

A SURDEZ NOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE DIVERSIDADE E DIFERENÇA

MACHADO, Fernanda de Camargo
nandadecm@yahoo.com.br
 Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O propósito deste artigo é contextualizar as recentes formas de narrar a surdez e os seus efeitos no âmbito da educação. Compreendendo que na contemporaneidade verifica-se a circulação de dois discursos aparentemente parecidos - pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença -, tem-se como intencionalidade problematizar as distinções epistemológicas entre ambos a partir da análise das políticas públicas para educação de surdos no contexto brasileiro. Ao inscrever-se nos Estudos Culturais em Educação, o presente estudo busca na produção de Michel Foucault as noções de discurso, verdade e poder como ferramentas para empreender uma análise cultural da produção da surdez no contexto examinado.

Palavras-Chave: Educação de surdos; Políticas Públicas; Diversidade.

UM COMEÇO DE CONVERSA...

O propósito deste pequeno texto é contextualizar brevemente as recentes formas de narrar a surdez e os seus efeitos no âmbito da educação. Compreendendo que na contemporaneidade verifica-se a circulação de dois discursos aparentemente parecidos - pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença -, tem-se como intencionalidade problematizar as distinções epistemológicas entre ambos a partir da análise das políticas públicas para educação de surdos no contexto brasileiro.

Para tanto, é necessário um recuo estratégico. Um breve retorno que permita compreender como essas narrativas tomaram corpo. Nessa direção, far-se-á uma retrospectiva histórica, ou melhor dizendo, uma análise das condições históricas, políticas, econômicas e discursivas que foram tramando o cenário atual.

Uma ressalva necessária é o fato de que tal análise não se aproxima de um entendimento de história como sucessão estática de fatos ou períodos. Pelo contrário, aqui se falarão de discursos para tratar dos sentidos, significados produzidos historicamente, que atravessam, mais que isso, moldam os chamados “modelos” ou “paradigmas” educacionais. Por isso, não se falará de paradigmas, mas sim de práticas discursivas, ou seja, práticas de atribuição de sentido, que mais do que descrever, posicionam os sujeitos sobre os quais falam, parafraseando Foucault. Fischer escreve que “os discursos exercem ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas” (FISCHER, 2002, p. 86). Daí a necessidade de se considerarem as condições de aparecimento histórico, o cenário político em que se desenham os conjuntos de enunciados.

Mais comentários a esse respeito serão abordados na seção que se destina a comentar alguns enredamentos teórico-metodológicos nos quais se filia essa pesquisa.

É o caso aqui do sujeito surdo. O significado de ser surdo ou surda não é uma definição precisa, inata, presa na palavra “surdo” ou na própria condição de surdez. Os possíveis significados, as formas de olhar sobre a surdez e experienciar a surdez são constituídas no interior de discursos. Discursos que são datados historicamente, produtos e produtores de uma racionalidade específica, isto é, de um regime de verdade conectado que compõe uma determinada episteme, entendida por Foucault como “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (SHERIDAN apud VEIGA-NETO, 2005, p. 115).

Nessa perspectiva, pretende-se discutir a contingência desses discursos, os mecanismos que permitem que tais significados apareçam historicamente e posicionem de diferentes formas a surdez na educação, desde seu aparecimento histórico no terreno pedagógico moderno até as recentes produções discursivas no âmbito das políticas públicas educacionais do nosso país. No entanto, para embasar tal empreendimento analítico, tratar-se-á primeiramente de sinalizar alguns utensílios conceituais que são uma espécie de “chave” para tecer esse debate, a saber: a démarche dos Estudos Culturais em sua ramificação nas pesquisas que tratam de educação, pedagogia e obviamente, educação de surdos.

FILIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Essa proposta de análise alinha-se ao campo investigativo dos Estudos Culturais em Educação. Historicamente, pode-se dizer que o espaço de discussões dos Estudos Culturais emerge nos anos 1960, na Universidade de Birmingham, na Grã-Bretanha. Esse campo de pesquisas não é passível de uma definição, em função do seu caráter cambiante. Por conta disso, trata-se de uma vertente metodológica que, permite a alquimia de diferentes métodos, que vão se apresentando face às necessidades de uma pesquisa.

