

LÍNGUAS, ESCOLA E SUJEITO SURDO: ANÁLISE DO “RELATÓRIO SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA”

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

RESUMO: A partir de uma posição discursiva, o artigo propõe analisar um relatório do Ministério da Educação (MEC) sobre política linguística de educação bilíngue para surdos. Buscou-se verificar como é construída a relação do sujeito surdo com os vestígios de uma memória de língua interdita (PAYER, 2001) e o modo de inscrição em uma materialidade simbólica específica, a Libras, em relação à Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas em confronto; Educação Bilíngue para surdos; Análise do Discurso.

Introdução

O presente artigo tem como proposta analisar a relação entre Libras e Língua Portuguesa produzida no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (MEC/SECADI¹), de 2014. O propósito deste trabalho é, portanto, depreender os sentidos de língua(s) e de sujeito surdo que são imputados naquela materialidade textual. Em especial, interrogamos em que medida, no referido relatório, é construída a imagem de língua de sinais que participa da cena da multilinguística na escola brasileira (cena essa que insiste, todavia não mais abertamente, em certa “manutenção” da assimetria entre as línguas) e quais espaços seriam criados para que essa participação seja efetivada.

¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Convém lembrar que o reconhecimento das línguas de sinais no âmbito das pesquisas linguísticas ganhou fôlego, por volta da década de 1960, com os estudos do linguista William Stokoe, nos Estados Unidos (GESSER, 2009). Desde então, vários estudos linguísticos, inclusive no Brasil, têm afirmado e reafirmado a legitimidade de tais línguas. Por meio da repetição parafrástica dos argumentos que defendem o *status* de língua para as línguas de sinais, o discurso linguístico propriamente dito mescla-se amiúde com um discurso político de convencimento. No âmbito das políticas públicas educacionais e linguísticas brasileiras, observamos alguns movimentos pendulares (FERNANDES e MOREIRA, 2014) em relação à educação de surdos e sua língua: ora a indicação de propostas inclusivas no escopo da educação especial, ora propostas de educação bilíngue, considerando a Libras como língua de instrução.

Ao considerar a relação pendular, interrogamo-nos: quais funções foram atribuídas sócio-historicamente à Libras em nossa sociedade? Seria apenas designada como a língua da comunidade surda brasileira? O que isso representaria? Em nosso país, à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi conferido o estatuto de legalidade, em abril de 2002, ao ser promulgada a lei nº 10.436 – conhecida como lei de Libras² – na qual se reconhece a língua de sinais como “meio legal de comunicação e de expressão” da comunidade surda brasileira. Tal reconhecimento, sem dúvida, uma conquista da e para a comunidade surda, foi um marco político e um acontecimento discursivo³. Em excertos do texto da lei que a reconhece como língua da comunidade surda, a determinação por meio da adjetivação *brasileira* confere ao surdo também uma posição discursiva dentro do âmbito da nacionalidade. Para Costa (2010), o surdo “tendo língua própria [...] é reconhecidamente marcado por uma distinta bra-

² Lei originária de um projeto de lei que tramitou cerca de seis anos no legislativo (desde 1996) e que teve sua realização atrelada à Câmara Técnica intitulada “O surdo e a língua de sinais”, promovida pela Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência, vinculada ao Ministério da Justiça. Participaram dessa câmara técnica representantes de universidades, estabelecimentos de ensino para surdos e pesquisas sobre LIBRAS e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

³ Um acontecimento discursivo é entendido como encontro entre uma memória e uma atualidade (PÊCHEUX, 2002) que faz deslocar, movimentar sentidos. Em relação à lei, um gesto institucional, que provocaria o encontro de uma memória da Libras como língua não-legalizada a um deslocamento de língua brasileira legalizada.

silidade e recebe a condição de pertencimento, de patriotização. É surdo possuidor de uma língua do Brasil” (p. 46).

Referimo-nos à lei de LIBRAS e ao decreto nº 5626, que regulamentou a referida lei, como instrumentos de uma política linguística brasileira, política essa que não está fora de uma determinada maneira de dividir a sociedade, em atribuir formas de falar para grupos sociais distintos (GUIMARÃES, 2007). Devemos esclarecer que o nosso trabalho insere-se em uma proposta de estudos de política linguística que tem como fundamentação o quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa. Em tal orientação teórica, relacionam-se sujeito, história e língua – compreendida como um “objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente” (ORLANDI, 2009, p. 119). Outro ponto merece destaque: nossa exposição está orientada a partir do pressuposto que “há limites muito frágeis e nuançados entre línguas diferentes em situação de contato” (ORLANDI, 1998, p. 7).

