



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LARISSA BASSI PICONI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA
SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO NA TRAMA DO
DISCURSO**

Londrina
2015

LARISSA BASSI PICONI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA
SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO NA TRAMA DO
DISCURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus.

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P598p Piconi, Larissa Bassi.
Políticas Linguísticas e Educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso / Larissa Bassi Piconi. – Londrina, 2016.
247 f.: il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015. Inclui bibliografia.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Análise crítica do discurso – Teses. 3. Surdos x Educação – Teses. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III.

CDU 806.90(81)-095

LARISSA BASSI PICONI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO
CONTEXTO BRASILEIRO NA TRAMA DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de abril de 2015.

Dedico esse trabalho à minha amiga Geisielen Santana Valsechi, quem me inspirou a trilhar essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível a partir de uma rede de parcerias e de colaboração que foram construídas ao longo dos anos que me dediquei a esta pesquisa. Fazem parte dessa rede de colaboração pessoas muito especiais que me apoiaram de inúmeras formas no desenvolvimento deste trabalho. Em especial, agradeço à minha orientadora, Elaine Fernandes Mateus, pela parceria, companheirismo e orientação ao longo de todo o processo.

Agradeço à Cynthia Lewis por me acolher no Centro de Currículo e Instrução da Universidade de Minnesota, durante o período de estágio no exterior, e me oportunizar ricos espaços de aprendizagem. Agradeço à Beth Dillard-Paltrineri e à Stephanie Owen Lyons por me oportunizarem dialogar e pensar o meu trabalho. Importante mencionar também o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tanto no Brasil quanto no período do estágio no exterior, que possibilitou que essas parcerias se concretizassem.

Sou grata à professora Silvana Araújo Silva e aos alunos do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) que me abriram as portas da sala de aula e me possibilitaram experienciar a prática de educação de surdos ainda no primeiro ano desta pesquisa e me auxiliaram a traçar os caminhos que percorri neste trabalho.

Agradeço à Geisielen Santana Valsechi e a Anderson Rafael Siqueira Nascimento pelas oportunidades de ressignificar conceitos, perspectivas e representações sobre os surdos, a Libras e a educação de surdos e por me motivarem a engrenar na pesquisa.

Sinto-me privilegiada, ainda, por ter tido o apoio da minha mãe, Liana Lopes Bassi, e do meu irmão, Rômulo Bassi Piconi, os quais me proporcionaram instigantes diálogos a respeito de políticas públicas e também sobre as possibilidades de um mundo melhor.

Meu agradecimento especial a meu grande companheiro e parceiro, Ary Felipe Santiago Junior, por ter estado comigo ao longo desse processo, apoiando-me incondicionalmente, compartilhando comigo os desafios e as conquistas ao longo deste percurso e por ter tornado essa caminhada mais leve.

“Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro”.

(José Saramago)

PICONI, Larissa Bassi. **Políticas linguísticas e educacionais para pessoas surdas no contexto brasileiro na trama do discurso**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o modo como a linguagem e o poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Reconheço que o aparato legal, tais como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão no Brasil” e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta essa lei, cumpre importante função em sustentar relações estruturais entre diferentes escalas, entre o global e o local, nesse caso, entre o Estado e outras instância da vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Admito, ainda, que decisões políticas tais como o reconhecimento da Libras como uma língua oficial e seus propósitos mobilizam relações de poder entre diferentes grupos, entre eles usuários da Libras e usuários da língua majoritária no Brasil, a Língua Portuguesa, e interesses sociopolíticos e econômicos diversos. Nesse contexto, objetivo analisar, a partir de referenciais teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003; VAN LEEUWEN, 2008), quais ações, representações e identificações subjazem a discursos produzidos por instituições sociais distintas sobre os surdos, a Libras e a educação de surdos e os movimentos de resistência, reprodução e transformação desses modos de agir, representar e identificar que emergem da recontextualização desses discursos em diferentes textos e diferentes níveis institucionais. Para tanto, além da análise de documentos oficiais, recorro a textos produzidos no contexto da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis), órgão representativo das comunidades surdas no Brasil, a fim de identificar como uma série de eventos conjunturalmente relacionados operam para a manutenção e transformação das práticas relacionadas ao reconhecimento da Libras como língua no Brasil e o reconhecimento dos surdos usuários de Libras nesses contextos.

Palavras-chave: Libras. Políticas Linguísticas. Políticas Educacionais. Análise de Discurso Crítica.

PICONI, Larissa Bassi. **Language and Educational policies to deaf people in Brazil at the web of discourses**. 2015. 247 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing how language and power are intertwined in the establishment of a language policy for Libras (Brazilian Sign Language) in Brazil and how language policies shape educational policies for the deaf. I recognize that the legal apparatus, such as the Law 10.436/2002, which recognizes Libras as a legal means of communication and expression in Brazil and the Decree no. 5.626/2005, which regulates this law, plays an important role in sustaining structural relationships between different scales, between the global and the local, in this case, between the State and other instances of social life (Fairclough, 2003). I also recognize that political decisions and some purposes embedded in the recognition of an official language mobilize power relations between different groups, including users of Libras and users of the majority language in Brazil, Portuguese, and also mobilize many economic and sociopolitical interests. This study draws upon the theoretical and methodological framework of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992, 2003; van Leeuwen, 2008), in order to investigate the ways of acting, representing and identifying that underlie legal documents about the deaf, Libras and education for the deaf. Besides, this study investigates the movements of resistance, reproduction and transformation of these ways of acting, representing and identifying that emerge from the recontextualization of these discourses in different texts and different institutional levels. Therefore, in addition to the analysis of official documents, this paper analyses texts produced by the National Federation of Deaf Education and Integration (Feneis), a representative body of deaf communities in Brazil, in order to identify how a series of related events operate conjuncturally for the maintenance and transformation of practices related to the recognition of Libras as language in Brazil and the recognition of the deaf in this context.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras). Language Policies. Educational Policies. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensões da Vida Social	64
Quadro 2 -	Funções da Linguagem para a LSF.....	73
Quadro 3 -	Ressignificação das funções da Linguagem na ADC	73
Quadro 4 -	Relação de documentos analisados.....	89
Quadro 5 -	Processos, Atores e Circunstâncias recontextualizados na Lei no 10.436/02	98
Quadro 6 -	Análise de Vocabulário e Representações na Lei no 10.436/2002.....	100
Quadro 7 -	Emprego de modalização deôntica com alto nível de obrigação na Lei no 10.436/2002	104
Quadro 8 -	Legitimação da Feneis como ator social.....	111
Quadro 9 -	Modos de Representar os Surdos, a Libras e a Educação de Surdos na matéria de capa da Revista da Feneis, abril-junho, 2003.....	112
Quadro 10 -	Modalidade epistêmica na matéria de capa da Revista da Feneis, n. 18, 2003.....	118
Quadro 11 -	Relação do Decreto no 5.626/05 e as Leis que objetiva regulamentar	121
Quadro 12 -	Capítulo IV do Decreto 5.626/05.....	131
Quadro 13 -	Capítulo VI do Decreto 5.626/05.....	133
Quadro 14 -	Diferenças dos atributos de escolas e classes de educação bilíngue em relação a escolas bilíngues ou escolas comuns	134
Quadro 15 -	Vocabulário e modos de representar a Libras no Decreto 5.626/05	136
Quadro 16 -	Intertextualidade e Interdiscursividade como mecanismos de legitimação	143
Quadro 17 -	Representações sobre as políticas oficiais e a metáfora da guerra.....	145
Quadro 18 -	Interdiscursividade e o Discurso da Inclusão.....	150
Quadro 19 -	Educação de Surdos e Avaliação	153
Quadro 20 -	Relações entre sentenças e a construção da lógica problema-solução.....	163
Quadro 21 -	Relações entre sentenças e a construção da lógica da diferença.....	164
Quadro 22 -	Intertextualidade e o estabelecimento da polêmica	165
Quadro 23 -	Vocabulário e Sistemas de Classificação.....	172
Quadro 24 -	Modalidades epistêmicas – comprometimento com a verdade.....	176
Quadro 25 -	Modalidades deônticas – comprometimento com a obrigação	177
Quadro 26 -	Modalidades deônticas – comprometimento com a necessidade.....	178
Quadro 27 -	Relações contrastivas e o estabelecimento da polêmica	183

Quadro 28 - Sistemas de classificação e representação dos surdos, Libras e educação de surdos	185
Quadro 29 - Avaliação e Legitimação.....	187
Quadro 30 - Modalidade deôntica e intertextualidade	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ASL	American Sign Language
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
FENAPAS	Federação Nacional das Associações Pais Amigos Surdos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Interação dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistemico Funcional
MEC	Ministério da Educação
OEA	The Office of Economic Adjustment
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
WFD	World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14	
1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA PESSOAS SURDAS NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA CONJUNTURA	21
1.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS	23
1.2	O STATUS LINGUÍSTICO DA LÍNGUA DE SINAIS	28
1.3	REPRESENTAÇÕES SOBRE A SURDEZ: DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA	29
1.4	MOVIMENTO SURDO	31
1.5	POLÍTICAS INTERNACIONAIS NEOLIBERAIS E O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	37
1.6	BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	43
2	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS NA TRAMA DO DISCURSO	48
2.1	POLÍTICA COMO PRÁTICA SOCIAL	48
2.2	DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL	56
2.2.1	Discurso e Prática Social.....	57
2.1.2	Discurso e Poder	61
2.1.3	Discurso e Texto	63
3	QUESTÕES DO MÉTODO	74
3.1	ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA	79
3.2	MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE.....	79
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	82
3.3.1	Sobre Gêneros e Ações	84
3.3.2	Sobre Discursos e Representações	84
3.3.3	Sobre Estilos e Identidades	86
3.3.4	Sobre Interdiscursividade.....	86

3.3.5	Sobre Intertextualidade	87
3.3.6	Sobre Recontextualização	87
4	A LEI Nº 10.436/2002 EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE	89
4.1	LEI NO 10.436/2002: RECONHECE A LIBRAS COMO MEIO LEGAL DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	89
4.1.1	Modos de Agir.....	90
4.1.2	Modos de Representar.....	93
4.1.3	Modos de Identificar	96
4.2	LIBRAS EM FORMA DE LEI: UM ANO DEPOIS.....	97
4.2.1	Modos de Agir.....	99
4.2.2	Modos de Representar.....	104
4.2.3	Modos de Identificar	107
5	O DECRETO Nº 5.626/05 EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE	111
5.1	DECRETO NO 5.626/05: REGULAMENTA A LEI DA LIBRAS.....	112
5.1.1	Modos de Agir.....	112
5.1.2	Modos de Representar.....	116
5.1.3	Modos de Identificar	128
5.2	LIBRAS É REALIDADE NO PAÍS: MEC E FENEIS CELEBRAM A REGULAMENTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	130
5.2.1	Modos de Agir.....	132
5.2.2	Modos de Representar.....	139
5.2.3	Modos de Identificar	144
6	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE.....	149
6.1	FORMANDO PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ	150
6.1.1	Modos de Agir.....	151
6.1.2	Modos de Representar.....	159

6.1.3	Modos de Identificar	164
6.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MEC NEGA A CULTURA E IDENTIDADE SURDA E SECUNDARIZA A LÍNGUA DE SINAIS	167
6.2.1	Modos de Agir.....	168
6.2.2	Modos de Representar.....	172
6.2.3	Modos de Identificar	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	190
	ANEXOS	197
Anexo A -	Lei no 10.438, de 24 de Abril de 2002.....	198
Anexo B –	Decreto no. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005	199
Anexo C –	Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.....	207
Anexo D –	Matéria de Capa da Revista da Feneis, Ano Iii, No 18, 2003	216
Anexo E –	Matéria de Capa da Revista da Feneis, Ano Iv, No 27, 2006	219
Anexo F –	Matéria de Capa da Revista da Feneis, No 45, set- nov, 2011.....	229

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2011, confrontei-me com um fragmento da heterogeneidade que permeia as dimensões culturais e linguísticas no contexto brasileiro. Naquele ano, Libras e Língua Portuguesa passaram a coexistir no contexto da universidade em que trabalho. A universidade contratou uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a fim de cumprir o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a inclusão dessa disciplina no currículo dos cursos de graduação. A comunidade universitária, até então, constituída exclusivamente por falantes da Língua Portuguesa, acolhe pela primeira vez uma professora surda, usuária de Libras, no seu quadro de pessoal.

Trabalhando no mesmo departamento que a docente, confrontei-me com aspectos da minha identidade como falante da língua majoritária no Brasil e com relações de poder e privilégio conferidos a mim em função disso. Fui convidada a negociar sentidos, pressupostos acerca de pessoas surdas e do modo como eu, até então, construía sentidos para surdez. Observava as dificuldades da ampla participação da professora naquele contexto, uma vez que demandava a flexibilização de aspectos já enrijecidos dessa instituição social, predominantemente pensada e organizada por e para exclusivamente falantes da Língua Portuguesa. A partir do convívio com a professora para além das relações de trabalho, testemunhava que esses desafios ultrapassavam os limites daquela instituição.

A experiência apontava-me para sistemas de valores relacionados a essas línguas que movimentavam as dinâmicas de inclusão/exclusão, de (não) reconhecimento dos surdos nas esferas públicas da vida social e me mobilizava o questionamento sobre os modos como o estabelecimento de políticas linguísticas¹ para a Língua de Sinais movimenta as relações de poder em relação a Libras e a Língua Portuguesa e seus usuários.

A legitimidade da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras no Brasil foi oficialmente obtida recentemente por meio da Lei Federal número 10.436/02 (BRASIL, 2002). Segundo Quadros (2012), esse reconhecimento resultou principalmente dos movimentos sociais das comunidades surdas no país juntamente com publicações acadêmicas que reiteravam o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

¹ Neste trabalho, compreendo políticas como práticas sociais de modo a situar tanto a política oficialmente autorizada quanto aquela desenvolvida em contextos não oficiais como práticas desenvolvidas por sujeitos situados temporalmente e espacialmente na história no exercício do delineamento, orientação, correção, mudança nos modos pelas quais as pessoas agem, a fim de reconfigurar as relações entre indivíduos e sociedade.

Habermas (1994) sinaliza que o processo de oficialização de uma língua mobiliza discussões éticas e políticas já que coloca em evidência os modos pelos quais pessoas usuárias dessa língua compreendem a si mesmas e querem ser compreendidas como cidadãs de uma dada sociedade, herdeiras de uma cultura e língua específicas. Ademais, abre espaço para que se discutam as tradições que querem perpetuar, quais querem descontinuar, como querem lidar com sua história e se relacionar com outros (HABERMAS², 1994). No entanto,

porque decisões ético-políticas são parte inevitável das políticas e porque sua regulação legal expressa a identidade coletiva de uma nação de cidadãos/cidadãs, elas podem provocar embates culturais nas quais minorias desrespeitadas lutam contra uma cultura majoritária indiferente. (HABERMAS, 1994, p. 218).

Reconheço que um dos grandes embates culturais que o reconhecimento da Libras como língua no Brasil mobiliza situa-se na sua relação com a língua majoritária, Língua Portuguesa, e a representação do Brasil como um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999; FARACCO, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2007; QUADROS, 2012). A Língua Portuguesa é hegemonicamente representada como língua única no Brasil por meio da qual é possível a unicidade em um país caracterizado por grande diversidade cultural. A Língua Portuguesa apresenta-se, assim, como elemento comum a todos/as e, portanto, parte constitutiva da imaginada identidade nacional brasileira.

No entanto, essa representação camufla a própria diversidade linguística da nação, que compreende mais de 200 comunidades linguísticas diferentes em todo o território (OLIVEIRA, 2007). Além das comunidades surdas, o Brasil abriga outros contextos multilíngues, como as comunidades indígenas em grande parte do território nacional, as comunidades de imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas etc.), as comunidades de brasileiros em regiões de fronteira, entre outros. Além dessas comunidades, há também as variantes da própria Língua Portuguesa, as quais, geralmente, são ignoradas e/ou apagadas nas representações do monolingüismo no Brasil.

Assumo, neste trabalho, que o mito do Brasil monolíngue traz consigo o apagamento desses grupos étnicos e linguísticos, já que, em uma nação imaginada como coesa e monolíngue, aqueles que se comunicam por meio de outras línguas que não a majoritária são

² Habermas (1994), em seu texto, discute as dimensões éticas e políticas que perpassam as mudanças de leis nos processos de desenvolvimento de uma identidade nacional. Apesar de não fazer referência às comunidades surdas especificamente, trago nesse parágrafo suas ideias e como elas foram apropriadas por mim para discutir as dimensões éticas e políticas no contexto das comunidades surdas.

destituídos do acesso à condição de membros dessa comunidade - seja ela real ou imaginada (BLACKLEDGE, 2005). Assim, valores, crenças e atitudes em relação a essas línguas e seus usuários contribuem para a produção e a reprodução das desigualdades sociais na medida em que, ao reiterarem que há línguas e variedades de maior importância que outras, legitimam relações de poder e as dinâmicas excludentes da sociedade a partir da manutenção dos limites entre as pessoas em diversos domínios da vida social.

Entendo que esses processos são sustentados nos modos como os discursos produzidos em diversos contextos, tais como na educação, na legislação, em políticas, na economia, na mídia e na academia, (re)produzem sentidos acerca das línguas e seus usuários e, nesse processo, criam condições para a injustiça social. Isso porque aqueles que recusam e não se identificam nesses sentidos são marginalizados e excluídos, além de o acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade lhe ser negado.

Reconheço ainda que esse estabelecimento, por sua vez, não é pacífico, já que é constantemente confrontado com a real heterogeneidade que permeia as dimensões sociais, culturais e linguísticas do país e movimentos de resistência, trazendo implicações importantes para as identidades multilíngues e para justiça social (BLACKLEDGE, 2005).

Neste trabalho, parto do pressuposto de que o poder ocupa papel central nos discursos, relacionamentos, atividades, tempos e espaços que circunscrevem a vida e as práticas sociais. O poder está presente nos meios pelos quais as pessoas lutam pelo acesso e controle de recursos, ferramentas, culturas, identidades (MOJE; LEWIS, 2007). A linguagem, nesse contexto, desempenha múltiplos papéis, uma vez que, ao mesmo tempo que ela é uma dessas ferramentas sobre a qual se luta pelo acesso e controle, é por meio dela também que as dinâmicas do poder se estabelecem.

Compreendo que as políticas linguísticas que se desenham para as línguas são espaços sensíveis às relações de poder; e as línguas, uma dessas ferramentas pelas quais se luta pelo acesso e controle. Isso porque as diversidades de línguas e variantes linguísticas que coexistem em uma mesma sociedade desafiam tendências de padronização e unificação, as quais, não raramente, são entendidas como necessárias para o envolvimento das pessoas nas atividades econômicas e do desenvolvimento das sociedades capitalistas. O acesso a línguas e variantes consideradas padrão apresenta-se muitas vezes como condição de acesso a empregos, posições de influência e poder nas comunidades locais, nacionais e globais.

As definições a respeito de quais línguas e quais convenções são consideradas desejáveis a uma dada sociedade e seus mecanismos de padronização também se constroem nas e das relações de poder que permeiam o uso cotidiano dessas convenções, o sistema de valores que

as circunscrevem e as decisões políticas institucionalizadas de seu gerenciamento. Isso de modo a regimentar quais línguas/convenções são consideradas oficiais, em quais contextos são desejáveis, quais e como devem ser transmitidas e ensinadas aos cidadãos que existem nessa sociedade.

Entendo também que as políticas linguísticas são refletidas e refratadas no contexto da educação escolar. Os reflexos das políticas linguísticas nas políticas educacionais permeiam as decisões de quais línguas e variantes ensinar nas escolas, quais línguas e variantes são necessárias à formação dos cidadãos de dada sociedade e, ainda, quais aquelas que são vistas como legítimas e quais são deslegitimadas pela comunidade escolar. Assim, a escola apresenta-se como um contexto importante, porém não o único, para os mecanismos de padronização das convenções e normas em relação ao uso das línguas. Ao mesmo tempo, a instituição pode ser também um espaço em que mecanismos de resistência a essa padronização emergem do confronto dos movimentos de padronização com as realidades marcadas pela heterogeneidade de línguas, variantes e seus usos.

Diante desse quadro, justifico a relevância deste trabalho por olhar para o modo como o poder opera no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras que têm se desenhado ao longo dos últimos anos, especificamente àquelas desenhadas no âmbito do Estado Brasileiro, e seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Isso porque a Libras, assim como as demais línguas de sinais, tem-se mostrado, ao longo da História, bastante sensível às políticas linguísticas, e as políticas educacionais têm-se constituído como espaço de lutas em torno do controle de seu uso e acesso pelas pessoas surdas.

A Libras insere-se nesse contexto conflituoso, e a sua oficialização, por meio da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), traz na sua trajetória campos de luta que operaram para e contra o seu reconhecimento como língua, o seu direito de circular livre e irrestritamente nos espaços da vida social, evidenciando os modos como o poder é indiciado, expressado, confrontado e desafiado nas dinâmicas que se estabelecem entre linguagem e a vida social.

Assim, nesta pesquisa, proponho investigar como linguagem e poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos.

Parto do princípio de que as relações de poder permeiam os processos que regulam as línguas, seus usos e sua distribuição social. Além disso, entendo que essas relações são produzidas também por meio da utilização dessas línguas. Assim, central, neste trabalho, está o reconhecimento de que as mudanças sociais são constituídas em grande parte por mudanças nas práticas de linguagem e de que, portanto, a partir da linguagem é possível identificar os

movimentos de mudanças sociais e culturais (FAIRCLOUGH, 1992) que se fazem nos exercícios de manutenção e preservação das relações de poder e de movimentos de resistência e de subversão a elas.

Assim, aproprio-me da Análise de Discurso Crítica (ADC), principalmente de vertente britânica, a fim de enxergar as relações entre linguagem e sociedade mediante a descrição, interpretação e explicação dessas relações no discurso. Neste trabalho, argumento que dinâmicas entre linguagem e sociedade são estabelecidas em uma cadeia complexa de discursos e que, por conseguinte, a análise de textos produzidos em diferentes esferas possibilita visualizar meios pelos quais discursos são recontextualizados e transformados, destacados e apagados e como ganham autoridade e legitimidade em contextos menos flexíveis e negociáveis da vida social, como na legislação.

Ao me apropriar desse referencial, busco responder ao objetivo proposto a esta pesquisa de analisar como linguagem e poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos a partir das seguintes questões:

- 1) Quais identificações, representações e ações subjazem a discursos produzidos por diferentes instituições sociais a respeito da Libras, dos surdos usuários de Libras e da educação de surdos?
- 2) Que movimentos de resistência, reprodução e transformação dos modos de agir, representar e identificar emergem da recontextualização desses discursos em diferentes textos e diferentes níveis institucionais?

Para tanto, concentro-me na análise de textos produzidos por duas instituições sociais distintas que se destacam no estabelecimento de políticas linguísticas institucionalizadas para a Libras e para a educação de surdos no Brasil: O Estado Brasileiro, por meio das publicações feitas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ligada ao Ministério da Educação (MEC); e o movimento social dos surdos no Brasil, a partir de periódico publicado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

A Secadi tem sido órgão governamental responsável pela articulação das ações diretamente relacionadas à educação de surdos no país, processo que tem sido impactado pela orientação inclusiva desde a década de 1990. Ao longo dos últimos anos, essa orientação ampliou as discussões a respeito da educação de surdos no contexto brasileiro e tem produzido modos de representar o papel do ensino das línguas, em especial da Libras e da Língua Portuguesa no contexto da educação de surdos.

A Feneis é uma instituição bastante ativa na discussão acerca das políticas linguísticas e educacionais para surdos. Passou por mudanças significativas também no anos 1990, consolidando-se como órgão representativo da comunidade surda e defensora e produtora de suas reivindicações. A Feneis foi órgão protagonista das ações no âmbito federal que culminaram na publicação da Lei da Libras e tem buscado meios de participação e representação no debate público, a fim de se fazer ouvir o que significa ser surdo, o que seria a inclusão e aquilo que os surdos necessitam em termos de políticas linguísticas e educacionais.

Nesse processo, criam e modificam seus meios de agir, reagir e comunicar seus sentidos frente às políticas que se fazem para e por eles. Essas instâncias, que ora se situam em tempos e espaços distintos, ora se encontram, articulam-se e confrontam-se discursivamente e materialmente, (re)produzem discursos, os quais, situados em práticas dadas, retomam e recriam sentidos que mobilizam diferentes representações sobre os surdos usuários de Libras, sua língua e seu ensino.

Neste trabalho, analiso como discursos oficiais representam, agem e criam identificações em relação à Libras, aos surdos usuários de Libras e à educação de surdos. Investigo também as mudanças/permanências que emergem dos movimentos de recontextualização desses documentos produzidos pelo órgão representativo da comunidade surda.

O conceito de recontextualização é proposto por Bernstein (2000, 2003) e diz respeito a regras que organizam o momento em que diferentes discursos são deslocados dos seus contextos de produção, apropriados e realocados em outros e, nesse processo, criam uma lacuna para ideologia, pois, à medida que se movimentam, eles são ideologicamente transformados. Ideologias (THOMPSON, 1984) são compreendidas como sentidos e construções da realidade que configuram o estabelecimento e a manutenção de relações sociais de poder, dominação e exploração³.

Nesse contexto, investigar os modos de agir, representar e identificar a Libras, os surdos e a educação de surdos pode revelar os meios pelos quais as relações de poder estabelecem-se/confrontam-se na língua(gem) e pela língua(gem). Além do mais, a partir dessa investigação, é possível identificar os papéis atribuídos à escola e aos(as) professores(as) dessas línguas na educação de surdos e os modos pelos quais as políticas linguísticas estão articuladas a estruturas macro, movimentando os processos de reconhecimento/não reconhecimento dos surdos

³ Ver seção 2.1.2 neste trabalho.

brasileiros no país, e a projetos mais amplos de promoção, de participação social e de condições mais justas e igualitárias para os surdos na sociedade brasileira.

Os pressupostos que norteiam este trabalho, sucintamente expostos nesta apresentação inicial, serão expandidos ao longo dos capítulos que seguem. Ao longo do Capítulo II, apresento uma narrativa dos eventos que considero marcantes na história das línguas de sinais e seu papel na educação de surdos, buscando evidenciar o modo como as políticas linguísticas para as línguas de sinais e as políticas educacionais para surdos entrecruzam-se ao longo da História, o que sinaliza para a necessidade de compreendê-las conjuntamente. Também procuro contextualizar eventos importantes que marcaram o estabelecimento das políticas linguísticas para a Libras no Brasil a partir da Lei nº 10.436/02 - Lei da Libras (BRASIL, 2002) e marcos históricos que têm delineado a perspectiva oficial para a atual educação de surdos.

No Capítulo III, apresento o modo como me apropriei da Análise de Discurso Crítica Textualmente Orientada na compreensão das políticas linguísticas e educacionais como práticas sociais, da dimensão discursiva dessas práticas e das relações de poder e discurso. Apresento ainda o modo como uma perspectiva teórico-metodológica textualmente e discursivamente orientada dos estudos das linguagens possibilita olhar para esses movimentos na linguagem materializada na forma de textos.

No Capítulo IV, situo esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e descrevo as escolhas que percorri no processo de seleção de dados, amostras e procedimentos de análise. Nos Capítulos V, VI e VII, volto-me à análise dos dados, de modo a identificar as ações, identificações e representações a respeito das pessoas surdas, da Libras e da educação de pessoas surdas que emergem em textos produzidos pelo Governo Brasileiro e pela Federação Nacional de Surdos (Feneis), órgão representativo da comunidade surda no Brasil, a fim de identificar os movimentos de resistência, reprodução e transformação dos discursos acerca dos surdos, da Libras e da educação de surdos que emergiram do movimento de recontextualização de diferentes textos nessas duas esferas institucionais.

Por fim, concluo este trabalho propondo uma discussão sobre a função desses discursos nas práticas sociais institucionais e cotidianas do ensino de língua para os surdos no Brasil. Essa discussão é acompanhada de algumas reflexões a respeito da minha posição como analista no processo de desenvolvimento desta pesquisa e algumas considerações gerais sobre as limitações e potencialidades deste trabalho e possibilidades para novas pesquisas.

1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA PESSOAS SURDAS NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA CONJUNTURA

No ano de 2012, Ana pleiteou vaga em um programa de mestrado de uma tradicional universidade pública brasileira. O processo de seleção contava com várias etapas, entre elas uma prova escrita. No dia da prova, Ana encontrou-se em um dilema. Ela sentiu a necessidade de tornar conhecido ao avaliador que a língua portuguesa não era sua primeira língua e que ela era usuária de outra língua legalmente reconhecida no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela, então, decidiu escrever “candidata surda” em um canto da prova, buscando justificar eventuais erros de sua escrita por ter sido efetuada por uma usuária de Libras na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Quando divulgado o resultado, Ana foi surpreendida ao ter sido eliminada do processo de seleção sob justificativa de ter se autoidentificado na prova.

A partir dessa breve narrativa, baseada em um evento real, busco ilustrar a importância de se investigar políticas linguísticas para Libras no contexto brasileiro, levando em consideração que elas não se estabelecem única e exclusivamente nas políticas de governo oficiais, mas também nas práticas de linguagem que as pessoas estão envolvidas nas interações cotidianas e transpassam diversos níveis da vida social. Essas práticas estão situadas em relações sócio-políticas amplas, nas quais línguas constituem papel importante na produção, exercício e contestação do poder.

Ana podia ler e escrever em Português quando fez a processo de seleção. No entanto, não era a sua habilidade do uso do Português como segunda língua que estava em questão. Essa prática de linguagem estava envolta em práticas macros que envolvem valores culturais específicos associados ao papel da língua escrita da Língua Portuguesa no contexto de educação superior. Ainda, ela envolve relações identitárias no estabelecimento da diferença entre Ana, uma candidata surda, e os outros candidatos não surdos que concorriam às mesmas vagas do programa. Essa situação evocou sentimentos de insegurança, indignação e ressentimento em Ana acerca do não reconhecimento das diferenças que permeavam o seu modo de uso da língua portuguesa em relação aos outros candidatos. Tal situação mobilizou um movimento de resistência frente às práticas sociais discriminatórias por parte de Ana quando escreve “candidata surda”, indicando seu anseio de que sua identidade surda fosse reconhecida.

Contudo, a reação de Ana conflitou com as regras que orientavam aquela prática social, regras essas que regularam a distribuição do seu texto de modo que ele foi excluído do processo de avaliação. Diferentes valores, ideologias e identidades sociais permeavam essa prática social e eles não estão dissociados das políticas linguísticas.

Este trabalho corrobora com Spolky (2012, p. 5) ao definir o campo da política linguística constituído de três esferas, as quais, apesar de distintas, estão interdependentemente associadas. A primeira diz respeito ao fato de as políticas linguísticas constituírem-se de práticas de linguagem produzidas por membros de comunidades de fala, incluindo-se as variedades e variantes que utilizam, para quais propósitos, as regras das interações sociais que regem as falas bem como os silêncios e os tópicos em comuns que permeiam os processos de expressão e conciliação de identidades. Esse primeiro elemento diz respeito às práticas reais de uso da língua por seus usuários e funciona como a “real” política linguística de dada comunidade.

Associado a esse elemento está o segundo componente, formado de valores atribuídos às diferentes variedades e variações linguísticas pelas comunidades de fala e das crenças e entendimentos acerca da importância desses valores, aspecto que pode se caracterizar em ideologias, combinações mais elaboradas desses valores compartilhados por certos membros da comunidade.

Por fim, conhecido no campo da política linguística como planejamento ou gerenciamento linguístico, o terceiro componente diz respeito aos mecanismos de regulação por parte daqueles que possuem certa autoridade em relação aos outros membros da comunidade, a fim de modificar suas práticas de linguagem. Exemplo desse componente é o estabelecimento legal de uma língua nacional ou oficial, como a oficialização da Libras. Cumpre salientar que, nesse elemento, os movimentos de gerenciamento linguístico coexistem com as práticas reais de língua e que nem sempre os movimentos de regulamentação garantem sua observância.

Neste trabalho, o foco volta-se às políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais a partir dos movimentos de sua regulamentação e ao modo como esse processo contribui para o estabelecimento de sistemas de valores associados à Língua Brasileira de Sinais e à Língua Portuguesa no Brasil, bem como o foco está no modo como esses processos permeiam as políticas educacionais dos/para os surdos.

Algumas particularidades das comunidades de surdos usuários das línguas de sinais situam os contextos educacionais como espaços mais sensíveis ao gerenciamento linguístico, o que justifica a centralidade que as relações entre políticas linguísticas e educacionais⁴ recebem neste trabalho.

⁴ Os sentidos para políticas que orientam este trabalho serão retomados no Capítulo 3.

1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Libras, assim como as demais línguas de sinais, possui algumas características particulares que trazem implicações para as políticas linguísticas. A primeira delas situa-se nos processos de sua aquisição. Wilcox, Krausneker e Armstrong (2012) sinalizam que a grande maioria dos surdos usuários de línguas de sinais adquirem essa língua fora do contexto familiar, ou seja, não adquirem essa língua a partir de seus pais ou de outros membros da família. Isso porque, mesmo nos casos em que a surdez têm causa genética, são raros os surdos que são filhos de surdos.

Historicamente, instituições de ensino têm sido os contextos potenciais de aquisição das línguas de sinais. Assim, tanto as políticas linguísticas para as línguas de sinais como as próprias transformações dessas línguas recebem grande influência dos espaços educacionais/institucionais nos quais circulam. De acordo com Spolky (2012), o caráter institucionalizado dos processos de aquisição e desenvolvimento das línguas de sinais tornam-nas mais sensíveis ao gerenciamento linguístico.

No final do século XVIII, internatos para surdos começaram a emergir na Europa e nas Américas e tornaram-se espaços vivos de políticas linguísticas para as línguas de sinais. Destacam-se duas abordagens para a educação de surdos e para as políticas linguísticas para as línguas de sinais nesses contextos. Uma delas é a abordagem gestualista, influenciada pelo trabalho desenvolvido pelo abade francês De l'Epée, que se dedicou ao aprendizado das línguas de sinais utilizadas por surdos em Paris e elaborou o sistema de sinais metódicos, o qual consistia em uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais.

O trabalho de De l'Epée teve grande importância, haja vista conceber os surdos como sujeitos cognitivos com capacidade de ler, escrever, comunicar-se e aprender, o que movimentou uma mudança de percepção em relação às pessoas surdas e à língua de sinais naquela época (FERNANDES, 1998). A escola de De l'Epée, fundada em Paris, no ano de 1755, transformou-se na *National Institution for Deaf-Mutes* em 1791. O método desenvolvido pelo abade ampliou-se para diversos países, tornando-se grande referência na educação de surdos e também na formação de professores para a educação de surdos naquele período.

Todavia, no método de De l'Epée, ao mesmo tempo em que havia um reconhecimento e um respeito pela língua de sinais, o interesse maior estava na possibilidade de levar os surdos ao aprendizado da leitura e da escrita da Língua Francesa (WILCOX; KRAUSNEKER; ARMSTRONG, 2012).

A disseminação e o reconhecimento das línguas de sinais nas instituições de ensino no contexto ocidental foi interrompida no final do século XIX, quando a abordagem oralista tornou-se hegemônica. Além das práticas gestualistas na educação de surdos, a prática do ensino da fala permeava as iniciativas de educação das crianças surdas naquele período. Tendo proeminência no contexto alemão, a abordagem oralista partia da premissa de que as línguas faladas eram superiores às línguas de sinais e, ainda, que as línguas de sinais eram empecilhos para o aprendizado da fala e da integração dos surdos à sociedade. Assim, o oralismo pretendia a apropriação da língua oral pelos alunos surdos e a substituição das línguas de sinais. Segundo Wilcox, Krausneker e Armstrong (2012), o oralismo representa a política linguística do *replacement* no contexto dos surdos, pois denota tentativas de um grupo linguístico majoritário em impor sua língua aos usuários de uma língua minoritária, isso no tentame de efetivamente eliminá-la.

Alexander Graham Bell, reconhecido na época por sua genialidade tecnológica e por seu histórico familiar, em que pai e avô se destacavam na correção de impedimentos de fala, e ainda por ter mãe e esposa surdas, apesar de nunca terem admitido esse fato, foi nome de grande peso na defesa do ensino oral (SACKS, 2010).

No ano de 1880, em Milão, realizou-se o célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em que se elegeu o método oral como a melhor abordagem para o ensino da criança surda. Os professores surdos foram excluídos do processo de votação que legitimou o oralismo na educação de surdos e, a partir desse momento, “o uso da língua de sinais nas escolas foi ‘oficialmente abolido’” (SACKS, 2010, p. 35). Importante destacar que essa política linguística não se fez sem a resistência dos sujeitos nela envolvidos e as línguas de sinais sobreviveram em contextos informais, nos corredores, em banheiros e em espaços de não vigilância das escolas.

Wilcox, Krausneker e Armstrong (2012) destacam duas consequências dessa política linguística na educação de surdos. A primeira diz respeito ao espaço perdido dos professores surdos nas escolas, já que eles não mais podiam ensinar as crianças surdas. O número de professores surdos – algo próximo dos 50% em 1850 - caiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960 (SACKS, 2010). A segunda consequência é relativa à perda da legitimidade e do reconhecimento das línguas de sinais por parte das sociedades de modo geral e, em particular, por parte de pesquisadores que se interessavam pelo estudo linguístico dessas línguas. A restrição do uso da língua de sinais ocasionou, ainda, uma deterioração no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral, pois as crianças que não

conseguiram adquirir a língua falada eram inviabilizadas da compreensão do que era ensinado pelos professores.

Os resultados frustrados da perspectiva oralista foram sendo constatados e, em meados do século XX, a comunicação envolvendo sinais reaparece nas instituições de educação de surdos. As tentativas de retomar o uso de sinais como um meio para se chegar à apropriação, pelos surdos, da leitura e escrita foram disseminadas a partir da década de 1960 sob o paradigma da Comunicação Total, que se desenvolvia como um esforço de retomada e de reformulação do sistema de sinais metódico de L'Epée.

Considerando a centralidade que as instituições de ensino assumem nos processos de aquisição de língua de sinais, identificamos no pequeno histórico sobre a educação de surdos apresentado aqui elementos importantes para compreender as políticas linguísticas para a língua de sinais ao longo da História. Os processos educacionais intervinham diretamente nas práticas de uso dessa língua, seja por tentativas de modificá-la, ao tentar aproximá-la das estruturas gramaticais das línguas faladas, como nos métodos gestualistas, seja no tentame de eliminá-la dos processos educativos, como na abordagem oralista, criando regras e normativas, gerando, por conseguinte, espaços de resistência em relação ao seu uso. Em termos de valores associados às línguas de sinais, predomina uma representação para a língua de sinais como inferior e incompleta em relação às línguas faladas nesse período. De acordo com Sacks (2010, p. 29), até mesmo De l'Epée, quem reverenciava a língua de sinais,

[...] ignorava, ou não conseguia crer, que a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir aos seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada.

O contexto da política linguística nacional para a Língua Brasileira de Sinais não se dissocia dos movimentos que aconteciam na Europa e em outros lugares da América. A Língua Brasileira de Sinais recebeu influência da Língua Francesa de Sinais a partir da vinda do professor surdo francês Ernest Huet, que chega ao Brasil, a pedido de D. Pedro II, com a função de fundar a primeira escola para surdos brasileiros, a saber, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Fundado no ano de 1857, o Instituto funcionava também em regime de internato e recebia surdos de diferentes partes do Brasil e de países vizinhos. Os métodos e abordagens utilizadas naquele período possivelmente tinham como referência as práticas desenvolvidas no Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

Soares (1999), em pesquisa nos documentos históricos da instituição, identifica alguns argumentos que colocavam em debate o próprio propósito da educação de surdos no período.

