadores do campo dos Estudos Surdos, surdos e ouvintes, fizeram parte da construção desse documento. Também compreendo o *Relatório* como consequência das argumentações do movimento surdo na troca de correspondências com MEC, conforme documentos já analisados nesta dissertação. Essa construção constitui-se uma abertura do Ministério para um diálogo mais aproximado com especialistas e representantes da FENEIS.

Passo a trazer algumas proposições que compõem os dois documentos anteriormente citados, na intenção de analisar a educação bilíngue pensada em um âmbito que transcende o espaço do AEE e a presença do TILS. Esses documentos apontam 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, 2014b, p. 6) [grifos meus]

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

As escolas bilíngues 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, 2014b, p. 5) [grifos meus]

⁴⁵ Cabe salientar que este documento não constitui uma política, mas uma proposição para construção futura.

Ao trazer proposições diferentes, os grifos nos excertos do *Relatório*⁴⁶ (2014) rompem com a lógica proposta na política de educação inclusiva. O ensino é regular, ou seja, ao invés da educação bilíngue ocorrer apenas no espaço do AEE⁴⁷, ela integra toda a proposta político-pedagógica da escola. O *Relatório* 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, também, 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.

No *Relatório*, os intérpretes passam a ter um papel importante nas avaliações educacionais, sugerindo-se que:

Os instrumentos de avaliação utilizados podem ser produzidos diretamente em Libras ou serem traduzidos para a Libras. No entanto, para realizar a tradução desses instrumentos para a Libras é fundamental utilizar a Norma Surda de traduzir, assim contamos mais e mais com o ator/tradutor surdo. Norma Surda refere às formas dos surdos organizarem seus discursos marcadas por aspectos que são determinados pela percepção dos surdos, que é visual. (BRASIL, 2014b, p. 14)

Os tradutores e intérpretes de língua de sinais também atuam em concursos e em exames institucionais, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), a Provinha Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Quando não houver a possibilidade de criação de escola bilíngue, sugere-se a organização de escolas polo, que possibilitariam 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 seriam:

[...] 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)

⁴⁶ Cabe mencionar que este documento é uma proposição para uma Política Bilíngue, porém ainda em discussão junto ao Ministério da Educação.

⁴⁷ “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, 2014b, p. 6)

Neste modelo de educação bilíngue construído na *Proposta* (2012) e no *Relatório* (2014), há um olhar sobre a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, evitando-se o atraso linguístico e cognitivo, como se observa a seguir:

As crianças surdas, desde seus primeiros meses de vida, têm direito à creche para a aquisição da Libras como primeira língua – L1, garantindo-lhes o contato linguístico com os falantes dessa língua por meio da interação com seus professores e profissionais de apoio, que também utilizam a Libras como L1 ou L2, no ambiente escolar. (BRASIL, 2012, p.6)

O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. (BRASIL, 2014b, p.10)

Outras proposições são apontadas nos documentos, mas mencionei aquelas que acredito serem pertinentes para a discussão neste momento.

Entretanto, há, ainda, outra questão que considero um importante diferencial: um planejamento linguístico. Essa proposição, apresentada no *Relatório*, por si só, traz todo 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. Calvet (2007) esclarece que o planejamento linguístico deve considerar “uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada não-satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2)” (p.61). O problema de como passar da S1 para S2 constitui-se o domínio do planejamento linguístico.

Entendo que vários dos documentos analisados nesta pesquisa trazem dados que identificam a situação sociolinguística dos surdos, que também são apontados no *Relatório*. Além disso, alguns documentos trazem proposições e, sem dúvida, este último documento é o que traz uma abordagem mais voltada para um planejamento, bem como aponta que os surdos “devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (BRASIL, 2014b, p. 6).