A memória⁴ de uma língua interdita

Historicamente, a possibilidade de participação da Libras na cena multilinguística foi interdita⁵, sendo sua (re)inserção uma conquista recente da comunidade surda. Por quase um século houve a injunção de praticar a língua nacional de forma oralizada e interdição – entendida como uma forma de controle – de se enunciar em Libras. Em consequência desse processo que deixou marcas profundas, ainda imperam condições de desigualdade entre a Língua Portuguesa (por um lado, tomada por séculos como língua da nação) e, por outro, a Libras.

⁴ Convém esclarecer que a memória é entendida como um saber discursivo que torna possível todo dizer, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de posição. Em suma, a memória discursiva é constituída tanto por lembranças como por esquecimentos.

⁵ É interessante sublinhar que a interdição não só incidia sobre a língua, mas sobre os sujeitos, sentidos e memórias produzidas por e com essa língua (PAYER, 2001). A interdição oficial explícita da Língua de Sinais se deu, principalmente, em âmbito escolar. Alguns documentos oficiais do final do século XIX e outros do início do século XX proibiam ou coíbiam a prática dessa língua. Ao sujeito surdo caberia ser oralizado na língua oficial. No entanto, a interdição à língua pode ser tomada com um ritual ideológico e, portanto, sujeito à falha. Eis que a Libras não foi silenciada; nas brechas da resistência, ela “sobreviveu”.

Em face de dois processos fortemente interligados, quais sejam, o intenso processo de gramatização e o acentuado processo de escolarização promovidos pelo Estado brasileiro, propiciou-se a consolidação de uma unidade imaginária para Língua Portuguesa, significada no espaço de enunciação⁶, como língua nacional (ZOPPI FONTANA, 2013); ou melhor, da imagem construída historicamente de uma nação brasileira supostamente representada por uma unidade e homogeneidade linguística. Assim, com a Língua Portuguesa (LP) elevada à língua nacional, regulou-se a presença de outras línguas no território e, em consequência, promoveu-se o apagamento destas a favor daquela.

Podemos dizer que, durante muito tempo, o Estado adotou uma política de unificação nacional de forma mais ou menos explícita e ativa (como na época de Pombal ou de Getúlio Vargas) e buscou administrar o confronto das diferenças linguísticas, absorvendo e anulando-as em prol de uma “língua comum a todos” (SILVA, 2013). Hoje, contudo, há uma relativização dessa homogeneidade em prol de uma cena multilíngue. No espaço de enunciação nacional (em que se apresenta essa cena), as línguas são divididas pelo aspecto político que as atravessa – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer. Em suma, as divisões que operam “disputas” e produzem tensões têm origem no contato entre a LP e as demais línguas.

Notamos, portanto, certa ressignificação do processo de interdição da heterogeneidade linguística. Tudo leva a crer que o que antes era apagado passou a ser reconhecido como sendo pertinente, em algum grau, no cenário da diversidade linguística brasileira. Ao falar especificamente da Libras, também é necessário destacar o modo de existência histórica, dos processos de interdição e de dominação que organizam a memória dessa língua. Tem-se aí a historicidade da construção discursiva do poder-dizer (quem pode dizer, como se pode dizer, qual língua esta autorizada a dizer o quê). Souza e Ribeiro (2007), embora em seu trabalho discutam sobre uma determinada língua indígena, fazem uma observação relevante que pode ser estendida à Libras: “a política que tende ao multilinguismo sugere como contrapartida negativa da interdição do diferente o efeito positivo da visibilidade tornada possível pelos instrumentos mediadores da diversidade linguística” (SOUZA e RIBEIRO, 2007, p. 139).

⁶ Os espaços de enunciação em que as línguas funcionam, segundo Guimarães (2007), são divididos, sobretudo, pela organização política dos Estados nacionais; no entanto, as línguas também se dividem pelo modo como os falantes experimentam as línguas.

A despeito dessa negativa da interdição, haveria um processo de visibilidade da Libras ou efetiva inscrição histórica da mesma? Não temos respostas definitivas. Entretanto, esse ponto não está fora de um movimento de reconhecimento de outras línguas (indígenas, fronteiriças, etc.) que só se tornaram alvo de apreciações sistemáticas quando receberam significativa visibilidade institucional e legal em um momento histórico em que os efeitos da mundialização (ORLANDI, 2002) operam também uma desconstrução das fronteiras linguísticas dos Estados, outrora tão fortemente erigidas. Em relação ao processo de participação da Libras no espaço de enunciação nacional, buscamos compreender o funcionamento dessa língua na dimensão da memória discursiva que a constitui. Do nosso posicionamento teórico, não há como compreender esse funcionamento sem considerar a sua relação com LP.