O terreno investigativo dos Estudos Culturais de alinhamento pós-estruturalista trabalha em um viés marcado pela constante inquietude. Alfredo Veiga-Neto explica:

Ao dispensar aquelas metanarrativas e ao assumir o caráter discursivo da realidade, a crítica pós-estruturalista coloca tudo “sob suspeita”, submetendo até ela mesma ao constante escrutínio daquilo que se diz e pensa; assim sendo, trata-se de uma hipercrítica que amplia e radicaliza a ação política. Disso resultam conseqüências epistemológicas e pedagógicas importantes, que podem contribuir para novos entendimentos acerca de nossas práticas educacionais em sala de aula, sem o que será

mais difícil, senão impossível, alterá-las no sentido de torná-las mais justas e produtivas (VEIGA-NETO, 1996, p. 161).

É relevante salientar que metanarrativas ou narrativas mestras são aquelas que chamamos de “grandes verdades”, aqueles entendimentos que são tão aceitos que acabam naturalizando-se. O que os estudos culturais propõem não é a contraposição dessas grandes verdades, mas a análise de como apareceram e quais os efeitos que produzem. Por exemplo, dizer que a inclusão é a única forma de combater a exclusão é uma metanarrativa contemporânea. Problematizar a emergência da inclusão como grande bandeira da educação não é ser a favor ou contra, mas compreender o cenário que é montado para colocar a inclusão no palco, como tal discurso funciona e o que ele vem produzindo na configuração educacional, no que se refere à produção de sentidos sobre os estudantes, os professores, os currículos, etc.

Para motivar e constituir seus debates, algumas linhas dos Estudos Culturais tomam de empréstimo o conceito que introduz um conceito-força que fala de práticas que dão caráter de existência às coisas, atribuindo a elas significados. Trata-se da noção foucaultiana de discurso. Muito mais do que saber o que é “verdadeiramente” algo, desse lugar, deve-se indagar por que é concebido dessa forma, ou melhor, de que forma foi produzido.

Dessa forma, Foucault problematiza o caráter inventado (no sentido de culturalmente produzido) do que chamamos de realidade. Nesse sentido, as tramas de enunciados que formam determinados discursos, em uma relação de poder e saber, apontam o que é estabelecido como verdade num dado tempo e lugar, excluindo o certo do errado. Novamente reitera-se que não se trata de julgar o que é certo ou errado, mas a forma como o certo e o errado foram e vem sendo produzidos cultural e discursivamente.

Isso nos leva a salientar uma das principais contribuições das pesquisas inscritas nos estudos culturais, a qual alicerça o próprio nome dessa perspectiva: a ampliação da noção de cultura. O entendimento de cultura vai para além das tradicionais compreensões de herança dos antepassados, como enfatiza Silva,

[...] a cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SILVA, 2001, p. 133-134).

Então, cultura diz respeito à produção de significados, às formas de se comportar, à distribuição de posições de sujeito no mundo. Nessa lógica, o campo discursivo

que molda e é moldado pelos processos culturais está sempre sob tensão, determinados discursos têm mais força em dados tempos e espaços culturais. Não significa que outras narrativas não circulem, mas que naquele local e espaço específico, ela exerce menos força discursiva. Por exemplo, o entendimento da surdez como patologia no século XIX constituiu-se como discurso mais forte, em uma rede de significados tramada por enunciados clínicos, pedagógicos políticos, econômicos, etc. No entanto, outras concepções sobre a surdez travavam embates com essa noção. Embora nos espaços oficiais, a clinalização da educação de surdos imperava, nos locais de resistência surda, o discurso mais forte não era esse. Portanto, verifica-se que, nessa lógica, não há uma relação de opressão, já que o que determina quem tem mais força discursiva é a relação, o local. Tanto os discursos dos movimentos surdos quanto os discursos oficiais exercem poder (dizem como os surdos são, onde devem ser educados, etc).

Outro ponto importante é a compreensão de que os significados culturais produzidos discursivamente não são estáticos, substituídos. Por exemplo, corrigir a surdez sob a premissa clínico-pedagógica oralista não está mais na “ordem do dia”, mas percebemos essa representação cultural da surdez como um desvio sensorial circulando em alguns locais ainda. Dito de outra forma, esse discurso não foi suprimido, apenas perdeu força em dados espaços, constituindo-se como discurso imperante em outros.