A educação de surdos, partindo de uma concepção diferenciada como essa apresentada no *Relatório*, poderia, portanto, ser desvinculada da atual SECADI. O documento aponta que essa ação é fundamental para que “uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos. Para tanto, é necessário que seja feita uma reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2014b, p. 7). Nesse sentido, sugere-se criar:

[...] uma diretoria para a educação bilíngue, articulada com as demais diretorias que compõem a SECADI/MEC, sob a qual serão criadas, de acordo com a

necessidade e demanda, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, de Surdos, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Indígenas, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Imigrantes e de Fronteira, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Português e Línguas Estrangeiras. (BRASIL, 2014b, p. 20)
--

Apesar do *Relatório* propor a construção uma política linguística desvinculada da educação especial, cabe lembrar que entre os marcos legais apresentados nele está a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Portanto, em alguns momentos este documento interessa e em outros não.

Penso que a inserção da educação de surdos foi importante no contexto histórico da Educação Especial, pois muitas conquistas foram possíveis nesse âmbito. Não se nega a importância disso mas, desde os anos de 1990, autores como Skliar (1999) já questionavam o lugar da educação de surdos na Educação Especial⁴⁸. O maior questionamento se deve ao fato de que esse campo entende a surdez como deficiência e os sujeitos surdos como uma categoria homogeneia, e não como uma diferença linguística e cultural constituída de sujeitos cujas identidades são plurais e multifacetadas.

Até o momento, o *Relatório* foi o último documento produzido sobre a educação bilíngue no âmbito nacional para propor mudanças na educação de surdos. Após a sua publicação, ainda não houve encaminhamentos para uma nova política nacional, mas múltiplas práticas vêm acontecendo em diferentes espaços educativos visando uma educação bilíngue, visando mudanças.

Enfim, os discursos que apresentei aqui – do MEC, do movimento surdo, das pesquisas e tantos campos de saberes – vêm produzindo maneiras de ser e conduzir práticas escolares. A partir do que problematizei neste capítulo, compreendo que os discursos na perspectiva da educação inclusiva constituem a surdez, os surdos e as línguas envolvidas de um modo diferente dos discursos que constituem uma escola bilíngue pensada pelo movimento surdo. Entendo também que os espaços escolares “promoverão formas distintas de viver a diferença surda, produzindo modos também distintos de ser surdo” (CARDOSO, 2013, p. 80). Cabe-nos, portanto, questionar constantemente os efeitos desses discursos na educação de surdos, suspeitando dos saberes que circulam, já que estes estão implicados em relações de poder.

⁴⁸ Há também os que digam que o deslocamento da educação de surdos da educação especial seria um retrocesso não devendo ocorrer, principalmente pelo fato do repasse de verbas deste setor.

5 O MOVIMENTO CONTINUA...

Venho aprendendo que o estudo de uma prática discursiva é um exercício de análise, e não de descoberta ou de dedução; e isso se a dedução for entendida como um processo que leva a uma conclusão verdadeira. (VEIGA-NETO, 2011)

Os achados desta pesquisa estão na superfície; logo, não estão ocultos. Como descrito na metodologia, o meu olhar criou o objeto de investigação e, portanto, esse olhar traz a especificidade desta investigação apresentada.

Como problema de pesquisa, propus a seguinte questão: como diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no cenário brasileiro? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral consistiu em analisar discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para surdos no cenário educacional brasileiro. Além disso, como objetivos específicos, pretendi: 1) identificar e extrair excertos que constituem os discursos produzidos nos documentos selecionados; 2) verificar como se dão as relações de poder-saber nesses discursos; 3) problematizar como esses discursos produzem a educação bilíngue.

Assim, ao revisitar os objetivos propostos nesta pesquisa, também estou retomando os pontos apresentados na mesma. Acredito que o primeiro objetivo específico foi alcançado no segundo capítulo da dissertação, em que apresentei a construção desta investigação. Através das análises e da imersão nos documentos, constatei a recorrência de discursos que produzem da educação bilíngue para surdos. Verifiquei a recorrência do uso de documentos nacionais e internacionais, bem como de pesquisas e dados estatísticos, os quais são utilizados estrategicamente para sustentar verdades de distintos princípios político-ideológicos.