É nesse jogo de tensão e de contradição das memórias que é possível pensar os processos de identificação simbólica e imaginária que constituem o sujeito surdo na relação de coexistência material da Libras e da LP (destacando que essa coexistência não é nunca neutra e pacífica) em um relatório do MEC. Para elucidar essa relação, trazemos um trecho de Payer (2001): “A língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva nela inscrita, de um material inseparável do sujeito que ela constituiu” (2001, p. 236). Compreendemos, então, que a língua não é apenas falada ou sinalizada pelo sujeito; ela fala/sinaliza o sujeito e o constitui pela deriva, pelo deslocamento, pela incompletude.

Em quais espaços de enunciação podemos observar essa relação entre línguas e a constituição do sujeito surdo? No espaço escolar⁷, provavelmente. A escola é o lugar de regularização das práticas linguísticas. Dentro dessa proposta, poderíamos pensar na construção discursiva de um espaço de enunciação ampliado de educação bilíngue (BAALBAKI e CALDAS, 2014) – instaurado pela contradição entre unidade imaginária de uma língua como a LP e de outra língua constituída, entre outros aspectos, por traços de uma memória de língua interdita (PAYER, 2001), que continua produzindo efeitos de sentido. Aqui, é possível fazer uma relação aproximação com a pesquisa desenvolvida por Payer (2001; 2007; 2013) sobre a relação entre a LP e a língua de

⁷ É interessante observar como Oliveira (2015) aponta, de forma próxima, a questão de políticas linguísticas relacionadas à educação indígena: “os direitos linguísticos no Brasil, pela legislação existente, foram alocados dentro dos direitos educacionais” (p. 26).

imigrantes (italianos), afinal, “a censura da língua constitui um modo particular de interdição da memória, uma vez que a língua traz a memória inscrita. Interditar a língua implica, nesse sentido, interditar um determinado modo de ser sujeito” (PAYER, 2001, p. 253).

Passando do lugar da língua para o do sujeito, não podemos deixar de ressaltar que essa política de interdição da Libras regulamentou historicamente as condições de constituição dos sujeitos surdos, levando-o a se inscrever (ou mesmo inscrevendo-o), entre outras, em uma posição discursiva de deficiente. Dito de outra forma, o sujeito surdo, tendo sido construído por sentidos de deficiente (pseudofalante-oralizado), opacificou-se entre várias memórias discursivas que o constitui como aquele que se caracteriza pela falta em oposição ao ouvinte, caracterizado, imaginariamente, pela completude. Reside aí uma relação estruturante na relação de identidade: recorreu-se à condição biológica como fonte explicadora da alteridade, ou seja, uma relação localizada em uma instância biológica. Seria levar ao limite máximo “a forma-sujeito ‘indivíduo-sujeito’, a que apresenta o sujeito como interioridade da individualidade orgânica” (HENRY, 1992, p. 137), apagando a constituição histórica dos sujeitos.

Apesar da forte determinação baseada em visão organicista, há contradição na história e movência dos sentidos. Enfim, há resistências múltiplas (PÊCHEUX, 2011). Sendo assim, essa imagem de surdo construída historicamente como deficiente desloca para outras regiões de significação, possibilitando a esse sujeito também se identificar por sua diferença linguística. Não obstante, a posição organicista não deixa de propagar seus efeitos de sentido. Talvez seja esta a principal distinção entre as formas de bilinguismo apregoadas por outras minorias linguísticas (línguas indígenas, de imigrantes, de fronteira, etc.) que, embora representem a diversidade linguística, não abarcam a questão da memória específica do surdo e de sua língua.

Realizado esse breve preâmbulo, vamos ao relatório – uma textualidade inscrita e produzida no seio das relações de força e poder. Como qualquer textualidade, pode ser considerada uma montagem discursiva em que várias matrizes de sentido entrecruzam-se, aproximam-se, distanciam-se e opõem-se. Como pensamos em uma proposta materialista de produção de sentidos como a AD, tal condição não escapa à contradição e aos equívocos.

O sujeito surdo e as línguas⁸ entrelaçadas na escola – uma análise do relatório

O relatório foi produzido por um grupo de 24 professores surdos e ouvintes (sendo destes, 7 instituídos “colaboradores”) de diferentes instituições de nível superior e demais órgãos públicos do sistema educacional brasileiro, todos designados por duas portarias ministeriais (nº 1060/2010 e nº 91/2013 da SECADI/MEC). O material está dividido em 7 partes, totalizando 23 páginas, e destina-se a oferecer subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos. Neste gesto institucional, podemos observar como o Estado administra e gera as questões de políticas linguísticas, entendidas com políticas *do* Estado. No entanto, não nos furtamos de observar a produção de políticas linguísticas *no* Estado, que consideramos um ponto de deriva, de deslizamento de sentidos, como veremos nas análises.