Enquanto o método francês tinha como objetivo final a apropriação da leitura e da escrita por alunos surdos, a problemática que se apresentava na época era a finalidade de se ensinar essas habilidades aos surdos em um período em que a maioria da população brasileira era iletrada, aspecto que servia de argumento em defesa do ensino oral às crianças surdas.

Seguindo a tendência mundial, o Instituto Nacional de Educação de Surdos incorporou as práticas oralistas à educação de surdos nos anos que sucederam o Congresso de Milão (1880). No entanto, por algum tempo, o oralismo não era o único método utilizado. Os alunos eram avaliados de acordo com o nível de surdez e de “inteligência” e somente àqueles considerados capazes era ensinada a prática oral. Foi apenas no ano de 1950 que a língua de sinais foi totalmente banida e o oralismo tornou-se o método oficial de educação de surdos no Instituto. Nessa década, cursos de formação para professores de alunos surdos passam a ser ofertados pela instituição, e a abordagem oralista bastante disseminada.

É importante destacar que, além da Instituição Nacional de Surdos, outras instituições de caráter assistencialista e filantrópico, predominantemente de cunho religioso, surgem também no século XIX. Nesse contexto, “surdos eram entregues pelas famílias a instituições e asilos, em regime de internato, até que estivessem aptos para retornar para o convívio familiar, o que, invariavelmente acontecia no início da idade adulta” (STROBEL, 2006, p. 249).

Esse cenário muda consideravelmente na segunda metade do século XX, quando transformações econômicas e sociais vivenciadas no país, oriundas dos processos de urbanização e de transformações no mundo produtivo, passam a demandar diferentes características da força de trabalho. Nesse contexto, há uma ampliação no atendimento da educação pública com o desafio do enfrentamento do alto nível de analfabetismo no Brasil. Além de campanhas de prevenção e identificação da surdez terem sido organizadas como política pública, as escolas públicas passaram a contar com regime de classes especiais ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva.

Enquanto campanhas de erradicação do analfabetismo buscavam fazer com que o marginal aprendesse a ler e a escrever, isso com a finalidade de ajustá-lo socialmente, “ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo. Tanto um quanto outro já tinham seu lugar reservado a priori no terreno do progresso social” (SOARES, 1999, p. 92).

Nesse período, além da criação de classes especiais para deficientes auditivos, há um aumento considerável de instituições de reabilitação particulares a partir da década de 50, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Criação de Instituições Especializadas ou de Classes Especiais para Deficientes Auditivos no Brasil – 1935 a 1974

Período	Média Anual	Maior número em um ano
1935 a 1956	1,5	3 (*)
1958 a 1965	13,75	23 (**)
1966 a 1974	32,11	53 (***)

Fonte: BRASIL.MEC/CENESP (1979).

(*) 1951 e 1953

(**) 1963

(***) 1970

O oralismo, nesse período, é fortalecido nos discursos científicos no campo da Medicina, da Logopedia e das áreas clínicas em geral, as quais estavam em expansão no século XX (STROBEL, 2006). As práticas oralistas contavam, ainda, com o investimento público em tecnologias que pudessem potencializar os restos auditivos nas tentativas de reabilitação. Os esforços eram voltados à “cura” dos surdos, isso mediante a reabilitação da fala. Conseqüentemente, a educação de surdos caracterizava-se “pelo predomínio de modelos clínicos, nos quais, em detrimento dos objetivos educacionais, estavam em prioridade os objetivos de reabilitação” (STROBEL, 2006, p. 250).

No início desta seção, argumentei que, em função da maioria dos surdos não adquirirem a língua de sinais no contexto familiar, as escolas e instituições apresentam-se como espaços privilegiados para aquisição dessa língua. Assim, um paradoxo surge, pois os espaços potenciais da aquisição de língua de sinais operavam para a não viabilização desse processo. Com isso, os sujeitos surdos, nesses contextos, “foram obrigados a narrar-se como ouvintes. A língua majoritária e hegemônica é a língua portuguesa; a língua de sinais se situa às margens do processo educacional” (FERNANDES, 1998, p. 79).

A perspectiva oralista, até este momento, é praticada em escolas e instituições de reabilitação no Brasil. Entretanto, o discurso da reabilitação e a visão patológica da surdez coexistem com outras narrativas e diferentes formas de significar a surdez e a língua de sinais. Esses novos modos de significar emergem de práticas sociais situadas em diferentes áreas da vida social que disputam o espaço discursivo e moldam as possibilidades de ensino de língua para surdos na escola. Neste trabalho, busco identificar, na multiplicidade de vozes que ora dissonam e se encontram nos discursos para a surdez, aquelas que encontram legitimidade no contexto das políticas públicas brasileiras para o ensino da Libras e para a educação de surdos no Brasil.

1.2 O STATUS LINGUÍSTICO DA LÍNGUA DE SINAIS

Na segunda metade do século XX, além das evidências do fracasso da perspectiva oralista e a retomada de perspectivas pedagógicas que incorporavam os sinais na educação de surdos, ressurgem no campo da linguística pesquisas voltadas ao estudo das línguas de sinais naturais de comunidades surdas. Destaca-se, nesse contexto, a publicação, no ano de 1960, de “*Sign Language Structure*”, do professor americano Willian C. Stokoe, apresentando-se como um trabalho seminal, que descreve a atualmente conhecida *American Sign Language* (ASL) a partir de métodos linguísticos estruturalistas. O método utilizado na descrição da língua de sinais no contexto Americano mostrou-se viável para a descrição das diversas línguas de sinais ao redor do mundo e, desde então, pesquisas destinadas à descrição das línguas de sinais têm sido crescentes. Os estudos linguísticos desse período desafiavam a representação predominante, até então, de que as línguas de sinais não eram propriamente línguas ao apresentar as características da sua própria gramática e as suas regras em todos os níveis linguísticos.

No contexto brasileiro, os primeiros estudos das línguas de sinais tiveram início na década de 1980, sendo a linguista Lucinda Ferreira Brito a precursora desse movimento. Ferreira-Brito dedicou-se ao estudo de duas línguas de sinais brasileiras: a dos centros urbanos brasileiros e a língua de sinais Urubu-Kaapor. A primeira é atualmente reconhecida por Libras (Língua Brasileira de Sinais), e a segunda constitui a língua de sinais usada na comunidade indígena Urubu-Kaapor, no interior do Maranhão, pertencente à família Tupi-Guarani.

Para além da descrição linguística, pesquisas a respeito de línguas de gestuais-visuais apontavam para a importância dessas línguas no desenvolvimento social e cognitivo dos surdos, apresentando-as como modalidades linguísticas que permitiriam aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico (FERREIRA-BRITO, 1993).

Desde os primeiros estudos, houve um aumento considerável nas pesquisas sobre as línguas de sinais. Tais estudos serviram e ainda servem como aporte teórico para a luta política de movimentos sociais surdos em prol da reintrodução dessas línguas nos sistemas educacionais e o seu reconhecimento como línguas oficiais em seus países. Ainda, o status linguístico das línguas de sinais contribuiu para fortalecer novos olhares para o ser surdo, especificamente para o reconhecimento dos surdos no contexto das minorias linguísticas e um distanciamento de percepções ancoradas exclusivamente na noção da deficiência.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE A SURDEZ: DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA

Duas grandes narrativas, que atravessam os espaços discursivos por que os surdos navegam, têm subsidiado modos de significá-los. A primeira delas foca a surdez a partir do binarismo normalidade/deficiência. Esse binarismo constrói-se a partir do predomínio de indivíduos que ouvem no domínio dos recursos simbólicos, das estruturas e práticas na nossa sociedade. Ao vivenciar a maior parte das suas experiências na condição de ouvintes, aqueles que ouvem tomam por certo que viver o mundo a partir da experiência física da audição é normal e, portanto, aqueles que não ouvem são vistos como anormais ou deficientes (HOLE, 2004). Nesse contexto, o olhar ouvinte sobre aquele que não ouve é frequentemente marcado por ideias associadas a isolamento, deficiência, dependência, exclusão e aflição (LANE, 1992). Essas imagens, no entanto, são projeções de valores de uma cultura dominante, conseqüentemente não representam de maneira fiel as experiências das pessoas surdas (HOLE, 2004).

O olhar a respeito da surdez, sob o prisma da deficiência/patologia, é ainda endossado pelo campo da Medicina, o qual, entendendo a surdez como uma condição essencialmente médica, busca alternativas de tratamento para remediar a deficiência. Essa visão é perpetuada nas abordagens de educação de surdos voltadas ao ensino da fala e da leitura labial, conforme abordado anteriormente na perspectiva oralista. Além disso, o olhar para o surdo, nessa perspectiva, volta-se ao uso de tecnologias, como aparelhos auditivos e implantes cocleares ou qualquer outra solução médica para a deficiência auditiva.

Ao mesmo tempo que a Medicina forneceu grandes contribuições em relação aos procedimentos de diagnóstico da surdez e desenvolvimento de recursos para as pessoas com perda auditiva que preferem a comunicação áudio/oral, a proeminência das interpretações médicas criou um contexto hegemônico no qual modos alternativos de enxergar a surdez competem por legitimidade (HOLE, 2004).

Uma dessas maneiras alternativas de olhar os surdos ganha evidência a partir dos anos 1970, quando estudos linguísticos acerca da língua de sinais já circulavam em meio a um período de grande movimentação política pela luta de direitos civis entre mulheres, povos indígenas, pessoas com deficiência, negros, comunidade LGBT. Nesse contexto, outra narrativa a respeito da surdez passa a circular nos espaços discursivos, narrativa que, ao invés de tomar a deficiência como ponto de partida, toma como cerne a diferença cultural. O discurso da deficiência é rejeitado e os surdos se afirmam como uma minoria linguística.

Recentemente [...] a comunidade surda começou a falar por si. Para a surpresa e perplexidade das pessoas de fora, sua mensagem é totalmente contrária à sabedoria de séculos: as pessoas surdas, longe de estarem gemendo sob um jugo pesado, definitivamente não são deficientes. A surdez não é uma deficiência. Em vez disso, muitos surdos agora proclamam, eles são uma subcultura como outra qualquer. Eles são simplesmente uma minoria linguística (que falam a Língua Americana de Sinais) e não mais são carentes de uma cura assim como não o são os haitianos ou hispânicos⁵. (DOLNICK 1993, p. 37 apud REGAN, 2002, p. 48)

Nessa perspectiva, a perda auditiva não é uma deficiência que precisa ser corrigida, ao contrário, ela é percebida como uma diferença fisiológica e não possui valor negativo. O ser surdo é definido não pela perda ou falta da audição, ao contrário, ele se constitui por aquilo que lhe é particular, pelo que é diferente, sendo a língua de sinais um desses elementos. Segundo Reagan (2002), a língua de sinais representa o modo como os surdos fazem sentido do mundo em função de ser o principal mediador linguístico desse grupo social e por se caracterizar em uma faceta importante da identidade cultural. Assim, o uso da língua de sinais como a primeira língua vernacular é o elemento singular, porém não o único, na construção da identidade cultural surda (REAGAN, 2002).

A narrativa a respeito do ser surdo a partir das diferenças linguísticas e culturais têm se fortalecido em um espaço discursivo denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*), que tem se constituído por forte apelo crítico e de resistência aos discursos hegemônicos sobre a surdez, deslocando os sentidos dominantes que associam os surdos à anormalidade ou à deficiência (FERNANDES, 2003).

Enquanto o paradigma da deficiência é marcado pelo olhar do ouvinte “sobre” o surdo e sobre o que a surdez representa, nesse caso, desvio e anormalidade; o paradigma cultural tem por referência o olhar não mais “sobre” o surdo, mas “a partir” desse sujeito, olhar orientado por ele próprio, pelo modo como se vê e deseja ser visto e reconhecido na sociedade.

Os sentidos para a surdez, numa perspectiva linguística e cultural, são produzidos e reproduzidos no contexto do movimento surdo, que, ao longo dos últimos anos, tem sido contexto de disseminação e produção de sentidos para o que é ser surdo. Além disso, o movimento surdo tem criado meios a fim de lutar para que esse sentidos encontrem espaço nas

⁵ Tradução livre de “*Lately... the deaf community has begun to speak for itself. To the surprise and bewilderment of outsiders, its message is utterly contrary to the wisdom of centuries: Deaf people, far from groaning under a heavy yoke, are not handicapped at all. Deafness is not a disability. Instead, many deaf people now proclaim, they are a subculture like any other. They are simply a linguistic minority (speaking American Sign Language) and are more in need of a cure than are Haitians or Hispanics*”.

políticas públicas, principalmente naquelas que envolvem língua, identidade e educação, de maneira que os surdos ganhem espaços legítimos de reconhecimento no contexto em que vivem.

1.4 MOVIMENTO SURDO

Kassar (2011) aponta o término da II Guerra Mundial como período que fomentou a discussão relativa às pessoas com deficiência devido à preocupação para com pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos bélicos. Essa preocupação mobilizou a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações por parte da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Motivou também mudanças na legislação de países como Estados Unidos, Dinamarca e Inglaterra, de modo a apresentar políticas específicas para pessoas com deficiências. Ainda, a partir da década de 70, houve um crescimento nos relatos de pesquisa que registravam experiências de alunos com deficiência em salas de aula comuns. Além disso, as políticas públicas para pessoas com deficiência também teve respaldo de alguns movimentos de pessoas com deficiência ou de pais e profissionais ligados a elas, que criaram meios de articulação e se internacionalizaram a partir da formação de congressos, confederações, associações.

O movimento surdo surge a partir da ampliação do agrupamento dos surdos, o que ocorreu no mundo todo, da emergência de um sentido para a comunidade surda, que foi se estabelecendo, e também do movimento de resistência dessa comunidade a modos hegemônicos de significar a surdez. Esse movimento de resistência possibilitou “novas matrizes discursivas que recusam o rótulo e o estigma da incapacidade e tentam reverter relações de poderes e saberes sedimentadas, que relegam os sujeitos surdos a uma perspectiva de inferioridade” (FERNANDES, 2003, p. 15).

Além do mais, esse movimento foi potencializado por pesquisadores que, ao longo do tempo, desenvolveram uma teorização a respeito da surdez que se distanciava do modelo patológico, o que possibilitou a emergência de outras possibilidades para compreender a relação do surdo com o mundo, com sua língua, suas produções artístico-culturais e identidades.

Especificamente no contexto brasileiro, o movimento surdo teve papel fundamental na luta pelo reconhecimento da Libras como língua, luta política que se formou na década de 1980 e que contou com alguns fatores contextuais importantes para a sua formação (BRITO, 2013). Um deles se refere ao momento histórico de reabertura política, período pós-ditadura militar, que possibilitou a abertura de instâncias de representação de entidades de pessoas com

deficiência; o outro, à criação ou à reestruturação de órgãos públicos a fim de acompanhar as políticas orientadas a elas⁶ (BRITO, 2013).

Esse movimento estava circunstanciado a um contexto de grande sensibilização para as pessoas com deficiência, liderado pela ONU, que estabeleceu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes com o lema “Participação plena em igualdade de condições”. Inúmeras ações e projetos foram desenvolvidos com o apoio financeiro e de pessoal da ONU, com o objetivo de “despertar a atenção dos governos e da sociedade civil dos países-membros para a importância de reconhecer e efetivar direitos para as pessoas com deficiência” (BRITO, 2013, p. 89). Como parte desse projeto, foram realizados, no período de 1980 a 1983, Encontros Nacionais de Pessoas Deficientes, os quais serviram como espaços importantes de formação política das lideranças do movimento social surdo.

No ambiente do movimento social, os militantes surdos participaram de ações de reivindicação e de articulações entre ativistas e organizações nacionais e internacionais; discutiram e experimentaram diferentes tipos de relação com a mídia, com instituições públicas e privadas, com partidos políticos, órgãos estatais, autoridades e agentes públicos. Enfim, eles vivenciaram um verdadeiro processo de aprendizagem acerca de como as minorias sociais podem se organizar para lutar por direitos, sobretudo aproveitando as estruturas de oportunidades políticas favoráveis – que haviam sido criadas no contexto sócio-histórico da abertura política e redemocratização –, para poder mobilizar recursos, desde financeiros a simbólicos, para a produção das ações coletivas do movimento (BRITO, 2013, p. 105).

Naquele período, os estudos linguísticos acerca da língua de sinais estavam em eminência no Brasil, assim como os estudos relativos aos surdos no país. Destarte, os surdos narravam-se a partir do vocabulário existente até o momento para definir sua língua e questões identitárias. Na sua agenda de reivindicações já constava a luta pelo direito ao uso da, então, denominada “linguagem mímica” nas escolas. A demanda pelo direito à língua de sinais apresentava-se como um elemento diferenciador dos surdos em relação aos outros segmentos que participavam dos congressos. No entanto, nem sempre esse pleito era visto com a importância que se esperava.

A dificuldade em conciliar as demandas entre os diferentes segmentos resultou na decisão votada no III Encontro Nacional de Pessoas Deficientes, em 1983, em estabelecer Federações

⁶ Adiante, retomo algumas considerações feitas por Brito (2013) na sua pesquisa de doutorado acerca de eventos importantes que marcaram a participação da Feneis nas políticas linguísticas para a Libras no Brasil e o estabelecimento do grupo social surdo no Brasil.

representativas autônomas, ao invés de uma federação única representante de todos os segmentos participantes do evento.

Os ativistas surdos que participaram dos encontros consolidaram-se como lideranças políticas e estavam encorajados a formar a federação nacional de surdos, todavia careciam dos recursos financeiros necessários para tal. Cientes da existência da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), com sede no Rio de Janeiro, ativistas surdos articularam-se para buscar ocupar seus espaços na federação.

A Feneida, em funcionamento desde 1977, até então, era administrada predominantemente por não surdos e havia sido criada por valores bastante ancorados numa visão patológica para a surdez. Tais valores não correspondiam ao movimento de efervescência política de protagonismo dos surdos do momento. No ano de 1986, Ana Regina Campello foi a primeira candidata surda a concorrer a presidência da Federação e foi eleita. Parte das ações da nova diretoria, composta majoritariamente por pessoas surdas, envolveu a alteração do nome da organização para Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis) e a reformulação do seu estatuto, de modo a fazê-lo corresponder às expectativas do momento.

A Feneis foi assim denominada no ano de 1987 e, desde então, tem assumido importante papel de representação dos surdos em contexto nacional. Desde o seu estabelecimento, houve uma expansão das entidades filiadas à Federação e, ademais, foram criados escritórios regionais, que descentralizaram a atuação da Federação no território nacional. A Feneis é filiada à Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf* – WFD), a qual, entre as suas atividades, opera como órgão de representação dos surdos em organizações mundiais, como ONU, UNESCO, OEA e OIT. No Brasil, a Feneis também ocupa cadeira junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), que integra a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

A reivindicação da oficialização da Libras marcou as ações da Federação na década de 80 e os primeiros anos de 1990, tendo como argumentos centrais:

- (a) o direito à provisão de intérpretes para viabilizar a comunicação dos surdos com os ouvintes no atendimento prestado pelas diversas instituições públicas e privadas relacionadas à vida social da pessoa surda, garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania com o acesso à saúde, ao trabalho, à justiça e à educação;
- e (b) direito ao uso da língua de sinais nas escolas e classes especiais para melhorar a educação oferecida aos alunos surdos, independentemente da abordagem educacional. (BRITO, 2013, p. 131).

Nos anos finais da década de 1980 e anos iniciais da década de 1990, a Federação encontrava-se em momento favorável para o desenvolvimento de suas ações, já que as políticas

do governo para pessoas com deficiência estavam em expansão no período, o que garantia espaços de representação política em órgãos do governo e recursos financeiros para o desenvolvimento das suas ações. No ano de 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) junto ao Ministério da Justiça, o qual tratava das questões dos direitos das pessoas com deficiência no Estado Brasileiro.

A Corde oportunizava a participação de representantes da Feneis, juntamente com representantes de associações nacionais das pessoas com deficiência no conselho consultivo, além de subsidiar financeiramente a promoção de eventos e publicação de materiais da instituição. Em 1999, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE –, ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e que também conta com representantes da Feneis na sua formação. O conselho tem caráter deliberativo e é formado por representantes do Estado e da sociedade civil para acompanhar e assegurar a implantação das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Antes mesmo do surgimento da Feneis, a reivindicação dos ativistas surdos pelo reconhecimento da língua de sinais e do direito do seu uso nos espaços escolares já se apresentava latente e ganhou força nas ações que a Federação desenvolvia. Os primeiros anos de atuação da Feneis teve como estratégia a disseminação da língua de sinais com a finalidade de formar intérpretes. Para Brito (2013), a oficialização da Libras demandaria um contingente de pessoal ouvinte fluente nessa língua, a fim de oportunizar uma interpretação e tradução de qualidade para o atendimento dos surdos. Logo, “a oferta de cursos de Libras abertos ao público ouvinte era uma condição sem a qual demandas relacionadas a essa língua não poderiam ser atingidas” (BRITO, 2013, p. 127).

O processo de formação de intérpretes contou ainda com recursos financeiros da Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao MEC, a qual subsidiou o projeto de ensino da Libras a pessoas ouvintes desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP Libras), sob a coordenação da linguista Tanya Amara Felipe, com a participação dos ativistas surdos Myrna Salerno Monteiro, Nelson Pimenta de Castro e Tadeu Pereira de Souza, bem como da militante ouvinte Emeli Marques Costa Leite (BRITO, 2013).

Além da disseminação da língua de sinais e da formação de intérpretes, a Federação também atuava junto à formação dos surdos. Muitos deles, embora sinalizadores, não eram proficientes em Libras em razão de vários fatores, como o fracasso da sua escolarização mediante tentativas do oralismo e outros métodos combinados na educação de surdos e o preconceito em relação à língua de sinais que permeavam as condições de ensino-aprendizagem

dos surdos. A Federação atuou tanto na promoção da língua de sinais junto à comunidade surda quanto na formação de professores surdos para o ensino da língua de sinais (BRITO, 2013).

A luta pela oficialização da Libras pelo movimento surdo contou ainda com apoio de pesquisadores que apontavam para argumentos linguísticos, antropológicos e pedagógicos que fortaleciam a importância da língua de sinais para os surdos. A partir dos anos 1990, houve o aumento e a consolidação do diálogo entre o movimento surdo e a academia. Isso potencializou “a configuração discursiva e as ações de importantes ativistas surdos, no sentido da luta pelo reconhecimento da libras com base no seu estatuto de língua” (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013, p. 83).

A partir dessa intersecção, a luta pelo reconhecimento da Libras, que inicialmente se respaldava em argumentos de direito à cidadania e de igualdade de oportunidades, passa a mobilizar novos sentidos para o reconhecimento da língua. A Libras passa a ser reconhecida e disseminada pelo grupo como um elemento constitutivo e produtor de uma cultura e identidade surda, aspecto esse respaldado nas vozes de linguistas, os quais conferiam legitimidade à reivindicação do movimento. Nesse processo, o movimento surdo atuou discursivamente no sentido de deslocar os sentidos da surdez amparados na noção de deficiência, de modo a consolidar a narrativa dos surdos como uma minoria linguística. A luta pelo direito à cidadania é, então, deslocada para a luta pelo direito linguístico e cultural.

Após algumas tentativas frustradas, o projeto de oficialização da Libras começa efetivamente a se concretizar em 1996. Nesse ano, a reivindicação, levada à senadora Benedita da Silva por integrantes do movimento social surdo a partir da entrega de documento oferecendo subsídios para o Projeto de Lei que oficializaria a Língua Brasileira de Sinais, isso ainda em 1993, desenrola-se no projeto de Lei da Libras e começa a efetivamente a tramitar no Congresso Nacional.

Ainda em 1996, a Corde realizou evento integrando representantes de associações de surdos por meio da Feneis e da Federação de Pais e Amigos de Surdos (Fenapas), especialistas da academia e quadros técnicos de órgãos públicos, a fim de debater o projeto de lei de oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Esse evento, conhecido como *Câmara Técnica o Surdo e a Língua de Sinais*, foi realizado na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, de 8 a 11 de agosto de 1996, e resultou em documento intitulado *Resultados da sistematização dos trabalhos da Câmara Técnica* (CORDE, 1996), que se apresentou como

um endosso oficial da Corde à configuração discursiva da surdez como particularidade étnico-linguística, na medida em que justifica a oficialização da Libras com base principalmente na ideia de que os surdos são uma minoria

linguística e cultural e, como tais, devem ser reconhecidos pelo Estado brasileiro como sujeitos de direitos linguísticos cuja denegação histórica acarretara uma série de problemas para a sua integração social. (BRITO, 2013, p. 213).

Além disso, o documento apresentava ainda sugestões de alteração no texto do projeto de Lei em tramitação. Algumas foram acatadas e outras excluídas no texto final. Após seis anos desde o início da sua tramitação, a Libras foi oficialmente reconhecida pela Lei 10.436, de 22 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002). A lei da Libras é uma das principais conquistas do movimento surdo e, a partir do seu reconhecimento, o foco do movimento surdo passa a ser a regulamentação da lei e os processos educativos dos surdos, de modo a assegurar que a Libras fosse garantida como direito nesses processos.

Como abordei inicialmente neste tópico, a organização do movimento surdo surge em um contexto de emergência e fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Ao longo do processo, uma confluência de fatores convergiram, consolidando uma narrativa sobre a surdez que desafiava modos de representar os surdos sob o viés da deficiência. Ao mesmo tempo em que o movimento surdo valia-se de recursos simbólicos e materiais advindos do momento político favorável à luta por direitos no contexto das pessoas com deficiência, ao se organizar politicamente, produzia e reproduzia maneiras de narrar a surdez que deslocavam os sentidos da deficiência, de forma a se firmar como um grupo linguístico minoritário. Modos distintos de narrar os surdos coexistiam circunstanciados no debate maior a respeito do direito das pessoas com deficiência.

As contradições da aproximação dessas duas narrativas no estabelecimento das políticas públicas para pessoas com deficiência acirram-se nos debates em torno da educação de surdos que sucederam a Lei da Libras. Diferentes modos de representar a surdez implicam distintas maneiras de se pensar a educação de surdos. Se a surdez é pensada sob o prisma da deficiência, a educação de surdos insere-se no debate relativo às políticas públicas para pessoas com deficiência. Em contrapartida, se consideram-se os surdos como um grupo linguístico e cultural, a sua educação passa pelo reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais e pela garantia de direitos, de modo que essas distinções sejam respeitadas, entre elas o direito ao acesso e ao ensino na língua de sinais. Esse debate situa-se no campo das políticas públicas para minorias linguísticas. Assim, a educação de surdos apresenta-se como um campo sensível ao embate e como luta de sentidos para a surdez. Sendo as instituições de ensino espaços privilegiados para a aquisição da língua de sinais, elemento de grande importância para a afirmação das identidades surdas, as políticas educacionais para o surdos são destacados nas lutas políticas do movimento surdo.

Uma das principais expectativas em torno do reconhecimento da Libras era a garantia que os processos educativos dos surdos fossem mediados por essa língua. Entretanto, o interesse no debate da educação de surdos não se situava exclusivamente nas reivindicações do movimento surdo, ela também permeava as discussões em torno do Modelo de Educação Inclusiva que se esboçava na década de 1990. Essas discussões tinham como pano de fundo acordos internacionais entre o Brasil e outros países junto a organismos internacionais que se firmavam no período e tomaram forma de política pública no Brasil a partir dos anos 2000.

1.5 POLÍTICAS INTERNACIONAIS NEOLIBERAIS E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

A crise econômica experienciada na década de 70 demandou uma reformulação do modo de produção capitalista, o que se configurou no que hoje recebe o nome de globalização. Entre os aspectos que motivaram essa mudança, destaco as transformações tecnológicas, a crescente implantação de empresas transnacionais e o fato de os mercados passarem a ser, cada vez mais, heterogêneos e mais fragmentados. Além disso, a centralidade do papel do Estado tende a diminuir e as relações econômicas assumem o foco na organização social e política dos países.

No Brasil, assim como em outras nações em desenvolvimento, essa situação foi mais agravante, uma vez que, para enfrentar o desafio de começar a reestruturação produtiva, teve-se que partir de uma reestruturação social. As novas necessidades do mercado passam a exigir a formação de profissionais mais flexíveis, eficientes e polivalentes (MAUÉS, 2003); e a Educação assume o cerne das políticas nacionais e internacionais com a finalidade de responder às novas exigências do cenário político-econômico que se estabelece.

Uma vez mais se afirma que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da Educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação.

“Todavia, não é de qualquer Educação e formação. Que Educação e formação são essas, então? Trata-se de uma Educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. (FRIGOTTO, 2001, p. 45).

Os países em desenvolvimento passaram a ocupar espaço central nas discussões de organismos financeiros internacionais, pois havia uma preocupação de inseri-los na

reestruturação produtiva e um interesse em se garantir o pagamento de suas dívidas externas. Assim, foram elaboradas medidas com centralidade na Educação que passaram a orientar os países endividados. Nesse processo, Maués (2003, p. 97) identifica o fenômeno da mercantilização da educação. O mercado passa a determinar o que a Educação deve fazer “desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores”.

No Brasil, o reflexo das políticas internacionais para a educação foi evidenciado no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que teve como norte as discussões estabelecidas na Conferência Mundial de Educação, em Jomtien (1990), conferência financiada pelo Banco Mundial com o apoio da Unesco, da Unicef e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONG). Tais políticas afirmam a necessidade da universalização da educação básica, a fim de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, **especialmente as necessidades do mundo do trabalho**” (PLANO DECENAL, 1993, p. 37, grifos meus).

Outro evento que caracterizou a influência de organismos externos na construção das políticas públicas educacionais foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, realizada na Espanha, em 1994, a qual resultou no documento *Declaração de Salamanca*, que reafirmava o compromisso do governo brasileiro, assim como dos demais governos participantes do evento, com agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, Unesco, Unicef, UNDP e o Banco Mundial, na garantia ao direito da escolarização. Esse documento teve como objetivo assegurar o compromisso dos Estados em relação à educação de pessoas com deficiências e, principalmente, direcionar o modo como essa educação deveria ser realizada. A partir dele, a “inclusão” torna-se a palavra de ordem.

A declaração estabelece que cabe às instituições escolares estruturarem-se, de maneira a atender às diferentes demandas e necessidades especiais dos alunos, e que as políticas educacionais devem assegurar a matrícula dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, as quais passam a receber o título de escolas inclusivas. O documento também institui que

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para

todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

O termo “inclusão” respondia, em partes, aos anseios e aspirações de movimentos sociais de luta por direitos civis e igualdade que apareciam em muitas partes do mundo a partir dos anos 1960. Isso porque a educação inclusiva emergia como uma possibilidade de desafiar modos pelos quais os sistemas educacionais reproduziam e perpetuavam condições para desigualdades sociais a partir da marginalização daqueles que se diferenciavam em termos de habilidades, características, trajetórias de desenvolvimento e condições socioeconômicas. Assim, o conceito de inclusão mobilizava discussões sobre valores tais como igualdade e justiça social tanto no domínio social e educacional (LIASIDOU, 2012). No entanto, justiça social e igualdade de oportunidades são signos abertos a diferentes visões e podem mobilizar modos contraditórios de significá-los.

A “inclusão” adquire novos sentidos a partir das configurações neoliberais que se consolidam principalmente a partir da década de 1990. As relações econômicas neoliberais aumentaram a pressão ideológica e estrutural, de modo a alinhar os objetivos da escola aos objetivos de ordem econômica. Portanto, as políticas educacionais objetivavam criar um sociedade em aprendizado permanente, produzindo uma competitividade sistêmica e eficiência autogerenciável (MULDERING, 2012). A noção de “inclusão” ganha contornos específicos no contexto neoliberal, tornando-se um elemento importante para a governabilidade.

Com a crise econômica desencadeada na década de 1970, os Estados capitalistas enfrentam um cenário marcado pelo desemprego e pela incapacidade de garantir a promoção da segurança nacional, o que ocasionou o enfraquecimento dos modos de intervenção do Estado de Bem Estar Social e o fortalecimento da adoção de práticas neoliberais. O neoliberalismo reconfigura as relações entre Estado e Mercado por meio da diminuição do Estado na intervenção dos processos econômico-financeiros. A defesa do Estado mínimo nas relações econômicas transforma as relações de governabilidade dos Estados nas sociedades capitalistas (FOUCAULT, 2008).

Nesse contexto, há um deslocamento do papel do Estado na intervenção das políticas sociais, haja vista que essas interferências não poderiam trazer impactos na economia. As políticas sociais deveriam ser economicamente neutras, de maneira que as políticas econômicas e sociais funcionassem separadamente. O papel do Estado é deslocado para garantir a participação de toda a sociedade no jogo econômico neoliberal, definindo suas regras e garantido a sua aplicabilidade. O único ponto de contato entre o econômico e o social está na

garantia pelo Estado de proteger os jogadores da exclusão do jogo. No contexto das políticas neoliberais, a palavra de ordem “inclusão” funciona como uma regra desse jogo, “uma regra da não-exclusão e que a função da regra social, de regulação social ou de segurança social no sentido mais amplo do termo é puramente e simplesmente assegurar a não exclusão em relação ao jogo econômico...”⁷ (FOUCAULT, 2008, p. 202).

Todos devem ter condições de participar do jogo, ninguém pode estar fora dele. Desse modo, para aqueles que não têm condições nem mesmo de iniciar o jogo, deve-se prover recursos mínimos que garantam pelo menos a sua entrada. Investir em inclusão, depois de conquistada uma situação de equilíbrio social e econômico-financeiro, será muito mais econômico do que investir em assistência. As políticas de inclusão visam desonerar o Estado, permitindo sua redução no campo da ação social. Elas seriam, então, correlatas ao declínio tanto das garantias sociais quanto do Estado de Bem-Estar. Se todos podem participar do jogo do mercado, se o Estado empenha esforços para promover a inclusão, isso justificaria a retirada da rede que garantia aos indivíduos uma proteção coletiva contra seus infortúnios individuais. As políticas de inclusão, a partir dessa perspectiva, podem ser entendidas como produtoras da liberdade de mercado, se constituindo, desse modo, num elemento importante na governamentalidade neoliberal. (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 19).

Nesse contexto, a Educação apresenta-se como recurso para preparar os sujeitos para sua inserção no jogo econômico. A garantia da oferta da Educação para todos passa a receber foco das políticas públicas, de forma a assegurar que todos dispusessem das fichas necessárias para seu ingresso no jogo econômico, aspectos que atribuem diferentes sentidos para as noções de igualdade e justiça social, cujo sentido, associado inicialmente a relações de opressão e privilégios, é deslocado para uma questão de garantia à escolha individual sob as condições do livre mercado (LIASIDOU, 2012). Nessa conjuntura, “as sociedades modernas individualizam a desigualdade: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo” (LAPLANE, 2006, p. 693).

Na *Declaração de Salamanca* (1994, s/p), aparecem como alvo das escolas inclusivas “todas as crianças independente de duas condições físicas intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” e aparece como objetivo das escolas

incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a

⁷ Tradução livre de “*a rule of non-exclusion and that the function of the social rule, of social regulation, or of social security in the broadest sense of the term, is purely and simply to ensure non-exclusion with regard to an economic game [...]*”.

minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Nesse cenário, a noção de inclusão é sucumbida a preocupações neoliberais e passa a ser entendida como a capacidade dos sistemas de ensino de envolver grupos de estudantes até então marginalizados e desassistidos no processo de aprendizagem, isso com o objetivo de alcançar a excelência educacional (LIASIDOU, 2012).

As crianças surdas encontram-se no conjunto desses alunos e recebem cláusula específica na Declaração de Salamanca, que trata em especial das suas necessidades especiais. Possivelmente em resposta às demandas dos movimentos surdos, os quais aconteciam em diversas partes do mundo, e a seu sistema de representação na ONU, a partir da *World Federation of the Deaf*, os surdos foram incorporados na elaboração do documento no que diz respeito à

importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

Posteriormente à publicação da Declaração de Salamanca, outros eventos internacionais foram realizados com a finalidade de nortear as políticas inclusivas a serem adotadas em vários países, incluindo o Brasil: a *Declaração de Salamanca* (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), também conhecida como Convenção de Guatemala, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também conhecida como Convenção de Nova Iorque.

No contexto brasileiro, antecedeu a implantação da política inclusiva a Constituição de 1988, que define a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos e garante o atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e a LDB de 1996, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece, em capítulo específico, a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Esses documentos, por sua vez, ao adotarem o termo “preferencialmente”, mantinham uma posição mais flexível em relação ao ingresso dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e mantinha a possibilidade de atendimentos no âmbito da rede

de educação especializada. Nesse contexto, ainda nos anos 1990, predominava o ensino especial como paralelo ao ensino comum, e recursos públicos eram direcionados a instituições privadas de caráter filantrópico que assumiam maior responsabilidade no âmbito da educação especial (PACCINI, 2012).

A política de educação inclusiva começa a ganhar contornos mais definidos a partir dos anos 2000 com a aprovação do Relatório da Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Básica, pelo Parecer CNE-CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece parâmetros para a organização das escolas em uma perspectiva inclusiva, atendendo aos compromissos assumidos internacionalmente.

A implantação da escolas inclusivas demandaria mudanças nos processos de gestão, formação de professores e metodologias educacionais, de modo que atendesse à diretriz segunda a qual "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p. 1).

A fim de atender à demanda, o governo brasileiro implantou, a partir de dezembro de 2003, o "Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade" por meio da SEESP, vinculada ao MEC, com o propósito de organizar a implantação da educação inclusiva em todos os níveis: federal, estadual, municipal e no Distrito Federal. O programa contou com recursos financeiros do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e atuava na formação de gestores e de professores e também no gerenciamento de recursos para a adequação física e tecnológica das escolas, que passariam a receber alunos com necessidades especiais. Desde o início do programa, uma série de materiais foi publicada com o objetivo de subsidiar seminários e cursos de formação, os quais tinham por finalidade disseminar a política de inclusão e orientar a sua implementação.

No conjunto desses materiais, estão aqueles que tratam especificamente da educação de surdos, a qual, em uma perspectiva inclusiva, seria aquela que atende a alunos surdos nas escolas e classes regulares e que proporciona atendimento educacional especializado no contra turno, suprimindo as necessidade linguísticas, tais como o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, nas salas de recursos destinadas a esse fim.

A educação de surdos desenha-se no âmbito das políticas públicas inclusivas situada no campo da educação de pessoas com deficiência. No entanto, os sentidos para a educação de surdos que emergiam dessas políticas conflitavam com a perspectiva de educação bilíngue para

surdos que passava a ganhar proeminência no contexto de pesquisas acadêmicas e no movimento social surdo.

1.6 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A partir do reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais e dos modos alternativos de narrar a surdez sob uma perspectiva sócio-antropológica, que desafia o olhar hegemônico sobre os surdos sob o prisma único da deficiência, a luta pelo direito às línguas de sinais no processo de educação de surdos passa a ganhar contornos específicos no que tange ao direito à educação bilíngue. Esse debate tem sido destacado ao longo das últimas duas décadas e foi ampliado desde a publicação da lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil.

Importante destacar de imediato que as discussões acerca do bilinguismo / multilinguismo no contexto brasileiro é relativamente recente. Cavalcanti (1999) apontou que pesquisas sobre contextos bilíngues/multilíngues na área da Linguística Aplicada apareciam bastante incipientes ainda na década de 1990 e apontou para a necessidade de que os estudos nos contextos bilíngues/multilíngues de minorias ganhassem maior visibilidade, de modo a desafiar o cenário monolíngue predominante no Brasil.