No terceiro capítulo desta dissertação, contemplo o segundo objetivo específico deste trabalho, verificando que as distintas posições político-ideológicas estão marcadas nos tensionamentos discursivos observados nos documentos analisados. Nos discursos que compõem os documentos que tratam da política de inclusão do MEC, a educação inclusiva é marcada como um direito de todos. Entretanto, os discursos que constituem os documentos produzidos pelo movimento surdo apontam que os surdos serão incluídos na educação quando forem, primordialmente, respeitados os seus direitos linguísticos e culturais.

Para marcar essas diferentes posições, o poder é operado, fazendo com que alguns discursos sejam silenciados, enquanto outros são destacados e repetidos, conforme a intencionalidade. Em alguns momentos é conveniente utilizar este ou aquele argumento, em outros se é “opositor ou parceiro”. Os saberes estão em uma ordem de poder, tentando legitimar-se por verdades “mais verdadeiras”. A utilização de documentos e de pesquisas como estratégia argumentativa objetiva produzir a educação bilíngue de formas distintas, portanto, defini-la não é uma tarefa tranquila.

Contemplo o terceiro objetivo no capítulo quatro desta dissertação, ao constatar que as diferentes significações na escolarização dos sujeitos surdos produzem efeitos, embora os efeitos mais amplos dos discursos também tenham sido investigados desde o início das análises. Observo proposições nas formas de organização dos tempos e dos espaços na escolarização dos surdos: a escola comum e a escola bilíngue. Essas proposições posicionam os surdos e a língua de formas diferentes: na escola comum de inclusão, na qual a Libras pode ser um recurso de acessibilidade, os surdos são posicionados como deficientes da comunicação; na escola bilíngue, os surdos são posicionados como uma minoria linguística, sendo a língua de sinais primordial na constituição desses sujeitos, embora não seja assim tão simples, pois há uma interdiscursividade tanto nos discursos que circulam no MEC como nos discursos do movimento surdo e ambos tendem a generalizações.

Ao trazer as problematizações sobre a educação bilíngue inserida em diferentes regimes de verdades, procurei afastar-me da posição de militante, para assumir a posição de pesquisadora. Quero dizer, com isso, que minha intenção com esta pesquisa não foi prescrever modos ou tipos de educação bilíngue, nem dizer o que é certo ou errado, mas olhar para os discursos e pensar sobre seus efeitos na educação de surdos. A verdade

Os tensionamentos verificados nos documentos evidenciam as relações de poder. Assim, entendo a potencialidade dos discursos que circulam sobre a educação bilíngue como práticas que a produzem e que devem estar constantemente em suspenso. Importa duvidar e questionar o que vem sendo produzido, já que há sempre uma intencionalidade nos discursos. E foi isso que me propus a realizar nesta pesquisa.

Nessa posição de constante suspeita, passo também a assumir uma postura de pesquisadora comprometida com a educação. Por isso, estou disposta a prosseguir pesquisando sobre a temática da educação bilíngue, inclusive venho pensando sobre algumas questões que necessitariam de maior fôlego e amadurecimento teórico, as quais transcendem os limites deste texto. Uma delas seria seguir investigando como os documentos analisados

nessa pesquisa (e outros) vêm influenciando a criação e implantação de propostas de educação bilíngue.

Observando as lutas e as proposições do movimento surdo, passo a pensar que este não se opõe à inclusão como um direito de todos, mas o movimento surdo sinaliza uma outra maneira de incluir os alunos surdos, ou seja, propõe uma outra forma de conduzir a educação desses sujeitos.

Finalizo esta etapa, mas não esta discussão! Afinal, entendo o investimento na pesquisa como um constante (re)começar, (re)pensar, (re)inventar-se. Por isso, o movimento continua...

6 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.

_____. BRASIL. 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.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm - Acesso em 20 out. 2014.

_____. **Decreto N° 6.949**. Promulga a Convenção Internacional 2007 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm - Acesso em 20 out. 2014.