Devemos, antes de prosseguir à descrição do material de análise, destacar que vários são os sentidos possíveis para políticas linguísticas:

“Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é política linguística, indo-se da tematização formal de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas.” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Voltemos ao relatório. De forma a legitimar a proposta, vários marcos legais – tomados como conquistas – são citados: Lei de Libras (10.436/2002); Decreto que regulamenta a Lei de Libras (5626/2005); Ratificação do Decreto anterior (Decretos 6.949/2009 e 7.611/2011); 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; documento da FENEIS; Meta 4 do PL 8035-2010 do PNE em tramitação no Congresso Nacional, no decurso da elaboração do relatório. É interessante observar que esses documentos legais e institucionais

⁸ As línguas, quais quer que sejam, na perspectiva discursiva que assumimos, não são realidades transparentes, evidentes e com unidade; ao contrário, são opacas, ambíguas e marcadas pela diferença.

também falam de diferentes lugares e sob distintas relações de força e tensão. Sem dúvida, no relatório, a principal referência feita é à lei de Libras.

Nosso primeiro movimento de análise⁹ situa-se frente ao título do documento: “*Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue*”. Podemos, pois, afirmar que os títulos podem funcionar como recortes de regiões de sentidos. Nessa perspectiva, haveria uma configuração que pode ser depreendida: ausência do sujeito surdo. Afinal, para quem é endereçada essa educação? Ou melhor, quais são os sujeitos que participam dessa educação? Os sentidos para o sujeito surdo vão sendo construídos no decorrer do texto, apontando para diferentes imagens (do surdo deficiente ao surdo com língua própria). Vejamos a primeira sequência recortada:

SD1: Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue.

No título em pauta, destacamos o adjunto adnominal *de educação bilíngue* que, do ponto de vista sintático, seria um sintagma preposicional de função adjetiva que acrescentaria à construção ou uma noção de referência (políticas linguísticas próprias de educação bilíngue) ou uma noção de finalidade (políticas linguísticas para educação bilíngue). Sabemos que, do ponto de vista discursivo, o linguístico é a base material para os processos discursivos, que, por sua vez, são constituídos pelas relações sócio-históricas e determinados ideologicamente. Em outros termos, os sentidos não estão colados às palavras. Por exemplo, podemos verificar que, na página 7 do relatório, com o subtítulo “Concepção política linguística para a educação de surdos”, a ambiguidade anteriormente produzida pelo sintagma assume uma direção de sentidos específica. Consideremos que podemos interpretar o adjunto “de educação bilíngue” ora como “de surdos”, ora “para surdos”. Afinal, os sentidos, como nos lembra Pêcheux (2002), não são logicamente estáveis, ou melhor, não estão organizados sob a lógica disjuntiva, mas se estabelecem na contradição.

Nas sequências a seguir, observamos um movimento de desidentificação¹⁰ do sujeito surdo em relação à forma-sujeito deficiente e, em consequên-

⁹ Nas sequências discursivas recortadas para análise, os sublinhados indicam nossos destaques.

¹⁰ Uma formação discursiva é definida, conforme Pêcheux (1988), como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] determina o que pode e deve ser dito” (p. 160 – grifos do autor). Pêcheux designa forma-

cia, à educação especial (aquela destinada ao atendimento especializado a uma deficiência). Para Pêcheux (1988), os processos de identificação a uma Formação Discursiva (FD) não são nunca plenos. Como todo ritual tem falhas, o ritual ideológico de interpelação de qualquer sujeito também as tem. Ao longo das análises, é possível depreender movimentos de desidentificação – atrelados a certa movência na história, que não se dá fora de dizeres anteriores, de formas cristalizadas de produção de sentidos.

SD2: As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria. Os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdos usuários de uma língua – a Libras (Introdução, p. 3).

SD3: Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora do pessoa surdo. (p. 6)

SD4: Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (p. 4)

SD5: As garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, 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. (p. 6)

-sujeito como o sujeito de saber de uma determinada formação discursiva. É por meio da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma ou outra formação discursiva. A tomada de posição que conduz ao trabalho de deslocamento da forma-sujeito funciona sobre o modo da desidentificação. Nessa modalidade, a interpelação ideológica funciona, de certo modo, às avessas, contra e sobre si mesma. O sujeito “rompe” com a formação discursiva que o “dominava”, pois já se identifica com outro domínio de saber e nele se inscreve.

Verificamos a consolidação da participação de grupos sociais na formulação de demandas políticas; uma parte constitutiva do processo de legitimação de uma língua. Esse processo de legitimação e, por conseguinte, do sujeito que a produz e é produzido pela língua de sinais, torna-se uma forma de deslocamento do sentido desse sujeito produzido pelo lugar do deficiente para o lugar daquele que tem direitos linguísticos conquistados.