A autora situa as comunidades surdas como parte desse contexto bilíngue/multilíngue de minorias no país, que juntamente com contextos indígenas, bidialetais/rurbanos, de imigração e de fronteira, desafiam o mito do Brasil monolíngue, mito que se sustenta na representação do Brasil como país que tem por língua única a variedade da Língua Portuguesa convencionalizada como padrão. Além do mais, esses contextos apresentam-se diferentes da noção de educação bilíngue geralmente associada ao processo de educação que tem por objetivo o aprendizado de línguas de prestígio, tanto internacional como nacionalmente, como as escolas bilíngues americanas mais comuns no Brasil. Cavalcanti (1999) aponta, ainda, que a invisibilização desses contextos de bilinguismos de minorias são também potencializados pelo fato de a maioria deles ter por característica uma “tradição oral” e, acrescento, sinalizada. Como a escrita é altamente valorizada nas “sociedades letradas”, os contextos de minorias de tradição oral e sinalizada se veem e são vistos como inferiorizados e estigmatizados.

A condição do bilinguismo nas comunidades surdas caracteriza-se a partir da afirmação dos surdos como sujeitos que navegam em contextos bilíngues/multilíngues e interculturais mediante o uso da língua de sinais e a sua inserção social em um contexto majoritariamente

ouvinte. A língua de sinais configura-se como a primeira língua dos surdos, como a língua de socialização (GESSER, 2006), como símbolo de sua identidade cultural (FERNANDES, 1998); já a língua majoritária da comunidade em que esses sujeitos vivem configura-se como a língua de mediação dos surdos com a sociedade ouvinte na qual estão inseridos.

A condição de bilinguismo dos surdos, contudo, é mais complexa em comparação a outros grupos linguísticos. O primeiro aspecto dessa complexidade situa-se no processo de aquisição dessa língua, o que não se dá, na maioria dos casos, no contexto familiar. Mesmo imersos em um ambiente no qual se fala a língua majoritária, os surdos não a adquirem e não a compreendem. A aquisição da língua portuguesa falada é, às vezes, possibilitada a partir de processos terapêuticos intensos, mas é adquirida de forma sistemática e limitada (QUADROS, 2005). Ao mesmo tempo em que os surdos são inviabilizados da aquisição da língua majoritária no contexto familiar, a aquisição da língua de sinais também é, na maioria das vezes, inviabilizada nesse contexto, como abordado anteriormente. A aquisição da língua de sinais, nos casos em que a família não é usuária dessa língua, depende das oportunidades de contato surdo-surdo criadas. Por vezes, esse convívio demora a acontecer e a aquisição da língua de sinais como primeira língua dos surdos se desenrola tardiamente.

Parte dessa complexidade situa-se também nas diferenças de modalidade. As práticas de linguagem realizadas por surdos usuários de Libras diferenciam-se daquelas realizadas por falantes da Língua Portuguesa em função de se efetivarem predominantemente em modalidade visual-gestual, e não audiodonal. A diferença na modalidade traz implicações para como essas práticas se realizam no nível linguístico e interacional. Wilcox, Krausneker e Armstrong (2012) sinalizam que a gramática tridimensional das línguas de sinais apresenta funções diferentes que nem sempre têm papéis análogos nas línguas orais e, ainda, que nenhuma língua de sinais teve uma forma de letramento escrito plenamente realizada.

Faz parte da complexidade da situação de bilinguismo dos surdos o recente reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais e a trajetória histórica que acompanha os surdos como “pessoas estigmatizadas pela anormalidade” que se expressam em uma língua que não é reconhecida como língua (a língua de sinais) e que fazem uso da língua majoritária (seja falada ou escrita) “sem atingir as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte” (GESSER, 2006, p. 51). Esse histórico tem mobilizado posturas de resistência por parte dos surdos relativas à posição hegemônica da Língua Portuguesa como superior à língua de sinais (QUADROS, 2005).

Essas complexidades têm conferido nuances específicos nas discussões a respeito da educação bilíngue para surdos. De acordo com Skliar (1998), a educação bilíngue apresenta um

alto grau de ambiguidade e um caráter relativo de verdade. A ambiguidade constitui-se na multiplicidade de sentidos que são atribuídos para o que é uma educação bilíngue, multiplicidade essa que, mesmo circulando em um mesmo campo discursivo, evidencia antagonismos e contradições. O caráter relativo de verdade, por sua vez, manifesta-se na ideia mínima que esse termo evoca: duas línguas na educação de surdos. Contudo, o papel que essas línguas assumem no processo educativo, os valores que são atribuídos a cada uma delas e a orientação ideológica que assumem acentuam o bilinguismo para além do seu aspecto linguístico, mas também político.

Maher (2007) aponta diferentes formas que a educação bilíngue pode vir a assumir no contexto escolar. O Modelo Assimilacionista de Submersão configura-se na inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue e, na ausência de possibilidades de interagir na sua língua materna/natural, é assumido que o aluno forçadamente aprenderá a língua portuguesa. Segundo a autora, o modelo, além de violento e desrespeitoso, tem se mostrado ineficiente, já que a língua majoritária não é adquirida conforme almejado.

Em função da ineficiência desse modelo, o Modelo Assimilacionista de Transição tem se apresentado como alternativa para projetos de educação bilíngue. Nessa perspectiva, a criança é alfabetizada na língua materna/natural que também funciona como a língua de instrução nas séries iniciais. A língua portuguesa é introduzida paulatinamente após a aquisição da escrita e assume o papel da língua de instrução nos anos que sucedem até atingir um ponto em que a língua materna/natural seja excluída do currículo escolar e a língua portuguesa utilizada na apresentação dos conteúdos escolares. A língua materna/natural funciona, nesse modelo, como uma ponte para o objetivo final, que é o aprendizado da língua majoritária. Subjacente a essas propostas reside a noção presente tanto no Modelo Assimilacionista de Submersão quanto no Modelo Assimilacionista de Transição de que o bilinguismo é um problema a ser erradicado.

Contrariando essa noção, Maher (2007) aponta para um terceiro modelo, o qual parte da valorização do bilinguismo e encoraja o desenvolvimento da língua minoritária na escola, o Modelo de Enriquecimento Linguístico. Nele, a língua minoritária desempenha o papel de língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, e a língua portuguesa é “adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem contudo, deixar de se investir no aumento de competência de uso em sua língua materna” (MAHER, 2007, p. 72). Esses três modelos não esgotam as possibilidades das formas que a educação bilíngue pode tomar, mas eles sinalizam para diferentes sistemas de valores que permeiam esse debate.

Na discussão acerca da educação bilíngue, o movimento surdo tem encontrado espaço de resistência às práticas educacionais que negam as diferenças que constituem o sujeito surdo,

assujeitando-o às práticas educacionais ouvintistas, e também como um espaço de afirmação dessa diferença. Segundo a Feneis (2012, s/p), “o Bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o Sistema Educacional para Surdos”.

O sentido para bilinguismo, no contexto do movimento social surdo, é envolto na luta política pelo direito à língua de sinais na escolarização dos surdos, aspecto que se apresenta desde o início da formação do movimento. O bilinguismo, nessa conjuntura, seria aquele que garantiria o aprendizado da língua de sinais e uma educação em que a língua de sinais seja privilegiada como língua de instrução, aproximando-se ao Modelo de Enriquecimento Linguístico. Essa educação bilíngue seria viabilizada em escolas bilíngues para surdos.

Os alunos Surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral- auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS. (FENEIS, 2012, s/p).

Em função das complexidades específicas dos surdos como minoria linguística apontadas previamente, a modalidade escrita da língua portuguesa apresenta-se como a segunda língua na educação bilíngue dos surdos brasileiros (LODI, 2005; FERNANDES, 2003; GESSER, 2006; QUADROS, 2005). Isso decorre, ainda, do fato de as Língua Brasileira de Sinais não constarem de um sistema escrito próprio e, nesse caso, as habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos brasileiros ancoram-se na segunda língua, a língua portuguesa. A experiência da leitura e escrita pelos surdos usuários de Libras é geralmente mediada e registrada na “forma escrita em uma língua que não é a própria, o que implica, necessariamente, na intervenção de um processo de adaptação entre as línguas de sinais e falada que estão em questão” (STUMPF, 2005, p. 37).

Apesar de iniciativas e desenvolvimento de um sistema de escrita das línguas de sinais (*signwriting*), esse recurso é ainda pouco disseminado e não está consolidado na educação de surdos no contexto brasileiro (STUMPF, 2005). Assim, o aprendizado da leitura e escrita na língua portuguesa ocupa centralidade no debate do aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Entretanto, “no caso dos surdos, se é bilíngue, porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue” (QUADROS, 2005, s/p). Tal afirmação convida-nos a pensar em quais as representações da Libras e da Língua Portuguesa

que emergem nas propostas de educação bilíngue que se desenham em diferentes esferas, como nas políticas educacionais, no movimento surdo, nas escolas, nas práticas institucionais e cotidianas no multi/bilinguismo que surdos e não surdos transitam no contexto brasileiro.

Nesta seção, trouxe uma série de narrativas que servem de subsídios para uma maior delimitação da configuração das práticas nas quais discursos acerca das políticas linguísticas para Libras no Brasil se situam. A partir dessas narrativas, objetivei traçar um quadro de acontecimentos sociais nos quais discursos a respeito dos surdos e da língua de sinais estão situados. Essa conjuntura representa um caminho particular por meio da rede de práticas que constitui a estrutura social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Reconheço que esse cenário compreende uma variedade de práticas e que a abrangência dessa rede é complexa e permeada de uma diversidade de práticas sociais. No entanto, foge à possibilidade deste trabalho abarcar todas. No processo de recorte, alguns aspectos são destacados em detrimento de outros, algumas perspectivas salientadas em detrimento de outras, movimentos que são inerentes a qualquer prática de linguagem. Reconheço, portanto, que essa conjuntura não representa um quadro final, mas permanentemente aberto a outras narrativas que podem configurar em diferentes nuances para o quadro desenhado.

2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS NA TRAMA DO DISCURSO

No início deste trabalho, apontei como objetivo desta pesquisa investigar como linguagem e poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Esse objetivo está relacionado a modos particulares de entender o mundo social que trago comigo no desenvolvimento deste estudo e mobilizam pressupostos que não somente orientam a problemática aqui desenhada, como norteiam decisões de caráter metodológico trazidas neste relato. Sendo as políticas linguísticas e educacionais objeto deste estudo, inicio esta seção circunscrevendo sentidos atribuídos para o termo “política” neste trabalho. Por vezes apresentado como termo cujo significado é dado e compartilhado por todos, política pode assumir diferentes significações e sentidos, os quais implicam diferentes modos de concebê-la, pesquisá-la e interpretá-la.

Olho para as políticas linguísticas e educacionais para os surdos no Brasil entendendo políticas como práticas sociais. Esse entendimento está envolto por pressupostos ontológicos a respeito da vida social que orientam o desenvolvimento deste trabalho. Nesta seção, busco explicitar esses pressupostos ancorada nos estudos críticos do discurso, especificamente nos trabalhos de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), de modo a discutir o conceito de prática social, as implicações da noção das políticas como práticas sociais e da relação do discurso com as práticas sociais, a fim de justificar a centralidade que o discurso recebe neste trabalho.

2.1 POLÍTICA COMO PRÁTICA SOCIAL

O termo política, tipicamente, carrega consigo sentidos relacionados a um conjunto de leis, decretos, normativas e recebe status de um texto que governa à medida que submete as pessoas aos seus mandamentos quando presente em um campo social. Neste trabalho, tomo política como uma prática social que desafia esse caráter unicamente horizontal do termo. Inicio explicitando o sentido de prática social a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999) e retomo as implicações desse modo de compreender política. Os autores definem práticas sociais como modos habitualizados, circunscritos em um tempo e espaço específicos, nos quais utilizamos recursos, sejam eles simbólicos ou materiais, na mediação da nossa ação no mundo. A vida

social é compreendida como constituída de práticas, as quais funcionam como um elo entre estruturas abstratas da sociedade e eventos concretos da vida das pessoas, entre “sociedade e pessoas vivendo suas vidas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

O entendimento da política como prática social situa as políticas como entidades mediadoras entre esferas mais fixas da estrutura social e as esferas mais flexíveis, eventos concretos da vida cotidiana. A política como prática social visualiza a política como mediação entre o “potencial abstrato presente nas estruturas e a realização desse potencial em eventos concretos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15). As políticas, assim como todas as práticas sociais, constituem-se de diferentes elementos da vida social que se articulam de modos específicos e particulares. Compõem elementos das práticas sociais: atividades específicas; a localização no tempo e espaço que essas atividades são desenvolvidas; os recursos materiais utilizados; o envolvimento de pessoas, suas experiências e conhecimentos e o lugar que ocupam nas relações sociais; modos particulares de uso da linguagem e recursos semióticos. Esses elementos encontram-se em “momentos” da prática que operam de modo articulado, delineando os processos de mudança e permanência das práticas sociais. Chouliaraki e Fairclough (1999) tomam o conceito de articulação de Laclau e Mouffe (1985) para descrever o modo como esses elementos configuram as práticas sociais.

Por articulação entende-se que os elementos das práticas relacionam-se um com outros, de modo que um elemento produz alterações na configuração de outro e os próprios elementos são transformados à medida que são inseridos em novas combinações com outros elementos. Ao mesmo tempo que possibilitam transformações das práticas, essa articulação também viabiliza relativas permanências, movimentos que refletem relações de poder que as atravessam.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sinalizam para três características principais das práticas sociais. A primeira delas diz respeito ao seu caráter produtivo: práticas sociais são entendidas como meio pelo qual as pessoas produzem a vida social. Esse caráter produtivo dá-se no envolvimento de pessoas, em relações particulares, fazendo uso de recursos materiais e simbólicos (tecnologias) particulares a fim de alcançar efeitos sociais almejados. Tecnologias aqui são apresentadas de maneira ampla e incluem mecanismos que regulam as relações entre estado e cidadãos nas sociedades modernas atuais e seus instrumentos de controle, coerção e administração, a exemplo das tecnologias de poder discutidas por Foucault (1977). Todos os processos de produção combinam recursos materiais e semióticos, sendo o discurso elemento semiótico que atravessa todas as práticas sociais e, assim como os demais, produz efeitos sobre

as práticas sociais e no interior delas, na sua articulação com os demais elementos que as constituem.

Um segundo aspecto das práticas sociais apontado pelos autores diz respeito à sua localização em redes de práticas. Esse aspecto parte do reconhecimento de que as práticas sociais nunca são isoladas, ao contrário, elas estão localizadas em uma rede de práticas que operam para a delimitação de suas propriedades. Assim como a articulação dos elementos da prática social modificam sua relação com outros elementos e a si mesmos, sem serem reduzidos a eles, as práticas sociais articulam-se de modo a formarem redes das quais elas se tornam parte e, nesse processo, modificam a si mesmas. “Cada prática pode se articular simultaneamente com muitas outras práticas de diferentes posições sociais e produzir diversos efeitos sociais”⁸ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

Os processos de articulação estabelecem-se por meio de relações de poder e de luta pelo poder que operam para permanências relativas e para mudanças nas práticas sociais. Aquelas resultam do efeito do poder sobre as redes de práticas; já essas, da luta pelo poder que perpassa o jogo das permanências e distensões que emergem dos movimentos de articulação nas redes de práticas sociais. Esse concepção entende que os efeitos de poder que se estabelecem internamente nas práticas sociais particulares, entre sujeitos e relações sociais em uma prática dada, refletem as relações de poder que se criam na rede no interior da qual essa prática específica está articulada.

Nessa perspectiva, o poder é percebido como operante no interior das práticas sociais de modo invisível e regulatório, potencialmente subordinando os sujeitos sociais envolvidos. Ao mesmo tempo, o poder opera a partir de mecanismos de dominação das relações de poder externas a essas práticas, mas que se relacionam a elas mediante redes de práticas, estabelecendo “conexões causais entre práticas sociais institucionais e a posição dos sujeitos no extenso campo social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

O modo operante do poder como dominação é compreendido a partir do conceito de hegemonia de Gramsci, que, para além da coerção, olha para o poder a partir do estabelecimento do consenso, da naturalização das práticas e suas relações sociais, bem como da naturalização da relação entre práticas sociais. A ideologia desempenha importante função no estabelecimento e na manutenção da naturalização e do consenso, que atravessam as práticas sociais e relaciona-se ao seu terceiro aspecto. O terceiro aspecto das práticas sociais diz respeito

⁸ Tradução livre de “*Each practice can simultaneously articulate together with many others from multiple social positions and with diverse social effects*”.

ao elemento reflexivo que as atravessa. Por reflexividade entende-se o fato de que geramos representações reflexivas sobre o que fazemos como parte da prática social. Tais representações assemelham-se a “teorias” que atravessam a nossa ação no mundo e são inerentes a ela, o que coloca a relação teoria e prática como indissociável nas práticas sociais. Essa reflexividade constitui-se de conhecimentos situados que são gerados a partir de dadas posições suscitadas dentro ou fora das práticas sociais e constitui-se tanto como fonte quanto como obstáculo na luta social. Ademais, a reflexividade implica o reconhecimento de que todas as práticas têm um aspecto discursivo, pois, além de todas envolverem o uso da linguagem em algum nível, as construções discursivas das práticas são elas mesmas parte das práticas, disso decorre o seu caráter reflexivo.

Essas construções reflexivas que atravessam as práticas podem servir para sustentar relações de dominação (hegemonia) e, funcionando dessa maneira, são ideologias, construções que trabalham para o apagamento de contradições, dilemas e antagonismos das práticas. Essas ideologias são construídas discursivamente a partir das relações que se estabelecem por meio do discurso na articulação nas redes de práticas.

Podemos dizer que o discurso de uma prática coloniza o da outra ou que o último se apropria do primeiro, dependendo do modo como as relações de poder são manifestas como relações entre práticas e discursos. Assim, ideologias são construções relacionadas à dominação de uma prática que são determinadas pelas relações especificamente discursivas entre aquela prática e outras práticas⁹. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 27).

O entendimento da política como prática social desafia uma visão da política como um instrumento que regula a sociedade mediante um mecanismo unidirecional, de cima para baixo, a fim de resolver problemas diagnosticados em relação às instituições e sociedade. Conforme proposto por Shore e Wright (1997), a visão instrumental da política compreende-a como instrumento intrinsecamente técnico, racional e orientado a ações, desenvolvido por aqueles que assumem posições de tomada de decisão com o objetivo de intervir diante do diagnóstico de problemas encontrados.

O entendimento da política como prática social, como instância intermediária entre estruturas e eventos sociais, convida a ressignificação das relações que se estabelecem entre

⁹ Tradução livre de “*We may say that the discourse of one practice colonises that of another, or that the latter appropriates the former, depending on how power relations are expressed as relations between practices and discourses. So ideologies are domination-related constructions of a practice which are determined by specifically discursive relations between that practice and other practices*”.

aspectos macro e micro nas políticas, nas relações das políticas em contextos autorizados e contextos não autorizados de seu desenvolvimento. Levinson e Sutton (2001) apontam para duas formas pelas quais as políticas se desenvolvem de modo autorizado e não autorizado. A política constitui-se tanto em contextos autorizados, como nas instâncias governamentais, em que os atores das políticas são oficialmente reconhecidos para tal, quanto em contextos não autorizados ou contextos informais, nos quais a política é desenvolvida de modo espontâneo por atores que não são constitucionalmente encarregados dela, mas que fazem novas políticas nos contextos localmente situados e nas suas comunidades de práticas.

A política como prática social situa tanto a política oficialmente autorizada quanto aquela desenvolvida em contextos não oficiais como práticas desenvolvidas por sujeitos situados temporalmente e espacialmente na história no exercício do delineamento, orientação, correção, mudança nos modos pelas quais as pessoas agem, a fim de reconfigurar as relações entre indivíduos e sociedade.

A política como prática social distingue-se das outras práticas por ser um processo contínuo e complexo de **produção cultural normativa** desencadeada por diversos atores por meio de diversos contextos sociais e institucionais (LEVINSON; SUTTON, 2001), que

não somente impõem condições, como se partissem de “fora” ou “acima”, mas também influenciam normas de conduta autóctones das pessoas, de modo que elas mesmas contribuam, não necessariamente de modo consciente, para um modelo de governo da ordem social¹⁰. (SHORE; WRIGHT, 1997, p. 5).

O caráter produtivo das políticas as diferencia de outras práticas sociais, visto que a sua produção consiste na própria governança de outras práticas. O produto mais imediato do processo da política são os discursos culturais normativos que se propõem a moldar, regulamentar, normatizar, trazer a existência e mudar outras práticas sociais. Nesse processo, valem-se de modos particulares de narrar o mundo a partir de declarações sobre como certas realidades são e como poderiam ou deveriam ser. Para se estabelecerem como tal, políticas “incorporam reivindicações para falar com autoridade, legitimam e iniciam práticas no mundo e privilegiam certas visões e interesses”¹¹ (BALL, 2006, p. 26). Esses processos estão

¹⁰ Tradução livre de “*policies not only impose conditions, as if from ‘outside’ or ‘above’, but influence people’s indigenous norms of conduct so that they themselves contribute, not necessarily consciously, to a government’s model of social order*”.

¹¹ Tradução livre de “*Policies embody claims to speak with authority, they legitimate and initiate practices in the world, and they privilege certain visions and interests*”.

circunscritos em redes de práticas que são orientadas pelos efeitos do poder e lutas pelo poder que movimentam as distensões e permanências das práticas sociais.

Para Shore e Wright (1997), as políticas são um conceito amplamente evocado e um importante instrumento na organização das sociedades contemporâneas. Somos todos impactados por elas, sendo impossível ignorarmos ou escaparmos de seu alcance. As políticas, ao agir a partir de e na produção de discursos normativos, moldam modos de construção de identidades, pois estabelecem categorias e classificações acerca dos indivíduos e do status que eles assumem como “sujeitos”, “cidadãos”, “alunos”, “surdos”, “deficientes” nos contextos sociais em que se situam.

Shore e Wright (1997) argumentam que, na organização das sociedades modernas, as políticas têm passado por um processo de objetificação, ou seja, elas têm adquirido uma existência aparentemente tangível e um status de legitimidade. As políticas oficiais de governos e organizações têm servido para tornar processos de tomada de decisões mais generalizados, impessoais, burocráticos e anônimos, de forma a encobrir aspectos subjetivos, ideológicos e morais disfarçados em objetivos aparentemente universais, coletivos e racionais (SHORE; WRIGHT, 1997).

Como parte desse processo, o seu caráter político é mascarado na forma como as políticas oficiais são retratadas mediante uma linguagem aparentemente objetiva, neutra e instrumental. A suposta neutralidade das políticas é um mecanismo essencial a partir do qual o poder opera removendo delas a sua essência política e revestindo-a em uma linguagem neutra, “científica”, característica das tecnologias políticas abordadas por Foucault, definidas como meios pelos quais o poder dissimula seu próprio funcionamento.

A objetificação da política também se faz no modo como é representada como resultado de decisões políticas objetivas, universais, imunes à moralidade e como ideologicamente neutras. Nesse processo, as políticas são representadas como desenvolvidas por um coletivo nem sempre informado, e o papel dos sujeitos e da agência humana, por vezes, é ocultado dos processos. Além de ocultar a identidade daqueles que tomam as decisões, a objetificação das políticas oficiais adquire uma função legitimadora, posto que não somente delineiam normas sobre o curso de ações a serem desenvolvidas, mas também servem para fixá-las em um conjunto de objetivos e princípios mais amplos e universais (SHORE; WRIGHT, 1997) .

O entendimento da política como prática social contrapõe-se à ideia de que a política é neutra e ideologicamente imune. Isso porque a política como prática social assume as políticas como produções de sujeitos históricos, situados espacial e temporalmente, que atribuem sentidos, influenciam e são influenciados, contestam e são contestados, que constroem

perguntas e respostas, lidam com contradições e produzem e reproduzem representações das políticas na prática social. As políticas são compreendidas como espaços nos quais o poder opera na luta por símbolos e significados, o que situa o discurso como elemento sensível sobre o qual e no qual os embates pelo poder se estabelecem.

O discurso, por sua vez, constitui-se como o elemento semiótico que permeia a política como prática social e materializa-se nas diversas formas de semiose, como na linguagem, na comunicação não verbal e em imagens visuais. Discursos são meios pelos quais pessoas produzem modos possíveis de identidades sociais, relacionamentos, conhecimentos e crenças a partir do ordenamento e da combinação de palavras, proposições e signos que, combinados e ordenados de determinado modo e não de outro, constroem certas possibilidades de agir, representar e identificar, deslocando e/ou excluindo a emergência de outras.

O discurso tem um papel importante na configuração das políticas, assim como nas demais práticas sociais, pois é constitutivo e ativo na configuração da relação entre sujeitos e sociedade em várias dimensões: na constituição dos objetos de conhecimento, na constituição de referências conceituais, na constituição dos sujeitos sociais, identidades e relações sociais (FAIRCLOUGH, 1992). Assim, o discurso opera nas políticas, no estabelecimento/transformação das normas, convenções, relações, identidades e instituições que são produzidas e reproduzidas nessas práticas. Ao mesmo tempo que é elemento constitutivo das práticas sociais, o discurso também é produto delas por meios das representações acerca do mundo que emerge delas. Assim, o discurso figura nas políticas de dois modos: essas são parcialmente discursivas, mas também são discursivamente representadas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Segundo Ball (2006, p. 26),

o discurso oferece um modo particular e pertinente de entender a formação política, uma vez que políticas são, preeminente, declarações sobre a prática – modos como as coisas poderiam ou deveriam ser –, as quais se sustentam, originam-se em declarações a respeito do mundo – do modo como as coisas são.¹²

Os modos como discursos moldam as políticas como práticas sociais estão articulados a certas maneiras de pensar, agir e dizer previamente estabelecidas nas redes de práticas, nas quais os efeitos do poder e lutas pelo poder operam de modo a controlar a emergência de certas possibilidades de dizer, pensar e agir, e a exclusão de outras. Isso porque a prática discursiva é definida na sua relação com outras práticas e vale-se delas de forma complexa.

¹² Tradução livre de “*Discourse provides a particular and pertinent way of understanding policy formation, for policies are, pre-eminently, statements about practice – the way things could or should be – which rest upon, derive from, statements about the world – about the way things are*”.

O discurso possibilita que representações acerca da política sejam construídas, as quais potencialmente moldam ações a serem desenvolvidas no interior dessa prática social. Ao mesmo tempo, o discurso é parte dessas políticas, materializando-se em modos de relacionar, dizer e ser no interior dessa prática social. Essa construção dá-se a partir da articulação de diferentes discursos que se encontram, moldam-se, modificam-se e colocam em encontro diferentes práticas sociais. “Discurso é um momento em uma prática social que está dialeticamente ligada a outras, com um orientação voltada a uma intervenção prática que objetiva mudar (uma pequena parte) do mundo”¹³ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 41).

Os discursos configuram-se em textos que operam como ferramentas mediadoras das práticas sociais, o que confere a eles uma natureza texturizada. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), engajamo-nos com a realidade e uns com outros somente semioticamente por meio de textos, os quais operam como ferramentas mediadoras da produção da vida social nas práticas sociais.

Diferentes concepções de políticas implicam distintos modos de investigá-las e interpretá-las. Nesta seção, explicitarei meu modo de compreender a política como prática social, sinalizando para o discurso como um importante elemento dessa prática, elemento sensível ao exercício do poder na relação que se estabelece entre estruturas sociais e eventos sociais. Tomo como referencial teórico metodológico a Análise de Discurso Crítica textualmente orientada por entender que esse referencial oferece subsídios conceituais e metodológicos para uma análise detalhada dos textos, tal como janelas a iluminarem as políticas como práticas sociais (MAGALHÃES, 2004).

2.2 DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

Introduzo a Análise de Discurso Crítica (ADC) neste trabalho reconhecendo que não se trata de uma teoria ou método singular e uniforme, ao contrário, trata-se de um campo de grande pluralidade, heterogeneidade, dinamicidade e instabilidade. A multiplicidade de abordagens e métodos que a caracterizam, no entanto, derivam de um ponto em comum que as unem: o interesse nas dinâmicas que se estabelecem na mediação entre o social e o linguístico, na relação entre linguagem e o mundo social (MAGALHÃES, 2005).

¹³ Tradução livre de “*The discourse is one moment in a social practice which is dialectically linked to others, with an orientation to a practical intervention aimed at changing (this bit of) the world*”.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) surge em um contexto de emergência de pesquisas e estudos que buscavam transpor a divisão que marcava os estudos linguísticos e estudos sociais na investigação da linguagem como espaço de lutas ideológicas e de controle social, questão de grande efervescência na década de 1970 e 1980. A ADC recebe esse rótulo no início da década de 1990 e surge a partir do estabelecimento de uma rede de pesquisadores interessados no desenvolvimento de abordagens que possibilitassem o estudo do funcionamento da linguagem/discurso na sua complexa e viva relação com questões de poder e justiça social (FAIRCLOUGH 1989, 1992, 1995; WODAK 1996; CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH 1999; VAN DIJK 1985).

A dimensão crítica da ADC relaciona-se a uma preocupação explícita compartilhada entre os analistas do discurso com o exercício do poder nas relações sociais, com o desenvolvimento de abordagens linguísticas voltadas para análise das relações de luta e conflito social (MAGALHÃES, 2005; WODAK, 2001). A fim de dar conta dessas relações, a ADC caracteriza-se pela interdisciplinaridade, pela multiplicidade de combinações entre abordagens e pelo estabelecimento de relações interdisciplinares com as ciências sociais a fim de investigar a produção, reprodução do abuso do poder e dominação (VAN DIJK, 2001) e, acrescento, formas de resistência a ele. A ADC, então, constitui-se a partir da sua orientação fundamentalmente política, interdisciplinar como disciplina, e heterogênea em suas abordagens (BLACKLEDGE, 2005).

A ADC se distancia de um posicionamento neutro a respeito da ciência, já que situa a própria prática da pesquisa e discurso acadêmico como uma parte inerente e influenciada pela estrutura social e produzida na interação social. “A ADC não nega, mas explicitamente define e defende sua própria posição sociopolítica” (VAN DIJK, 2001, p. 96). Ao invés de ignorar a relação entre pesquisa e sociedade, a ADC pede que essa relação seja considerada e investigada e que a própria prática acadêmica seja escrutinada.

Reconhecendo a heterogeneidade do campo da ADC, aproximo-me neste trabalho, principalmente da perspectiva de Fairclough (1989,1992, 1995, 2003) e apresento, adiante, um quadro de referências conceituais no qual esta pesquisa apoia-se.

2.2.1 Discurso e Prática Social

Este trabalho compreende que as relações entre linguagem e sociedade são possíveis de serem analisadas a partir da descrição, interpretação e explicação dessas relações no discurso. Central, nessa perspectiva, é o entendimento do discurso como o componente semiótico das

práticas sociais, por meio do qual se estabelece a relação dialética entre linguagem/semiose e os outros elementos não discursivos da prática social.

Fairclough (1992) aponta para duas implicações que subjazem ao entendimento do discurso como prática social. A primeira delas é o reconhecimento do discurso como um modo de agir no mundo. Por meio do discurso, identidades sociais são construídas, tipos de relações entre pessoas são estabelecidos e sistemas de conhecimentos e crenças são produzidos. Esses movimentos do discurso podem se estabelecer reproduzindo identidades sociais, relações sociais, sistemas de crenças e conhecimentos ao mesmo tempo em que pode operar para transformá-los. Esse processo de reprodução/transformação de identidades, relações sociais e representações, no entanto, não se estabelece no vácuo, ao contrário, estabelece-se na relação dialética entre discurso e estrutura social, sendo essa uma segunda implicação subjacente à ideia do discurso como prática social.

Os modos de agir do discurso como prática social situam-se em práticas reais, em instituições já estabelecidas, mobilizam relações e identidades já existentes, as quais se constituíram nos discursos e foram referendadas nas instituições e práticas que os circunscrevem. Os discursos são materializados em textos, eventos mais concretos e flexíveis da vida social por meio dos quais as pessoas agem e interagem. Sob a produção desses eventos incidem constrangimentos de diversas ordens, como os da estrutura social, que se refere, por sua vez, a um nível mais abstrato e inflexível do mundo social que delimita conjuntos de possibilidades para a produção de eventos mais concretos do mundo, como os textos. Exemplos dessa estrutura social são os próprios sistemas das línguas, as quais delimitam as possibilidades de combinação de elementos linguísticos de um texto, assim como as estruturas econômicas e estruturas políticas da sociedade que incidem na configuração dos eventos sociais mais concretos do mundo social.

As relações entre estrutura social e eventos sociais não se dão de modo direto, ao invés disso são mediadas pelas práticas sociais, que, por conseguinte, dizem respeito ao “ponto de conexão entre estruturas abstratas, com seus mecanismos, e eventos concretos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15), que se estabelecem nos modos habitualizados nos quais as pessoas utilizam de recursos materiais e simbólicos em determinados tempos e espaços a fim de agir e interagir no mundo.

Ademais, os movimentos de reprodução e transformação dos modos de agir no discurso se assentam dentro de constrangimentos que emergem da determinação dialética dos discursos pelas estruturas sociais e dentro de relações de poder e luta particulares. “Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo livre de ideias na cabeça das

peças, mas sim de uma prática social que é firmemente enraizada nas estruturas reais, materiais e sociais e orientada a elas” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 66).

Fairclough (1992) ressalta a importância da relação dialética que se instaura entre discurso e estrutura social, de modo a evitar uma visão determinista dessa vinculação, como na ideia de que o discurso é determinado pela estrutura social, sendo apenas um reflexo dela. Além disso, uma visão dialética evita uma percepção centrada no discurso como determinante da construção social, como se as estruturas sociais fossem construídas exclusivamente nele, que seria tratado como a origem do social. Conseqüentemente, a visão dialética do discurso assume que, ao mesmo tempo em que discurso opera para constituição das dimensões da estrutura social, a partir do seu modo de agir na construção de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças, esse movimento é constringido por ela.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que diretamente ou indiretamente a constringe e a molda: suas normas e convenções próprias, assim como as relações, identidades e instituições que estão por trás delas. Discurso é uma prática não somente de representação do mundo, mas de dar sentido a ele, constituindo-o e construindo-o em significado. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64).

Para Fairclough (1992), os textos são como eventos e representam uma dimensão mais concreta da vida social. Assim como os eventos são constringidos por elementos já estabelecidos em estruturas sociais preexistentes, os textos são submetidos a regras e normas que os antecedem, como as condições e as possibilidades dadas a partir do sistema linguístico que os constituem. Os constringimentos da ordem das estruturas sociais sobre os eventos sociais, assim como os constringimentos da ordem do sistema linguístico sobre os textos, não se estabelecem diretamente. Da mesma forma que as práticas sociais estabelecem o ponto de conexão entre as estruturas sociais e eventos concretos, os elementos da ordem do discurso apresentam-se como o elo entre o sistema semiótico e os textos.

Quadro 1: Dimensões da Vida Social

<i>NÍVEL DO SOCIAL</i>		<i>NÍVEL DA LINGUAGEM</i>
Estrutura Social	→	Sistema semiótico
Práticas Sociais	→	Ordens do Discurso
Eventos Sociais	→	Textos

Fonte: Com base em Fairclough (2003)

Dessa maneira, a Análise de Discurso Crítica investiga a localização do discurso e sua relação com a rede de ordens do discurso (perspectiva estrutural) e do modo como esse trabalho articulatório é feito no texto (perspectiva interacional) mediante o uso de recursos linguísticos na produção textual do discurso. Esse processo é constrangido por muitos fatores, já que “a relação entre discurso e a rede social de ordens do discurso depende da natureza da prática social e da conjuntura de práticas sociais dentro da qual está situada e como ela se configura nelas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.63).

A Análise de Discurso Crítica propõe-se, portanto, a analisar as relações entre discurso e outros elementos do mundo social, e examinar as conexões entre os elementos linguísticos/semióticos dos eventos sociais e as facetas linguísticas/semióticas das estruturas sociais e as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2005). Para tanto, dispõe de textos como material empírico principal (não o único) de análise, a partir do qual investiga essas relações na linguagem, tanto no sistema, quanto no texto, e a ordem do discurso. Isso é possível a partir da focalização no nível das ordens do discurso, a qual possibilita a análise transitar entre esses três níveis da linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011).

O conceito de ordens do discurso desenvolvido por Foucault (1984) é apropriado e ressignificado por Fairclough (1992), que define ordens do discurso como ordenamentos sociais de elementos linguísticos e semióticos que se articulam de modos variáveis e diversos dependendo da interação com as estruturas sociais e sistemas. Esse conceito parte da premissa de que os sistemas semióticos dispõem de uma variedade infinda de possibilidades de combinações a partir das quais os textos podem se estruturar. Entretanto, essas combinações são delimitadas e estruturadas pelos modos como os sistemas linguísticos interagem com outras estruturas sociais e sistemas. Segundo Fairclough (2003, p. 24-25),

uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais no nível da linguagem. Os elementos das ordens do discurso não são como substantivos e orações (elementos da estrutura linguística), eles são discursos, gêneros e estilos [...]. Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras – elas controlam a variabilidade linguística para áreas particulares da vida social. Assim ordens do discurso podem ser vistas como o controle e a organização social da variação linguística.

Logo, discursos, gêneros e estilos são elementos da ordem do discurso que se articulam como estruturas sociais. A forma de as estruturas sociais e os sistemas linguísticos interagir reflete-se na maneira de diferentes discursos, gêneros e estilos serem agrupados e articulados nos textos. Esses são orientados por distintas representações acerca de aspectos do mundo e envolvem diversas representações a respeito de pessoas, de grupos sociais e da relação

estabelecida entre grupos sociais. Esses sistemas de representações são tratados como **discursos**; essas, por sua vez, são ainda articuladas no modo como os textos agem e interagem socialmente a partir de diferentes **gêneros** pelos quais ações são desenvolvidas. Os textos são constrangidos, ainda, por modos de ser e mecanismos de identificação/filiação a certas identidades, caracterizadas como **estilos**.

Nesse sentido, a compreensão da ordem do discurso como nível intermediário dos textos na sua relação com outros elementos sociais convida o olhar para os textos por meio de constrangimentos de diversas ordens que os moldam. Esses constrangimentos são tanto de ordem das estruturas e sistemas linguísticos quanto da ordem das estruturas sociais e das práticas sociais, tornando difícil separar os diversos fatores que os delineiam (FAIRCLOUGH, 2003). Nas palavras de Magalhães (2004, p. 115), “os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais. Mas são as práticas que controlam a seleção dessas possibilidades e sua manutenção ou transformação em domínios sociais particulares [...]”.

Assim, as ordens do discurso estabelecem-se em limites tensos entre as práticas. Diante das possibilidades infindas que o texto pode se configurar, Magalhães (2004, p. 116) questiona: “Que rearticulações vão predominar? A hegemonia depende do investimento e do reinvestimento ideológico das convenções discursivas, dos gêneros discursivos e dos estilos”. Em razão da dialética que se estabelece na relação das ordens do discurso e as práticas sociais, os ordenamentos semióticos incorporam as diferenças da distribuição do poder, ao mesmo tempo em que se originam a partir dele, e dão origem a relações de poder particulares.

2.1.2 Discurso e Poder

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, os ordenamentos semióticos em uma dada configuração das ordens do discurso, a manutenção de certas convenções e sua mudança através do tempo refletem os movimentos de manutenção/deslocamento das relações de poder no nível das instituições sociais ou da sociedade.