Então, essa noção de cultura como um jogo contínuo de produção de significados nos permite dizer duas coisas: primeiro, que o cenário cultural está sempre sob tensão, já diferentes grupos culturais lutam para circular suas narrativas; e segundo, podemos entender que os surdos produzem cultura surda, uma cultura específica, pois criam significados sobre o mundo a partir de suas experiências no campo visual. Certamente, não há uma cultura “pura”, mas produções cotidianas, em permanente criação, inclusive com atravessamentos com as culturas ouvintes.

Desse modo, falar em luta para os estudos culturais é entender as lutas simbólicas, os conflitos culturais pelo exercício do poder no campo do discurso. Afinal, nesse registro, quem é autorizado a falar sobre tal coisa ou pessoa, exerce o poder de atribuir sentido a ela. Dessa forma, o ato de narrar supõe sempre uma situação de poder, visto que quem narra institui uma representação a respeito de quem é narrado. Novamente, destaca-se que esse processo envolve as práticas de significação engendradas na cultura. Em outras palavras, as coisas e pessoas – bem como o local que ocupam – não são algo natural, mas culturalmente determinados.

É nesse sentido que, para as investigações empreendidas pelos estudos culturais, os embates culturais só podem ser analisados quando consideramos as relações de poder/saber envolvidas nos processos culturais. É bom destacar que o poder, nessa perspectiva, também é tomado de empréstimo de Foucault. Portanto, poder não significa repressão. Por exemplo, na sala de aula, há relações de poder/saber implicadas na relação professor/aluno, pois o professor é autorizado, legitimado por regimes de saber a dizer o que, como e de que forma o aluno pode aprender.

Assim, constituem-se efeitos de poder, implicados em significados culturais, em representações, discursos que narram como deve ser esse aluno, esse professor, a relação entre eles. Nesse sentido, o professor não detém esse poder, o poder não está com a pessoa dele; nesse prisma, o poder se exerce nessa relação, que é instituída culturalmente por determinada forma de conceber a escola. Dessa forma, o poder é um investimento. Portanto, falamos de um poder horizontal, consentido, já que tanto aluno quanto professor reconhecem a produtividade e a necessidade dessa relação. Certamente, em outras perspectivas de análise, como na teorização crítica, o poder é entendido como repressor, mas não é o caso aqui.

As análises dos estudos culturais preocupam-se com as formas, os mecanismos de poder/saber que vão produzindo relações culturais específicas. Não se trata de saber se tais relações são boas ou não, pois tal julgamento varia. Trata-se sim de entender como e por que essas práticas se movimentam desse jeito e como vão posicionando formas de ser sujeito (nas práticas escolares, por exemplo, formas de ser professor, formas de ser aluno, etc).

Foucault salienta que não se trata de

[...] fazer uma partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (FOUCAULT, 2006, p. 7).

Para pensar a operacionalização das investigações nesse campo, é interessante destacar que os materiais empíricos podem ser os mais diversos e os instrumentos de coleta de dados podem ser entrevistas, observações, diários de campo, sempre analisados qualitativamente. O que mais importa nessa perspectiva de análise são as questões de pesquisa. Em resumo, as questões de pesquisa que se inscrevem no âmbito dos estudos culturais devem problematizar as narrativas mestras que vêm produzindo práticas pedagógicas e seus efeitos, os sentidos que produzem posições de sujeitos na educação.

A INSTITUIÇÃO DO SURDO COMO SUJEITO PEDAGÓGICO

Ao escavar as condições que viabilizaram constituir um campo de saber pedagógico sobre a surdez, é possível efetuar um retorno à Modernidade. É nesse período em que encontramos os primeiros registros do surdo na condição de aluno. Dito de outra forma, foi no lastro do Liberalismo que a surdez se tornou objeto de curiosidade científica, tanto no campo discursivo da clínica quanto da pedagogia. Mas é preciso voltar um pouco mais para que se compreenda os arranjos que desencadearam esse interesse.