Alguns pontos da orientação argumentativa – um efeito produzido pela relação (que pode ser tensa, contraditória ou de adesão) entre as posições sujeito (PFEIFFER, 2000) – sustentam-se em um já-dito que pode ser recuperado, por exemplo, na Declaração dos Direitos Linguísticos. A diferença de ser surdo estaria pautada na condição sociolinguística e cultural. Nessas sequências é possível constatar que o sujeito surdo reclamam outros sentidos: *legitimar e consolidar a Libras como língua curricular e constituidora do surdo*. São enunciados que procuram afirmar algumas referências discursivas e rechaçar outras, em busca de um processo de desidentificação com a FD ouvintista e de educação especial e de identificação coma a FD da diferença linguística.

A força do imaginário de um sujeito uno, origem do seu dizer e controlador dos sentidos (ilusão subjetiva) também produz seus efeitos de evidência no relatório. Na sequência 6, temos:

SD6: A Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua. (p. 6-7)

O sujeito surdo está inserido em um universo simbólico diferente; no entanto, não está fora do discurso neoliberal cuja forma-sujeito jurídica faz intervir o direito (como posto também nas SDs 4 e 5). Dessa posição, o su-

jeito demanda implementações de políticas educacionais e linguísticas, mas não está ausente da contradição na/da história. Ao mesmo tempo em que faz reivindicações no confronto das relações de poder, claudica na condição historicamente posta de deficiente. Esse lapso desfaz a ilusão dos sentidos literais e da origem do dizer no sujeito; ou melhor, aponta para equívoco da impressão idealista da origem em si mesmo. Acaba por colocar em causa a constituição contraditória do sujeito livre (de coerções) e submisso (à ideologia, à história, à língua).

Outras questões surgem com a leitura das sequências 3 a 6. A articulação dos surdos, em confronto com o Estado, propondo políticas públicas educacionais e linguísticas também recebem outros contornos. E nos interrogamos: por que a demanda por essa política linguística se daria no espaço escolar? Devemos retomar o que a escola, em geral, é posta a significar em uma sociedade como a nossa:

“A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam, confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais.” (SILVA, 2007, p. 148).

No modelo de política linguística em que ainda há a hegemonia da posição da Língua Portuguesa frente às outras línguas, o único lugar, a única instituição disciplinar do Estado, possível e dizível para iniciar esse reconhecimento de *status* (ou de uma mudança de terreno) parece ser a escola. Terreno movediço, certamente. Se por um lado a escola, como aponta Silva (2007), é uma instituição do Estado e, portanto, disciplinadora, normalizadora de práticas de reprodução de sujeitos e sentidos transparentes, também pode ser o espaço de potencialidade do processo de transformação. A escola bilíngue construída no documento parece apontar para essa potência. Há, no contato histórico de línguas, um motor que pode fazer deslocar a forma da escolarização baseada na língua nacional para uma proposta bilíngue, em que a Libras seja efetivamente a língua em que materializam discursividades fundadoras do

sujeito surdo. Nessa escola bilíngue, não se trata de ter outra língua além da LP, mas que a Libras assuma seu lugar político de disputa pelos sentidos, que possibilite (re)pensar e entrelaçar memórias discursivas diversas. Enfim, que seja a língua em que os sujeitos-surdos possam formular discursivamente e reconhecer as memórias que os constituem.

No relatório, ainda há uma série de recomendações, ou melhor, de propostas de política linguística do Estado que visem à institucionalização do bilinguismo. Várias sequências do relatório podem ser postas em relação parafrástica:

SD7: No que se refere à educação bilíngue de surdos, movimento decorrente da concepção acima, a proposta é retirá-la da educação especial, deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC. (p. 5)

SD8: Para tanto, é necessário que seja feita uma reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos. (p. 7)

SD9: 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 [...] (p. 8)

A demanda da educação bilíngue para o surdo passa, então, por um mote institucional: há de se reorganizar o MEC. Existiria uma incompatibilidade entre a política linguística proposta no relatório e a SECADI – um trabalho crítico que, no interior da instituição e autorizada por ela, pode desfazer algumas sustentações teóricas e políticas.

Nas paráfrases destacadas, depreendemos um efeito de fechamento da proposta que produz sentidos de (re)organização do órgão oficial para a implementação da política linguística. Por que “fechamento”? Consideramos que a construção da proposta está baseada nessa condição de pertença da Educação Bilíngue para surdos a outro setor (a ser criado), separado da Educação Especial. Fora dessa (re)organização o modelo bilíngue não seria consolidado e, por conseguinte, a proposta de legitimação da Libras e o constituição do sujeito surdo seriam invalidadas. Verificamos nessas sequências que não há apenas

uma disputa de lugares institucionais, mas uma disputa ideológica pelos sentidos de educação bilíngue para surdo. De certa forma, a institucionalização de sentidos, por meio de lugares de autoridade (e autorizados), produz um efeito de estabilidade da memória e contribui para a constituição de determinado imaginário social.