O poder opera nas ordens do discurso a partir de ideologias, entendidas como sentidos e construções da realidade que configuram o estabelecimento e a manutenção de relações sociais de poder, dominação e exploração. As ideologias perpassam os modos de uso da linguagem, convencionalizados nas interações cotidianas e habituais pelas quais se produz e reproduz relações sociais de poder; e, por meio delas, relações sociais e diferenças de poder são legitimadas a partir da recorrência de modos de comportamentos familiares e ordinários que tomam essas relações e diferenças de poder como dadas (FAIRCLOUGH, 1989).

As ideologias situam-se na conjunção entre as estruturas e os eventos sociais, de maneira a abrigar as convenções de eventos passados e as condições para os eventos atuais. Nos eventos, situam as condições para manter ou modificar as condicionantes advindas dessas estruturas por meio das lutas ideológicas travadas nos eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 1992). Nessa perspectiva, as ideologias configuram-se em normas e convenções acumuladas e naturalizadas, ao longo do tempo, as quais são sujeitas a movimentos que operam para a sua naturalização e desnaturalização no contexto das práticas sociais.

Thompson (1984) sugere que, entre inúmeras formas pelas quais as ideologias operam, destacam-se os mecanismos de legitimação, dissimulação e reificação, os quais servem para sustentar relações de poder. Legitimação diz respeito aos mecanismos pelos quais as relações de dominação são apresentadas como legítimas, isso ancorados em uma suposta racionalidade, tradição ou valores carismáticos. As ideologias operam também a partir da negação das relações assimétricas de poder ou de uma abordagem conciliatória delas, apresentando-as de modo diferente de como são (dissimulação). Os mecanismos de reificação servem às relações de dominação, apresentando, por conseguinte, relações de poder que se estabelecem em uma dada conjuntura, a partir de dadas relações, conjunturalmente situadas como atemporais, permanentes e naturais. O autor aponta que esses mecanismos não são os únicos e não são mutuamente excludentes na maneira como operam no estabelecimento de ideologias.

A linguagem constitui-se importante meio pelo qual as ideologias e seus mecanismos de legitimação, dissimulação e reificação operam a partir dos sentidos/significados que servem para sustentar as relações de dominação. Thompson (1994, p. 35) sinaliza que o estudo da ideologia é fundamentalmente orientado para questões de linguagem, uma vez que “é principalmente na linguagem que sentidos são mobilizados na defesa da dominação”.

Ao mesmo tempo em que se situa, na linguagem, o potencial de preservação de sentidos historicamente estabelecidos, que servem para a manutenção de relações assimétricas de poder; nela, também se encontra o potencial para que esses sentidos sejam desafiados e deslocados. Assim, a linguagem constitui-se em instrumento pelo qual movimentos de naturalização e desnaturalização se estabelecem, como espaço fecundo para o desenvolvimento de lutas hegemônicas.

Segundo Fairclough (1992), as ideologias operam de modo mais efetivo quando se apresentam como naturalizadas e se assentam como consensuais, servindo para o estabelecimento da hegemonia. Chouliaraki e Fairclough (1999), ancorados em uma concepção de hegemonia a partir de Gramsci, enfatizam-na como relações de poder que são estabelecidas a partir do consenso ou mesmo do consentimento mais do que do uso da coerção ou da força.

A fim de se situarem como tal, as ideologias servem ao estabelecimento da hegemonia a partir da naturalização das práticas, das relações sociais e das relações entre práticas.

As práticas discursivas de instituições e organizações constituem-se em meios que contribuem grandemente para o estabelecimento das hegemonias e lutas hegemônicas. Para Fairclough (1995), as práticas discursivas exercem um duplo papel na constituição de hegemonias. *A priori*, elas tomam forma a partir de convenções no uso da linguagem que carregam consigo modos naturalizados de se relacionar, entre eles, aqueles ideologicamente carregados, convencionalizando e institucionalizando relações assimétricas de poder e dominação.

As convenções que regulam as práticas discursivas (tais como uma consulta médica, o ensino em uma sala de aula ou a publicação de um decreto presidencial) estão imbuídas de modos particulares de representar o mundo, de posicionar os participantes desse evento e de gerir os seus relacionamentos (doutor-paciente, professor-aluno, presidente-sociedade civil). A instituição da hegemonia passa pela naturalização dessas convenções e, com elas, a naturalização de determinadas formas de representar o mundo, agir nele e identificar as pessoas, constituindo-se em um importante meio de naturalização das ideologias. Essas convenções estabelecem-se em relativas permanências, uma vez que podem ser quebradas, transgredidas e substituídas por outras na condição das lutas hegemônicas.

Um segundo aspecto que coloca o discurso na centralidade do estabelecimento da hegemonia e da luta hegemônica diz respeito à hegemonia cultural, maneira pela qual modos particulares de representar o mundo são apresentados como universais. O discurso desempenha papel central no estabelecimento da relação hegemônica entre determinadas classes ou grupos sociais, já que a projeção de suas visões particulares do mundo como universais depende fortemente da sua capacidade de moldar as práticas discursivas e as ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 1995). Esse processo é inerentemente instável, uma vez que essas visões são também confrontadas e deslocadas nas práticas discursivas, o que confere à hegemonia um equilíbrio relativo, pois seu estabelecimento está permanentemente aberto à reestruturação e à reformulação no curso das lutas hegemônicas.

A instabilidade das hegemonias é explorada por Laclau e Mouffe (1985), os quais ressignificam a noção de hegemonia elaborada por Gramsci ao proporem que as lutas hegemônicas são estabelecidas em movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação das práticas. Nessa perspectiva, a luta hegemônica prescinde da existência de forças antagônicas e da instabilidade das fronteiras que as separam. Para os autores,

apenas a presença de uma vasta área de elementos flutuantes à possibilidade de sua articulação a campos opostos – o que implica uma constante redefinição dos últimos – constitui o terreno que nos permite definir uma prática como hegemônica. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 136).

As práticas discursivas constituem-se em contextos materiais por meio dos quais esses movimentos de articulação e luta hegemônica são estabelecidos. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), lutas hegemônicas são antagonismos que tomam forma de lutas em torno da articulação das práticas discursivas. O conceito de ordens do discurso é apresentado por Fairclough (1992, p. 93) como “a faceta discursiva do equilíbrio instável e contraditório que constitui uma hegemonia, e a articulação e rearticulação das ordens do discurso correspondem a uma estaca na luta hegemônica”. Nessa perspectiva, os processos que circunscrevem tanto os textos quanto a sua produção, distribuição e consumo estão situados em lutas hegemônicas, de modo a servirem em diferentes graus para a preservação e/ou a transformação das convenções e normas existentes que moldam tanto as ordens do discurso quanto as relações sociais de poder que há.

2.1.3 Discurso e Texto

Tradicionalmente, a Análise de Discurso Crítica tem se valido da análise de textos, entendidos como parte de eventos concretos que se relacionam dialeticamente às estruturas sociais, como ponto de partida para a compreensão das dinâmicas de deslocamento e manutenção das relações de poder e dos processos ideológicos no discurso. A análise do texto constitui importante parte que integra a análise do discurso, mas não se reduz a ela, pois, para além da investigação de aspectos linguísticos e do conteúdo propriamente dos textos, a ADC propõe analisá-los no conjunto da prática social que os circunscrevem, tendo como foco o modo como essa prática é texturizada. Assim, a abordagem dos textos envolve a análise linguística bem como a análise dos movimentos articulatórios entre diferentes discursos, gêneros e estilos que compõem as ordens do discurso e seus efeitos nos textos, isso na sua relação com as práticas sociais.

Uma abordagem do discurso textualmente orientada é proposta por Fairclough (1992) como uma terceira via para pesquisas no campo da Análise do Discurso. Essas são, de um lado, influenciadas principalmente pelo trabalho de Foucault (1972), centrando-se nas questões do discurso e sociedade sem levar em consideração os aspectos linguísticos dos textos; e, do outro, centrando-se nas questões da linguagem desvinculadas das análises sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma perspectiva textualmente orientada toma o texto como ferramenta mediadora das interações discursivas, entendidas como processos ativos, reflexivos, interpretativos e colaborativos de construção de representações sobre o mundo e, simultaneamente, de negociação de relações sociais e identidades no conjunto da prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nessa perspectiva, a ADC busca olhar para o produto (o texto) e, a partir dele, identificar pistas e traços deixados nele que levem à compreensão do processo maior do qual faz parte, do discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 1989).

Texto é entendido em um sentido amplo de modo a contemplar tanto as produções escritas, como bilhetes, listas de compras e artigos de revistas, quanto registros transcritos da língua falada, como conversas e entrevistas (FAIRCLOUGH, 2003). Para além dos elementos linguísticos, os textos são permeados por outras formas semióticas, a exemplo da língua falada, em que tonalidade da voz, pausas, gestos e olhares servem como aparato semiótico importante na construção das representações e da negociação das identidades e relações sociais. Além disso, os textos, na contemporaneidade, têm se caracterizado pela multiplicidade de formas semióticas que os compõem, a exemplo das mídias, as quais têm possibilitado a combinação de recursos linguísticos, recursos, musicais e sonoros na produção dos textos. Essa característica da modernidade tem impulsionado o campo da Análise de Discurso Crítica para o desenvolvimento de instrumentais de análise que permitam olhar para a multimodalidade semiótica e para a maneira como elas interagem nos textos, a exemplo do trabalho de Kress e Van Leeuwen (2001).

Para além da análise das pistas e traços que texturizam o discurso, a análise do texto contempla não somente aquilo que nele está presente, mas também as suas ausências. Isso porque elas podem ser bastante caras para análises sociais e culturais mais amplas. Representações podem se apresentar de modo explícito ou implícito nos textos, de modo que o conteúdo implícito e suas relativas ausências podem oferecer indicativos daquilo que é tratado como dado e consensual, oferecendo um caminho para a análise da forma como as ideologias são mobilizadas.

ADC tem se caracterizado por uma abordagem aberta a diferentes perspectivas de análise textual em um diálogo transdisciplinar entre perspectivas de linguagem, discurso, teoria e pesquisa social. Mesmo abarcando uma multiplicidade de métodos de análise textual, a perspectiva textualmente orientada para Análise de Discurso por Fairclough fundamenta-se em uma concepção dialética da linguagem embasada nas ideias seminais de Bakhtin (2006), em cuja perspectiva linguística há uma indissociabilidade da linguagem das estruturas sociais já que o “signo e a realidade (a infraestrutura)” relacionam-se de tal modo que essa realidade

determina o signo, ao passo que o signo reflete e refrata essa realidade em transformação. Nesse prisma, as formas de comunicação são vistas como “determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica” que se manifestam nas regras e normas que orientam formas de se comportar e se comunicar. Essas regras são estabelecidas em convenções compartilhadas entre os indivíduos em uma dada sociedade, de tal modo que “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2006, p. 43). No entanto, ao mesmo tempo em que essas convenções são refletidas no signo, o signo também as refrata a partir da luta ideológica que se trava nos índices de valor contraditórios que abriga todo signo ideológico. Para Bakhtin (2006, p. 40),

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que ainda despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram o caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A perspectiva dialética da linguagem, que compreende a língua como condicionada e condicionante das estruturas sociais e os signos como espaços de lutas ideológicas, instaura uma nova forma de compreender a linguagem. Nessa perspectiva, ela assume uma natureza inerentemente dialógica, pois as palavras nunca são exclusivas dos sujeitos que as usam, elas sempre são também de outro alguém. A palavra, que é do outro e também minha, serve aos interesses desse outro ao mesmo tempo em que serve aos meus e, nesse processo, estranhamentos acontecem no conjunto de multiplicidade de intenções e ênfases que acompanham a sua apropriação. Em uma perspectiva dialógica, os textos configuram-se em uma cadeia, de modo que sempre respondem a outros textos, antecipam e licitam respostas, configurando a natureza inerentemente dialógica da linguagem.

A relação dialética entre o semiótico e social não semiótico, da estrutura e ação, também é explorada no campo da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), elaborada e desenvolvida por autores como Halliday (1976, 1994) e Halliday e Hasan (1989), os quais se voltaram para a elaboração de um corpo teórico de análise da linguagem que desse conta dessa relação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). A LSF tem sido apropriada em diferentes trabalhos como uma importante ferramenta na abordagem de análise do discurso textualmente orientada.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sinalizam para alguns pressupostos que caracterizam a relação entre o signo e o social na perspectiva da LSF, contribuindo para uma visão dialética da linguagem. Para a LSF, a língua como sistema está relacionada à sua função social, de modo que ela é inerentemente estruturada socialmente. Ainda, essa perspectiva inclui uma visão analítica e conceitual que permite ver como a linguagem sistematicamente constrói relações e processos sociais. Por fim, a LSF olha para a linguagem a partir da relação dialética entre o sistema linguístico e os textos.

Chouliaraki e Fairclough (1999) discutem as potencialidades da LSF para a ADC no que concerne à operacionalização de uma abordagem dialética da semiose, porém argumentam que a perspectiva dialética na LSF é “apenas parcialmente bem sucedida”, uma vez que essa abordagem tende a colocar a semiose como oposta a outros momentos do social e é mais inclinada ao sistema do que à sua instanciação por meio do texto. Além disso, ela não reconhece a hibridade semiótica como um sistema constitutivo, o qual Fairclough (1992) define por “ordem do discurso”.

Diante dessas problemáticas, os autores sugerem que a Análise de Discurso seja emoldurada pela análise das práticas sociais, de forma que os elementos linguísticos sejam considerados na sua articulação com outros elementos das práticas sociais e da rede de práticas, a fim de identificar como o momento semiótico opera nesse conjunto. Os autores argumentam também que uma abordagem dialética pede, além de identificação do modo como os sistemas são instanciados nos textos, a análise das especificidades dos eventos (textos) na maneira como se mostram constrangidos pelas estruturas sociais, como são constrangidos por elas e como produzem essas estruturas. Por fim, eles sinalizam para a necessidade de a análise levar em consideração a existência de hibridade semiótica, denominada por ele como “ordem do discurso”, levando em consideração como diferentes discursos e gêneros são combinados nas práticas sociais, quais combinações são incluídas e quais são excluídas, conseqüentemente caracterizando o sistema pelo qual o texto se orienta e opera de modos particulares.

Fairclough, em seus trabalhos, apropria-se do referencial analítico e conceitual da LSF a respeito das três macrofunções da linguagem que se relacionam aos três processos que ocorrem simultaneamente na linguagem. As macrofunções estão representadas no quadro que segue.

Quadro 2: Funções da Linguagem para a LSF

<i>PROCESSOS</i>	<i>FUNÇÕES</i>
------------------	----------------

a construção de realidades	função ideacional
a mobilização e negociação de relações sociais e identidades	função interpessoal
construção do texto	função textual

Fonte: elaborada pela autora baseado em Fairclough (2003)

Essas funções são ressignificadas por Fairclough (2003), o qual parte de três modos pelos quais o discurso opera nas práticas sociais a partir dos elementos que compreendem a ordem dos discursos (Quadro 3).

Quadro 3: Ressignificação das funções da Linguagem na ADC

<i>AÇÕES NO DISCURSO</i>	<i>ELEMENTOS DA ORDEM DO DISCURSO</i>
modos de representar	discursos
modos de ser	estilos
modos de agir	gêneros

Fonte: elaborada pela autora baseado em Fairclough (2003)

Discursos referem-se a diferentes perspectivas e posições pelas quais um mesmo fenômeno pode ser representado, a exemplo dos discursos acerca da surdez, que abarca diferentes perspectivas a respeito desse fenômeno, entre elas, a surdez como uma condição médico-patológica e/ou como uma condição sociocultural. **Estilos** dizem respeito ao modo como o discurso opera na constituição de identidades sociais e pessoais particulares, a exemplo da construção da identidade social de um governo ou de uma instituição em relação aos surdos a partir do uso da linguagem de algum modo e não de outros em dadas práticas sociais. **Gêneros** compreendem o discurso como meios pelos quais agimos discursivamente, como quando legislamos mediante um documento oficial, argumentamos em um artigo de revista, entrevistamos pessoas, elaboramos uma tese.

A partir dessa ressignificação, Fairclough (2003) busca configurar a análise do texto, aproximando-a análise do evento do qual faz parte, do mundo físico e social que o circunscreve e das pessoas que o integram. Isso porque parte do princípio de que os elementos da ordem do discurso (discurso, estilo, gênero) estão em relação dialética com outros elementos da vida social, os quais se apresentam textualmente a partir dos tipos de sentidos (representação, identificação e ação) que se estabelecem simultaneamente nos textos como um todo, bem como em partes dele (FAIRCLOUGH, 2003).

As três funções da linguagem propostas pela LSF são apropriadas por Fairclough (2003) em uma nova configuração, em que a função ideacional passa a ser compreendida pelo viés da

Representação; a função interpessoal é tratada, em Fairclough, por **Identificação** nos aspectos que abrangem os modos pelos quais identidades são marcadas nas orações; e **Ação**, no que diz respeito aos modos como o texto constrói (inter)ações e relações nos eventos sociais. A função textual como uma função à parte na perspectiva apresentada na LSF é incorporada pela dimensão da Ação em Fairclough (2003). No nível do texto (representação, identificação e ação), esses três elementos relacionam-se dialeticamente entre eles, bem como correspondem a elementos das ordens do discurso (discurso, estilo e gênero), as quais dizem respeito a modos de agir, representar e identificar relativamente estáveis e duráveis que moldam as práticas sociais. A separação desses três aspectos do sentido cumpre um objetivo estritamente analítico, uma vez que as especificidades de cada um deles confluem na sua relação com os demais, de modo a não ser possível separá-los totalmente.

Diante do exposto, a Análise de Discurso Crítica textualmente orientada investiga a maneira como Ação, Representação e Identificação são concretizados nos textos por meio das combinações do sistema linguístico ali instanciado, bem como analisa o modo como essa organização relaciona-se ao evento social e às macropráticas sociais que os circunscrevem a partir da maneira como discursos, gêneros e estilos são articulados no texto.

Acerca da relação entre o texto e o evento social, Fairclough (2003) sinaliza para a complexidade desse fenômeno, haja vista o texto não se relacionar somente a um evento específico, mas também conectar diferentes eventos sociais. A exemplo de um artigo de jornal que pode vir a transitar em diferentes espaços, como na sala de espera de um escritório, em uma residência familiar, em um trajeto de viagem ou numa sala de aula. Em cada um desses espaços, esse mesmo artigo está envolvido em um processo de interpretação que mobiliza outros textos pelo leitor e aciona a produção de novos textos como respostas a ele. Assim, os textos integram uma rede de práticas que atravessa diferentes domínios da vida social (como a economia, a educação, a vida familiar) ao mesmo tempo que atravessa diferentes escalas da vida social (global, nacional, regional, local).

Nesse âmbito, a análise da intertextualidade apresenta-se como fundamental para dar conta desse movimento. O conceito de intertextualidade está relacionado à perspectiva de linguagem como constitutivamente dialógica proposta por Bakhtin e diz respeito à percepção de que todo texto está ligado a uma cadeia de comunicação, respondendo, por consequência, a textos prévios a ele ao mesmo tempo em que se constitui como uma reação responsiva e de antecipação em relação a textos posteriores (BAKHTIN, 2006). A intertextualidade traz o passado para o presente, a partir da apropriação de textos anteriores e sua articulação no

presente como forma de intervir no futuro, por meio da antecipação de respostas que de alguma forma moldam os possíveis textos que sucedem essa articulação.

A análise da intertextualidade implica a investigação dos diferentes textos (reais ou imaginados) que são apropriados em um texto e como essa multiplicidade de vozes é tecida na sua trama. A intertextualidade abarca também o modo como o texto apropria-se das convenções relativamente estabilizadas, em termos de gêneros, discursos e estilos, e a maneira como os textos agem em relação a essas convenções, podendo reacentuá-las, subvertê-las (a exemplo da ironia e da paródia) ou modificando-as de diferentes modos mediante a combinação dessas convenções¹⁴.

Nas palavras de Fairclough (1992, p. 102), “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes (gêneros, discursos) gerando novas”. Esse processo não se dá aleatoriamente, haja vista a relação dialética entre o linguístico e o social. As possibilidades e impossibilidades de certas combinações e transformações das vozes e convenções dos textos situam-se na relação que se estabelece entre eventos e estruturas sociais. São, portanto, “delimitadas e constrangidas socialmente e condicionadas às relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 103). Nesse sentido, a intertextualidade apresenta-se como mecanismo importante para análise do estabelecimento da hegemonia e das lutas hegemônicas.

A respeito do modo como o poder opera nas dinâmicas intertextuais, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) têm encontrado no conceito de recontextualização proposto por Bernstein (2000, 2003) um importante referencial de análise das relações de poder.

Bernstein (2003), ao se aprofundar nas características constitutivas do que denomina discurso pedagógico, conceitua a recontextualização como regras que organizam o momento em que diferentes discursos são apropriados e colocados em relação, de modo a criar uma lacuna para ideologia, pois à medida que o discurso se movimenta, ele é ideologicamente transformado. O princípio da recontextualização diz respeito à maneira como o discurso pedagógico envolve o deslocamento de um conhecimento que é produzido em um dado contexto e é deslocado para o contexto pedagógico. Nesse processo de deslocamento, mudanças semióticas são evidenciadas uma vez que o processo de recontextualização seletivamente realoca, destaca e relaciona outros discursos que operam na constituição do discurso pedagógico. Há certo distanciamento dos discursos das práticas aos quais eles inicialmente

¹⁴ Ver interdiscursividade, seção 4.3.4 desta tese.

pertencem e os desloca e realoca para a constituição de outras práticas no discurso. Nas palavras de Bernstein (2003, p. 159),

nesse processo de deslocamento e realocação do discurso original, a base social da sua prática, inclusive suas relações de poder, é removida. No processo de deslocamento e de realocação, o discurso original está sujeito a uma transformação que o transforma a partir de sua prática atual em uma prática virtual ou imaginária.¹⁵

O conceito de recontextualização por Bernstein tem sido apropriado no contexto da ADC por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003) e Van Leeuwen (2008), os quais o ampliaram, tecendo-o como constitutivo de toda e qualquer prática discursiva na medida em que todos os discursos recontextualizam práticas sociais. Van Leeuwen (2008) argumenta que as práticas sociais são constituídas de atores que assumem papéis e identidades particulares, ações que se organizam de determinados modos em um dado espaço e tempo. O discurso possibilita recontextualizar esses elementos e, nesse processo, alguns desses elementos são excluídos ou transformados, outros são acrescentados. Nesse movimento, aspectos das práticas sociais podem ser eliminados ao mesmo tempo que diferentes focos e perspectivas podem ganhar proeminência em contextos discursivos específicos.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), esse conceito instiga olhar para o modo como o poder opera nas relações de intertextualidade a partir das mudanças que perpassam os movimentos de deslocamento e realocação dos textos nas relações intertextuais. Esse conceito possibilita olhar para a emergência/o apagamento de contradições entre diferentes perspectivas e valores que são ali colocados e o modo como as relações de poder são mitigadas ou apagadas nesse processo.

Van Leeuwen (2008) destaca a legitimação como um dos importantes mecanismos da forma como o poder opera na recontextualização das práticas sociais por meio das práticas discursivas, na medida em que essa potencialmente legitima aquelas ao elucidar as razões pelas quais essas práticas devem ser desenvolvidas e as razões por que elas devem ser feitas de determinado modo em detrimento de outros.

Fairclough (2003) apresenta, ainda, a recontextualização como uma propriedade específica dos gêneros de governança, os quais são compreendidos como aqueles que se voltam

¹⁵ Tradução livre de “*In this process of the delocation and the relocation of the original discourse the social basis of its practice, including its power relations, is removed. In the process of the de- and relocation the original discourse is subject to a transformation which transforms it from an actual practice to a virtual or imaginary practice*”.

diretamente para o gerenciamento e a regulamentação de outras práticas ou rede de práticas. O termo governança, para além das relações hierárquicas de cima para baixo, contempla o envolvimento de vários órgãos, instituições e sistemas, que, apesar de agirem de modo autônomo, relacionam-se estruturalmente em uma dependência mútua (JESSOP, 1998), a exemplo das relações de governança na pós-modernidade, as quais se estabelecem mediante a coordenação de diferentes sistemas funcionais (como o político, o legal, o científico e o educacional).

A recontextualização apresenta-se como um princípio que conecta diversas instituições e sistemas funcionais à proporção que elementos de uma dada prática social é deslocada e realocada em outros contextos, transformando-os de modo particular no processo (FAIRCLOUGH, 2003). A recontextualização apresenta-se, assim, como um conceito referencial-analítico importante para investigar como o poder opera no estabelecimento das políticas linguísticas e educacionais para surdos na relação que se estabelece em diferentes instituições e sistemas e em diferentes níveis – em contextos micros, como a sala de aula, na sua relação com contextos macros, envolvendo instâncias regionais, nacionais e globais.

Os textos que integram o *corpus* deste trabalho estão circunscritos em uma cadeia de gêneros que constituem movimentos de governança em relação às políticas linguísticas e educacionais para surdos no Brasil. A partir da análise desses textos, objetivo traçá-los não somente como eventos particulares, mas como uma série de eventos conjuntamente relacionados operam para a manutenção e a transformação das políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro.

Neste trabalho, olho para as políticas linguísticas e educacionais para surdos tomando como ponto de partida a atuação de duas instituições sociais que têm sido protagonistas nessas discussões: O Estado Brasileiro e a Feneis. Reconheço que os mecanismos de governança extrapolam essas esferas e que há necessidade de expandir essa análise a partir das práticas desenvolvidas em outros contextos em que elas se desenvolvem. No entanto, o olhar para as políticas em uma perspectiva mais institucionalizada como ponto de partida se justifica por reconhecer que elas trazem consigo, como gêneros de governança (FAIRCLOUGH, 2003), a propriedade de ligar diferentes escalas, conectar o local e o particular ao regional, ao nacional e ao global, de modo a servir para sustentar relações estruturais entre essas instâncias.

Os textos produzidos por essas duas instituições sociais caracterizam-se por seu potencial de governança em relação às políticas linguísticas e educacionais para os surdos, em função da forma como possibilitam conectar diferentes esferas da vida social. Eles são meios pelos quais esses sistemas sociais, organizacionais e institucionais são, ao mesmo tempo, separados e

articulados no contexto diário das práticas de uso da língua, principalmente no contexto educacional. A maneira como esses contextos relacionam-se entre si possibilita identificar movimentos de mudança, permanência e resistência que perpassam as políticas como práticas sociais.

Os efeitos reais da ordem do discurso nas políticas linguísticas e educacionais que se estabelecem efetivamente nos contextos de ensino não são previsíveis e não acontecem seguindo uma ordem linear de causa-efeito. O impacto desses documentos em relação à educação de surdos e às práticas de ensino de línguas dependerá de muitos fatores contextuais. Contudo, justamente porque muitos fatores contextuais determinam os efeitos desses documentos legais nos microeventos da vida social, uma variedade de efeitos pode emergir desses textos (FAIRCLOUGH, 2011). Neste trabalho, meu interesse está em um efeito mais amplo dos textos, trata-se do modo como operam na disseminação e na sustentação de ideologias, aqui entendida como

as representações sobre aspectos do mundo que se apresentam para contribuir para o estabelecimento e a manutenção de relações de poder, dominação e exploração – principalmente porque essas representações podem estar integradas no modos de interagir socialmente e inculcadas a maneiras de ser nas identidades das pessoas¹⁶. (FAIRCLOUGH, 2011, p. 123).

As dinâmicas da ideologia nas práticas discursivas constituem meios pelos quais movimentos de reconhecimento e não reconhecimento são estabelecidos. Valores particulares, práticas e modos de pensar relacionados às línguas e a seus usuários são produzidos e reproduzidos nos textos e contribuem para a manutenção de certas relações de poder na produção e na reprodução de diferenças sociais e da discriminação.

¹⁶ Tradução livre de “*I see ideologies as primarily representations of aspects of the world that can be shown to contribute to establishing and maintaining relations of power, domination, and exploitation — primarily because such representations can be enacted in ways of interacting socially and inculcated in ways of being in people’s identities*”.

3. QUESTÕES DO MÉTODO

Este trabalho está inserido no campo de investigação da pesquisa qualitativa, a qual é entendida como uma atividade situada que coloca o pesquisador como um observador no mundo a partir do uso de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que orientam a sua relação com esse mundo observável. Parte desse processo envolve investigar um fenômeno, fazer sentido dele e interpretá-lo a partir dos sentidos atribuídos a ele.

A pesquisa qualitativa é compreendida como um campo complexo de investigação que atravessa diferentes disciplinas, áreas e campos do conhecimento, bem como é situada temporalmente e assume distintos sentidos em vários momentos da história (DENZIN; LINCOLN, 2005). A pesquisa qualitativa abarca, ainda, uma multiplicidade de métodos, pressupostos, conceitos e termos. Além disso, como um campo que se origina de um complexo entrecruzamento de tendências e contribuições, abriga contradições, tensões e hesitações. Essa multiplicidade que a constitui dá-se na busca e no desenvolvimento de diferentes práticas interpretativas que possam subsidiar um melhor entendimento e interpretação do universo investigado.

Na multiplicidade de contornos que a pesquisa qualitativa recebe, a sua essência consiste na busca por modos de entender processos da experiência humana e os sentidos dados a ela. Essa perspectiva constrata-se com as iniciativas de análise de relações causais entre variáveis, examinadas em termos de frequência, intensidade e quantidade que marcam as pesquisas quantitativas.

Corroborando o referencial ontológico deste trabalho, entendo a pesquisa como uma prática social em que os sujeitos envolvidos (ex.: o pesquisador, os pesquisados), os elementos de tempo e espaço nos quais está circunscrita (ex.: contexto da universidade, momento político e econômico atual), os instrumentos de mediação das práticas (ex.: metodologias empregadas), as relações sociais (ex.: relação pesquisador-pesquisado) e o discurso (ex.: conceitos, pressupostos, representações) são elementos que se articulam e, dessa vinculação, modificam-se mutualmente ao longo do processo.

Assim como toda e qualquer prática social, reconheço que a prática da pesquisa está envolvida em uma luta social que cinge conhecimentos posicionados gerados nessa prática e da rede de práticas da qual faz parte. A prática da pesquisa não é imune às lutas ideológicas e, a fim de minimizar os efeitos ideológicos, é esperado que ela seja reflexiva no sentido de esclarecer suas próprias possibilidades, sua localização na rede de práticas e os efeitos dessas

relações. A esse respeito, proponho apresentar, nesta seção, alguns esclarecimentos acerca desse processo.

Inicialmente, situo-me como pesquisadora, como sujeito histórico e social, que constrange e delimita as possibilidades deste trabalho a partir do meu olhar para ele. Esse olhar não é neutro. Ele está situado nos mundos que transitam entre mim, a observadora, e o observado. Parte importante da minha experiência, que molda esta pesquisa, dá-se no meu enfrentamento com relações de privilégios conferidas a mim na condição de falante da Língua Portuguesa no Brasil e da minha relação com usuários de Libras no contexto da universidade em que me situo.

Reconheço que a minha identidade de não surda e não usuária de Libras influencia o meu olhar acerca do problema investigado, as perguntas e o modo como desenho os procedimentos desta pesquisa sobre as políticas educacionais para o surdos e para Libras de modo específico. Ainda, a minha formação como professora de línguas e pesquisadora no campo da Linguística Aplicada e a lacuna nessa formação a respeito das políticas linguísticas para Libras e as práticas de ensino de línguas no microcontexto de sala de aula também influenciaram escolhas percorridas neste trabalho.

A minha localização no campo da Linguística Aplicada também delineou os paradigmas interpretativos desta tese. Por paradigma interpretativo entendo o conjunto de pressupostos que delineiam a minha interpretação acerca do mundo. Neste trabalho, aproprio-me e ressignifico modos de interpretar o mundo em um viés crítico, enquadrando esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica.

Neste estudo, compartilho a visão do campo da Linguística Aplicada por Pennycook (2001), entendo-a como uma área de trabalho que lida com o uso da linguagem em diferentes contextos, tanto no que concerne ao ensino de línguas quanto em relação às problemáticas nas quais a língua desempenha um papel central. A Linguística Aplicada tem se caracterizado por um campo que se relaciona com outros domínios do conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a Antropologia, os Estudos Culturais e a Psicologia, sem ser dependente deles, a fim de estudar os processos que envolvem questões de uso da língua em diferentes contextos.

Ao situar este trabalho no contexto da Linguística Aplicada Crítica, compartilho com Pennycook (2001) de alguns pontos que têm caracterizado esse campo do conhecimento. Segundo o autor, a Linguística Aplicada Crítica caracteriza-se pelo interesse na compreensão de micro e macrorrelações que permeiam o uso da linguagem, ou seja, investiga como eventos situados em dado tempo e espaço, a exemplo de uma aula de língua, um texto escrito ou conversas diversas, estão relacionadas a contextos sócio-político-culturais mais amplos.

Além disso, a Linguística Aplicada Crítica tem por interesse o modo como a linguagem constrói relações sociais, especialmente aquelas que servem para a manutenção de desigualdades, disparidades, controle do acesso, relações de poder e para a maneira de a linguagem operar nos mecanismos de resistência e no estabelecimento das diferenças nas relações sociais. Esse interesse advém de uma relação longínqua que a Linguística Aplicada Crítica estabelece com a Teoria Crítica no que se refere às tentativas de expansão e ressignificação do legado marxista. Dessa relação, mantém-se um engajamento da área com perspectivas marxistas, neomarxistas e seus contra-argumentos no que tange ao estudo da linguagem nas relações de injustiça e desigualdade social.

Pennycook (2001) ressalta a natureza problematizadora da Linguística Aplicada Crítica, pois a área busca colocar em suspeita ideias, pressupostos e aspectos da realidade tidos como certos, naturalizados e dados como consensuais. Inclui-se, nesse quadro, o questionamento dos pressupostos tomados pelo próprio campo da Linguística Aplicada Crítica, tais como percepções sobre o que é língua, texto, cultura, entre outros. A esse respeito, o autor caracteriza o campo pela sua autorreflexividade, pelo reconhecimento das limitações do próprio conhecimento, rejeitando a pretensão de se estabelecer como uma nova ortodoxia na prescrição de métodos e modos de se fazer Linguística Aplicada.

No limite entre uma visão pessimista das relações sociais e de uma visão utópica da realidade, a Linguística Aplicada Crítica volta-se às possibilidades de futuros desejáveis, alternativas de possíveis melhoras dessas relações. Esses futuros pedem para serem construídos com base em posições éticas acerca daquilo que é tido como desejável, ética essa pautada na “compaixão” e em “um modelo de esperança e possibilidade” (PENNYCOOK, 2001, p. 9).

Por fim, Pennycook (2001) significa a Linguística Aplicada Crítica a partir da relação que a área estabelece com trabalhos situados em outros campos do conhecimento, tais como a teoria crítica, o feminismo, o pós-estruturalismo, entre outros, de modo a expandir e redefinir as próprias possibilidades de se fazer a Linguística Aplicada. Esse aspecto é denominado pelo autor por heterose, entendida como o processo criativo de expansão e enriquecimento da área, resultante das relações híbridas que são estabelecida dessa com outras áreas do conhecimento.

Os sentidos para Linguística Aplicada Crítica, a partir de Pennycook, apropriados por mim neste trabalho, servem ao espaço para esclarecer a perspectiva de pesquisa que busquei, no âmbito das intenções, concretizar neste estudo. Reconheço, no entanto, que esse ideal é somente parcialmente atingido, haja vista essas características apresentarem-se com nuances

distintas, sendo alguns aspectos mais evidentes que outros e que o exercício da reflexão sobre eles define suas possibilidades de expansão.

Neste trabalho, compartilho de uma visão política da linguagem que reconhece que as práticas de uso das línguas são afetadas pelas formas como o poder opera na sociedade. Este trabalho volta-se especificamente para o modo como o poder opera no estabelecimento de um planejamento linguístico no Brasil a partir do reconhecimento da Libras como língua oficial no país. Meu interesse está na investigação do papel que o governo brasileiro e a Feneis exercem na forma como a Língua Brasileira de Sinais é adquirida e na maneira como o seu uso, no contexto educacional, é moldado por essas instituições. Volto-me, ainda, para os conflitos ideológicos e os movimentos de resistência que emergem desses processos por meio das análises a serem apresentadas neste trabalho (Capítulo 7).

Coloco em suspeita uma perspectiva para o reconhecimento da Libras como uma conquista da pluralidade linguística e como mais um elemento que compõe a diversidade brasileira. Escolho olhar para essas políticas reconhecendo as relações de poder, a desigualdade, as ideias preconcebidas, as forças homogenizadoras e as hierarquias linguísticas que são sentidas, vivenciadas e relatadas por aqueles que existem a partir da Língua Brasileira de Sinais. Reconheço, também, que essas relações são produzidas por meio da linguagem.

No cerne deste trabalho, está o reconhecimento de que as mudanças sociais são constituídas em grande parte por mudanças nas práticas de linguagem e de que mediante a linguagem é possível, portanto, identificar os movimentos de mudanças sociais e culturais (FAIRCLOUGH, 1992). Por conseguinte, busco na Análise de Discurso Crítica os mecanismos analíticos e interpretativos para essa investigação.

Diante desse quadro, proponho, nesta pesquisa, averiguar como linguagem e poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Esses objetivos suscitaram as seguintes questões, as quais este trabalho busca responder:

- a) Quais identificações, representações e ações subjazem a discursos produzidos por instituições sociais distintas a respeito da Libras, dos surdos usuários de Libras e da educação de surdos?
- b) Que movimentos de resistência, reprodução e transformação desses modos de agir, representar e identificar emergem da recontextualização desses discursos em diferentes textos e diferentes níveis institucionais?

Para tanto, esta pesquisa orienta-se pelos aspectos sugeridos por Chouliaraki e Fairclough (1999) acerca de um projeto de pesquisa a partir da ADC. *A priori*, os autores sinalizam a necessidade de se partir de um problema situado nas práticas sociais ou na representação dessas práticas. Nesta pesquisa, tomo como problema situado as representações sobre a Libras e seus usuários nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras e o modo como essas representações atravessam a distribuição assimétrica de recursos simbólicos nas práticas sociais.

O método da ADC propõe, por consequência, três tipos de análise, os quais, articuladamente, possibilitam a identificação dos obstáculos presentes na problemática. Esse processo envolve: a) análise da conjuntura do problema a fim de identificar como a prática social investigada relaciona-se a uma rede de outras práticas das quais faz parte. Mudanças econômicas e políticas globais ocorridas no final do século XX que orientaram as Políticas Inclusivas no Brasil, a construção histórica dos movimentos sociais em prol dos surdos, assim como perspectivas teóricas sobre cultura e linguagem e outros contribuem para o entendimento das facetas do problema investigado. Além disso, é necessária a b) análise de uma prática particular com o objetivo de visualizar as relações dialéticas pelas quais discursos e outros momentos da práticas estão imbricados. Neste trabalho, foco na prática do gerenciamento linguístico e educacional envolvendo a Libras e seus usuários por parte do Governo Brasileiro e nas práticas de recontextualização dessa prática no contexto do movimento social surdo. As análises articulam-se a c) análise da atividade discursiva que consiste na investigação dos gêneros (modos de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de identificar) e a maneira como estão relacionados entre si na produção de relações de poder que permeiam as práticas de ensino de língua às comunidades surdas. Para tanto, a análise dos dados está subsidiada pelos seguintes conceitos analíticos: emprego de vocabulário, relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações, estrutura genérica, modalidade, recontextualização, intertextualidade e interdiscursividade.