A partir o século XVII, o Ocidente inaugura um projeto de cidadania: a concepção de sujeito moderno. Desse lugar, para ser um cidadão civilizado, é preciso constituir-se não como parte de “um” grupo, mas “do” grupo inventado culturalmente como grupo normal: homem, heterossexual, branco, judaico-cristão, letrado, racional, ouvinte, vidente, etc. A principal máquina de produção e docilização desses sujeitos é a escola pública. Docilização no sentido de que é preciso investir práticas para que tais sujeitos mantenham-se alinhados ao principal intuito moderno: a ordem. Para tanto, no registro liberal da modernidade, técnicas como a constituição de classes, a divisão dessas classes por idade, o controle do espaço e do tempo escolar, etc fossem acionadas por uma nova ciência emergente: a pedagogia. Então, pode-se dizer que a escola moderna, a educação pública escolarizada foi criada para responder a uma urgência histórica precisa que era – e continua sendo – o ordenamento da sociedade.

No entanto, algumas pessoas (alunos) pareciam – e ainda hoje parecem – “desafiar” esse objetivo. Não é difícil perceber que a escola pública no registro do Estado liberal institui modelos de conduta que vão posicionando os indivíduos como sujeitos normais e, nessa lógica, também distribuem à margem os sujeitos anormais. Nessa perspectiva, então, a escola enquanto instituição moderna atua na produção de sujeitos ordenados. Nesse nivelamento a partir de um ponto de referência tomado como “normal”, efetua uma divisão binária dos alunos entre normais/anormais. Com isso, é possível verificar o quanto a normalidade e a anormalidade são produzidas culturalmente, entre outras instâncias, pelos discursos pedagógicos escolares.

Mas o que fazer com os sujeitos anormais, posicionados nessa categorização, inclusive pela própria escola? É preciso que haja um lócus para eles, afinal, deixá-los vagando pode significar um perigo à tão almejada ordem social. É aí que a educação especial emerge também no contexto da modernidade para responder estrategicamente a mais esta urgência liberal. É possível verificar o quanto a educação especial aparece como uma expertise pedagógica acionada para dar conta daqueles sujeitos que não se inscrevem na ordem escolar

e social. No entanto, a educação especial segue essa mesma ordem. O fluxo de ordenamento e docilização necessários a manutenção das forças produtivas do Estado liberal precisam continuar funcionando. É nessa tônica que a educação especial é uma espécie de peça da maquinaria escolar moderna.

No caso específico dos alunos surdos, destacam-se técnicas de disciplinamento dos corpos, com vistas à normalização, tais como: uso de microfones e próteses auditivas, ênfase no treinamento oro-facial, proibição do uso de qualquer forma de gestualização, etc na concepção educacional chamada comumente de Oralismo⁷. É notável no campo discursivo oralista uma concepção clínico-terapêutica da surdez, tendo em vista que a própria educação se enlaça com a clínica no sentido de promover práticas medicalizantes. Assim vai se constituindo uma pedagogia corretiva, na qual os professores assumem função de audistas, com o propósito de aproximar os surdos do ideal ouvinte (LUNARDI, 2003; LOPES, 2005; SKLIAR, 1999).

Com os visíveis sinais de fracasso do Oralismo, criam-se as condições que possibilitaram o surgimento de uma “nova” forma de educação de surdos: a filosofia da Comunicação Total. Os adeptos dessa tendência acreditam ser possível atuar pedagogicamente com qualquer modalidade de comunicação: língua oral, gestos, mímicas e, nessa relação, muito esporadicamente, a língua de sinais ou, nesse contexto, a língua oral sinalizada, já que o professor utiliza simultaneamente sinais e fala.

Além das justificativas de ordem lingüística, na qual é impossível usar simultaneamente de forma compreensível ao aluno fala e sinais, devido à próprias diferenças estruturais entre ambas, a Comunicação Total continua proliferando práticas de correção da surdez, já que não reconhece o surdo como sujeito de uma língua visual legítima. Mais uma vez, a surdez é posicionada em um espaço à margem do centro da normalidade.

Comumente encontra-se na literatura pedagógica recente um discurso educacional que reconhece a surdez como especificidade lingüística e cultural, impulsionado pelos estudos da língua de sinais e pelas lutas empreendidas pelos movimentos surdos no âmbito político. Essa visão, narrada como discurso sócio-antropológico, ou ainda, invenção cultural da surdez propõe uma educação bilíngüe de surdos, em que a língua de sinais seja tomada como a primeira língua (L1) e a língua utilizada no seu país seja a segunda (L2).