No encaminhamento de nossas análises, no funcionamento dos enunciados e da própria estruturação do relatório, pistas e vestígios outros se impuseram para a compreensão desse processo discursivo em torno da língua e do sujeito no discurso sobre a educação bilíngue para surdos. E o principal foi o funcionamento da língua na escola (e, por isso, propomos a questão da noção de espaço de enunciação ampliado em âmbito escolar bilíngue). Contudo, devemos lembrar a existência de dimensões inusitadas de qualquer língua, em seus muitos modos de funcionamento e em seus lugares diversos (PAYER, 2007). Trata-se, portanto, de discutir e analisar as relações que se estabelecem entre a língua, o sujeito e a história na política de escolarização da Libras, ou seja, considerar a Libras a partir de uma perspectiva histórico-discursiva, em que se historicizem as questões da língua e desconstruam-se sentidos como sendo evidentes.

No que tange à constituição/estruturação dos sujeitos pela língua, recorramos quatro sequências linguísticas que tocam na questão do acesso à Libras, como L1, e à LP, como L2.

SD10: Desse modo o poder público, ao assegurar a educação bilíngue de surdos, como alternativa legítima de educação, garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente. (p. 9)

SD11: A aquisição da linguagem da criança surda envolve a Libras como primeira língua, uma vez que é a língua adquirida de forma natural e espontânea, sem necessidade de ensino formal. (p. 10)

SD12: A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. (p. 10)

SD13: Para os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos. (p. 11)

Nas SDs 10 a 13, embora se afirme que a Libras seja adquirida de forma natural e espontânea e, portanto, não-formal, “clama-se” que a escola seja o lugar de promoção dessa aquisição: “A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças”. E, com isso, não apenas o acesso à LP necessitaria de ensino a ser realizado na escola. Observamos que algo do incontornável aparece nessas sequências discursivas, uma vez que a criança surda só teria a garantia do acesso às duas línguas na escola, diferentemente de outras minorias linguísticas que teriam acesso à sua língua em outros espaços enunciativos.

Sobre esse aspecto, consideramos importante discernir as dimensões das línguas conforme as condições sócio-históricas, ou seja, como as línguas funcionam em cada situação (educacional ou não) para poder compreender e lidar com a sua apreensão. Há um modo de apreensão da língua de sinais pelos surdos, assim como há outro modo de apreensão da LP para os ouvintes. No entanto, a questão parece ser que a forma de viabilizar a apreensão da Libras pelos surdos, na atualidade, se daria no espaço escolar.

Devemos enfatizar que, do ponto de vista discursivo, a questão que se impõe não é se aquisição é natural, espontânea, mas como um uma sociedade como a nossa, construída sobre pilares de monolinguismo, possibilita (ou não) a inserção nas diferentes línguas. Fato que poderia levar a um “bilinguismo de embuste” – um risco que, de certa forma, é apontado na sequência a seguir:

SD 14: Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. (Introdução, p. 3)

Antes de propriamente iniciarmos a análise da sequência, devemos destacar uma noção teórica cara à AD. Trata-se da questão do assujeitamento do sujeito discursivo. Defendemos que o assujeitamento é determinado historicamente – não há, portanto, como o sujeito não fazê-lo. Orlandi (2007), aponta que não há sujeito nem sentido sem assujeitamento à língua, ou seja, “o sujeito

está sujeito (à língua) para ser sujeito da (língua)” (ORLANDI, 2007, s.p.). Logo, para significar e constituir-se como sujeito, faz-se necessário que seja afetado pelo simbólico (sistema significante), isto é, por uma materialidade simbólica que o estructure.

A imagem de sujeito surdo construída na SD14 seria aquela que defende o rompimento da imposição ao assujeitamento do surdo à oralização em LP. Podemos observar a posição que refuta a LP como a única elevada historicamente pelo Estado a categoria de língua nacional. No trecho, “ser surdo em português por dever e em Libras por concessão”, alguns traços de memória de uma língua interdita emergem na e pela disputa por legitimação, assim como na busca por outro processo de identificação, ou melhor, do assujeitamento do sujeito surdo à Libras. O trecho também marca uma conquista ainda não plenamente garantida, um porvir que negaria a injunção à FD ouvintista/organicista. Algo indica que a patriotização do surdo, sugerida por Costa (2010), ainda não se efetivou.