Esses procedimentos de análise possibilitam não somente identificar as práticas que, de alguma maneira, sustentam o problema em questão como também viabilizam avaliar a função desse problema na prática. Além disso, a identificação dos problemas e as contradições reveladas por meio da análise podem evidenciar possíveis caminhos para o enfrentamento dos obstáculos ao apontar possibilidades de mudança do *status quo* vigente. Por fim, faz parte também deste projeto o reconhecimento e a reflexividade acerca do posicionamento pelo qual a pesquisa é orientada, o que demanda do pesquisador uma reflexão sobre a análise desenvolvida.

3.1 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA

Neste trabalho, argumento que as dinâmicas entre linguagem e sociedade são estabelecidas em uma cadeia complexa de discursos e que, portanto, a análise de textos produzidos em diferentes esferas possibilita visualizar os meios pelos quais discursos são recontextualizados e transformados, destacados e apagados e como ganham autoridade e legitimidade em contextos menos flexíveis e negociáveis da vida social, como na legislação (BLACKLEDGE, 2005).

Isso porque, para a ADC, os textos são importantes meios pelos quais as pessoas agem e interagem e, nesse processo, constroem relações de poder, identidades e saberes. O texto constitui-se como ferramenta fundamental para a interação dos agentes nas mais amplas, diversas e complexas formas de práticas sociais. Logo, permite visualizar a materialização de práticas discursivas que trabalham para a manutenção/transformação de relações sociais, identidades e modos de representar o mundo.

Para tanto, esta tese recorre a textos produzidos em diferentes domínios da vida social, a fim de percorrer sentidos potencialmente ideológicos a respeito dos surdos usuários de Libras, da Libras e de seu ensino no campo das políticas linguísticas e educacionais. São eles: documentos oficiais do Governo Brasileiro e documentos produzidos por órgão representativo da comunidade surda no Brasil, a Feneis. Mediante a análise dos textos¹⁷, pretendo traçar, através do tempo, o efeito de uma série de eventos conjunturalmente relacionados, a fim de contribuir para o entendimento das relações ideológicas relacionadas à Libras e a seus usuários, as quais são manifestas nas perspectivas de ensino que se desenham por meio dessas duas instâncias.

3.2 MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE

Esta pesquisa demandou uma abordagem predominantemente documental, cujo material empírico são documentos formais produzidos em duas instâncias da vida social: Governo Brasileiro e Feneis.

¹⁷ Arrolados na seção 3.2 desta tese.

Os textos produzidos pelo Governo Brasileiro foram acessados em *Legislação e Publicação*, seções da página oficial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação¹⁸. Essa Secretaria é responsável por ações de divulgação e orientação quanto à implementação das políticas educacionais para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, educação indígena e quilombola e educação para as relações étnico-raciais. As políticas educacionais para os surdos são tratadas no âmbito dessa Secretaria, o que justifica a escolha da busca dos documentos a partir dela. Em *Legislação*, estão disponíveis documentos legais, como leis, decretos e notas técnicas, relacionados às competências desse órgão. Na seção *Publicações*, são disponibilizados materiais produzidos pela Secretaria para a formação de professores e de gestores de escolas públicas, a fim de informá-los e prepará-los para a implementação das políticas administradas por esse órgão. Haja vista a variedade de temas que os documentos abarcam, identifiquei aqueles que apresentavam as seguintes palavras: surdez e/ou surdos(as), Língua Portuguesa e/ou Português, Libras e/ou Língua de Sinais Brasileira e educação de surdos. Isso porque, ao mobilizarem essas palavras em um mesmo texto, potencialmente mobilizam representações, identidades e ações para as quais este trabalho busca olhar.

Da seção *Legislação*, os documentos que se encaixavam nos parâmetros da identificação foram a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a qual dispõe sobre a Língua de Sinais, e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei da Libras. No campo da *Publicação*, foram localizados vinte (20) documentos que se enquadravam no sistema de busca. Os documentos diferenciavam-se em relação a seus propósitos e foco. Três deles constituem agrupamento de documentos legais tanto de nível nacional quanto internacional que amparam a política nacional de educação inclusiva no Brasil. Nesses documentos, a Lei 10.436/2002 e o decreto no 5.626/05 são retomados e inseridos no conjunto da legislação que marca a trajetória político-legal da educação inclusiva. Nove deles se caracterizam por seu cunho pedagógico, já que são materiais voltados à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, de modo a atender aos alunos com necessidades educacionais nas escolas comuns, incluindo os surdos e, em menor quantidade, para o ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos nas escolas. Os demais são reportagens que

¹⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815>. Acesso em: dez. 2015.

integram um revista produzida no âmbito dessa Secretaria, *Revista Inclusão*, a qual objetiva disseminar ações com foco nas práticas inclusivas. Nesse contexto, as palavras-chave procuradas foram localizadas em espaços destinados à divulgação da legislação e publicações relacionadas a essa secretaria e foram mencionadas e citadas como possibilidades do atendimento educacional especializado nas escolas em diferentes regiões do Brasil.

A Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis) foi escolhida como uma segunda instância de análise neste trabalho. A sua escolha dá-se em função do seu protagonismo no contexto do movimento social surdo, protagonismo que se estabelece tanto na sua participação como representante dos surdos em órgãos representativos, quanto na abrangência de sua atuação por meio de entidades filiadas no Brasil¹⁹, colocando-a como um importante agente no estabelecimento das políticas linguísticas e educacionais para surdos no país.

Utilizo, neste trabalho, os textos produzidos no contexto de um periódico institucional da Feneis, de publicação trimestral, denominado *Revista da Feneis*, veiculado no período de 1999 a 2012. O periódico era distribuído gratuitamente, já que contava com o patrocínio da Petrobrás e, às vezes, da Prefeitura do Rio de Janeiro. A tiragem do periódico era de 5 mil exemplares distribuídos pelos escritórios regionais da Feneis e também aos assinantes da revista, os quais pagavam uma taxa para as despesas com transporte. Segundo Garcêz (2004), a revista era produzida por uma equipe do setor de comunicação que seguia a pauta definida pela diretoria da Instituição ou dos próprios leitores. Configuravam o público leitor da revista surdos, familiares de surdos, profissionais da área e pessoas que se interessam pela causa surda de abrangência dos pontos de distribuição (associações, escritórios da Feneis e outros). Segundo Garcêz (2004, p. 4-5),

a revista cumpre um papel de agente discursivo que coloca disponíveis informações e argumentos a respeito do mundo dos surdos. Além da função argumentativa, a revista faz com que questões não públicas venham à tona e ganhem a possibilidade de serem legitimadas numa esfera pública criada em torno dessas questões. Não é apenas o ganho de visibilidade, mas um certo exercício de convencimento demonstrativo através da exposição de argumentos, que, ao circularem na esfera pública, estão sujeitos às alterações reflexivas dos paradigmas cristalizados pelo senso comum.

Entendendo o espaço da revista como contexto potencial para lutas em termos de sentidos significados e embates pelo poder em relação às políticas linguísticas e educacionais

¹⁹ Ver seção 1.4 deste trabalho.

para surdos nos últimos anos, analiso os possíveis diálogos que se estabelecem entre a Instituição e as Políticas Públicas no contexto da revista. Para tanto, recorro a textos produzidos de 2002 (ano de estabelecimento da Lei da Libras) a 2012, de modo a identificar os modos de agir, representar e identificar os surdos, a Libras e a educação de surdos que emergem no processo de recontextualização dos textos dos documentos oficiais nacionais.

Ao logo desse período, trinta e quatro (34) números da revista foram publicados. As edições de número 26 a 35, que correspondem ao período de outubro de 2005 a setembro de 2008, foram acessadas a partir do site institucional da Feneis. A fim de localizar exemplares referentes aos demais períodos, solicitei à sede da Feneis, no Rio de Janeiro, a possibilidade de acesso aos exemplares da revista. Na ocasião, devido ao extravio de exemplares ocasionado no período de mudança de endereço da sede, a então presidente da instituição forneceu-me o e-mail e o contato da última jornalista responsável pela revista. A partir desse contato, pude ter acesso aos exemplares referentes ao período em que a jornalista coordenou a revista. A fim de acessar as versões mais antigas, recorri à Biblioteca Nacional, que disponibilizou o material microfilmado das edições da revista referentes ao período de janeiro de 2002 a agosto de 2005.

Para delimitação do *corpus*, utilizei, como um primeiro recorte, a identificação das temáticas que eram destacadas nas matérias de capa e, como um segundo recorte, selecionei, entre elas, aquelas que se relacionavam intertextualmente e interdiscursivamente com os documentos do Governo Federal. Esse recorte subsidiou, ainda, as escolhas relativas à delimitação do *corpus* relativo aos documentos do Governo Federal, já que as matérias de capa da revista possibilitaram identificar as práticas sociais que se apresentavam mais sensíveis ao debate na esfera pública da vida social e se mostraram pertinentes para os movimentos de recontextualização das políticas linguísticas e educacionais em diferentes domínios da vida social.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o objetivo de delimitar o recorte dos textos a serem analisados com mais profundidade neste trabalho, inicialmente fiz uma leitura de todos os documentos que compunham as seções *Legislação e Publicação* do site oficial da SECADI, bem como todas as matérias de capa da *Revista da Feneis* produzidas no período de 1999 a 2012. Essa leitura inicial dos documentos foi importante para a contextualização histórica dos textos, bem como

para a identificação das temáticas que se mostravam mais recorrentes e do modo como essas instâncias encontravam-se nos documentos. Essa leitura possibilitou identificar os documentos oficiais produzidos em nível governamental com os quais a instituição representante dos surdos relacionava-se intertextualmente nas suas matérias de capa, o que delineou o recorte a partir desses movimentos de recontextualização. Apresento, adiante, a relação dos documentos analisados.

Quadro 4: Relação de documentos analisados

<i>DOCUMENTOS VINCULADOS A SECADI</i>	<i>DOCUMENTOS VINCULADOS A FENEIS</i>
LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	REVISTA DA FENEIS, ANO III, N.18, PUBLICAÇÃO TRIMESTRAL, 2003 “Libras em forma de Lei: um ano depois”
DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	REVISTA DA FENEIS, ANO VI, N. 27, JANEIRO A MARÇO, 2006 “Libras é realidade no país: MEC e Feneis celebram regulamentação da Língua Brasileira de Sinais”
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): PESSOA COM SURDEZ (DAMÁZIO, 2007) Material Didático produzido pela Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância para o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado como parte do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.	REVISTA DA FENEIS, N. 45, SETEMBRO A DEZEMBRO DE 2011 “MEC viola direitos linguísticos e culturais dos surdos: Política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação nega a cultura e a identidades surdas e secundariza a Língua de Sinais”

Fonte: a própria autora

Em um primeiro momento, analisei os documentos sem ter categorias analíticas previamente estabelecidas e busquei identificar aquelas que se mostravam mais relevantes nesse primeiro olhar sistematizado para os documentos. Em um segundo momento, voltei-me à análise de modo mais estruturado a partir das categorias que se apresentaram como ferramentas importantes para a interpretação de como o poder operava nos textos. Em outras palavras, o percurso de análise que proponho, neste trabalho, é estruturado a partir de categorias previamente escolhidas que se mostraram relevantes a mim ao longo da minha experiência inicial de análise dos documentos, ao mesmo tempo em que o percurso manteve-se aberto a outras categorias que se mostraram relevantes, especificamente em alguns documentos e não em outros.

Como parte da análise, olho para a forma como os elementos textuais são organizados no texto, produzindo certos modos de agir (gêneros), de representar (discursos) e de identificar (estilos). Apresento, neste tópico, uma breve descrição de categorias analíticas que foram destacadas no processo de descrição desses elementos na análise dos textos. Para além delas, retomo também outras categorias que pareceram relevantes e importantes em documentos específicos ao longo da apresentação das análises.

3.3.1 Sobre Gêneros e Ações

Podemos identificar os meios pelos quais modos de agir e interagir são construídos linguisticamente nos textos mediante a análise das relações estabelecidas entre as sentenças que os compõem. As sentenças nos textos podem ser articuladas de modo a construir relações de causa, de consequência, de propósito, de condição, de tempo, de adição, de elaboração ou de contraste (FAIRCLOUGH, 2003). Essas relações são, geralmente, criadas a partir de conjunções que fazem a conexão das sentenças no texto, podendo também ser estabelecidas a partir de outros elementos para além delas.

No texto, essas relações decorrem não somente do trabalho interno no texto, mas também das relações que esse texto estabelece com as práticas sociais, sendo elas constrangidas pelos gêneros que moldam as condições de produção do texto. A partir da análise da recorrências dessas relações e da articulação com os gêneros que as circunscrevem, é possível identificar como os textos agem no sentido de construir macrorrelações semânticas no texto, a exemplo da construção de uma “lógica da diferença” e/ou uma “lógica de equivalência”, tendências orientadas, respectivamente, à criação e à proliferação das diferenças entre grupos de pessoas, entidades, objetos ou à subversão dessas diferenças ao tratar de objetos, entidades ou grupos de pessoas como equivalentes (FAIRCLOUGH, 2003).

Ademais, essas relações possibilitam identificar como os textos agem na construção de uma “lógica explicativa”, a qual relaciona as mudanças sociais como derivadas de relações causais relacionadas a outras mudanças sociais, ou na construção de uma “lógica do aparecimento”, em que mudanças sociais são traçadas a partir da emergência de alguns eventos sem estejam necessariamente relacionados entre si.

3.3.2 Sobre Discursos e Representações

Discursos dizem respeito a modos de representar aspectos do mundo. Nessa perspectiva, entende-se que um mesmo fenômeno pode ser representado a partir de diferentes perspectivas a seu respeito, a partir de distintos discursos. Essas representações (discursos) sobre o mundo não se dissociam da maneira como as pessoas posicionam-se e são posicionadas nele, bem como da relação que estabelecem com os outros e de suas identidades sociais e individuais (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma das possibilidades de análise dos diferentes discursos (formas de representação) em um texto é partindo das escolhas lexicais que o perpassam, a partir de diferentes formas de nomear o mundo por meio das palavras. Essas carregam consigo sentidos potenciais compartilhados entre comunidades de fala. Todavia, esses sentidos estão circunscritos em processos sociais e culturais amplos que os desestabilizam no terreno socialmente variável e socialmente contestado das lutas sociais. Isso porque os sentidos potenciais de uma palavra podem ser investidos ideologicamente e politicamente no curso da constituição discursiva de um conceito cultural chave.

Para tanto, faz-se necessário olhar para as relações semânticas entre palavras estabelecidas no texto, olhar para o modo como um mesmo elemento é nomeado de diferentes formas e para as novas relações semânticas produzidas ao se dizer a mesma “coisa” de modos distintos. Os sentidos potenciais das palavras são sistemas de classificação, pré-construtos naturalizados pelos quais as pessoas geram perspectivas do mundo. Nas palavras de Fairclough (2003, p. 130),

quando diferentes discursos entram em conflito, discursos particulares são contestados; o que está no centro dessa constestação é o poder dos sistemas semânticos pré-construídos de gerar visões particulares do mundo que podem ter o poder performativo de sustentar ou refazer o mundo à sua imagem, por assim dizer²⁰.

Neste trabalho, interesse-me principalmente pelas representações para Libras, surdos, educação inclusiva e educação bilíngue que emergem dos sentidos dessas palavras nos textos. Cabe à análise identificar, entre os sentidos potenciais que essas palavras podem carregar, aqueles apropriados, articulados e eliminados no texto.

²⁰ Tradução livre de “*When different discourses come into conflict and particular discourses are contested, what is centrally contested is the power of these preconstructed semantic systems to generate particular visions of the world which may have the performative power to sustain or remake the world in their image, so to speak*”.

3.3.3 Sobre Estilos e Identidades

Conforme abordado anteriormente, este trabalho corrobora o princípio do discurso como meio pelo qual identidades são produzidas no contexto dos eventos sociais. Neste trabalho, aproprio-me da categoria analítica da modalidade, por meio da qual investigo o modo como a identidade dos participantes dos eventos dos quais os textos analisados fazem parte se constituem no texto. Tendo em vista o caráter institucional dos documentos analisados, busco identificar como a identidade social dessas instituições sociais é construída mediante o seu grau de comprometimento em relação ao que toma por verdade e em relação aos níveis de obrigação, necessidade e probabilidade associados às afirmações e às propostas trazidas nos textos.

A modalidade constrói-se entre as polaridades entre um “é” e um “não é”, consequentemente criando uma relação de (in)certeza e indagação/reificação da validade acerca do que é colocado. Ela se constrói textualmente a partir de diversos elementos, tais como: verbos modais (ex.: poder, dever, ter de); advérbios (ex.: provavelmente, possivelmente, certamente); alguns verbos (ex.: pensar, achar, parecer); expressões adverbiais (ex.: de fato, é óbvio que). Van Leeuwen (2008) aponta que os mecanismos de modalidade servem, no texto, tanto para a imposição de uma perspectiva de verdade quanto para a negociação de perspectivas de verdades na interação, de maneira que esses diferentes usos se relacionam às práticas sociais das quais os textos fazem parte.

3.3.4 Sobre Interdiscursividade

Como as categorias analíticas apresentadas previamente (modalidade, vocabulário e relação semântica entre orações) se voltam para as dinâmicas internas dos textos, apresento, adiante, as categorias que possibilitam a análise transitar na relação dos textos com as práticas sociais que os circunscrevem e da dinâmica que movimenta a relação que se estabelece entre eles e outros textos, externos a eles, mas que são trazidos para o seu interior.

A interdiscursividade contempla a análise do modo como diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados, misturados e como operam conjuntamente no texto (FAIRCLOUGH, 1992). A análise interdiscursiva visa a investigar como ordens do discurso moldam as possibilidades de combinação desses elementos semióticos, como essa combinação relaciona-se a convenções estabelecidas na rede de práticas sociais, seja por meio da instanciação normativa dessas convenções, seja de movimentos inovadores na forma como esses elementos

semióticos são utilizados, os quais podem, em certa medida, contribuir para a mudança nas relação entre as práticas.

A análise da interdiscursividade passa pela análise dos gêneros e no modo como abrigam elementos de diferentes gêneros na sua constituição. O termo gênero, apropriado de Bakhtin (2006), refere-se a convenções relativamente estáveis que permeiam a maneira como realizamos os mais diversos tipos de atividade no mundo. Isso quer dizer que as mais variadas atividades com as quais nos engajamos, tais como um conversa entre amigos, a escrita de uma tese ou o ato de compra em uma loja, são reguladas por algumas regras socialmente convencionalizadas. Essas convenções incluem o modo como estilos, gêneros e discursos são combinados em determinadas práticas sociais. A análise interdiscursiva investiga como convencionalizados em uma dada prática social e sua relação com outras mediante o exame de como gêneros, estilos e discursos são combinados e articulados no texto.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sinalizam que a organização das sociedades na modernidade tardia tem sido marcada por forte hibridismo, o qual marca a delimitação e a redefinição das fronteiras e fluxos das redes de práticas, o que coloca a interdiscursividade como um elemento importante de análise das mudanças sociais.

3.3.5 Sobre Intertextualidade

A intertextualidade refere-se aos mecanismos que articulam o texto com outras vozes externas a ele. Reconhecendo as ideias de Bakhtin (2006) acerca da dialogicidade textual, esses mecanismos evidenciam os meios pelos quais o texto responde e antecipa respostas a outros textos, participando, assim, de uma cadeia dialógica e da articulação das diversas vozes (polifonia), as quais são internamente mobilizadas nele. A intertextualidade pode ser marcada no texto, como no uso de citações diretas e indiretas, e/ou aparecer de modo implícito, por meio de pressuposições que reportam ao que já foi dito ou escrito por alguém em algum lugar, isso de modo vago e não marcado, remetendo a sentidos tomados pelo autor do texto como dados e estabelecidos como sentidos comuns compartilhados.

3.3.6 Sobre Recontextualização

Como apresentado anteriormente, as práticas discursivas possibilitam movimentar os discursos das práticas reais estabelecidas entre dadas pessoas, relações e identidade, a partir de determinadas formas, em determinados tempos e espaços. Nesse processo, recontextualizam

essas práticas ao falar sobre elas mesmas, as quais são transformadas, elementos são excluídos e outros que emergem das práticas discursivas são agregados nas representações.

Desse modo, a análise da recontextualização passa pela análise de como certos elementos ganham evidência em detrimento de outros nas representações sobre as práticas sociais, o grau de abstração e generalização dessas representações e a identificação de aspectos que foram acrescentados e excluídos nesse processo, em especial as relações de propósito que caracterizam os movimentos de legitimação e deslegitimação dessas práticas. Essa análise passa pela identificação de como os eventos, seus participantes e as circunstâncias são representados no texto (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008).

Tendo apresentado brevemente as categorias analíticas que orientaram meu olhar sobre os dados, volto-me, agora, para a análise de como essas categorias subsidiaram esta pesquisa, a qual se propõe a investigar de que forma linguagem e poder estão imbuídos no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos.

4. A LEI Nº 10.436/2002 EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE

Nesta seção, proponho analisar dois documentos que caracterizam o período de reconhecimento da Lei da Libras no Brasil mediante os modos de representar, agir e identificar produzidos por duas instituições sociais participantes desse processo, de um lado o próprio Governo Federal, quem oficialmente tem o poder de definir e regulamentar essas políticas, e, do outro, a Feneis, como federação representativa das associações de surdos do Brasil, a qual tem buscados meios de interferir nas políticas oficiais estabelecidas a partir de sua atuação como instância representativa das comunidades surdas.

Analiso o próprio texto da Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão (anexo A) e, em seguida, a matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 18, publicada no ano seguinte à promulgação da Lei nº. 10.436 de 22, de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002). A matéria, intitulada “Libras em forma de lei: um ano depois” (anexo B), recontextualiza o evento da publicação da Lei nº. 10.436, de 22 de dezembro de 2002, e, ao fazê-lo, produz seus próprios sentidos para as políticas oficiais estabelecidas.

4.1 LEI Nº 10.436/2002: RECONHECE A LIBRAS COMO MEIO LEGAL DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Conhecida como Lei da Libras, a Lei nº 10.436 de 22, de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002), é considerada um marco pelas comunidades surdas, já que sua concretização resulta da luta política levantada pelos órgãos representativos da comunidade surda pelo reconhecimento da Libras no Brasil. Apesar de ter sido publicada em 2002, sua trajetória antecede o ano. O processo de tramitação do Projeto de lei do reconhecimento da Libras iniciou-se em 1996, a partir da iniciativa da deputada federal Benedita da Silva, que levou ao Congresso Nacional as reivindicações por parte de organizações representantes da comunidade surda, em especial a Feneis.

Anteriormente à publicação da lei no ano de 2002, diálogos foram travados a respeito de seu teor em diversas instâncias, como na Câmara Técnica, organizada pela, então, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), por sua vez integrada à Secretaria dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça, que realizou evento a fim de debater a legalização da Libras no ano de 1996. Além disso, diálogos foram estabelecidos nos processos de sua tramitação no Congresso Nacional e em eventos

organizados pelas próprias entidades e representantes das comunidades surdas ao longo desse período. O texto final da Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002)²¹, como característica do próprio gênero, apaga as diferentes vozes, as perspectivas e os debates que precederam sua produção. Além do mais, apresenta a Lei como algo inaugural, marcando a distinção entre um passado de não reconhecimento da Libras, um presente que a reconhece e alguns desdobramentos a partir da sua reconhecimento.

Apresento, adiante, alguns elementos que se mostraram importantes na análise dos modos de representar, agir e identificar no documento que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil.

4.1.1 Modos de Agir

O texto da Lei segue as características do gênero “documento legal” e dispõe de um título, subtítulo, cinco artigos, dos quais dois são acompanhados de parágrafos únicos que descrevem ou delimitam o artigo que o antecede. Essa estrutura serve à função de normatizar e regular dados modos de agir nas relações sociais, especificamente o reconhecimento legal da Libras. Esse papel regulador é atribuído à Presidência da República e ao Congresso Nacional, a quem é conferida a autoridade legal com o poder de prescrever e prever dadas práticas sociais e, seguindo as características do gênero, fazem-no em um alto grau de abstração e generalização relativamente aos eventos concretos que compõem as práticas recontextualizadas.

Ao recontextualizar esses processos, acompanhados por uma modalidade com alto grau de obrigação²², o texto age com o propósito de antecipar transformações por meio de uma rede de práticas sociais (formação de professores, assistência à saúde, institucionalização do uso e difusão da Libras). Nesse processo, age como um instrumento de comunicação entre a instituição “Estado Brasileiro” e outras instituições de caráter público e prestadoras de serviços públicos, as quais são mobilizadas no texto legal. Nesse contexto, são excluídas as ações de apoio e difusão da Libras por parte das instituições não públicas no desenvolvimento dos processos elencados.

²¹ O texto da lei na íntegra se encontra no anexo A deste trabalho.

²² Ver adiante na seção 4.1.3.

Quadro 5: Processos, Atores e Circunstâncias recontextualizados na Lei no 10.436/02

<i>PROCESSOS</i>	<i>ATORES</i>	<i>CIRCUNSTÂNCIAS</i>
Reconhecer a Libras	Coletivo não informado	Como meio legal de comunicação e expressão
Garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras	Poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos	como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil
Garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva	As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde	de acordo com as normas legais em vigor
Garantir a inclusão do ensino de Libras	O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal	como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2002, s/p).

Seguindo as convenções do gênero, esses processos configuram-se textualmente em artigos, de modo que cada artigo é composto de sentenças que se relacionam independentemente daquelas que as antecedem e as sucedem, de maneira que mudanças na distribuição dos artigos não afeta as possibilidades de seu entendimento. Assim, o texto da lei é marcado principalmente por relações aditivas, em que um elemento é adicionado a outro sem ter uma implicação nas relações posteriores entre eles. Excetuam-se, nesse quesito, as relações que os parágrafos únicos estabelecem com os artigos que os acompanham, que se ligam a eles por meio de uma relação de elaboração com a sentença anterior. Esse movimento é sinalizado por meio da identificação “parágrafo único”, que introduz a sentença.

O predomínio das relações aditivas e elaborativas e a ausência das relações causais, que indicariam a razão, a consequência e a finalidade dos eventos, constroem uma macrorrelação no texto denominada por Fairclough (2003) de “lógica do aparecimento”. A lógica do aparecimento diz respeito à compreensão de que mudanças decorrem basicamente de uma lista desordenada do aparecimento de determinados eventos e de dadas ações. Apesar da ausência de relações entre sentenças marcadas por causa, finalidade e consequência, que potencialmente evidenciariam os propósitos dos eventos representados, o texto ampara-se em mecanismos de legitimação²³, a fim de sustentar os modos pelos quais regulamenta a distância e os eventos representados.

²³ Conforme Van Leeuwen (2008), abordado na seção 6.2 desta tese.

O texto mobiliza uma racionalização teórica como mecanismo de legitimação ao empregar vocabulário do campo da Linguística. Com isso, sustenta maneiras de entender a Libras de determinada forma por meio dos sintagmas “sistema linguístico de natureza visual-motora”, “estrutura gramatical” e “sistema linguístico”, os quais conferem legitimidade à prática de reconhecimento da Libras como meio legal mediante a autoridade investida nesse campo.

A partir desses elementos, existem algumas pistas do contexto de produção da lei em um momento histórico em que o status linguístico das línguas de sinais estava em disputa com representações que não lhe conferiam o status de língua. Nesse contexto, evocar o campo da Linguística mobilizou uma racionalização teórica que permitiu a representação de práticas sociais associadas à Libras como atestadas por outro campo do conhecimento, que serviu para legitimar o status de língua da Libras e, ao mesmo tempo, o processo legal de seu reconhecimento.

Além disso, o texto retoma um aparato legal já existente na Instituição do Estado Brasileiro que serve para a legitimação dos eventos descritos a partir da autoridade legal investida nos documentos citados. Esse movimento é presente no artigo terceiro (“conforme a legislação em vigor”) e no artigo quarto (“como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente”), os quais legitimam os eventos relacionados à garantia do atendimento e do tratamento adequados aos portadores de deficiência auditiva e à garantia da inclusão do ensino da Libras, respectivamente.

Por fim, destaco o fato de o documento legal não somente agir de modo a antecipar transformações por meio das práticas recontextualizadas, como também age de maneira a antecipar aquelas que não poderão vir a ocorrer. Esse processo é construído mediante o emprego da polaridade negativa e da orientação para o futuro no parágrafo único que acompanha o artigo quarto (“A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não poderá** substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”).

A negativa, empregada no parágrafo único (“A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não** poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”), evoca o pressuposto de que a Libras pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. O texto, por meio da negação, mobiliza esse pressuposto ao mesmo tempo que o contesta e o rejeita. O parágrafo é estruturado no futuro, esse empregado no verbo poder (“não poderá”), que funciona de modo a antever a existência de certas realidades (“a substituição da modalidade escrita”) ao mesmo tempo que opera para deslegitimizá-la (“não poderá”).

Esse processo é, ainda, legitimado por via da avaliação moral, que, por seu turno, sustenta a prática de não substituição da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nisso, o texto assume a escrita da língua majoritária como a modalidade predominante no campo da educação e estabelece um lugar de segundo plano para Língua de Sinais Brasileira. Ao destacar a modalidade escrita nos processos educacionais, fica em aberto de que modo os surdos usuários de Libras serão incluídos ou não nesse quadro.

4.1.2 Modos de Representar

A análise partiu de um levantamento de como o vocabulário foi organizado ao longo do texto a fim de identificar os nomes e os processos associados à Libras e aos surdos que foram apresentados no texto, como mostro no quadro abaixo.

Quadro 6: Análise de Vocabulário e Representações na Lei no 10.436/2002

	<i>NOMES</i>	<i>PROCESSOS</i>
Libras	sistema linguístico natureza visual-motora estrutura própria meio legal	Reconhecer/Entender Comunicação/Expressão Transmissão (de ideias) Utilização/Uso Difusão/Ensino Substituir
Surdos	Comunidades Surdas Pessoas Surdas Portadores de deficiência auditiva	Comunicação Utilização Tratamento (saúde) Atendimento (saúde)

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2002, s/p).

Em relação à Libras, representações são produzidas mediante os processos associados a essa língua quanto ao seu uso/utilização (Art. 2º); como meio de comunicação e expressão (Art. 1º); e como algo ensinável (Art. 4º). Além disso, os atributos dessa língua são apresentados a partir de termos que remetem a um outro campo, da Linguística, representando a língua como um sistema com características específicas (sistema linguístico, estrutura própria, natureza visual-motora). É também atribuída à Libras a qualidade de um meio “legal” de comunicação (Art. 1º), aspecto legitimado pela própria característica do gênero “Lei”, que age no texto outorgando legitimidade ao sistema.

As representações acerca da Libras e dos surdos não se produzem exclusivamente a partir das relações léxico-gramaticais estabelecidas no documento, mas também na posição

que ocupam nos processos recontextualizados no texto legal. Como apresentado no artigo primeiro.

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p).

Nesse artigo, a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados são representados como fenômenos a serem reconhecidos. O documento figura a reação de “reconhecer como meio legal” as práticas sociais associadas à Libras em “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Essas práticas sociais referem-se aos processos de se comunicar e se expressar em Libras, os quais, ao serem recontextualizados no texto, são transformados em objetos por meio de nominalizações, tais como “comunicação” e “expressão”, apagando-se, por consequência, os atores dessas ações.

O artigo é acompanhado de parágrafo único, o qual traz um fechamento de sentidos de como a lei define a Libras. No parágrafo, as nominalizações “comunicação” e “expressão” são retomadas. No entanto, é possível inferir as pessoas surdas como os atores sociais dos processos mediante os elementos das circunstâncias em que ocorrem, ou seja, “oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Nesse parágrafo, pessoas surdas não são representadas como os atores das ações “comunicar-se”, “expressar-se” ou transmitir”, mas como uma qualidade das comunidades nas quais essas ações ocorrem (“oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”).

A definição de Libras mediante o uso de elementos do campo linguístico mobilizou, ainda, a representação da Língua Brasileira de Sinais como um sistema autônomo e, juntamente com o apagamento dos atores dos processos de se comunicar e expressar, por meio das nominalizações (comunicação, expressão), opera de modo a obscurecer os atores das ações às quais essa língua está vinculada. No artigo terceiro, o texto representa portadores de deficiência auditiva como beneficiários dos processos de tratamento e atendimento no âmbito da saúde.

Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002, s/p).

O termo “portador de deficiência” é sensível à luta a respeito dos significados, haja vista que ele reporta a um discurso médico-patológico para a surdez. Esse termo contrasta-se com outro, “pessoa surda”, o qual tem ganhado contornos específicos no contexto do movimento social surdo e modos de narrar a surdez sob o discurso antropológico-cultural. A lei mobiliza esses dois discursos distintos ao listar as providências decorrentes do reconhecimento da Libras, atuando de maneira a mitigar as diferenças entre essas distintas perspectivas para os surdos, colocando pessoas surdas e portadores de deficiência como equivalentes. As providências da Lei no âmbito da educação são circunstanciadas no artigo quarto.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, s/p).

O documento recontextualiza o processo de inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, delimitando os atores desse processo (“O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal”) e as circunstâncias do seu desenvolvimento (“nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”). Ao recontextualizar o processo de inclusão do ensino da Libras, há novamente o apagamento daqueles que usam essa língua e dos beneficiários desse processo.

A Libras passa, ainda por um processo de personificação no parágrafo único do artigo quarto. Nele parágrafo, a Libras aparece representada como ator do processo de substituição (“substituir”), que tem como meta a modalidade escrita da Língua Portuguesa (“A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”).

Práticas sociais diferentes são colocadas em relação no parágrafo: práticas associadas à Libras estabelecidas no artigo primeiro do documento (comunicar, expressar, transmitir

ideias e fatos) e a prática social associada ao ato de escrever em Português (escrita), representado na forma de uma nominalização adjetivada em "a modalidade escrita da língua portuguesa".

O modo como a prática de "substituir" é recontextualizada no texto coloca a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa em oposição e evoca uma avaliação moral em forma de analogia, o que opera para legitimar uma em detrimento da outra, por meio de comparações. Nesse caso, a razão pela qual "Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" é implicitamente sustentada em valores positivos atribuídos à prática da escrita associada ao Português em oposição aos valores que faltam às práticas associadas à Língua Brasileira de Sinais. A modalidade escrita da Língua Portuguesa é representada como um conhecimento cuja necessidade não carece ser explicitada ou justificada. Assim, o texto da lei atribui autoridade à modalidade escrita como uma tradição (VAN LEEUWEN, 2007), a qual por si só carrega consigo cargas de valores suficientes para permanecer incontestes.

4.1.3 Modos de Identificar

O texto constrói modos de identificar que marcam as relações entre os autores, representados nas figuras do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do Congresso Nacional e de outras instâncias da sociedade. Essas relações são construídas na identificação dessas vozes em relação ao comprometimento com o que dizem em termos de verdade e obrigação.

Os processos mentais "reconhecer" e "entender" a Libras, no artigo 1º (primeiro), são apresentados por meio de afirmações categóricas, construídas em declarações assertivas (no tempo presente), que posicionam um alto grau de comprometimento dos autores com o que é dito ("é reconhecida a Libras", "entende-se como Libras"). Por sua vez, os processos materiais apresentados no documento caracterizam alto grau de comprometimento do autor em relação à obrigatoriedade das ações, marcada no emprego de "dever" e também pela carga semântica altamente valorativa do verbo "garantir", estipulando as providências a serem desencadeadas a partir do reconhecimento da Libras. Tais aspectos se fazem presentes nos artigos segundo, terceiro e quarto da referida lei.

Quadro 7: Emprego de modalização deôntica com alto nível de obrigação na Lei no 10.436/2002

EXCERTOS: MODALIZAÇÃO DEÔNTICA
Art. 2o Deve ser garantido , por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2002, s/p).

No texto, além da ausência de relações de causa, propósito e finalidade, os mecanismos de legitimação apresentados por via da autoridade conferida ao conjunto de leis e normas institucionais e o emprego da modalização em um alto nível de obrigação operam de modo a criar uma relação hierárquica entre os envolvidos no evento. As autoridades legais e institucionais mobilizadas são identificadas como aquelas que dizem quais práticas devem se configurar no corpo social e quais não devem existir. As razões e os propósitos dessas práticas são dispensáveis, já que a voz das autoridades apresenta-se como suficiente para determinar a existência ou não delas.

4.2 LIBRAS EM FORMA DE LEI: UM ANO DEPOIS

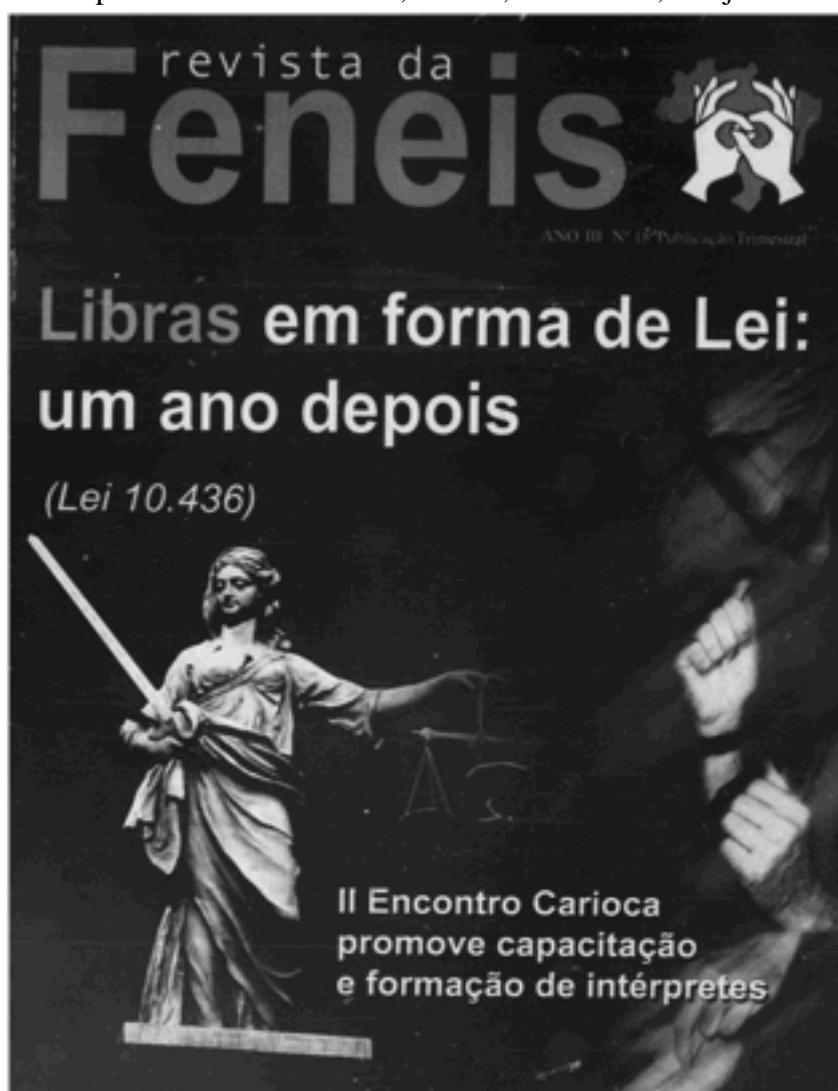
A Feneis, por meio de sua mídia institucional *Revista da Feneis*, movimentou o texto da Lei nº 10.436/2002 na edição 18, publicada no segundo trimestre de 2003, deslocando-a do contexto da legislação e trazendo-a ao contexto do periódico. Nessa movimentação, transformações no material são produzidas no modo como o texto é movido, recontextualizado e reconfigurado no novo contexto.