_____. **Resolução nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 09 dez. 2014.

_____. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Exercício 2010. Ano base 2009. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/rel_setorial.pdf. Acesso em 10 dez. 2014.

_____. **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 28/2013** / MEC / SECADI / DPEE. Assunto: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/nt28_sistem_defic_audit.pdf - Acesso em: 25 nov. 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O Movimento Social Surdo e a Campanha pela Oficialização da Língua Brasileira de Sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. 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.13-34

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

CAMATTI, Liane; GOMES, Anie Pereira Goularte. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma política bilíngüe para surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.163 – 178.

CAPOVILLA, Fernando C. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Pátio Revista Pedagógica**, 13(50), 2009. p 24-25. Disponível em: http://www.ip.usp.br/lance/artigos/2009_Capovilla.pdf . Acesso em 19 set. 2014.

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.

CAVALCANTI, Marilda C.. **Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA [online]. 1999, vol.15, n.spe.

CONAE. **Regimento Interno**. Brasília – DF, 2012. Disponível no site: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/regimentointernoconaeversao29_10_12_formatada.pdf – Acesso em 28 nov. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 3ª ed. **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.103-128

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. **A Educação que nós Surdos Queremos**. Porto Alegre, 1999. (digitado)

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Revista da FENEIS**. Rio de Janeiro: n.40, Junho/Agosto, 2010.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Revista da FENEIS**. Rio de Janeiro: n.44, Junho/Agosto, 2011.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Edição Especial n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 51-69.

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.

FINAU, R. A. . Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: Ronice M. Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I** – 1ª . ed. - Petrópolis: Arara Azul, 2006. v. 1. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

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.

_____. **Segurança, Território e População**. 1ª Ed. Trad.: BRANDÃO, Eduardo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos & Escritos**, Vol. IV. Estratégia, Poder-Saber. Org.: MOTTA, Manoel Barros de. Trad: RIBEIRO, Vera Lúcia Avellar. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **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.

FRITZEN, Maristela P. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch**: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trab. Linguist. Apl.* [online]. 2008, vol.47, n.2.

GIORDANI, Liliane. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva? In: In: LOPES, Maura; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia; MACHADO, Fernanda. (Orgs.) **Cadernos de Educação**. Pelotas: Ed. UFPel, 2010.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 8ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-20.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (orgs.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-49.

KARNOPP, Lodenir. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: Débora Freitas; Sandra Cardozo. (Org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. 1ed. v. 1. Boa Vista: UFRR, 2012.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de Governo dos Sujeitos Surdos na e para a Inclusão Escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia de (Org.). In: **Uma Escola Duas Línguas**: letramento em língua

portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia de (Org.). In: **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, 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.

_____. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

_____; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 1, Nº 36, p. 69-90, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p.116-137.

_____; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.15-22.

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

MORAES, Violeta Porto. **Vivemos um Ser Desconjugado: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos**. Pelotas: UFPEL, 2014. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 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.

ORGANIZACAO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi em bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e Bilinguismo**. – 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

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

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. 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.

THOMA, Adriana da Silva. **Políticas Educacionais e Lingüísticas como Estratégias de Governo no Campo da Educação de Surdos**. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012a.

_____. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorin (orgs.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Editora da ULBRA, 2012b.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.34, n.2, mai./ago. 2009, p.135-152.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 3ª ed. **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.23-38.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

_____. **Foucault e a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZIMMER, Marcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do Bilinguismo ao Multilinguismo**: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. REVEL. Vol. 6, n. 11, 2008. p. 1-28.

Documentos analisados:

ALVES, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **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. **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.

BRASIL. **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.

BRASIL. **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. **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.

CAMPELLO, Ana Regina; PERLÍN, Gládis; STROBEL, Karin; STUMPF, Marianne; REZENDE, Patrícia; MARQUES, Rodrigo; MIRANDA, Wilson. **Carta Aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Junho/2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-depesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos** (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB). Brasília, 2011a. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIM+EC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIM+EC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+(1).pdf). Acesso em 01 set. 2014

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.