Na SD14, observa-se o imbricado vínculo entre sujeito e língua, ou melhor, línguas. Como a Libras e a LP são materialmente distintas, não há coincidências entre essas duas línguas; todavia, encontram-se em forte tensão entre si, como línguas concorrentes, afetando o sujeito em seus processos de identificação (Cf. PAYER, 2007). Em outros termos, considerando o apontamento da referida autora, as duas línguas não coincidem porque se referem a materialidades linguísticas empiricamente distintas, mas também porque se constituem como dimensões distintas da linguagem na ordem da memória discursiva, e que apresentam distintos funcionamentos, tanto nas condições históricas de produção quanto na relação com os sujeitos (PAYER, 2007; 2013). Sobre um recai a injunção de língua nacional, sobre a outra, de língua de minoria linguística, que possibilita a constituição do sujeito – tais injunções fazem com que as línguas funcionem em diferentes lugares historicamente instituídos (PAYER e CELADA, 2011).

Payer (2007) procurou mostrar que “a incorporação destas múltiplas dimensões do modo como a língua funciona discursivamente contribui para a impossibilidade ou dificuldade de trânsito entre as distintas materialidades linguísticas e seus efeitos de sentido” (PAYER, 2007, p. 121). Não se trata de banir essas diferenças e dificuldades como se elas não existissem, mas de compreendê-las e trabalhá-las discursivamente. Fazer trabalhar essa diferença

é colocar a presença da Libras de modo representado, efetivamente, com seus funcionamentos e estatutos próprios, produzindo efeitos nas práticas de linguagem, produzindo discursividades que justifiquem socialmente e politicamente essa presença. Entendemos que é por meio da historicização dessas questões que haveria brechas para (des)construir o sentido de evidência quase monolítica de unidade, homogeneidade língua nacional. Por fim, na última sequência, a questão da exclusão pela língua nacional parece não deixar de marcar, mais uma vez, a memória de língua interditada.

SD15: Não permitir que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos. (p. 21)

A marca do advérbio de negação em *não permitir* nos faz considerar uma negação polêmica discursiva, em que há o “confronto entre duas redes antagonônicas e o enunciado negativo refuta a que se lhe opõe ideologicamente” (INDURSKY, 1990, p. 121). Assim, o advérbio de negação funciona, na sequência, como forma de legitimar a Libras, mas também como forma lembrar sua interdição no passado e que tal condição não seja uma injunção aos estudantes surdos na atualidade. A sequência sinaliza para “um jogo contraditório entre a igualdade juridicamente autorizada e a absorção politicamente negociada da diversidade” (ORLANDI, 1998, p. 12).

Para o sujeito surdo, um sujeito entre línguas – “passageiro de várias ordens do símbolo” (ORLANDI, 1998, p. 9) –, tanto a dimensão da primeira língua quanto a dimensão da língua nacional, em certa medida, traz à baila a questão de sua constituição. Atentando para as diferentes formas de assujeitamento às línguas e de processos de subjetivação, podemos dizer que “se é verdade que a língua materna constitui o sujeito, não é menos verdadeiro que a língua nacional também o constitui, com igual ou maior força de interpelação” (PAYER, 2013, p. 342). A sequência para assinalar para o fato de que as diferentes formas de interpelação podem indicar a identificação com uma ou outra FD, dependendo do modo como a diversidade será politicamente negociada.

De nossa posição, assumimos que a discussão presente no relatório se dá em torno da desidentificação (PÊCHEUX, 1988) da imagem construída historicamente do surdo como deficiente. A língua (Libras) e a escola (bilíngue) são tomadas como os pilares dessa discussão. A organização e o direcio-

namento argumentativo do relatório produzem um efeito de instrumento de denúncia e de defesa da luta dos surdos; também pretende funcionar como orientações do que deva ser e não ser a educação bilíngue para surdos.

O relatório pode ser pensado com uma tentativa de mudança de terreno, ou melhor, de reterritorialização de práticas sempre opacas entre língua, escola e sujeito surdo. Dessa forma, como já mencionamos, a Libras e a escola assumem, no relatório, o eixo central na promoção da política da política linguística de educação bilíngue para surdos. Um dos principais deslocamentos notados dá-se em relação à imagem construída do sujeito surdo. Esses e outros deslocamentos serão construídos mediante a abertura de outros espaços para os sujeitos surdos. Ou como nos coloca Orlandi (1998):

“é preciso deixar um espaço [...] uma espaço para que ele [sujeito] possa elaborar sua situação de contato e para que ele possa participar dinamicamente deste trabalho de compreensão de sua situação linguística enquanto sujeito que pratica sua cultura em uma diferença politicamente significada”. (ORLANDI, 1998, p. 14).