Sendo uma mídia institucional, a *Revista da Feneis* constitui um meio importante na relação social que se estabelece entre a instituição e os indivíduos com quem dialoga. Esses sujeitos, público-alvo da revista, são as associações de surdos filiadas à Feneis e, ainda, os

assinantes da revista que, em geral, são surdos, familiares de surdos e demais pessoas interessadas na ações da instituição.

A *Revista da Feneis* cumpre importante papel na interação envolvendo a instituição e o grupo social a quem representa. As reportagens de capa da revista têm a finalidade de reportar fatos acerca dos eventos que se relacionam aos interesses dessa comunidade. Na edição de número 18, publicada no segundo trimestre de 2003, a manchete “Libras em forma de Lei: um ano depois” destaca o evento reportado na matéria de capa, especificamente o reconhecimento da Libras a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), conforme ilustra a figura 1.

Figura 1: Capa da Revista da Feneis, ano III, número 18, abr-jun 2003



Fonte: *Revista da Feneis* (n. 18, 2003, capa).

Como pode ser visto na figura 1, a Lei é apresentada na capa da revista mediante o título “Libras em forma de Lei: um ano depois (Lei 10. 436)”. A Libras é destacada textualmente na posição de tema da frase e também por meio de recursos gráficos, como a utilização de cor de fonte diferenciada²⁴ para o termo “Libras”. A relação da Libras com a Lei é produzida textualmente no título (“Libras em forma de Lei”) e por imagens associadas à justiça (a figura de Têmis) e à Libras (mãos sinalizando) que compõem a parte inferior da imagem. Esses elementos estão relativamente alinhados em posição horizontal, ocupando posições nas extremidades, a justiça representada em imagem situada na margem inferior à esquerda, apresentando-se como um elemento real conhecido, e a Libras representada na margem inferior à direita, como o elemento real novo²⁵. Os elementos na posição inferior horizontal relativamente alinhados e o ofuscamento do centro criam a representação de um relativo equilíbrio na relação representada entre a Justiça (a Lei 10.436) e a Libras.

Adiante apresento modos de agir, representar e identificar que emergem nos elementos que configuram a reportagem que compõe a matéria de capa dessa edição da revista²⁶.

4.2.1 Modos de Agir

A reportagem de capa da *Revista da Feneis*, número 18, a fim de cumprir a atividade de informar dados a respeito do evento recontextualizado na manchete “A Lei que oficializa Libras completa um ano”, vale-se de recursos convencionais ao gênero reportagem jornalística para prestar informações aos leitores sobre eventos reportados, providenciando detalhes específicos sobre eles e mobilizando diferentes vozes, por meio do discurso direto e indireto, de modo a apresentar distintas perspectivas acerca dos eventos relatados. A reportagem analisada, além desses recursos, estrutura-se a partir da reprodução na íntegra de outros textos produzidos em outras práticas sociais. São eles: a Lei nº10.436/2002 (BRASIL, 2002), analisada na seção anterior, e uma entrevista com Antonio Mario Sousa Duarte, presidente da Feneis naquele período.

A reportagem é estruturada principalmente por declarações afirmativas, como em “o próximo passo é”, “esse acontecimento foi” e “a lei federal diz”, as quais evidenciam uma das

²⁴ O meu acesso a esse número da Revista da Feneis deu-se por meio de arquivo microfilmado em preto e branco. Apesar de não ser possível identificar as cores, as escalas de cinza revelam o uso de cores distintas que destacam “Libras” na capa da Revista.

²⁵ A relação entre elementos que são representados como conhecidos (tema) e os elementos novos (rema) na sua configuração visual são apresentados por Kress e Ven Leuween (2001).

²⁶ O texto na íntegra dessa reportagem pode ser acessado no anexo D deste trabalho.

atividades principais desse gênero, que é o de fornecer informações. O texto também é estruturado por imperativos, como em “leia” e “veja”, que revelam a atividade de demandar do leitor algumas ações, especificamente a leitura dos textos que são mobilizados no artigo. Desse modo, a reportagem não somente provê o leitor de informações, mas também objetiva tornar conhecidos outros textos e eventos recontextualizados no documento.

No parágrafo introdutório da reportagem, a Lei Federal nº 10.436/2002 é retomada em citação direta reportando a uma definição de Libras apresentada no texto da lei. A “Lei Federal” é apresentada como quem diz e quem entende a Libras de tal maneira. Não há elementos que indicam uma dissonância entre as vozes que permeiam o texto quanto ao modo reportado de entender a Libras. A retomada do texto da lei é emoldurado por sentenças que mobilizam o vocabulário e marcam as relações entre sentenças, apresentando sistemas de valores positivos em relação à Lei.

A Lei que oficializa Libras completa um ano

Depois de muitas lutas, os surdos brasileiros podem comemorar o primeiro ano da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O próximo passo, é a regulamentação, que deverá colocar a Lei Federal 10.436 em prática, tornando uma realidade a comunicação do surdo em nosso país. Esse acontecimento foi uma das maiores conquistas desse segmento, que hoje representa cerca de 5% da população. "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que, o sistema linguístico de natureza visual-motora, com sua estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil", diz a Lei Federal. Veja na íntegra a Legislação no quadro abaixo e leia a entrevista com o presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Antonio Mario Sousa Duarte, a respeito do assunto. (REVISTA DA FENEIS, n. 18, 2003, p. 29, grifo meu).

A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) é representada como aquela que “oficializa Libras” em oração elaborativa no título da matéria. O processo “oficializar” é retomado no texto nominalizado (oficialização) e acompanhado de assunções valorativas pela carga semântica de “comemorar” em “comemorar o primeiro ano da oficialização da Libras” e “conquistas” em “esse acontecimento [referindo-se à oficialização da Libras] foi uma das maiores conquistas desse segmento”. Os termos representam a oficialização como algo bom e desejável. No mesmo parágrafo, retoma-se o pressuposto de que, se uma autoridade legal, como a lei e sua regulamentação, prescreve uma dada ação, essa deve ser executada em “O próximo passo, é a regulamentação, que deverá colocar a Lei Federal nº 10.436 em prática”. As ações de regulamentar a lei e colocar a lei em prática são legitimadas pela autorização (VAN

LEUWEEN, 2008), pois a Lei apresenta-se como autoridade legal que justifica o porquê de as ações serem feitas de dada maneira. Esse pressuposto é ainda acompanhado de outro acerca do princípio da racionalidade em “tornando uma realidade a comunicação do surdo em nosso país”. Assim, as ações de “regulamentar a lei” e “colocar a lei em prática” são legitimadas não somente pelo fato de que a Lei determina que assim se faça, mas também em termos de uma racionalidade orientada a um efeito, qual seja, tornar “uma realidade a comunicação do surdo em nosso país”. Esses mecanismos servem à legitimação da lei da Libras e das práticas de governança que a circunscrevem.

Tais mecanismos a respeito da oficialização da Libras servem para orientar o leitor acerca de sistemas de valores e crenças nos processos de leitura do texto legal, que é apresentado imediatamente abaixo do texto introdutório. Esse processo também é percebido na entrevista apresentada posteriormente à apresentação do texto da Lei.

A entrevista está envolta em um evento social específico, o qual tem por finalidade informar os leitores da *Revista da Feneis* sobre a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002). A interação é circunscrita no contexto institucional de que ambos, entrevistadora e entrevistado, fazem parte. A entrevistadora é editora e jornalista responsável pela *Revista da Feneis*; e o entrevistado, presidente da instituição naquele período. Assim, há um vínculo institucional na relação entre os participantes da interação.

A entrevista segue um padrão relativamente convencional na estrutura de perguntas e respostas típicas do gênero. A interação é organizada em torno das perguntas feitas pela entrevistadora, as quais são respondidas pelo entrevistado. A jornalista é quem estabelece os tópicos (assuntos) a serem abordados. Na interlocução, não há uma sequência de perguntas a respeito de um mesmo tópico. Para cada pergunta, a resposta do entrevistado é acatada e, então, a entrevistadora introduz um novo tópico. Nessa estrutura, eventuais diferenças de pontos de vista entre os participantes do evento são apagadas, já que o papel que a entrevistadora assume na interação é o de tornar conhecidos os pontos de vista do entrevistado.

Ao fazê-lo, a entrevistadora mobiliza alguns pressupostos que não são questionados ou alterados pelo entrevistado, apontando para alguns sentidos compartilhados entre eles na interação. Assim, as vozes da entrevistadora e do entrevistado agem na construção de solidariedade e comunalidade na interação por meio de sentidos compartilhados e da supressão de eventuais diferenças de sentidos. Para Fairclough (2003), a construção do consenso é necessária para o estabelecimento da hegemonia em torno de sentidos, a fim de se atingir e manter a dominância mediante o trabalho ideológico.

Ambos, entrevistadora e entrevistado, compartilham de assunções valorativas positivas acerca da Lei sobre a qual se fala. Na voz da entrevistadora, essa afirmação mostra-se na ideia assumida de que a lei gera avanços (“Após uma nova legislação que avanços tivemos?”) e de que traz benefícios aos surdos (“Na área da Educação, em que aspectos o reconhecimento da Libras tem trazido benefícios aos surdos?”) na carga semântica de “avanços” e “conquistas”. Afirmativas valorativas a respeito da Lei são reiteradas na voz do entrevistado, a exemplo da representação da Lei como algo que avança (“Já conseguimos alguns **avanços**”) e como algo conquistado (“realmente uma **conquista** de cidadania”).

A legitimação da Lei Federal nº 10.436 também é produzida com a ajuda de narrativas que são produzidas na voz do entrevistado, a exemplo da narrativa apresentada ao responder a primeira pergunta da entrevistadora.

Revista da Feneis - O que representa a Lei 10.436, que oficializa a Libras, para a comunidade surda?

Antônio Mário de Souza Andrade - Representa uma conquista muito grande para as comunidades surdas. Desde 1993, a Feneis, por meio de um documento elaborado pela coordenadora do Grupo de Pesquisa - Feneis-Rio, Prof. Dra. Tanya Felipe entregou à senadora Benedita da Silva (PT) subsídios para a elaboração de um Projeto- Lei que tramitou anos no Congresso e, somente no ano passado, depois de muita luta por todo o Brasil, foi aprovado, sendo também sancionada a Lei que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras. Hoje, como já acontece em muitos países, nós surdos nos sentimos respeitados e esse é o caminho para uma verdadeira inclusão social. (REVISTA DA FENEIS, n. 18, 2003, p. 30).

Em resposta à primeira pergunta da entrevista (“O que representa a Lei 10.436/2002, que oficializa a Libras, para a comunidade surda?”), o entrevistado constrói uma narrativa que, ao reportar aos eventos de uma certa ordem, diferente da ordem cronológica dos acontecimentos, atribui à Feneis, instituição que participou dos eventos concretos narrados, uma posição de personagem principal da história, de forma que os eventos são apresentados na perspectiva desse personagem. A partir dessa narrativa, o texto age de modo a construir uma representação para a Feneis como personagem principal dos eventos que marcaram a “oficialização da Libras”.

Quadro 8: Legitimação da Feneis como ator social**REPRESENTAÇÃO DA FENEIS COMO ATOR SOCIAL**

Nós (Feneis) iremos solicitar a realização de uma Câmara Técnica para discutirmos e elaborarmos uma regulamentação dessa Lei, o passo que está faltando para que ela se cumpra.

Já conseguimos (Feneis) alguns avanços como a Lei de Acessibilidade que assegura o direito a Intérprete de Libras em lugares públicos, eventos oficiais e acadêmicos, meios de comunicação (mídia) e telejornais, entre outros

A **Feneis** tem participado de todos os eventos que vem discutindo sobre direitos e cidadania, tem aberto escritórios regionais da Feneis, solicitado audiências com autoridades e sempre tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos.

Por isso (**Feneis**) **temos** lutado e ensinado nossa língua para os professores e profissionais que trabalham com a educação de surdos.

Fonte: a própria autora com base em Revista da Feneis (n. 18, 2003, p. 30).

A narrativa serve para legitimar as ações de “luta” que antecederam a oficialização da Lei na medida em que constrói um fundo de moralidade em: “Hoje, como já acontece em muitos países, nós surdos nos sentimos respeitados e esse é o caminho para uma verdadeira inclusão social”. Nesse caso, os protagonistas da história (nós, surdos, Feneis) são recompensados por se engajarem nas práticas que levaram ao reestabelecimento de uma ordem social (“Hoje, nós nos sentimos respeitados”) e por se engajarem em uma prática legitimada (“esse é o caminho para uma verdadeira inclusão social”).

A reportagem é estruturada a partir de um texto introdutório e de uma entrevista, os quais servem como molduras para o texto da lei, que, por sua vez, é reportado na íntegra na reportagem. Essas molduras são construídas de modo a articular diferentes instituições sociais, especificamente o Estado Brasileiro, por meio de suas leis, e a Feneis, representada na voz da entrevistadora e do entrevistado. Essas vozes são mobilizadas de maneira a suprimirem as diferenças entre elas, construindo uma convergência e certa solidariedade especificamente nas representações a respeito da Libras e dos surdos que as vozes mobilizam.

A reportagem mobiliza a metáfora da guerra mediante palavras como “luta”, “avanço” e “conquista”, abstraindo os eventos que antecederam a publicação da Lei da Libras, de modo a figurá-la no contexto de “guerra”. A voz do entrevistado aparece como uma voz de testemunho, a qual traz uma narrativa dos eventos que precederam a “vitória”, vitória conquistada pela Feneis e, como apresentado anteriormente, representada na voz do entrevistado, apontando para uma identidade coletiva (nós, os surdos).

A lei da Libras, reproduzida na íntegra na revista e emoldurada por esses elementos, aparece como uma prova da “vitória” da guerra narrada nos textos que compõem a reportagem. Assim, essa age não somente com o propósito de fornecer informações sobre a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), mas também a legitima por meio de sistemas de valores adicionados a ela na reportagem, legitimando, por conseguinte, as ações desenvolvidas pela Feneis em função do seus propósitos.

4.2.2 Modos de Representar

Apresento, no próximo quadro, o emprego lexical que mobiliza representações para a Libras, os surdos e a educação de surdos que se apresentam ao longo da reportagem, tanto no texto introdutório quanto na entrevista reportada.

Quadro 9: Modos de Representar os Surdos, a Libras e a Educação de Surdos na matéria de capa da Revista da Feneis, abril-junho, 2003

<i>PALAVRAS</i>	<i>REPRESENTAÇÕES</i>
Surdos	Surdos brasileiros comunicação do surdo segmento que representa cerca de 5% da população comunidades de pessoas surdas comunidades surdas cidadãos possuidores de uma cultura e língua própria
Libras	oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecimento da Libras forma de comunicação e expressão sistema linguístico natureza visual-motora, estrutura gramatical própria, sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos língua das comunidades surdas brasileiras único meio legal de comunicação e expressão de pessoas da comunidade surda de nosso país meio eficaz de inclusão dos surdos
Educação de Surdos	escola inclusiva para surdos: Libras como língua de instrução professores bilíngues aprender Libras/ ensinar Libras

Fonte: a própria autora com base em Revista da Feneis (n. 18, 2003, p. 30).

As diferentes vozes mobilizadas no texto, como a voz da Lei da Libras, a voz autoral da reportagem, as vozes da entrevistadora e do entrevistado, mobilizam representações acerca dos

surdos e da Libras mediante um vocabulário comum que as atravessa. Nesse processo, retomam a representação dos surdos por meio da existência de comunidades surdas e da Libras como meio de comunicação dos integrantes dessa comunidade.

No texto introdutório, a Libras é retomada por um vocabulário do campo da Linguística (“sistema linguístico”, “natureza visual-motora”, “estrutura gramatical própria”) no discurso reportado da Lei.

Ao longo da entrevista, entrevistadora e entrevistado compartilham de pressupostos a respeito da relação Libras e comunidade surda. Ambos partilham do pressuposto de existência de uma comunidade surda que, na voz da entrevistadora, é representada como aquela que tem a Libras “como o único meio legal de comunicação e expressão” (“O que a Feneis tem feito para divulgar e tornar a sociedade mais consciente da importância da Língua Brasileira de Sinais como único meio legal de comunicação e expressão de pessoas da comunidade surda de nosso país?”). Na voz do entrevistado, é reiterada a noção de que a comunidade surda é aquela que tem a Libras como língua (“Lei que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras”) e, ainda, a Libras como a língua própria dos surdos em “[a Feneis] tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos”.

O entrevistado inclui-se como membro da comunidade surda e assume a Libras como “nossa língua”, o “nossa” referindo-se ao coletivo “surdo”: “Além do Hino Nacional ter sido interpretado na **nossa língua, nós surdos** pudemos, através de intérprete, acompanhar o discurso do presidente”. A identificação da Libras como a língua dos surdos é feita por meio do pronome possessivo “nossa” em “Por isso temos lutado e ensinado **nossa língua** para os professores” e também por meio do possessivo “sua” em “Se os surdos são capazes em **sua língua** [...]”.

Pressupostos acerca da relação Libras e sociedade são também compartilhados entre entrevistadora e entrevistado. Aquela, na pergunta “O que a Feneis tem feito para divulgar e tornar a sociedade mais consciente da importância da Língua Brasileira de Sinais como único meio legal de comunicação e expressão de pessoas da comunidade surda de nosso país?”, assume a conjectura valorativa da importância da Libras e a necessidade da sociedade tornar-se mais consciente dela. A relação Libras e sociedade aparece também na voz do entrevistado quando esse diz

[...] insistimos que a Libras tem sido o meio mais eficaz de inclusão dos surdos na sociedade. Temos mostrado que, no processo de inclusão, é a sociedade que precisa se equipar e adequar as necessidades dos portadores de deficiência. Se os surdos são capazes em sua língua, a sociedade precisa respeitar e fornecer meios de acessibilidade para a comunicação nessa língua. (REVISTA DA FENEIS, n. 18, p. 19).

Na voz do entrevistado, o discurso da inclusão, o qual estava em proeminência nas discussões sobre a educação de pessoas com deficiência no período, é mobilizado por meio de vocabulários que circunscreviam e ainda circunscrevem o debate da educação especial, tais como na ideia de equiparação, adequação, necessidades dos portadores de deficiência e acessibilidade. Ao mobilizar o discurso da inclusão, o entrevistado delimita sentidos para a inclusão dos surdos. Nesse processo, assumem-se os surdos como beneficiários da inclusão, a existência de um meio mais eficaz de inclusão desses sujeitos e a afirmação de que esse meio é a Libras (“insistimos que a Libras tem sido o meio mais eficaz de inclusão dos surdos na sociedade”). A sociedade, ao mesmo tempo que aparece como o elemento de circunstância do processo de inclusão, surge como um agente desse processo em “a sociedade que precisa se equipara” e em “a sociedade precisa respeitar”.

Ao mobilizar “a sociedade” como um elemento dos processos de inclusão, evidencia-se a ressignificação dos ideais de inclusão que permeavam as políticas de educação de surdos. Conforme discutido anteriormente, embates de sentidos têm permeado a polissemia contida no termo “inclusão”, o qual é retomado por aqueles que se situam na condição de excluídos das sociedades como um fim a ser alcançado no contexto de ideais de justiça social e igualdade de condições. Além disso, concomitantemente, é ressignificado no contexto das políticas econômicas neoliberais como um elemento para a governabilidade.

Ao retomar o termo inclusão, o entrevistado salienta a sociedade como participante do processo e, desse modo, transcende os sentidos da educação como o *locus* da inclusão. Em seguida, há um delineamento dos sentidos para a educação de surdos no contexto da inclusão que se almeja.

Quando perguntado sobre os benefícios que o reconhecimento da Libras trouxe para os surdos na área da educação, o entrevistado mobiliza sentidos para a educação inclusiva para surdos ao associar a educação inclusiva para eles a: Libras como língua de instrução, professores bilíngues e o aprendizado da Libras na escola.

Revista da Feneis - Na área da Educação, em que aspectos o reconhecimento da Libras tem trazido benefícios aos surdos?

Antonio Mario - Não se pode falar de escola inclusiva para surdos se não houver a Libras como língua de instrução, se não houver professores bilíngues, se não pudermos aprender também essa língua nas escolas. Por isso temos lutado e ensinado nossa língua para os professores e profissionais que trabalham com a educação de surdos. Nas escolas, o surdo tem que ter direito ao intérprete, bem

como em repartições públicas, vestibulares e faculdade. Há muita coisa para ser feita, mas já tivemos algumas conquistas. (REVISTA DA FENEIS, n. 18. p. 19).

Enquanto o sentido do bilinguismo remete a duas línguas, a Libras é destacada, na voz do entrevistado, nos processos de educação de surdos, havendo certo apagamento da outra língua que caracterizaria o bilinguismo desse processo. No contexto da educação de surdos no Brasil, o discurso bilíngue normalmente pressupõe a Libras e a Língua Portuguesa. Levando em consideração os aspectos históricos do reconhecimento da Libras e sua trajetória marcada pela luta contra-hegemônica das línguas faladas em relação às línguas sinalizadas, interesse-me pelo modo como o reconhecimento da Libras ressignifica as relações de poder e os privilégios nos valores dessa língua e pela forma como a Libras é representada na entrevista analisada. Tal ressignificação mostra-se nas relações de poder ao inverso, à medida que a Libras é destacada, a Língua Portuguesa é apagada.

4.2.3 Modos de Identificar

A parte introdutória da matéria de capa analisada é estruturada por um alto grau de comprometimento da voz autoral com o que diz, isso por meio de afirmações categóricas não modalizadas, como em “O próximo passo **é** a regulamentação”, “esse acontecimento **foi** uma das maiores conquistas desse segmento, que hoje **representa** cerca de 5% da população”. Além de prover informações, essa relação é marcada também pela demanda de ações por parte da voz autoral na revista para seus leitores, o que é construído de modo não modalizado por meio dos imperativos em “**Veja** na íntegra a Legislação no quadro abaixo e **leia** a entrevista [...]”. Ainda, ela aparece modalizada em “Depois de muitas lutas, os surdos brasileiros **podem** comemorar o primeiro ano da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. O modalizador “podem” opera de maneira a marcar um baixo nível de obrigação na atividade demandada ao leitor, especificamente a comemoração da oficialização da Libras. Seguindo as características típicas de declarações de obrigação moduladas, a demanda é direcionada a terceiros e não diretamente ao leitor, como em “os surdos podem comemorar”. Nesse caso, a oração aparentemente age de forma a fornecer uma informação ao invés de demandar algo do leitor. No entanto, se os surdos lerem o texto, dificilmente se recusarão a responder ao que é solicitado.

A voz autoral da reportagem faz predições e declarações morais usando modalidades deônticas e, assim, escreve como autoridade sobre o que é, o que será e o que deve ser em “O próximo passo é a regulamentação, que **deverá** colocar a Lei Federal 10.436 em prática, **tornando uma realidade** a comunicação do surdo em nosso país”. Essa característica, que

marca a relação da voz autoral da reportagem e seus leitores, também é encontrada na identidade do entrevistado ao longo da entrevista. Ao longo desse evento interacional, a identidade do entrevistado, Antonio Mário, também é produzida por meio de um alto grau de comprometimento com o que diz na predominância de declarações não modalizadas. Além do mais, a identidade do entrevistado como aquela capaz de fazer predições sobre o futuro também é produzida na entrevista.

Como foi o Presidente e o Ministro da Educação que assinaram a promulgação da Lei, caberá a esse Ministério a sua regulamentação e, tão logo seja indicada a pessoa que assumirá a Secretaria de Educação Especial, iremos solicitar a realização de uma Câmara Técnica para discutirmos e elaborarmos uma regulamentação dessa Lei, o passo que está faltando para que ela se cumpra. (REVISTA DA FENEIS, n. 18, p. 19, grifo meu).

Tanto a voz autoral da reportagem quanto a voz do presidente aparecem anunciando a regulamentação da Libras a partir da previsão de ações que antecederão o seu acontecimento, tanto quanto os efeitos que ela produzirá. A identidade de Antonio Mario oscila, ao longo da entrevista, em personalidades distintas que se entrecruzam nas falas: uma delas é a fala pessoal, que produz declarações factuais da realidade; outra diz respeito a um “nós”, o qual fala em nome de uma comunidade; em certas horas, fala em nome da Instituição Feneis e, em outras, em nome de um nós (surdos); há, ainda, momentos que associa as identidades coletivas, nós-Feneis-surdos.

A Feneis tem participado de todos os eventos que vem discutindo sobre direitos e cidadania, tem aberto escritórios regionais da Feneis, solicitado audiências com autoridades e sempre tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos. Temos lutado, junto a comissão, para a regulamentação de legenda nos meios de comunicação e insistimos que a Libras tem sido o meio mais eficaz de inclusão dos surdos na sociedade. Temos mostrado que, no processo de inclusão, é a sociedade que precisa de equiparar e se adequar às necessidades dos portadores de deficiência. Se os surdos são capazes em sua língua, a sociedade precisa respeitar e fornecer meios de acessibilidade para a comunicação nessa língua. (REVISTA DA FENEIS, n. 18, p. 19).

No excerto acima, a voz pessoal produz declarações sobre fatos com um alto comprometimento para com a verdade reportada, reforçado pelos modais “todos” e “sempre” em “A Feneis tem participado de **todos** os eventos [...] e **sempre** tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos”. Em seguida, o falante se inclui na identidade da Feneis sobre a qual se fala em um coletivo “nós” em “Temos lutado”/“insistimos”/ “temos mostrado”, que é marcado por um alto grau de comprometimento com que diz.

Ainda, esse caráter é produzido a partir da identificação de Antonio Campos para com o grupo coletivo surdo que a Federação representa, identificação que se constrói ao longo do texto na pessoa do nós-surdos. Como pode ser visto nos excertos “Além do Hino Nacional ter sido interpretado na nossa língua, nós surdos pudemos, através de intérprete, acompanhar o discurso do presidente” e em “(a Feneis) sempre tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos”, o possessivo “nosso” é mobilizado de modo a incluir a pessoa Antonio Campos à identidade de uma comunidade “nós”, criada mediante uma experiência comum (uma língua própria). Esses processos de identificação são parte da construção do caráter de Antonio Campos como presidente da Feneis e como identidade partilhada com a comunidade que representa. O texto mobiliza também algumas asserções e negações modalizadas, carregando um alto grau de obrigação na voz do entrevistado.

Quadro 10: Modalidade epistêmica na matéria de capa da Revista da Feneis, n. 18, 2003

<i>MODALIDADE EPISTÊMICA COM ALTO GRAU DE NECESSIDADE</i>
<p>Temos mostrado que, no processo de inclusão, é a sociedade que precisa se equiparar e se adequar às necessidades dos portadores de deficiência. Se os surdos são capazes em sua língua, a sociedade precisa respeitar e fornecer meios de acessibilidade para a comunicação nessa língua.</p>
<p>Não se pode falar de escola inclusiva para surdos se não houver a Libras como língua de instrução, se não houver professores bilíngues, se não pudermos aprender também essa língua nas escolas. Por isso temos lutado e ensinado nossa língua para os professores e profissionais que trabalham com a educação de surdos. Nas escolas, o surdo tem que ter direito ao intérprete, bem como em repartições públicas, vestibulares e faculdade. Há muita coisa para ser feita, mas já tivemos algumas conquistas.</p>

Fonte: a própria autora com base em Revista da Feneis (n. 18, 2003, p. 30).

A modalidade deôntica é mobilizada no emprego de modais com alto grau de necessidade em “a sociedade que precisa se equiparar”, “a sociedade precisa respeitar”, “o surdo tem que ter direito”, que caracterizam a identidade do entrevistador como aquele que tem o poder de definir o que é preciso para os surdos. O uso da polaridade negativa, juntamente com o modalizador “poder” em “Não se pode falar de escola inclusiva” age de modo a colocar diferentes valores de verdade para diferentes versões de inclusão, evidenciando os tipos de verdade aos quais o representante da instituição (Feneis) e grupo social (surdos) filiam-se.

Nesse processo, a Instituição Feneis, representada na voz da Revista e de seu presidente, define suas próprias verdades em oposição às verdades dos outros. Nesse caso, afirma-se a obrigação social de inclusão dos surdos por meio de uma sociedade que se equipara e se adapta às suas necessidades, garante o direito a intérpretes, respeita e fornece meios de acessibilidade em Libras, fornece educação que a tenha como língua de instrução, disponibiliza professores

bilíngues e em que se aprenda Libras. Nesse movimento, as representações de verdade, as quais não comungam dessas versões de inclusão, são rejeitadas. A partir da modalidade, são construídas identidades sociais da Feneis e do grupo social, os quais são representados mediante um alto comprometimento com representações da verdade sobre o processo de oficialização da Libras e com alto grau de obrigação social que circunscreve a necessidade de inclusão.

Em se tratando de uma revista institucional, que possui como público-alvo pessoas que se relacionam com o grupo social que a instituição visa a representar, a reportagem de capa age como um gênero de governança. Logo, apresenta-se como um instrumento que conecta diferentes esferas da vida social, a instituição e o grupo ao qual representa, de modo a criar mecanismos de legitimação a respeito da Lei que oficializa a Libras, a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), identificando-se como agente desenrolador das ações e como órgão que conhece e sabe das necessidades do grupo que representa e, ainda, age de modo a construir uma comunalidade nas representações sobre surdos, a Libras e a inclusão dos surdos na sociedade.

5. O DECRETO Nº 5.626/05 EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE

Três anos após a publicação da Lei Federal nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), as previsões feitas pela *Revista da Feneis*, n. 18, a respeito da regulamentação da Lei, foram concretizadas na publicação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Esse documento, promulgado pelo Presidente da República e pelo Congresso Nacional, objetiva regulamentar as ações previstas na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e, ainda, o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o qual prevê a formação de intérpretes.

Em edição posterior à publicação desse texto legal, a *Revista da Feneis*, n. 27, publicada no primeiro trimestre de 2006, reage frente a essa legislação e, ao fazê-lo, novamente desloca o decreto do seu contexto original, realocando-o na matéria de capa intitulada “Libras é realidade no país: MEC e Feneis celebram regulamentação da Língua Brasileira de Sinais” e emoldura o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) a partir de diferentes vozes, as quais ressignificam e modificam os modos de representar, agir e identificar mobilizados no contexto do documento oficial.

Nesta seção, apresento a análise do texto oficial e, em seguida, a análise da matéria de capa da *Revista da Feneis*, n. 27, e os movimentos de ressignificação que emergem desses movimentos de recontextualização.

5.1 DECRETO Nº 5.626/05: REGULAMENTA A LEI DA LIBRAS

Três anos após sua publicação, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). A respeito da construção do texto do decreto, Lodi (2013, p. 52) destaca que, no processo de sua elaboração, “buscou-se o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam à redação final do decreto, fato que merece ser destacado”. Essas discussões, no entanto, são apagadas em observância à própria natureza convencionalizada de um documento legal. Enquanto as discussões são apagadas, a relação intertextual faz-se na retomada de outros documentos legais que o antecede. O Decreto nº 5.626/05, explicitamente, objetiva regulamentar as práticas sociais previstas em outros documentos: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Libras como

meio legal de comunicação e expressão, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que versa sobre a formação de intérpretes de linguagem de sinais²⁷.²⁸

5.1.1 Modos de Agir

Assim como a Lei nº 10.436/2002, o decreto segue as características tradicionais do gênero “documento legal” e é composto de nove capítulos, cada qual com seus respectivos artigos, incisos e parágrafos, os quais se relacionam à temática do capítulo em questão. Enquanto os Capítulos I e XV abordam as disposições preliminares e disposições finais, respectivamente, abrindo e fechando o documento, os Capítulos II, IV, V e VIII retomam os artigos das leis, as quais pretendem regulamentar, marcando as relações intertextuais entre os documentos.

Quadro 11: Relação do Decreto no 5.626/05 e as Leis que objetiva regulamentar

<i>DECRETO Nº 5.626/05</i>	<i>AÇÕES PRESCRITAS NAS LEIS NO 10.436/2002 E LEI NO 10.098/2000</i>
Capítulo II Da inclusão da libras como disciplina curricular Capítulo III Da formação do professor de libras e do instrutor de libras	Inclusão da disciplina da Libras em cursos voltados à formação de professores e fonoaudiólogos (Lei nº 10.436/2002).
Capítulo IV Do uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação	Sem ação correspondente na Lei nº 10.436/2002 e Lei no 10.098/2000.
Capítulo V Da formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa	Garante formação de intérpretes de linguagem de sinais (Lei nº 10.098/2000).
Capítulo VI Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva	Sem ação correspondente na Lei no 10.436/2002 e Lei nº 10.098/2000.
Capítulo VII Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva	Garante atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva por parte de órgãos da saúde (Lei nº 10.436/2002).
Capítulo VIII Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da libras	Garante apoio ao uso e difusão da Libras por parte do poder público e empresas concessionárias (Lei no 10.436/2002).

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2002, s/p) e Brasil (2005, s/p).

Para além desses, dois capítulos são acrescentados no processo de regulamentação da Lei: Capítulo IV - “Do uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas

²⁷ O termo linguagem de sinais, ao invés de língua de sinais, é aqui utilizado para fazer referência à maneira exata como é apresentado na lei no 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

²⁸ A versão na íntegra do texto legal analisado pode ser encontrada no Anexo B deste trabalho.

surdas à educação”- e, Capítulo VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”. Destaca-se o discurso educacional inclusivo nesses capítulos, os quais circunscrevem as implicações da Lei da Libras no contexto das políticas educacionais que se desenham nesse documento, aspecto que será abordado com mais profundidade a seguir.

Essa estrutura serve à função de normatizar e regular modos de agir nas relações sociais, especificamente, práticas relacionadas ao reconhecimento legal da Libras. O texto do decreto delimita os elementos de circunstância das práticas sociais recontextualizadas em relação ao tempo que as ações devem ocorrer, os locais, os atores e os meios de seu desenvolvimento. Essa função reguladora é atribuída, novamente, à Presidência da República e ao Congresso Nacional, que são tomados como autoridades com poder de prescrever e prever dadas práticas sociais. Seguindo as características do gênero, isso é feito em um alto grau de abstração e generalização em relação aos eventos concretos que compõem as práticas recontextualizadas, acrescidas dos elementos de circunstância, os quais marcam os modos, os tempos e os espaços de seu desenvolvimento.

Voltado a regimentar ou gerenciar essas práticas estabelecidas em outros contextos, o documento cumpre importante função típica dos gêneros de governança, que é o de sustentar relações estruturais entre diferentes escalas, entre o global e o local, nesse caso, entre o governo e as universidades, escolas, organizações representativas das comunidades surdas, órgãos da administração pública e privada no Brasil. O termo “gêneros de governança” foi cunhado por Fairclough (2003), para quem os gêneros são importantes para a sustentação das estruturas das sociedades contemporâneas, constituindo-se como atividades de uma instituição/organização direcionada para regular/gerenciar práticas sociais.

O texto estrutura-se a partir de relações elaborativas e aditivas que o compõem a partir de uma listagem de processos a serem desenvolvidos e da descrição dos elementos envolvidos. Em um texto, predominantemente, estruturado mediante orações aditivas e elaborativas, evidenciam-se as eventuais relações de propósito as quais se apresentam de forma a identificar os modos como o texto constrói processos de legitimação. O “acesso à comunicação, à informação e à educação” aparece como uma espécie de mote, em vários momentos, ao longo do texto. Fato que pode ser visto nos parágrafos que acompanham os artigos 19 e 23.

Art. 19 [...]

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 23. [...]

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p, grifo meu).

Esse mote opera no texto de modo a explicar os motivos pelos quais certas práticas devem ser trazidas à existência nos moldes como são tratadas no texto. A partir da locução conjuntiva “como meio de”, o texto constrói uma racionalidade instrumental orientada a um objetivo (VAN LEUWEEN, 2007) na medida em que estabelece o “assegurar o acesso à comunicação, à informação e à educação” tal como objetivo, razão pela qual as instituições de ensino agem no sentido de implementar as medidas do decreto.

Ao mobilizar essa racionalidade orientada ao objetivo, o texto estabelece os agentes das ações, nesse caso, as instituições de ensino enquanto centrais das práticas sociais recontextualizadas, na qualidade de agentes intencionais com poder de decidir nos modos de agir no mundo e suceder nele (VAN LEEUWEN, 2007). As ações institucionalizadas prescritas no documento são, por conseguinte, legitimadas a partir da referência aos seus objetivos, os quais servem para endossar sua validade.

Ainda, o objetivo de “assegurar o acesso à comunicação, à informação e à educação” é assegurado por valores morais que legitimam a efetivação das medidas do decreto por parte das instituições de ensino. O componente moral não está, explicitamente, dado no texto, porém é abstraído dos valores, socialmente, atrelados à ideia de acesso à comunicação, à informação e à educação, que funcionam, nos dias atuais, como conhecimento cultural comum desejado e valorizado nas sociedades contemporâneas.

Predominantemente organizado a partir de orações elaborativas e aditivas, o texto constrói uma “lógica do aparecimento” (FAIRCLOUGH, 2003), a qual relaciona certas mudanças sociais, como a da garantia ao “acesso à comunicação, à informação e à educação”, ao desenvolvimento (aparição) de outras mudanças sem, necessariamente, haver uma determinada ordem de seu acontecimento. Essa lógica do aparecimento é igualmente reiterada no pressuposto subjacente ao “acesso” como uma consequência natural das ações elencadas.

Alunos surdos ou com deficiência auditiva aparecem como beneficiários das ações que objetivam o acesso à comunicação, à informação e à educação. A legitimação das ações por meios de seus objetivos e referenciais de valor contribui para o apagamento dos conflitos que as ações institucionalizadas podem produzir, já que o fim delas está calcado em noções universais do que é desejado tanto para alunos surdos quanto para a deficiência auditiva.

Especificamente em relação ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa, além da garantia do acesso à comunicação, à informação e à educação, destaca-se a garantia do atendimento educacional especializado como propósito que ratifica esse processo. Aspecto esse evidenciado no Capítulo IV.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

[...]

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, s/p, grifo meu).

Esse capítulo parte da premissa de que o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa levam ao “acesso das pessoas surdas à educação” e elenca uma série de processos entendidos como necessários para o uso e à disseminação dessas línguas. Enquanto a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) dispôs sobre a garantia do uso e da difusão da Libras, a esse processo é acrescida a Língua Portuguesa como objeto das ações de apoio e disseminação que, juntamente com a Libras, aparecem no decreto justificadas pela racionalidade voltada ao fim da aproximação das pessoas surdas à educação.

No decreto analisado (BRASIL, 2005), a conjunção “para”, no parágrafo primeiro, “**Para** garantir o atendimento educacional especializado [...]” e “como meio de”, no parágrafo terceiro, “**Como meio** de assegurar o atendimento educacional especializado [...]”, evidenciam os propósitos pelos quais as ações listadas devam acontecer, entre elas a oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa às pessoas surdas. Além do mais, o atendimento educacional especializado é destacado nesse processo pela carga semântica dos verbos que o acompanham, “garantir” e “assegurar”.

O atendimento educacional especializado apresenta-se como um propósito das ações elencadas. Conforme apresentado anteriormente²⁹, o atendimento educacional especializado aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor no período (Lei n. 9.394/1996) como orientação à educação de alunos com necessidades especiais no contexto das escolas regulares. Esse termo adquire proeminência no início dos anos 2000, mobilizados pelos programas de educação inclusiva, passando, conseqüentemente, a carregar consigo sentidos que retomam perspectivas para a educação de surdos a partir do discurso da inclusão, o qual atravessava as políticas educacionais inclusivas no período. O texto do decreto analisado surge como um importante instrumento legal para delinear sentidos para o atendimento educacional aos alunos surdos, aspecto que alcança contornos mais definidos no conjunto das representações mobilizadas no documento.