⁷ O método Oral Puro foi instituído na Europa após a realização do Congresso de Milão, em 1880. Esse evento, que contou com a participação irrisória de surdos, decretou a corrente oralista como oficial para a educação de surdos, constituindo-se como um divisor de águas, já que antes dessa premissa, havia uma elite surda letrada na França, por exemplo. Após anos de escolarização com base oralista, verificou-se um aumento significativo de fracasso escolar dos alunos surdos.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que esse seja um “modelo” evoluído de educação de surdos, que, enfim, os alunos surdos têm a possibilidade de aprender em sua singularidade, longe dos padrões ouvintes, do ordenamento pela normalização. Contudo, é preciso que haja certo cuidado. Os enunciados dos discursos sócio-antropológicos – língua de sinais, sujeito surdo, bilingüismo, intérprete - aparecem em diferentes lógicas na atualidade. Na seção que segue, abordar-se-ão alguns pontos de intersecção e deslocamento entre essas formas de olhar e produzir os educando surdos.

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE ATUAIS NARRATIVAS SOBRE A SURDEZ NO CAMPO EDUCACIONAL

Pode-se tomá-los por diferentes nomenclaturas, que aqui se optou por práticas de diversificação e práticas de diferenciação. Pode-se ainda falar respectivamente em pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença. Para contextualizar as distinções entre esses significados culturais sobre a surdez no âmbito sócio-antropológico, elegeu-se as políticas públicas em educação de surdos no Brasil, especificamente, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

O enredo discursivo da inclusão/diversidade trafega com muita força no contexto mundial. Trata-se de um conjunto de enunciados que constituem narrativas acerca da necessidade de oferecer possibilidades de inserção educacional a todos os alunos na rede regular de ensino. Esse discurso emerge a partir de uma teia de saberes e poderes que constituem verdades sobre direitos humanos, democracia, igualdade de oportunidades, em especial com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, em 1948. Contudo, é nos anos 1990 que essas produções discursivas “ocupam o palco” da cena internacional.

Documentos como a Declaração de Jomtien (1990), que produz significados acerca da “Educação para Todos”, e a Declaração de Salamanca (1994), que discute a educação dos chamados “alunos com necessidades educacionais especiais”, são alguns exemplos de textos que produzem a inclusão escolar como uma necessidade imperiosa. Em outras palavras, colocam a inclusão como *conditio sine qua non* para que seja garantida a igualdade, inscrevendo todos os estudantes, com ou sem deficiência, no âmbito da rede comum de ensino. Mas por que incluir tornou-se uma recorrência discursiva no campo da educação especial – e, nesse recorte, da educação de surdos – nas políticas educacionais brasileiras?

Estamos diante de uma nova ordem mundial que posiciona como espaço desejado, como espaço da norma, aquilo comumente chamamos de aldeia global. A crescente abertura dos mercados, a dissolução das fronteiras de tempo e espaço, a disseminação de narrativas de igualdade e harmonia entre os povos reconfigura o cenário mundial. Há um interesse pelo outro; aquele outro que sempre esteve ali, mas agora está na vitrine. É o caso dos surdos. Tal interesse deve-se a uma espécie de tentativa de “dar a voz” aos “excluídos”, de abrir brechas para eles nas proximidades da norma: uma nova forma de ordenamento. Nessa perspectiva, o hibridismo contemporâneo atende pelo nome de diversidade, que vem servindo de justificativa para a educação inclusiva de grupos como os surdos.

De acordo com Machado,

[...] a diversidade é tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças (MACHADO, 2009, p. 51).

E continua mais adiante:

[...] a diversidade, entendida como variedade e aspecto de igualdade, mascara as diferenças culturais, abortando uma importante peça da discussão, que são as relações de poder conectadas à construção e posição cultural das diferenças. Nessa perspectiva, a diversidade é uma tática de governamento que, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão. Assim, o discurso neoliberal ganha força na paleta de cores glorificada pelo multiculturalismo, em que variadas tonalidades se misturam para resultar numa cor só (MACHADO, 2009, p. 51).