Conclusões

No âmbito de políticas linguísticas, há certa abertura para propostas feitas por diferentes setores da sociedade nacional (política no estado) que podem estar em aliança e articulação, em conflito e confronto (parcial ou total) com o Estado, ou melhor, com a política do Estado (aparentemente paradoxal em relação à proposta de educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos). Souza e Ribeiro (2007) lembram-nos do paradoxo de propostas de inclusão do diferente: “pode-se indicar que, da maneira como é urdida pelo Estado, a política do plurilinguismo traduz-se em um espetáculo paradoxalmente demolidor. Ao fazer o diferente para o campo da inclusão, apaga-se a mesma diferença que se retirou da exclusão” (p. 138).

Nesse processo de relações tão intensas de forças, há posições contraditórias na formulação e implementação de políticas linguísticas e educacionais – discursividades que circulam marcadamente por entraves, bloqueios, negações, denegações. Em suma, o descompasso entre línguas e suas formas de poder e de

divisão de espaços de enunciação ressoam sentidos em tensão e embate. Mesmo tendo de considerar o paradoxo assinalado por Souza e Ribeiro (2007), podemos dizer que, na configuração do espaço de enunciação nacional ampliado de educação bilíngue, também se possibilitam outras formas de significação.

Interessou-nos, nessa análise, retomar a teia da memória discursiva que impulsionou o sujeito surdo e sua língua para o espaço do indizível e que, no relatório, busca retomá-la. Com sua inserção em outra ordem significante, o surdo passa se identificar pela diversidade linguística. O sujeito surdo é sujeito entre línguas; línguas que coexistem, mas que são postas historicamente em lugares distintos (uma no lugar de língua nacional e outra, de língua de constituição dos sujeitos surdos). Por conseguinte, sinalizamos a importância de um trabalho de integração entre memórias (com suas tensões permanentes) que possa formular discursivamente como os diferentes sujeitos (surdos e ouvintes) foram constituídos na e pela história.

Para considerar a Libras a partir de uma perspectiva histórico-discursiva e não apenas como uma forma empírica diferente, de uma modalidade visogestual, faz-se necessário tratá-la também como uma diferença discursiva fundadora do e para o sujeito surdo, em um espaço de enunciação em contato (confronto) com a Língua Portuguesa. Enfim, a Libras deve ser o modo particular de inscrição da memória histórica dos surdos brasileiros. Uma pergunta ainda fica: caberá, unicamente, à escola o papel de garanti-la?

Referências

- BAALBAKI, A. C. F.; CALDAS, B. Como a língua portuguesa se organiza em um espaço de enunciação ampliado. In: __. (Org.). *Instrumentos linguísticos: usos e atualizações*. Araruama: Editora Cartolina, 2014, p. 75-102.
- COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista* (Impresso), v. 2/2014, p. 51-69, 2014.
- GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E. (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

- HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n.19, p. 117-122, jul./dez.1990.
- OLIVEIRA, G. M. A cooficialização em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, Rosângela. (Org.). *Leis e Línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL/Nova Letra, 2015, p. 23-31.
- ORLANDI, E. Ética e política linguística. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*. Coleção História das Ideias Linguísticas. Campinas: Pontes, 1998, p. 7-16.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. Nº 89, jul., 2007. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>> Acesso em: 12 jun. 2008
- _____. *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). *Gragoatá* (UFF), v. 34, p. 183-214, 2013.
- _____. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 113-123.
- _____. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: Condições, Modos, Consequências. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *História das Ideias Linguísticas - Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas e Cáceres: Pontes e Unemat Editora, 2001, p. 235-256.
- _____.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s) - materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 67-94.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ed. Campinas, SP: pontes, 2002.
- _____. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, E. P (org.) *Análise de Discurso*. Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011, p. 107-119.

PEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

SILVA, M. V. *Língua Nacional - Escola Nacional*. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). *Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 297-310.

_____. *A escolarização da língua nacional*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 141-162.

SOUZA, P.; RIBEIRO, J. *Oralidade e escritismo: políticas de inclusão*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 30-42.

ZOPPI FONTANA, M. G. *Equívocos da/na língua oficial*. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). *Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria - RS: Editora da UFSM, 2013, p. 275-296.

LANGUAGES, SCHOOL AND THE DEAF SUBJECT: AN ANALYSIS OF THE “RELATÓRIO SOBRE A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA”

ABSTRACT: Based on a discourse analysis theoretical background, the article aims to analyze a report from the Ministry of Education (MEC) about the linguistic policy of bilingual education for the deaf. We sought to check in the report how the relation between the deaf subject and the traces of a prohibited language memory (PAYER, 2001) is built and what is this subject's subscription mode in a specific symbolic materiality, namely, Libras, in relation to Portuguese.

KEY WORDS: Languages confrontation; Bilingual education for the deaf; Discourse Analysis

Recebido em: 20/05/2016

Aprovado em: 10/10/2016