5.1.2 Modos de Representar

Diferentemente da Lei de Reconhecimento da Libras, a qual destaca a Língua Brasileira de Sinais em detrimento dos usuários dessa língua, o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) apresenta, em seu início (artigo segundo), uma definição para “pessoa surda”, endereçando o leitor ao fechamento de sentidos desse sintagma ao longo do texto, e estabelece a relação entre pessoa surda e Libras.

No artigo segundo, pessoa surda é definida por portar características específicas: perda auditiva, experiências visuais, cultura própria e Libras. O artigo é acompanhado de parágrafo único que define “deficiência auditiva” a partir da perda de decibéis. A relação entre a “deficiência auditiva” e “pessoa surda” se estabelece na estrutura organizacional do documento, já que o parágrafo, no texto legal, cumpre a função de expandir, restringir ou detalhar uma ideia enunciada no caput do artigo. A organização textual do parágrafo estabelece a aproximação entre essas duas definições, as quais são trazidas separadamente.

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

²⁹ Na seção 1.5 deste trabalho.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, s/p).

Ao longo do documento, a relação entre pessoa surda e deficiência auditiva mostra-se confusa, haja vista que algumas ações são representadas terem como beneficiários, exclusivamente, as pessoas surdas; e outras, ou as mesmas ações em outros momentos, terem “pessoas surdas ou com deficiência auditiva” como beneficiárias. O emprego de “surdo/a” acompanhando “pessoa” ou “aluno” aparece trinta e cinco (35) vezes ao longo do texto, sendo que, entre as manifestações, doze (12) delas são acompanhadas de “ou com deficiência auditiva”. Destaco, ainda, que o sintagma “pessoa com deficiência auditiva” desacompanhado de “pessoa surda” não aparece em nenhum momento.

A importância desse movimento está nas lógicas de diferença e de equivalência que o texto produz (FAIRCLOUGH, 2003). Lógica de diferença consiste na maneira como o texto cria e prolifera as diferenças entre modos de representar “pessoas surdas” e “pessoas com deficiência auditiva”, enquanto que a lógica da equivalência opera para subverter as diferenças ao representar essas pessoas como equivalentes.

A fim de se entender a lógica da diferença, analisei no documento o emprego do vocabulário “surdo” e as formas de representar os surdos, os quais se caracterizavam quando acompanhados e desacompanhados do complemento “ou com deficiência auditiva”. Assim, identifiquei outros pressupostos que agregam modos de representar as pessoas surdas para além daqueles estabelecidos no artigo segundo. Destaca-se o fato de somente “pessoas surdas” serem beneficiárias de prioridade nos cursos de formação de professores para o ensino da Libras (Art. 4, parágrafo único; Art. 5, parágrafo segundo; Art. 6, parágrafo segundo), de terem a Língua Portuguesa como segunda língua (Art. 13; Art. 14, parágrafo primeiro, inciso I, alínea c; Art. 15), de serem beneficiárias dos sistemas de acesso à informação (Art. 24), de serem beneficiárias de escolas e/ou classes bilíngues (Art. 22, incisos I e II), de possuírem singularidade/especialidade linguística (Art. 14, parágrafo primeiro, inciso VI; Art. 23, parágrafo primeiro); pressupostos que dialogam com uma visão dos surdos como minoria linguística.

Para além desses, outros sentidos são mobilizados no emprego do sintagma “pessoas surdas ou com deficiência” e “alunos surdos ou com deficiência”. Destacam-se

representações tais como surdos quanto pessoas com deficiência como beneficiários do acesso à comunicação, à informação e à educação (Art. 21, parágrafo segundo), do acesso às TIC e a recursos didáticos (Art. 14, parágrafo segundo, inciso VIII), de atendimento educacional especializado (Art. 14, parágrafo terceiro), do direito ao ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa (Art. 16), do direito à Educação (Capítulo VI) e do direito à Saúde (Capítulo VII), da inclusão (Art. 22), da atenção integral à saúde (Art. 25, parágrafo segundo) e de tratamento diferenciado (Art. 26, parágrafo segundo).

O decreto, ao mesmo tempo em que estabelece a diferença entre esses grupos sociais por meio da conjunção “ou”, subverte a diferença ao colocar pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva como beneficiárias dos mesmos processos, ações e direitos. Exemplifico esse movimento a partir do artigo 21.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

[...]

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p).

No caput do artigo 21, pessoas surdas aparecem como beneficiárias do acesso à comunicação, à informação e à educação a partir da inclusão de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. No parágrafo segundo, as mesmas medidas referidas no artigo trazem como beneficiários alunos surdos ou com deficiência auditiva. A não distinção de processos e modos de representar as pessoas com deficiência auditiva desvinculada das pessoas surdas opera para a construção da lógica de equivalência entre esses grupos sociais no texto.

As lógicas de equivalência e diferença agem de maneira a ofuscar conflitos, os quais perpassam diferentes maneiras de entender a surdez. A partir da lógica da diferença, o decreto estimula representações da surdez por meio de aspectos linguísticos e culturais, respondendo às demandas dos movimentos sociais surdos no Brasil por políticas de reconhecimento de sua língua e identidade. No entanto, as lógicas de equivalência entre pessoa surda e pessoa com deficiência nos processos mobilizados pelo decreto operam para o apagamento dessas diferenças. Assim, o texto provoca um movimento de transição do conflito para o consenso,

por intermédio da normalização e aceitação dessas diferentes formas de representar os surdos, suprimindo suas disparidades de sentidos, normas e poder (FAIRCLOUGH, 2003).

Conforme abordado no início do trabalho³⁰, os movimentos sociais surdos, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto global, produzem narrativas para a surdez que desafiam uma perspectiva médico-patológica a qual narra a surdez sob o viés da deficiência exclusivamente, tal perspectiva fez predominar, por longos anos, as representações hegemônicas para os surdos na sociedade. Essa outra narrativa produz-se na afirmação da surdez como uma condição cultural mediada pelas línguas de sinais. Nesse caso, ao se afirmarem como surdos, esses movimentos afirmam a condição dos surdos como um grupo social que se constitui a partir das línguas de sinais, que fazem a mediação deles com o mundo, identificando-se como uma minoria linguística cultural e se afastando das narrativas apoiadas no discurso da deficiência. Essa narrativa mobilizou as ações concretas que culminaram no reconhecimento da Libras por meio da Lei e do decreto do seu reconhecimento.

A narrativa dos surdos como um grupo social o qual se identifica na qualidade de minoria linguística fornece representações sobre o processo de educação de surdos que se associam com esse modo de identificação. Essa educação é produzida sob um discurso bilíngue. No movimento social surdo, a exemplo do documento da Feneis, analisado na seção anterior, o bilinguismo na educação de surdos caracteriza-se pela Libras como língua de instrução, professores bilíngues e o ensino da Libras.

O discurso do bilinguismo e suas implicações para a educação de surdos coexiste no tempo e espaço em que o discurso da inclusão adquire proeminência nas políticas públicas educacionais brasileiras.

O ano de 2005, ano da publicação do decreto de regulamentação da lei de reconhecimento da Libras, foi marcado pela “fase de consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva” (BRASIL, 2005b) a partir do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Iniciado em 2003, o programa objetivou a formação de gestores e educadores para a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas brasileiras. Em sua fase de implantação, além da formação de gestores e educadores, disponibilizou às secretarias da educação e aos municípios participantes do programa

³⁰ Capítulo 1, seção 1.4.

Equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2005b, p. 9, grifo meu).

Um vocabulário específico emerge no contexto das Políticas Públicas para a educação de pessoas com deficiência na época, tais como: atendimento educacional especializado, inclusão, necessidades educacionais especiais e sala de recursos.

O decreto de regulamentação da Lei da Libras, elaborado em um período marcado pela coexistência de eventos desencadeados no contexto do movimento social surdo em defesa de modos particulares de representar surdos e, ainda, de eventos que marcam a implantação da Programa Educação Inclusiva, estimulam vocabulário específico imbuídos de sentidos produzidos nesses dois movimentos ao traçar as ações recontextualizadas, as quais delineiam os processos relacionados à educação de surdos. Essa se afigura a partir da recontextualização de processos promovidos no Capítulo IV “Do uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”.

Os processos elencados, na sua maioria, revelam novas conjunturas no ensino da Libras e Língua Portuguesa em contexto escolar, destacando os atores desse processo e as circunstâncias do seu desenvolvimento. Ao recontextualizá-los, incentivam termos que retomam o discurso do bilinguismo, o qual emerge do contexto do movimento social surdo que representa os alunos surdos a partir de “especificidade linguística” e “singularidade linguística”, as quais possuem como centralidade o “ensino da Libras” e “o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos”.

Esses processos são circunstanciados também por termos que retomam o discurso da inclusão, os quais permeavam as políticas para pessoas com deficiência na época por meio de termos como: atendimento educacional especializado, necessidades educacionais específicas, sala de recursos.

O documento aproxima essas distintas perspectivas como conciliáveis e opera para o apagamento dos conflitos ideológicos que permeiam os diferentes modos de representar as pessoas surdas e a educação de surdos. As diferentes perspectivas que cingem esses processos são, contudo, mitigadas de forma a operar para a construção de certa consensualidade relativa às práticas recontextualizadas no documento.

Esse movimento é também percebido em outro capítulo, no qual a educação surge como temática: Capítulo VI, Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Enquanto o Capítulo IV descreve uma nova conjuntura, os procedimentos envolvidos no ensino da Libras e Língua Portuguesa no acesso de pessoas surdas à educação, o Capítulo VI retoma, novamente, processos relacionados à educação de pessoas surdas ou com deficiência como direito.

Quadro 12: Capítulo IV do Decreto 5.626/05

CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO.	
Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.	
§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:	
I - promover cursos de formação de professores para:	
a) o ensino e uso da Libras;	
b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e	
c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;	
II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;	
III - prover as escolas com:	
a) professor de Libras ou instrutor de Libras;	
b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;	
c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e	
d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;	
IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;	
V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;	
VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;	
VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;	
VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.	
§ 2o O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.	
§ 3o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.	
Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:	
I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e	
II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.	
Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.	

Fonte: Brasil (2005, s/p).

Nesse capítulo, tanto surdos quanto pessoas com deficiência auditiva são representados como metas do regime de inclusão. De acordo com o estabelecido no artigo 22, “As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, s/p). No artigo, a partir dos incisos I e II, as circunstâncias da inclusão são delineadas, especificamente, quanto às características do espaço de seu desenvolvimento: escolas e classes de educação bilíngues ou escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino.

O texto promove o discurso do bilinguismo mediante o atributo bilíngue para educação (educação bilíngue) e escolas (escolas bilíngues) e, desse modo, responde às demandas advindas do movimento social surdo por uma educação bilíngue para surdos. Ao mesmo tempo, há uma delimitação para os sentidos de escolas e classes de educação bilíngue no parágrafo primeiro do artigo 22.

Artigo 22 [...]

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, s/p).

Enquanto o discurso do bilinguismo sobrevindo do movimento social surdo parte de uma representação da Libras como língua de instrução e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, nas representações do bilinguismo no contexto da política para educação de surdos produzidas no contexto do decreto presidencial, à Libras e à modalidade escrita da Língua Portuguesa são conferidos os valores de línguas de instrução, ou seja, “utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Esse movimento reifica o estabelecido na Lei da Libras em que “a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (Lei 10.436/2002, Parágrafo único).

Além da definição estabelecida no parágrafo primeiro, atributos para os espaços de inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva são construídos nas qualidades conferidas a eles nos incisos I e II do artigo 22.

Quadro 13: Capítulo VI do Decreto 5.626/05

<p>CAPÍTULO VI</p> <p>DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</p> <p>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:</p> <p>I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.</p> <p>§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.</p> <p>§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.</p> <p>§ 3o As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.</p> <p>§ 4o O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.</p> <p>Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.</p> <p>§ 1o Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.</p> <p>§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.</p> <p>Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.</p>
--

Fonte: Brasil (2005, s/p).

Nos incisos I e II do artigo 22, mecanismos de equivalência e diferença são produzidos mediante os atributos conferidos a escolas e a classes de educação bilíngüe e a escolas comuns da rede regular de ensino, conforme mostro no quadro a seguir.

Quadro 14: Diferenças dos atributos de escolas e classes de educação bilíngue em relação a escolas bilíngues ou escolas comuns

<i>ESCOLAS E CLASSES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE</i>	<i>ESCOLAS BILÍNGÜES OU ESCOLAS COMUNS DA REDE REGULAR DE ENSINO</i>
abertas a alunos surdos e ouvintes	abertas a alunos surdos e ouvintes
professores bilíngues	docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos
educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional
....	presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2005, s/p).

Destaca-se o predicado conferido tanto às escolas e classes de educação bilíngue quanto às escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino como “abertas a alunos surdos e ouvintes”. Os mecanismos de diferenciação entre esses espaços estão nos atributos que carregam em relação ao tempo escolar (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental x anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional) e nos atributos conferidos aos profissionais que atuam nesses espaços (professores bilíngues x docentes das diferentes áreas do conhecimento + presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa).

O texto mobiliza mecanismos de equivalência e diferença na representação da “escola bilíngue” e da “educação bilíngue”. A equivalência mostra-se no adjetivo bilíngue, o qual remete à definição fornecida no documento de bilíngue atrelado à Libras e à Língua Portuguesa como línguas de instrução. A diferença é estabelecida no elemento que carrega o atributo “bilíngue”, sendo ora educação (escolas e classes de educação bilíngue), ora escola (escola bilíngue). Essa distinção é também encontrada em outro documento, *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica* (BRASIL, 2004), que estabelece uma diferenciação entre educação especial e escola especial em “A educação especial não é sinônimo de escola especial, já que também se pode utilizá-la em escola comum”.

Uma das possibilidades de entender as diferenças entre educação bilíngue e escola bilíngue seria por meio de movimentos de equivalência entre educação bilíngue/educação especial e escola bilíngue/escola especial. Esses processos de equivalência não estão dados no

texto e estão aqui sendo por mim inferidos a partir das relações interdiscursivas mobilizadas no decreto.

Se partirmos do pressuposto de que esses mecanismos de equivalência são possíveis, poderíamos imaginar que a educação bilíngue não é sinônimo de escola bilíngue, já que também pode ser utilizado para referência à escola comum. Nesse caso, escolas ou classes de educação bilíngue e escolas bilíngues distinguem-se em relação aos espaços em que ocorrem, sendo as primeiras possíveis de serem realizadas em escolas comuns; e a segunda, em outros espaços diferentes da escola comum.

O documento fornece, ainda, a distinção entre escolas bilíngues e escolas comuns, a partir da conjunção “ou” em “escolas bilíngues **ou** escolas comuns da rede regular de ensino”. Esse movimento reitera a lógica da diferença, anteriormente proposta em relação à educação bilíngue como conciliável com o espaço da escola comum e a escola bilíngue como aquela que assim se define pela diferença, oposição em relação à escola comum. Ao mesmo tempo que as aproximam, alguns atributos diferenciam escolas bilíngues de escolas comuns, exceto pelo espaço em que ocorrem.

Além disso, a conjunção alternativa “ou”, nesse inciso, expressa a possibilidade de escolha por parte das instituições de ensino de organizarem escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular como espaços para a educação dos surdos para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional. Nesse processo, o decreto não nega as possibilidades de organização das escolas bilíngues, também não as garante já que se apresentam como uma das alternativas possíveis, ficando a sua organização a cargo das instituições federais de ensino.

Mediante a análise das representações que emergem do decreto para o surdos, para a educação de surdos e para a Libras, busquei evidenciar o modo como o decreto mobiliza diferentes discursos para a educação de surdos como conciliável à educação inclusiva e à educação bilíngue. Busquei evidenciar a maneira como o texto promove sintagmas que representam as reivindicações por parte de órgãos representativos das comunidades surdas, como educação bilíngue e escolas bilíngues, e, ao fazê-lo, compreende novos sentidos a esses sintagmas, de modo a aproximá-los das propostas inclusivas do governo por intermédio das relações interdiscursivas do texto. Esse movimento é, ainda, corroborado pelos processos de equivalência e diferença promovidos mediante o emprego dos sintagmas “pessoas surdas” e “pessoas com deficiência auditiva”, anteriormente analisados.

A Libras, nesse contexto, mostra-se circunstanciada nas representações sobre os surdos como usuários dessa língua e também nos processos relacionados à educação de surdos em que

aparece, juntamente, com a Língua Portuguesa como meta dos processos de ensino. Ao longo do decreto, a Libras aparece delineada por meio de um vocabulário que a caracteriza com um campo de conhecimento específico. Nesse contexto, aparece envolta do discurso acadêmico/escolar na caracterização da Libras como disciplina curricular, objeto de ensino, área de especialização e como língua passível de exame de proficiência e tradução- interpretação.

Quadro 15: Vocabulário e modos de representar a Libras no Decreto 5.626/05

<i>NOME</i>	<i>MODOS DE REPRESENTAR</i>
Libras	Disciplina curricular Disciplina curricular obrigatória Disciplina curricular optativa Ensino de Libras Pós-graduação ou graduação em Libras Professor de Libras Instrutor de Libras Proficiência em Libras Tradutor-Intérprete de Libras-Língua Portuguesa Uso e Difusão

Fonte: a própria autora com base em Brasil (2005, s/p).

Se na Lei da Libras, o apoio ao uso e à difusão da Libras surge como processo que possui como ator o poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no decreto que a regulamenta, o campo educacional aparece em evidência nos processos relacionados ao uso e à difusão da Libras. Nesse processo, delineiam-se os processos, os atores e as circunstâncias para o seu desenvolvimento com destaque para as instituições educacionais. Ao longo do texto, o vocabulário empregado, juntamente com as relações entre orações, mobilizou representações para o surdos por meio de atributos linguísticos e culturais que emergem do contexto dos movimentos sociais surdos. As implicações do reconhecimento da Libras manifestam-se com realce na educação de surdos e de pessoas com deficiência auditiva, de modo que as ações de educação estão representadas de forma a conciliar as expectativas do movimento surdo para a educação de surdos, ao mesmo tempo em que as compreendem no contexto das Políticas de Educação Inclusiva em implantação no período de sua publicação.

Esse processo é amparado por mecanismos de legitimação mobilizados no decreto, os quais caracterizam os propósitos dessa aproximação, ao mesmo tempo que operam para moderar as contradições que permeiam a aproximação e a polêmica a respeito das diferentes

representações dos processos educativos dos surdos, assim como os sentidos para a surdez, em especial os valores legitimados do “acesso à comunicação, à informação e à educação”.

5.1.3 Modos de Identificar

Ao regulamentar esses documentos, o decreto dispõe de uma série de processos materiais que “deverão” ser trazidos à existência. Esses processos são, predominantemente, acompanhados do verbo auxiliar “dever”, presente em trinta e quatro (34) processos ao longo do documento. Além do verbo dever, o futuro simples também marca processos os quais serão trazidos à existência em razão do estabelecido no documento. Esses mecanismos criam uma relação de obrigação do cumprimento das ações e, nesse transcurso, reiteram o papel desse gênero de governança em articular diferentes níveis, o macro e micro, nas relações sociais. Esses processos operam para a definição do governo federal de suas verdades próprias e as relacionam à verdade de outras instituições a seu próprio modo (VAN LEEUWEN, 2008).

Os processos, altamente, modalizados surgem ora em construção passiva, em que são destacados em detrimento dos agentes responsáveis pelas ações, ora em construção ativa, operando para a construção de relações hierárquicas entre o presidente da república, signatário do documento, e as instâncias que “deverão” implementar os processos elencados ao longo do documento.

Especificamente em relação à oferta do ensino da Libras e à organização de educação e escolas bilíngues, as instituições federais de ensino apresentam-se destacadas como os agentes que “devem” implementar as medidas do decreto. Essa relação de obrigação e hierarquia é relativizada quando outras instituições de ensino, as privadas e públicas, dos sistemas estadual, municipal e do Distrito Federal, aparecem também como atores das ações descritas no documento, a exemplo do artigo 14, parágrafo terceiro.

Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

§ 2o [...]

§ 3o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas

referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, s/p).

No artigo, evidenciam-se as relações de obrigatoriedade expressas pelo modalizador “dever” e pelo advérbio “obrigatoriamente” no Art. 14 em “As instituições federais de ensino **devem** garantir, **obrigatoriamente**, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação” e, ainda, no parágrafo primeiro que acompanha o mesmo artigo, “As instituições federais de ensino devem [...]”.

A obrigatoriedade da implementação das medidas elencadas são, no entanto, atenuadas pelo emprego do verbo “buscar” como auxiliar no parágrafo terceiro quando estabelece que “As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal **buscarão** implementar as medidas referidas neste artigo”. Ao mesmo tempo que o uso do futuro evidencia um alto comprometimento do autor com as ações de outros, funcionando como “um poder de predição”, a carga semântica de “buscar” opera para minimizar o comprometimento da efetivação das obrigações, estabelecidas previamente.

Nesse movimento, apresentam-se as diferentes relações hierárquicas em relação ao governo federal e às instituições de ensino federais em contraste com o governo federal e outras esferas da vida social, as quais são incluídas como agentes implementadores das medidas, como as instituições de ensino particulares e sistemas educacionais em nível estatal e municipal e do Distrito Federal. Ficam em aberto os modos como essas medidas serão recontextualizadas nesses outros espaços e em que medida elas “buscarão” implementar as medidas do decreto e, nesse processo, que aspectos são destacados e/ou mitigados nesses contextos.

A alta recorrência de modalidades deônticas acompanhadas do verbo auxiliar “dever” contribue ainda para a produção dos sentidos daquilo que é considerado bom e desejável pelo decreto. Ademais, mecanismos de avaliação são mobilizados a partir de pressupostos avaliativos presentes na recorrência dos verbos viabilizar, apoiar, assegurar e garantir, os quais operam para valorizar os processos que os acompanham.

Esses encadeamentos agem para validar as medidas do decreto mediante valores abstraídos dos processos elencados. Entre eles, destacam-se questões relacionadas à acessibilidade, à garantia de direitos, à inclusão, circunscritos no movimento de reconhecimento linguístico das línguas de sinais e da língua portuguesa na educação de surdos.

Esses valores, por sua vez, apagam interesses diferentes que estão circunscritos no decreto e de formações discursivas por vezes conflitantes, como das relações entre surdez e deficiência, que são apresentadas como conciliáveis. Nesse sentido, sistemas de avaliação, referendados a

partir de valores abstratos como inclusão, acessibilidade e garantia de direitos, aparecem como meios de minimizar as polêmicas potenciais, o que se faz a partir do tratamento de diferentes interesses como conciliáveis e por meio de valores apresentados como comum a todos no documento.

5.2 LIBRAS É REALIDADE NO PAÍS: MEC E FENEIS CELEBRAM A REGULAMENTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Na seção 4.2 deste trabalho, apresentei a maneira como a *Revista da Feneis*, número 18, reagiu frente ao reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Na ocasião, já se mencionava e previa-se a regulamentação da Libras a partir do pressuposto de que a regulamentação levaria ao cumprimento da lei (“o passo que está faltando para que ela se cumpra”). Tão logo o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) foi publicado, a *Revista da Feneis*, número 27, referente aos meses de janeiro a março de 2006, recontextualiza, na sua matéria de capa, o texto do decreto, bem como mobiliza vozes que trazem algumas perspectivas para o evento reportado. A matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 27, de janeiro a março de 2006, traz como manchete “Libras é realidade no País: MEC e Feneis celebram regulamentação da Língua Brasileira de Sinais”³¹.

³¹ O texto pode ser encontrado, integralmente, no anexo E deste trabalho.

Figura 2: Capa da Revista da Feneis, número 27, jan-mar, 2006



Fonte: Revista da Feneis (n, 27, 2006, capa).

Como pano de fundo, a capa apresenta uma imagem de Brasília, capital federal do Brasil, que a indexa ao país sobre o qual se fala, volta-se, ao mesmo tempo, para o espaço de onde a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais emerge, uma vez que Brasília é a capital das decisões políticas desse país. Ainda, a capa apresenta, no canto inferior esquerdo da página, uma foto em que Fernando Haddad, Ministro da Educação no período da reportagem, e Antônio Mario Sousa Duarte, presidente da Feneis na mesma ocasião, aparecem cumprimentando-se. O subtítulo da manchete, posicionado ao lado direito da referida imagem, funciona tal qual uma legenda, orientando o leitor à interpretação de que o MEC, representado por Fernando Haddad, e a Feneis, representada por Antônio Mário Sousa Duarte, celebram a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. A imagem, juntamente com os elementos textuais, cria representações sobre modos de

se relacionar entre essas duas instituições que são marcados pela parceria e pela confluência de interesses.

No interior da revista, a matéria de capa é desenvolvida em três seções: 1 – “Brasil regulamenta Libras”, reprodução na íntegra de uma matéria produzida pela Radiobras, canal oficial de comunicação do Governo Federal e do MEC; 2 – “Finalmente, a Lei de Libras é regulamentada!”, seção de autoria de Tanya Amaral Felipe, pesquisadora de Libras representante da Feneis, que retoma o percurso da regulamentação; e 3 – “Decreto nº 5.626/2005 de 22 de dezembro de 2005”, reprodução na íntegra do documento que regulamenta a Lei 10.436/2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais³².

Os textos que antecedem a reprodução do decreto servem para recontextualizar os eventos das práticas sociais aos quais estão relacionados. A seguir, apresento a análise dos modos de representar, agir e identificar nos textos que servem à apresentação do decreto na revista analisada.

5.2.1 Modos de Agir

A reportagem da matéria de capa apresenta características não muito convencionais do gênero, referindo-se à construção das relações intertextuais no texto. Em contrapartida, a voz autoral surge, convencionalmente, como aquela que reporta eventos específicos e estimula diferentes vozes sobre esses eventos por meio do discurso indireto e direto. Na reportagem analisada, há um apagamento da voz autoral do jornalista responsável pelo texto, o qual não enuncia nele. Essa voz mostra-se somente pela forma como dispõe e organiza o discurso direto de textos produzidos por outros na sua organização. Nesse regime, evidencia-se uma alta filiação da voz autoral com esses outros textos mobilizados, os quais servem como porta-voz das representações sobre o evento que reporta, a regulamentação da Lei da Libras por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Essas vozes são representações de duas instituições: MEC, a partir da reprodução na íntegra da reportagem produzida pelo Ministério da Educação e pela Radiobras, assim como Tanya A. Felipe, pesquisadora da Libras vinculada à Feneis no período, em artigo publicado e assinado por Felipe. Esses textos são organizados de tal modo que introduzem e orientam o olhar do leitor para

³² A matéria na íntegra pode ser vista no anexo E deste trabalho.

o Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que é apresentado na seção final da reportagem.

Esses elementos, juntamente com as representações produzidas nos elementos textuais e não textuais da capa da revista, agem com habilidade ao construir meios de relacionar a Feneis ao Ministério da Educação de modo harmonioso, aspecto reiterado na fala reportada do presidente da Feneis no período da reportagem produzida pela Radiobras/MEC e recontextualizada na *Revista da Feneis*.

Estiveram presentes, além do ministro, representantes de instituições ligadas à área de surdez, entre eles o presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Antônio Mário Souza Duarte. Segundo ele, a luta pela regulamentação da Lei 10436/02 começou em 1983. “Os ministros da Educação entravam e saíam. Com isso, nunca conseguimos nada. Agora, o ministro Fernando Haddad nos deu este maravilhoso presente de Natal”, destacou o então presidente da federação (REVISTA DA FENEIS, 2006, p. 12).

O texto produzido pelas Radiobrás/MEC e aquele assinado por Tanya A. Felipe recorrem a outras vozes por meio do discurso direto e do indireto, que promovem as representações sobre a Libras, os surdos e a educação de surdos. Enquanto o primeiro retoma vozes de pessoas que assumem alguma posição de liderança no contexto do Ministério da Educação e também de representantes das comunidades surdas, o segundo apoia-se, principalmente, em documentos legais produzidos tanto em âmbito internacional quanto nacional que antecederam a Lei da Libras e o Decreto de sua regulamentação. Ambos os documentos moldam as políticas oficiais para a educação de surdos no contexto brasileiro.

No primeiro texto, “Brasil regulamenta Libras”, as vozes mobilizadas são atribuídas a lideranças políticas representantes de diferentes instituições sociais daquele período: o Ministro da Educação, Fernando Haddad; o presidente da Feneis, Antônio Mário Souza Duarte; o representante dos surdos no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), Antônio Campos de Abreu; a titular da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), Cláudia Dutra; a representante da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), Carolina Sanchez.

Essas diferentes vozes agem de modo a criar um consenso em torno do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) como motivo de comemoração, cujas metáforas mobilizadas, “presente de Natal” e “momento de festa”, consolidam maneiras de representar o decreto com alto valor positivo, aspecto compartilhado nas diversas vozes apresentadas. Ademais, elas incentivam mecanismos de legitimação que endossam as políticas estabelecidas por meio do decreto.

Quadro 16: Intertextualidade e Interdiscursividade como mecanismos de legitimação

<i>EXCERTOS: INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE</i>
De acordo com o ministro, “é o Estado aprendendo a respeitar as diferenças dos portadores de necessidades educacionais especiais e possibilitando o pleno desenvolvimento individual, que é condição sem a qual uma comunidade não pode ser considerada desenvolvida”, afirma.
Para a titular da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), Cláudia Dutra, o momento de festa é resultado de um trabalho árduo para transpor as barreiras existentes na educação, e que agora os sistemas de ensino vão poder contar com profissionais mais preparados.
Carolina Sanchez, destacou as ações governamentais em prol da diversidade e acessibilidade dos portadores de necessidades especiais. Disse, ainda, que a regulamentação permitirá a convivência e comunicação com pessoas surdas”. De acordo com ela, esse ato torna possível que, em pouco tempo, o Brasil alcance uma verdadeira inclusão social.

Fonte: a própria autora com base em Revista da Feneis (n. 27, 2006, p. 12).

Nas falas transcritas nesse quadro, o decreto é ratificado por meio de valores morais que são abstraídos dos efeitos que se desenham a partir de sua publicação. Nas falas apresentadas, a carga semântica de “possibilitar” e o gerúndio em “**possibilitando** o pleno desenvolvimento individual”, a preposição “para” em “**para** transpor as barreiras”, a carga semântica de “em prol” em “**em prol** da diversidade e acessibilidade” e, ainda, a carga semântica de “permitir” em “**permitirá** a convivência e comunicação com pessoas surdas” e da ação “tornar possível” e “alcançar” em “esse ato **torna possível** que, em pouco tempo, o Brasil **alcance** uma verdadeira inclusão social” constroem valores morais a respeito do decreto que servem para legitimá-lo. Valores com alto grau de abstração são apresentados a fim de construir sistemas de conhecimento e de crenças aos quais esses autores se filiam (respeito à diferença, o desenvolvimento individual, transposição de barreiras, diversidade e acessibilidade, convivência e comunicação, inclusão social). Esses sistemas estão circunscritos pelo discurso da inclusão que permeia as representações para surdos e para a educação de surdos, ambos abordados adiante.

Ao agrupar as diferentes vozes e seus mecanismos de legitimação a respeito do decreto de regulamentação da Lei da Libras, a reportagem age no estabelecimento de modos consensuais de representar o decreto por meio de novas conjunturas. Essas vozes são representações de pessoas as quais ocupam papéis de autoridade nas instituições sociais que representam, o que também autentica o decreto a partir da autoridade conferida a elas na função que ocupam nas instituições de onde falam. Os mecanismos de legitimação, ao mesmo tempo que agem no sentido do estabelecimento de um consenso, suprimem a emergência de diferentes sentidos que conflitariam com as representações conferidas ao decreto.

O texto produzido pela Radiobras/MEC vale-se de relações entre sentenças aditivas e elaborativas e eventuais relações de propósito mobilizadas nos discursos reportados de forma direta na reportagem. A lógica do aparecimento perpassa esse texto, de maneira que as mudanças sociais marcadas pelos sistemas de valores apresentados são assumidas como derivadas do aparecimento de ações regulamentadas no decreto.

Enquanto a primeira seção que compõe a matéria de capa da reportagem é marcada por vozes atribuídas a pessoas representantes de diferentes instituições sociais, o texto que o sucede, intitulado “Finalmente a Lei da Libras é regulamentada!”, de Tanya A. Felipe, vale-se de vozes não pessoais, ou seja, de vozes institucionais presentes documentos na forma de leis, decretos e tratados, os quais se caracterizam como autoridade legal que, potencialmente, moldam modos de ser, estar, agir e representar em outras esferas da vida social.

Os documentos produzidos em âmbito internacional que são mobilizados são: Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU), Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência (1992), Declaração de Salamanca/Unesco (1994), Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e no Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (ONU/1995), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência/ONU (1992). Já em âmbito nacional, são retomados: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional; a Lei nº 10.172, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação; a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Além desses, são mencionadas, sem serem acompanhadas de citações diretas, as leis estaduais e das capitais brasileiras que oficializaram a Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), o qual regulamenta essa lei.

A respeito das relações estabelecidas entre essa multiplicidade de vozes por intermédio desses documentos, destaco a maneira como o texto agrupa os textos em torno de valores comuns por mecanismos de referenciação. Os documentos de âmbito internacional são agrupados em torno da ideia comum de uma Sociedade Inclusiva em “Analisando todos esses documentos pode-se perceber que o imperativo para haver uma ‘Sociedade Inclusiva’ perpassa pela inclusão na escola, no trabalho, no lazer e nos serviços de saúde, mídia entre outros”, os quais são recontextualizados como parte de eventos que marcaram o “percurso” do decreto de regulamentação da Libras. Ao retomar os documentos de âmbito nacional, a autora circunscreve grande parte deles como efeitos da luta travada pelos Surdos/Foneis. Assim como no texto

anterior, a metáfora da guerra no emprego das palavras “luta”, “conquista” e “avanço” emolduram as vozes mobilizadas dos documentos.

Quadro 17: Representações sobre as políticas oficiais e a metáfora da guerra

EXCERTOS: REPRESENTAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS OFICIAIS E A METÁFORA DA GUERRA

Concomitantemente às essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis) vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda, **lutando** pela oficialização da Libras, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades.

(...) e, tendo havido muito eventos, principalmente por iniciativa do MEC-SEESP, conseguiu-se **avanços e conquistas** que culminaram com a aprovação da Lei 10.436 de abril 2002 e, agora, em dezembro/ 2005, com o decreto 5.626, que regulamenta esse lei.

Segundo o representante da Feneis no Conade-Corde, Antônio Campos de Abreu (2003), as **conquistas** da comunidade surda estão intrinsecamente ligadas às leis aprovadas pelo legislativo.

Comprovando que nossa **luta** não está sendo em vão, em janeiro de 2001, a Lei No 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes, não se omitiu em relação aos surdos.

Fonte: a própria autora com base em Felipe (2006, p. 14-20).

A reportagem estrutura-se a partir da articulação de diferentes vozes materializadas em documentos legais e atua com o propósito de informar ao leitor sobre esse aparato legal e eventos dos quais o decreto faz parte. Ao mesmo tempo, essas vozes são guarnecidas de modo a representar a Feneis e os surdos como participantes dessas políticas.

As orações surgem, predominantemente, por mecanismos de elaboração e adição, os quais elucidam os eventos e os detalhes que marcam o contexto político internacional e nacional em que o evento da publicação do decreto se circunscreve e situa a Feneis como instituição ativa nesse contexto (“Concomitantemente a essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis) vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda...”). Em meio a esse movimento, algumas relações de contraste entre sentenças estabelecem confronto entre as diferentes vozes materializadas no texto da lei.

Mas, mesmo que os Surdos já tenham obtido vitórias em suas lutas, é preciso concordar com a Declaração de Salamanca (1994: 94) quando afirma no item 1.10 que “A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos, normalmente oriundos do meio urbano, se beneficia dessas instituições. A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente, nas áreas rurais, carece em consequência desse tipo de serviço. Em muitos países em

desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais”.

[...]

Mas, com relação à educação de crianças surdas, o item 21 afirma que: “As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 apud Felipe, 2006, p. 14-20).

Antecede os excertos apresentados a retomada, por meio do discurso direto, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecidas na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e o Plano Nacional de Educação, por intermédio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), promovendo processos relacionados à Educação Especial nesses documentos. A conjunção contrastiva “mas”, em “**mas**, mesmo que os surdos já tenham obtido vitórias em suas conquistas, temos que concordar com a Declaração de Salamanca (1994: 24)...”, introduz uma problemática que coloca os documentos de âmbito nacional em relação de contraste com a Declaração de Salamanca, de âmbito internacional. Ao mesmo tempo, há uma filiação da voz autoral com essa última em “temos que concordar com a Declaração de Salamanca”. Essa filiação é acompanhada de uma relação concessiva em “mesmo que os surdos já tenham obtido vitórias em suas conquistas”, a qual referencia aos documentos anteriormente apresentados, também envoltos pela metáfora da guerra.

Adiante, novamente, a conjunção contrastiva “mas” estabelece relação entre perspectivas diferentes à escola especial mobilizadas no mesmo documento (a Declaração de Salamanca). Em um primeiro momento, são problematizadas as escolas especiais a partir de uma autoridade de conformidade construída por meio de princípios quantitativos em termos de custo “alto” das escolas especiais em relação à quantidade de alunos beneficiados (pequena minoria de alunos) em contraste com a “grande maioria de alunos” não beneficiados. Esse aspecto é reiterado, ainda, pela autoridade investida em dados advindos de um texto não atribuído, o qual afirma: “calcula-se em menos de um por cento o número de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais”. A autora apropria-se do texto da Declaração de Salamanca e se vale desses parâmetros quantitativos, de modo a corroborar os mecanismos de deslegitimação das escolas especiais.

A *posteriori*, esse dispositivo apresenta-se à apresentação das políticas nacionais brasileiras, as quais favorecem a inclusão dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares (em oposição às escolas especiais), conceito trazido na voz da Lei nº 9.394/96 por meio da citação direta do artigo 58 em “§ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Outra relação de contraste é estimulada, em seguida, por intermédio de “mas”, em que “**Mas**, com relação à educação de crianças surdas, no item 21 afirma que [...]”, a qual contrasta duas posições distintas no mesmo documento acerca das escolas especiais. Se em princípio as escolas especiais são deslegitimadas, posteriormente elas são apontadas como necessárias para a educação de surdos em “Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”. Assim, as necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos aparecem como razões que legitimam as escolas especiais.

A autora, ao mobilizar a *Declaração de Salamanca* (1994), coloca-a como autoridade legal com poder de definir os contextos em que as escolas especiais são deslegitimadas e em quais elas são necessárias. Há uma alta filiação da voz autoral com essas representações sobre a escola especial. Ao concordar com duas posições distintas em relação à escola especial, uma contrária e outra favorável, o texto age de modo a evitar polêmica em relação a potenciais perspectivas que os leitores trazem para as escolas especiais, tanto aqueles que as assumem como necessárias quanto aqueles que as consideram desnecessárias. Desse modo, ao invés de instaurar uma polêmica entre distintas perspectivas para a escola especial, o texto orienta-se por uma tentativa de resolver as diferenças entre posicionamentos favoráveis e contrários à escola especial, circunstanciando essas diferenças no contexto da educação de surdos.

Ao concluir o documento, referencia-se, novamente, ao conjunto de leis e programas que foram mobilizados ao longo do texto, colocando-os em relação com a *Declaração de Salamanca*. A partir do emprego de “advertência” em “não estão considerando a **advertência** da Declaração [...]”, novamente, a declaração é colocada como autoridade em condição hierárquica em relação às outras leis e programas mencionados ao longo do texto, com o poder de disciplinar como as “coisas” devem ser, com o poder de advertir quando processos fogem às regras estabelecidas.