O que a autora tenta problematizar é o caráter naturalizado com que a diversidade se emparceira com a inclusão. Com isso, desaparecem da discussão os processos culturais que posicionam os sujeitos em relações de dentro/fora. Ademais, questiona-se o quanto tomar os surdos como sujeitos da diversidade, que compõem uma variedade lingüística, pelo uso da língua de sinais na sala de aula apenas na tradução do intérprete ou isolados em atendimentos no contra-turno contribui para uma educação bilíngüe de qualidade. Afinal, bilingüismo supõe um contexto educacional em que a escola assuma uma postura bilíngüe, mas como garantir isso se a primeira língua do aluno surdo não é a primeira língua oficial do currículo da escola comum? Qual o papel do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) se o aluno surdo não for fluente em LIBRAS? Qual a função da interpretação durante aulas pensadas para alunos ouvintes? Como se estabelece a relação entre o professor da classe comum e o aluno surdo? Quais as possibilidades de construção identitária e comunitária no espaço escolar em que a experiência auditiva assume a centralidade das práticas?

O debate aqui gira em torno da pedagogia da diversidade como um tipo de reconfiguração do discurso ouvintista, em que o surdo deve se balizar pelo modelo ouvinte. A presença de enunciados sócio-antropológicos, nesse caso, não garante que não estejamos novamente diante de práticas corretivas. Em outros termos, práticas de normalização, exotização e ordenamento da surdez em relação a um ideal ouvinte no registro da diversidade/inclusão.

Lunardi, alerta-nos que, nessa lógica,

[...] não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. [...] muitas vezes a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral (LUNARDI, 2003, p. 175-176).

No fluxo da lógica neoliberal, em que todos estão capturados, de uma forma ou de outra, percebemos ranhuras nesse grande projeto de inclusão pela diversidade. Trata-se de um discurso que resiste a certas formas de posicionar a surdez, produzindo práticas, que aqui se opta por chamar de diferenciação. Segundo Machado,

[...] esse enredo discursivo atrela-se aos Estudos Surdos Culturais e propõe uma guinada epistemológica. Essa “virada” da surdez não se configura como uma negação de seu caráter biológico, mas no entendimento de que há uma esfera discursiva que a localiza na esteira da deficiência. Assim, nessa perspectiva, ser surdo/a não é uma condição *a priori*, definida por uma característica física, mas formada continuamente nos e a partir dos significados culturais, processo esse mediado por atos linguísticos que, muito mais que comunicar, constituem os sujeitos, lhes atribuem *status* de existência, posicionando-os no mundo (MACHADO, 2009, p. 42).

É a partir desse embate discursivo que os movimentos surdos lutam pela circulação de suas narrativas, significando a si mesmos como sujeitos que criam e compartilham cotidianamente uma cultura visual (WRIGLEY, 1997). Desse lugar, empreende-se um debate que permita pensar a inclusão de surdos na sociedade contemporânea a partir de outras formas, já que é inegável o direito, a necessidade e os benefícios do acesso dos surdos à tecnologia, educação, cultura, etc. Nesse registro, entra em questão a urgência de uma política lingüística que atente não somente dessa dimensão, mas que potencialize outras marcas culturais do povo surdo, suas construções, artes e experiências de vida no campo da visualidade.

Daí decorre uma proposta de educação bilíngüe em escolas específicas de surdos, análogas às escolas indígenas, por exemplo. Se os índios são cidadãos brasileiros e têm o direito de serem alfabetizados e aprender todos os conteúdos da escolarização formal na sua língua, tendo a língua portuguesa como segundo idioma, por que não se pode pensar numa

educação bilíngüe de surdos também em escolas bilíngües de surdos? Afinal, a LIBRAS foi recentemente reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e apresenta condições mais que comprovadas de servir como base para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Diante do que foi exposto, percebe-se que diversidade e diferença não comungam o mesmo campo discursivo. Embora pareçam erguer as mesmas bandeiras, produzem efeitos de sentidos distintos sobre o lugar que os alunos surdos devem ocupar, sua escolarização, suas potencialidades, etc. A intenção neste breve artigo não foi analisar para valorar tais discursos, senão tentar entender suas narrativas e implicações pedagógicas em suas interfaces culturais e históricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Jomtien**. Conferência Mundial de Educação para Todos. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e revisão de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva**: práticas de governamento dos professores de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. Trad. Márcia Lise Lunardi. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, nº 2, jul/dez, 1999, p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WRIGLEY, Owen. **A política da surdez**. Trad. André Luiz Silveira Luz. Porto Alegre, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21(2), jul/dez, 1996, p.161-175.