Diante do exposto, é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes, uma vez que, alguns desses programas, baseando-se e citando a própria Declaração de Salamanca na parte referente às políticas educacionais para surdos, inserindo-os na proposta neoliberal de escola inclusiva, não estão considerando a advertência da Declaração [...] Há Leis também contraditórias, já que pode-se encontrar referências de que caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola. Por outro lado, querem assegurar o ensino infantil quando uma criança ainda não pode fazer sua própria opção. (FELIPE, 2006, p.19-20).

Além disso, é assumida a existência de contradições que perpassam as leis e os programas e a existência de uma proposta neoliberal de escola inclusiva que se circunscreve às políticas educacionais para surdos. Tais aspectos são apresentados adiante.

5.2.2 *Modos de Representar*

A primeira seção da matéria, a qual porta o título “Brasil regulamenta Libras”, reapresenta a conjuntura da cerimônia realizada no dia 27 de dezembro de 2005, a qual marcou a publicação do decreto. A recontextualização é promovida pela foto, que retrata a mesa com os participantes do evento, e pelo texto, o qual reproduz falas dos participantes no evento. Ao longo das representações produzidas nas falas de dois representantes do MEC, o Ministro da Educação e o representante da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), os surdos surgem associados a portadores de necessidades educacionais especiais.

De acordo com o ministro, “é o Estado aprendendo a respeitar as diferenças dos portadores de necessidades educacionais especiais...”. [...] Já a representante da Coordenadoria para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), Carolina Sanchez, destacou as ações governamentais em prol da diversidade e acessibilidade dos portadores de necessidades especiais. (REVISTA DA FENEIS, n. 27, p. 12).

As representações dos surdos como portadores de necessidades especiais, juntamente, com o emprego das palavras “diversidade”, “acessibilidade” “respeito às diferenças” e “inclusão social” compreendem as representações dos surdos amparados no discurso da educação inclusiva retomado pelas políticas governamentais do período à educação de “pessoas com necessidades especiais”.

A Libras é presumida como um campo de conhecimento específico situado no contexto da universidade: matéria obrigatória, aulas de Libras, cursos de formação em Libras, curso de graduação em Libras. Ainda, a Libras é figurada por meio de suas qualidades enquanto sinais e linguagem, bem como atributo para tradutores ou intérpretes na voz de um dos participantes da

mesa, do representante dos surdos no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) no período, Antônio Campos de Abreu.

A recontextualização da educação de surdos mostra-se na fala da titular da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), Cláudia Dutra, representada como lugar no qual existem barreiras, enquanto sistema de ensino com profissionais, sem mobilizar mecanismos de diferença entre a educação de surdos e não surdos.

O texto seguinte, intitulado “Finalmente, a Lei de Libras é regulamentada!”, assinado pela pesquisadora de Libras, Tanya Amaral Felipe, retoma representações sobre os surdos na qualidade de portadores de necessidades especiais, circunscrevendo essas representações ao discurso associado a uma perspectiva inclusiva neoliberal e a distancia de outra perspectiva à “Educação da Pessoa Surda” mobilizada.

A autora incentiva sistemas de equivalência que demonstram os sentidos de portadores de necessidades especiais como excluídos, portadores de deficiência e da sociedade inclusiva e escola inclusiva. Ao recuperar o vocabulário desse discurso que o atravessa, a autora promove as aspas em “sociedade inclusiva”, “escola/educação inclusiva” e “portadores de deficiência”, as quais operam de modo a destacá-las ao mesmo tempo que mobilizam um distanciamento do discurso que permeia o autor com o discurso ali representado.

Quadro 18: Interdiscursividade e o Discurso da Inclusão

<i>INTERDISCURSIVIDADE E O DISCURSO DA INCLUSÃO</i>
<p>A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO) sobre necessidades educativas especiais, acirrou o debate sobre “Sociedade Inclusiva” que é conceituada como aquela sociedade para todos, ou seja, a sociedade que deve se adaptar às pessoas e não as pessoas à sociedade. Por isso, nessa sociedade inclusiva, o Sistema Escolar deverá ser também baseado em uma escola integradora. Essa escola passou a ser denominada, a partir da política educacional neoliberal no Brasil, de “Escola/Educação Inclusiva”.</p>
<p>Analisando todos esses documentos pode-se perceber que o imperativo para haver uma “Sociedade Inclusiva” perpassa pela inclusão na escola, no trabalho, no lazer e nos serviços de saúde, mídia entre outros. Nesse processo de inclusão, trazendo a questão para um grupo diversificado de excluídos, que são os “portadores de deficiência”, a sociedade deveria adaptar-se às suas necessidades específicas (...)</p>

Fonte: a própria autora com base em FELIPE (2006, p.14-20).

A autora promove a diferenciação da educação inclusiva para portadores de necessidades especiais transpassada pelo discurso da inclusão de outra perspectiva denominada “Educação da Pessoa Surda”, demarcada no contexto da Feneis. Essa educação é associada aos processos de oficialização da Libras, como língua natural das comunidades surdas brasileiras, e ao

reconhecimento da função do instrutor e Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades.

Concomitantemente às essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis) vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda, lutando pela oficialização da Libras, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades. Muitas capitais e municipalidades já tiveram seus Projetos-Lei para Oficialização da Libras, como língua natural das comunidades surdas brasileiras, aprovados por Assembléias Legislativas e Câmaras de Vereadores. No entanto, desde 1993, esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei para a Oficialização da Libras em âmbito nacional e, tendo havido muito eventos, principalmente por iniciativa do MEC-SEESP, conseguiu-se avanços e conquistas que culminaram com a aprovação da Lei 10.436 de abril 2002 e, agora, em dezembro/2005, com o decreto 5.626, que regulamenta esse lei. (FELIPE, 2006, p. 14).

A autora menciona, ainda, documentos que compreendem à política que a Feneis “reivindica” e pela qual “luta”: a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e dois documentos resultantes de eventos específicos, “Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica sobre o Surdo e a Língua de Sinais”, produzido pela Câmara Técnica, realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), em 1996, e o documento “A educação que nós Surdos queremos”, elaborado em um Encontro Nacional de surdos, em 1999. Ambos eventos protagonizados pela Feneis no seu desenvolvimento em parceria com o MEC- SEESP. Ademais, são retomadas as leis estaduais e municipais que oficializaram a Libras.

Apesar de o texto não articular as vozes desses documentos para além de mencionar a sua existência, os sentidos para a educação de surdos desejada é suscitada a partir de pressupostos da existência e de pressupostos valorativos, os quais delineiam o desejável e o indesejável na educação de surdos.

Diante do exposto, é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes, uma vez que, alguns desses programas, baseando-se e citando a própria Declaração de Salamanca na parte referente às políticas educacionais para surdos, inserindo-os na proposta neoliberal de escola inclusiva, não estão considerando a advertência da Declaração. Há Leis também contraditórias, já que pode-se encontrar referências de que caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola. Por outro lado, querem assegurar o ensino infantil quando uma criança ainda não pode fazer sua própria opção.

Com relação a se ter professor-intérprete em sala de aula parece também equivocada esta proposta, já que, por melhor que seja o intérprete, este nunca poderá substituir um professor, e o processo iterativo(sic), tão necessário à aprendizagem, será prejudicado. Para o surdo é fundamental que o professor saiba e utilize a Libras, sendo esta a língua de instrução.

O processo educacional de pessoas surdas deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal nos artigos 205, 208 e na LDB artigos 4a, 58, 59 e 60. Tal direito lhes vem sendo negado, fato que se pode ser observado pelo irrisório número de alunos nos níveis mais elevados de ensino.

Um desafio apresentado aos educadores é desenvolver métodos de ensino e materiais didáticos que ofereçam aos alunos surdos uma educação de qualidade, proporcionando-lhes experiências necessárias para sobreviverem às exigências e necessidades do mundo atual [...]. (FELIPE, 2006, p. 19-20).

Nos parágrafos que orientam o leitor à conclusão do artigo (Diante do exposto...), a autora mobiliza a conjectura de existência de contradições nas Leis e Programas existentes (“é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas existentes”). Em contraste ao modo como o texto foi organizado até a conclusão, em que foram mencionados e descritos as lei e os documentos citados, há, nesse momento, uma generalização das leis e programas, ficando vago quais estão sendo referidas (alguns desses programas/ há leis também contraditórias). No entanto, alguns elementos caracterizam as leis e programas que apresentam contradições: citam a Declaração de Salamanca, inserem as políticas educacionais para surdos na proposta neoliberal de escola inclusiva, não consideram a previsão da *Declaração de Salamanca*. Mediante a inferência textual, entende-se a advertência da *Declaração de Salamanca* à voz da declaração que representa a educação de surdos por meio da citação direta:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (FELIPE, 2006, p.18).

Conforme mencionado anteriormente, o período de publicação do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) coincide com o período de execução de ações do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o qual estava voltado à formação de educadores e gestores. Além de estruturação física das escolas para receber os alunos com necessidades especiais, garantindo a

sua matrícula, visou à alteração de perspectiva no atendimento desse estudante, que, até então, era realizado, predominantemente, em escolas especiais do país.

O vocabulário empregado no artigo publicado na *Revista da Feneis* mobiliza o programa e as políticas inclusivas por intermédio das palavras “política”, “programa”, “inclusão” e, responde a elas, ao caracterizar alguns de seus elementos como “contraditórias” e “equivocada”. Pressupostos de existência de contradições, simultaneamente, com os pressupostos avaliativos empregados constroem representações para a educação de surdos como desejadas e indesejadas.

Quadro 19: Educação de Surdos e Avaliação

<i>EDUCAÇÃO DE SURDOS DESEJÁVEL</i>	<i>EDUCAÇÃO DE SURDOS INDESEJÁVEL</i>	<i>ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO</i>
Considera a advertência da Declaração de Salamanca (Educação de surdos em escolas especiais ou unidades especiais)	Não considera a Advertência da Declaração de Salamanca: (Educação de surdos em escolas especiais ou unidades especiais)	Levar em consideração
Professor sabe e usa a Libras (língua de instrução)	Professor- intérprete em sala de aula Processo interativo prejudicado	Equivocada/ prejudicado
Não caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola.	Caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola.	Contraditórias

Fonte: a própria autora com base em FELIPE (2006, p.14-20).

Esses elementos aliados a outros apresentados promovem diferentes representações para educação de surdos com as quais a autora se filia. São características dessas representações: a oficialização da Libras na qualidade de língua natural das comunidades surdas brasileiras; a Libras como língua de instrução; o reconhecimento da função do instrutor e do Intérprete de Libras; a educação de surdos em escolas especiais ou unidades especiais em escolas comuns, com professores usuários de Libras.

Tais representações são marcadas como distintas dos programas e leis que não consideram a educação de surdos em escolas especiais ou unidades especiais em escolas comuns, que possuem como atores professor-intérprete de Libras, o qual dá opção de escola aos pais de surdos. Assim como na primeira reportagem analisada, outra vez, há um apagamento do papel da Língua Portuguesa como língua de instrução nas representações mobilizadas.

A Libras, por sua vez, é presumida a partir das múltiplas vozes retomadas no texto como: a língua natural das comunidades surdas brasileiras (Projetos-Lei para Oficialização da Libras); meio de comunicação para os surdos (Declaração de Salamanca); objeto de ensino (Lei Federal

no 10.172/2001); meio de acesso do aluno surdo ao currículo (Lei nº 10.098/ 2000); língua de instrução (voz autoral).

Na análise do Decreto nº 5.626/2005, evidenciei como a esfera educacional é destacada nas práticas de apoio ao uso e à difusão da Libras recontextualizadas no documento e, ainda, de que modo o documento apropria-se das demandas advindas do movimento social surdo acerca da educação de surdos que privilegiasse o ensino da Libras e em Libras, circunscrevendo-as no contexto das políticas educacionais inclusivas em implantação naquele período. Central nessa política é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das escolas regulares em oposição às escolas especiais que, historicamente, caracterizaram a educação das pessoas com necessidades especiais. Busquei esclarecer de que forma o decreto age no sentido de minimizar os potenciais conflitos entre esses diferentes discursos que permeiam a educação de surdos, situando-os como conciliáveis e consensuais.

A partir das representações mobilizadas na matéria de capa da *Revista da Feneis*, o discurso da inclusão é retomado, atravessando as perspectivas à educação de pessoas com necessidades especiais nas representações sobre o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Esse discurso perpassa os conceitos mobilizados nas falas de representantes do MEC, na primeira seção da reportagem, e é retomado nas representações suscitadas no artigo da segunda seção, as quais estão ancoradas em uma série de documentos legais produzidos, internacionalmente, de que o Brasil também é signatário, e documentos elaborados pelo governo brasileiro acerca da educação de pessoas com necessidades especiais. Conquanto, por meio do artigo de Tanya A. Felipe, na revista, movimentos de resistência e de contestação emergem a respeito de modos de significar a educação de surdos em uma concepção inclusiva em relação às representações para a Educação de Surdos figurada no âmbito da *Revista da Feneis*.

5.2.3 Modos de Identificar

Como exposto anteriormente, a matéria de capa é organizada com base em três textos, produzidos por pessoas/instituições distintas, que compõem a matéria na sua integralidade. A voz autoral da Revista, do jornalista, do responsável pela matéria, apresenta-se na forma como ela articula esses três textos na composição. Desse modo, identifico alta afiliação do jornalista responsável para com as vozes mobilizadas por intermédio dos textos recontextualizados. Esses textos, por sua vez, constroem diferentes identidades por meio do uso das modalidades, na relação que estabelece com o leitor a respeito das verdades apresentadas e do alto comprometimento com a obrigatoriedade e necessidade dos processos elencados.

A priori, o texto retrata-se como voz representante do governo brasileiro sobre o processo de regulamentação sinalizada a partir da fonte atribuída à Radiobras e MEC ao final da reportagem. As identidades são produzidas nessa matéria por intermédio da combinação de modalidades epistêmicas e deônticas, mas com predomínio das modalidades epistêmicas.

As modalidades epistêmicas são construídas com base em declarações factuais afirmativas, as quais marcam a identidade do autor enquanto aquele que informa ao seu leitor sobre os fatos que marcaram o evento sobre o qual se escreve: (a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi assinada/ No dia 27 de dezembro, foi anunciada a regulamentação da Lei de Libras/ Estiveram presentes, além do ministro, representantes de instituições ligadas à área de surdez/ Além das universidades, a regulamentação também prevê etc.).

Essa característica cumpre as particularidades do gênero reportagem jornalística. Obedecendo também às convenções, a reportagem caracteriza-se pelo distanciamento do autor com as vozes reportadas, mesmo com aquelas que representam a própria instituição assinante da reportagem. Exemplo disso é a incorporação da voz do presidente do MEC, coautor da reportagem, a qual é apresentada por meio de citações diretas, estando ausente qualquer marca de identificação da voz autoral (MEC) com o presidente da instituição.

No dia 27 de dezembro, foi anunciada a regulamentação da Lei de Libras pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. De acordo com o ministro, “é o Estado aprendendo a respeitar as diferenças dos portadores de necessidades educacionais especiais e possibilitando o pleno desenvolvimento individual, que é condição sem a qual uma comunidade não pode ser considerada desenvolvida”, afirma. (REVISTA DA FENEIS, n. 27, 2006, p. 12)

As modalidades deônticas, por outro lado, constroem na identidade do autor um alto poder de governança na medida em que antevêm a existência de realidades marcadas no tempo futuro, demonstrando alto grau de comprometimento com certas ações (a partir de 2007 – a Libras – será matéria obrigatória para estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia e fonoaudiologia/ em 2006, o Instituto Nacional para Educação de Surdos (Ines) abrirá turmas para professores/ Já a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) será a primeira a criar um curso de a graduação/ os órgãos públicos federais deverão reservar 5% do quadro de vagas para servidores tradutores ou intérpretes de libras).

Por meio da conjunção das modalidades deônticas ao longo da primeira seção, a voz autoral atravessada é identificada pelas marcas do gênero reportagem se apresentando a partir de um distanciamento em relação ao eventos reportados. Ao mesmo tempo, essa identidade é

perpassada pela identidade marcada por alto grau de comprometimento para com as ações a serem realizadas em um futuro marcado, caracterizando o discurso da autoridade política investida na voz autoral.

No segundo texto que compõe a reportagem, de autoria da Tanya A. Felipe, pesquisadora da Feneis, modalidades epistêmicas não modalizadas são também mobilizadas em maior recorrência, caracterizando o gênero reportagem jornalística com objetivo de relatar detalhes e ações as quais evidenciam o evento reportado. Enquanto o texto anterior da mesma reportagem é marcado pelo distanciamento do autor com a instituição a qual representa, no segundo texto que integra a matéria de capa, identifico alto grau de filiação da voz da autora para com a instituição ao qual representa.

Concomitantemente às essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis) vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda, lutando pela oficialização da Libras, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades. [...] No entanto, desde 1993, esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei para a Oficialização da Libras em âmbito nacional e, tendo havido muito eventos, principalmente por iniciativa do MEC-SEESP, conseguiu-se avanços e conquistas que culminaram com a aprovação da Lei 10.436 de abril 2002 e, agora, em dezembro/ 2005, com o decreto 5.626, que regulamenta esse lei. (FELIPE, 2006, p. 14)

No excerto acima, a voz autoral inclui-se como parte de um coletivo institucional vinculado à *Revista da Feneis* marcada na primeira pessoa do plural “nós” em “esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei...”. Esse “nós” refere-se ao coletivo institucional (FENEIS) no qual a autora se inclui. Na oração seguinte da mesma sentença, é retomado o distanciamento característico do gênero reportagem jornalística a partir da terceira pessoa em “conseguiu-se avanços” em vez de “consequimos avanço” em “esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei para a Oficialização da Libras em âmbito nacional e [...] conseguiu-se avanços e conquistas [...]”.

Assim, uma das identidades a qual atravessa o textos é marcada pelas características do gênero reportagem que se materializa em declarações factuais afirmativas as quais colocam o autor na condição de informar o leitor a respeito de eventos listados, nesse caso, predominantemente, sobre os documentos legais que precederam a publicação do Decreto nº 5.626/2005. Além dessa, outra menos marcante permeia a reportagem, marcando uma identidade institucional da Feneis, a qual a autora inclui-se.

Ao final do documento, modalidades epistêmicas e deônticas modalizadas são combinadas, assinalando abrupta mudança nos modos de identificar no texto.

Diante do exposto, é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes, uma vez que, alguns desses programas, baseando-se e citando a própria Declaração de Salamanca na parte referente às políticas educacionais para surdos, inserindo-os na proposta neoliberal de escola inclusiva, não estão considerando a advertência da Declaração. Há Leis também contraditórias, já que pode-se encontrar referências de que caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola. Por outro lado, querem assegurar o ensino infantil quando uma criança ainda não pode fazer sua própria opção.

Com relação a se ter professor-intérprete em sala de aula parece também equivocada esta proposta, já que, por melhor que seja o intérprete, este nunca poderá substituir um professor, e o processo iterativo(sic), tão necessário à aprendizagem, será prejudicado. Para o surdo é fundamental que o professor saiba e utilize a Libras, sendo esta a língua de instrução.

O processo educacional de pessoas surdas deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal nos artigos 205, 208 e na LDB artigos 4a, 58, 59 e 60. Tal direito lhes vem sendo negado, fato que se pode ser observado pelo irrisório número de alunos nos níveis mais elevados de ensino.

Um desafio apresentado aos educadores é desenvolver métodos de ensino e materiais didáticos que ofereçam aos alunos surdos uma educação de qualidade, proporcionando-lhes experiências necessárias para sobreviverem às exigências e necessidades do mundo atual. [...] (REVISTA DA FENEIS, n. 28, 2006, p. 19-20)

Em “Diante do exposto, é **preciso** ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes”, um alto grau de necessidade é promovido em “é preciso” que orienta um determinado modo de reagir do leitor (ficar atento) às políticas estabelecidas. Ainda, identifica-se modalidade deôntica com alto grau de obrigação por intermédio no modal “dever” em “O processo educacional de pessoas surdas **deve ser** visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades [...]”, o qual novamente orienta os leitores a certos modos de reagir (ver o processo educacional sob a perspectiva do direito). A partir desses processos, evidencia-se a identidade institucional, fazendo a interação junto à comunidade que representa diante dos interesses dos surdos representados de forma a propor certos modos de reagir frente às políticas públicas delineadas aos surdos.

Esse processo é acompanhado por meio das modalidades epistêmicas as quais estabelecem declarações factuais situadas de modo categórico, sendo algumas delas altamente modalizadas, a exemplo de “por melhor que seja o intérprete, este **nunca poderá** substituir um professor, e o processo iterativo(sic), **tão** necessário à aprendizagem, **será** prejudicado”. Essas verdades representam valores morais as quais contribuem às representações do que é considerado bom e desejável. Esses valores, por sua vez, estão sendo colocados em disputa no contexto das leis e programas existentes na educação de surdos estabelecidos pelo governo

brasileiro. Todavia, ao se falar dessas políticas e programas, evita-se o confronto direto a partir de generalizações sem se mencionar de quais leis e programas está se falando (como em alguns desses programas), e ainda, incentivam modalizadores os quais diminuem o comprometimento com a verdade dita. Processo esse evidenciado no emprego do modalizador “poder” em “Há Leis também contraditórias, já que **pode-se** encontrar referências de que caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola” e o verbo “parecer” em “Com relação a se ter professor-intérprete em sala de aula **parece** também equivocada esta proposta”. Esses mecanismos amenizam a polêmica levantada nesse ponto da reportagem.

A matéria de capa promove esses diferentes modos de identificar em que esses são atravessados por uma identidade jornalística ao mesmo tempo que por identidades institucionais mobilizadas: o MEC e a *Revista da Feneis*. Apesar de a segunda seção apontar para sistemas de diferenças entre modos de representar a educação de surdos, ao iniciar uma polêmica em termos das políticas inclusivas, essa é amenizada voz autoral ao mesmo tempo em que é mitigada no conjunto da matéria a qual age de modo a construir meios de relacionar entre essas duas instituições sociais como parceiras.

Na seção anterior, apresentei alguns elementos na análise do Decreto nº 5.626/2005, os quais apontavam para sistemas de diferença e equivalência nas representações mobilizadas e o apagamento dos conflitos potenciais da aproximação de diferentes discursos os quais transpõem as maneiras de agir, representar e identificar a educação de surdos. O movimento de recontextualização desse documento na *Revista da Feneis* mobiliza esses diferentes discursos e, novamente, opera no apagamento da polêmica ao retratar as relações MEC-Feneis pela comunalidade. Na voz de Tanya A. Felipe, alguns apontamentos aos conflitos entre as diferentes perspectivas à educação de surdos emergem no movimento de recontextualização; no entanto, não apresentando o Decreto como espaço desse conflito. O Decreto nº 5.626/2005 é recontextualizado como resultado de uma luta e vitória e as contradições suscitadas na voz de Tanya A. Felipe surgem situadas em algumas leis e programas existentes, de modo a ficar indistinto como o Decreto é incluído nesse quadro.

6. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PERSPECTIVA: TEXTURIZANDO A ANÁLISE

Ao longo da análise do Decreto nº 5.626/2005, sinalizei o fato de o Atendimento Educacional Especializado haver sido apresentado como um propósito à oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas no contexto escolar. Argumentei, ainda, que o documento retoma discursos situados no campo da educação inclusiva, remontando às práticas que permeavam o momento de sua publicação no estabelecimento da Política Nacional de Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, mobilizava elementos que respondiam às demandas por educação dos surdos em que a Libras tivesse um papel central nessa formação, advindas dos contextos de representatividades dos surdos, tal qual a Feneis.

Ao longo da análise, demonstrei como o texto agiu de modo a conciliar essas perspectivas à educação de surdos que transitam nas práticas sociais e, nesse processo, atua de modo a construir um consenso em relação às políticas para a educação de surdos e atenua os conflitos potenciais desse processo.

O Atendimento Educacional Especializado, que é representado de modo genérico e abstrato no contexto do Decreto nº 5.626/2005, é recontextualizado em material didático produzido por Secretarias vinculadas ao Ministério da Educação com vistas à formação de professores e gestores educacionais ao Atendimento Educacional Especializados nas escolas. Nesse documento, o Atendimento Educacional Especializado aufere contornos mais definidos na sua relação com as políticas públicas desenhadas no âmbito do MEC e mostrou-se um espaço potencial para que os embates e conflitos abafados no texto do Decreto nº 5.626/2005 pudessem emergir.

As representações, ações e identificações em relação aos surdos, a Libras e educação de surdos são ressignificados no contexto das políticas públicas a partir desse material. Esse recebeu nova versão e roupagem no ano de 2010 e, nesse contexto, a *Revista da Feneis*, n. 45, reage frente aos modos de representar, agir e identificar que emergem desse material na sua relação com a rede de práticas a qual está inserido e sua função nas políticas públicas oficiais. Nessa seção, analiso a primeira versão do material didático produzido pelo MEC em 2007 e a forma como a Feneis reage a ele na edição número 45, referente a setembro – novembro de 2011, na matéria intitulada “Atendimento Educacional Especializado: política de inclusão no MEC nega a cultura e identidade surda e secundariza a língua de sinais”.

6.1 FORMANDO PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ

O texto analisado nessa seção foi produzido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação à Distância, vinculadas ao MEC, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, e publicado dois anos após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005. O instrumento distingue-se dos documentos oficiais, previamente, analisados em função de seu propósito, o qual é formar professores da rede pública para o “Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez”.

Ao longo da análise do Decreto nº 5.626/2005, evidenciei como o Atendimento Educacional Especializado destaca-se como propósito do ensino da Libras e da Língua Portuguesa e de outras medidas listadas ao longo do decreto. No material analisado nessa seção, o atendimento educacional ganha contornos mais definidos na medida em que age de modo a orientar os professores e gestores educacionais das ações e eventos que o constitui.

O documento apresenta-se como importante parte das políticas linguísticas e educacionais para surdos dado que se situa em uma rede de práticas a qual objetiva formar professores para a organização e o desenvolvimento do atendimento a alunos(as) com deficiência que passaram a, então, frequentar as classes regulares das escolas do país. O documento constitui-se como um importante gênero de governança na medida em que conecta as políticas oficiais macro, tais como a Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/05, a contextos micro como a escola e a sala de aula a partir da prescrição de dadas práticas a serem desenvolvidas pelos professores e gestores nessa circunstância. O material constitui-se em contexto propício para se investigar os modos de representar, agir e identificar os surdos e as relações entre Libras/Língua Portuguesa as quais se definem por meio das políticas de governo ao conectar aspectos macro das políticas a contextos micro da escola.

O material possui fins didáticos e integra um curso de formação na modalidade à distância com o objetivo de formar 1044 professores da rede pública do ensino fundamental e médio para atuarem no Atendimento Educacional Especializado. O material, na sua integralidade, é composto de cinco volumes, sendo eles: AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância, AEE - Pessoa com Surdez, AEE - Deficiência Física, AEE - Deficiência Mental e AEE - Deficiência Visual. O material encontra-se disponível na página de publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Analiso, nessa seção, o fascículo *AEE – Pessoa com Surdez*, que é constituído de cinco capítulos³³, cada um deles contendo um artigo e uma indicação de referências bibliográficas sob o título de “Para saber mais”. Apresento adiante a análise do material com foco nos capítulos iniciais: “Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez” e “Tendências Subjacentes à Educação de Pessoas com surdez”. O primeiro situa a educação de pessoas com surdez no contexto da educação inclusiva e o segundo, assinado por Mirlene Damázio, mobiliza alguns pressupostos iniciais que orientam o material na sua integralidade.

6.1.1 Modos de Agir

Como dito, anteriormente, o texto analisado está circunscrito em uma atividade cujo propósito é formar professores e gestores ao Atendimento Educacional Especializado. Ele é produzido no contexto de uma universidade, assinado por uma professora pesquisadora, a quem é atribuída autoridade para ensinar àqueles que estão participando do curso em questão, nesse caso, os professores da rede pública. Assim, o material didático transita entre essas diferentes instituições sociais, já que conecta as relações do governo brasileiro, na figura da SEESP/MEC, e as escolas públicas, na figura dos professores, mediadas pela instituição universitária em questão. As características do material são permeadas por uma linguagem acadêmica, com alto grau de abstração e generalização, apresentando, predominantemente, processos mentais e relacionais.

Os capítulos analisados, os quais integram o material didático “AEE- pessoa com surdez”, são construídos a partir de uma combinação de relações entre sentenças aditivas, elaborativas típicas da linguagem acadêmica a respeito de alguns modos de compreender dadas realidades. Além delas, são recorrentes as relações de causa, consequência e propósito nos parágrafos introdutórios do Capítulo I, de forma a introduzir uma lógica macro de problema-solução do texto.

³³ Os capítulos analisados encontram-se no anexo C deste trabalho.

Quadro 20: Relações entre sentenças e a construção da lógica problema-solução**RELAÇÕES ENTRE SENTENÇAS E A CONSTRUÇÃO DA LÓGICA PROBLEMA-SOLUÇÃO**

(CONSEQUÊNCIA) As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, (CAUSA) decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Segundo esta autora, (CAUSA) o ambiente em que (ELABORATIVA) a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, (CAUSA) na medida em que não lhe oferece condições (PROPÓSITO) para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, (CONSEQUÊNCIA) não exercita ou (ADITIVA) provoca a capacidade representativa dessas pessoas, (CONSEQUÊNCIA) conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento.

(CAUSA) Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e lingüística dos alunos com surdez, (CONSEQUÊNCIA) a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, (ELABORATIVA) contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

A partir dos excertos anteriores, exemplifico o modo como essa lógica é produzida ao longo do texto. A partir das relações de causa-consequência, é presumido que a educação de surdos constitui-se em um “problema” que não está alcançando resultados esperados.

As causas atribuídas a esse “problema” estão na forma como as propostas educacionais se estruturam na escola e no fato de a escola não oferecer “condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social”. As consequências desse problema são: as pessoas surdas enfrentam impedimentos e não têm sua capacidade representativa exercitada ou provocada e, ainda, há o desenvolvimento do pensamento comprometido.

A partir das relações de causa e consequência, criam-se representações sobre os efeitos esperados dessa educação os quais não estão sendo alcançados. Entre elas, como resultado da educação, implicaria em: trocas simbólicas pelos alunos com o meio físico e social, o desenvolvimento do pensamento e da capacidade representativa, desenvolvimento e a aprendizagem em escolas de pessoas com surdez, bem como da capacidade representativa e lingüística dos alunos com surdez.

Diante desse “problema”, o Atendimento Educacional Especializado, na escola comum, é apresentada como a “solução” dos problemas sinalizados, aspecto esse evidenciado nas relações de propósito no texto. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é ratificado em função de uma racionalidade orientada aos objetivos e efeitos esperados.

Além das relações de causa, consequência e propósito, as quais atuam no sentido de construir uma lógica de problema-solução, encontra-se no artigo uma recorrência de relações contrastivas que criam uma lógica da diferença entre a educação inclusiva tida como a “solução” para os “problemas” apresentados, e uma outra perspectiva para a educação de surdos a qual se contrapõe a ela (no entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns).

Quadro 21: Relações entre sentenças e a construção da lógica da diferença

RELAÇÕES ENTRE SENTENÇAS E A CONSTRUÇÃO DA LÓGICA DA DIFERENÇA
(CONTRASTIVA) <u>No entanto</u> , existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, (CAUSA) <u>em decorrência</u> da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que (ELABORATIVA) não consideram a diversidade linguística.
Àqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda apóiam-se no discurso das diferenças, (ELABORATIVA) alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, (CONTRASTIVA) <u>porém</u> , pode-se cair na cilada da diferença, como refere Pierucci (1999), que em nome da diferença, pode-se também segregar.
As posições contrárias à inclusão de alunos com surdez tomam como referência modelos que se dizem “inclusivos” (CONTRASTIVA) <u>mas</u> , na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere às condições de acessibilidade, em especial às relativas às comunicações.

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

Por intermédio das relações de contraste, o texto antecipa respostas a possíveis críticas e questionamentos ao modelo de educação escolar proposto e, nesse processo, estabelece polêmica e um embate por sentidos, normas e poder entre diferentes modos de representar os surdos e as propostas de escolarização as quais coexistem na sociedade. Essa outra voz com quem o texto estabelece o diálogo é retomada a partir de pressupostos que vão delineando algumas características desse discurso ao qual o texto procura enfrentar: compreende as formas de representação da surdez enquanto incapacidade; não considera a diversidade linguística; defende a cultura, identidade e a comunidade surda; compreende a cultura, identidade e comunidade surda na sua especificidade; apoia-se no discurso das diferenças; toma como referências modelos os quais se dizem “inclusivos”.

O texto opera de modo a marcar o distanciamento da voz autoral frente a essa outra voz mobilizada a partir de inúmeros mecanismos. A exemplo, identifica-se um distanciamento do autor para com essa voz marcado em “àqueles”, o qual estabelece uma relação entre eu em oposição a eles. Ainda, as representações trazidas por essa voz são colocadas em suspeita pelo emprego do verbo “alegar” e da metáfora “cair na cilada” em “alegando que elas precisam ser

compreendidas nas suas especificidades, porém, pode-se cair na cilada da diferença”. Por fim, destaco o emprego das aspas em “tomam como referência modelos que se dizem “inclusivos”, que, juntamente, com “se dizem” criam um efeito de ironia na medida em que retoma o discurso do outro de modo a colocá-los em suspeita (se dizem).

A partir das relações de contraste, demonstra-se ainda sistemas de valores com os quais a voz autoral filia-se e que se mostram ausentes nas vozes as quais se opõem à política educacional daquele período: considera a diversidade linguística; não segrega; e altera práticas pedagógicas em especial às relativas à comunicação.

Além disso, o texto mobiliza vozes as quais atribuem um papel destacado à Libras no processo de educação de surdos, que é também contestada pela voz autoral. Movimento esse identificado nos seguintes fragmentos:

Quadro 22: Intertextualidade e o estabelecimento da polêmica

INTERTEXTUALIDADE E O ESTABELECIMENTO DA POLÊMICA
Fragmento 1: (...) a simples adoção dessa língua (Língua de Sinais) não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.
Fragmento 2: Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores (...)
Fragmento 3: Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar (...)
Fragmento 4: A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa (...)
Fragmento 5: (...)É preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua (...)

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

Esses fragmentos retomam vozes produzidas em outras instâncias não designadas no texto que mobilizam os seguintes sentidos: a adoção da Língua de Sinais é suficiente para escolarizar o aluno com surdez (fragmento 1, marcada na negação); os alunos com surdez precisam da utilização de uma língua (fragmento 2, notada em “mais do que”); o uso de uma língua basta para aprender (fragmento 3, indicada na condicional “se”); que a Língua de Sinais é garantia de uma aprendizagem significativa (fragmento 4, assinalada na negação); que os problemas da escolarização das pessoas com surdez se relacionam com o uso de línguas (fragmento 5, mostrada no pressuposto da existência da visão).

Essas vozes caracterizam a polemicidade do texto, já que são mobilizadas à proporção que também são refutadas. Essa relação polêmica se associa aos processos interdiscursivos do

texto os quais colocam em debate o discurso da Escola Inclusiva em oposição às vozes que se opõem a ela. Nesse processo, o texto opera para minorar as representações sobre a educação de surdos as quais colocam em cheque a perspectiva da escola inclusiva, instaura polêmica a fim de afirmar e consolidar essa perspectiva inclusiva para a educação de surdos. Para tanto, o papel da Libras é mitigada nos processos de escolarização desse grupo social.

O discurso problematizado ao longo do texto, discurso esse que parte das diferenças e especificidades de identidade, cultural e comunidade surda e do pressuposto da importância da Língua Brasileira de Sinais nos processos de educação de surdos, tem orientado a luta do movimento social surdo em relação a uma política educacional a qual atenda às suas especificidades linguísticas. A escola bilíngue seria aquela em que a Libras é a língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua. Essa demanda se fundamenta, entre outras, nas ideias de que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas e de que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico dos surdos(as) dependem da sua apropriação pelos surdos (FENEIS, 2013).

O artigo ao mesmo tempo que atenua o papel da Libras na educação de surdos, respondendo a essas vozes atravessadas pelo “discurso da diferença”, produz novas representações ao bilinguismo na educação de surdos. Para tanto, desloca a definição de “bilíngue” estabelecida no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), e ao realocá-la no contexto do material em questão, destaca novos sentidos em relação a esse processo.

As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras. Esse Decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 20).

Ao recontextualizar o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), são destacados os processos de organização de turmas bilíngues e os atributos dessas turmas (constituída por alunos surdos e ouvintes e como espaço em que as duas línguas Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional).

Ao longo da análise desse decreto, neste trabalho, argumentei que uma das possibilidades de interpretação dos sistema de diferença empregado entre educação bilíngue e escola bilíngue se dava na distinção dos espaços onde se desenvolvem (escolas comuns e escolas especiais,

respectivamente) e da possibilidade do decreto estabelecer a “educação bilíngue” como passível de serem realizadas nas escolas comuns. Na recontextualização do decreto no material didático “AEE - pessoa com surdez”, a representação das turmas bilíngues como constituídas por alunos e ouvintes no mesmo espaço educacional, reitera a educação bilíngue desenvolvida nas escolas comuns ao invés de escolas especiais a partir do elemento de circunstância (no mesmo espaço educacional). Ainda, a diferenciação entre escolas comuns e escolas especiais é construída no texto por meio das relações de contraste no sentido de afirmar a educação dos surdos na escola comum em oposição às escolas especiais.

Também, a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos. Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem. (DAMÁZIO, 2007, p. 20).

Esse movimento faz-se por mecanismos de deslegitimação da escola especial por intermédio de assunções valorativas carregadas, negativamente, nos atributos conferidos a ela como “segregadora”, nos processos “isolar” (os alunos isolam-se) e “excluir” (ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes), no pressuposto de existência de “entraves” e “preconceitos”. Ao mesmo tempo, mobiliza-se uma voz de afirmação das escolas especiais na fala dos professores (Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns). O texto suscita uma resposta a essa voz por meio de uma relação de contraste marcada em “entretanto” e nesse processo, mais uma vez, deslegitima-a por intermédio de uma racionalidade orientada ao efeito de modo a justificar a razão de não existência dessa prática social por não beneficiar os alunos com surdez (Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem).

Parte das reivindicações no contexto do movimento social surdo parte da demanda por escolas bilíngues para surdos, em que a Libras é a língua de instrução, bem como língua de socialização dos alunos³⁴. O texto mobiliza, interdiscursivamente, uma equivalência das escolas bilíngues como escolas especiais em oposição às escolas comuns.

³⁴ Ver na próxima seção.

Em vez de escolas bilíngues, é assumido a organização de turmas bilíngues, que possuem como característica constituir-se como espaço “onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional”. Aspecto esse reiterado na declaração a seguir: “a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa a capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte.”

Destaco, nesse movimento, a relevância presumida à Língua Portuguesa na educação de surdos. Processo esse ainda destacado nos excertos a seguir.

É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais desafios. [...] A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos? As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Enquanto o papel da Libras é abrandecido, é destacada a importância do papel da Língua Portuguesa nesses processos, os quais são mobilizados a partir dos pressupostos de aprendizagem da Língua Portuguesa como um “problema” na educação de surdos, enquanto um “desafio”, caracterizado pela dificuldade de “ser assimilada pelo aluno com surdez”, pela dificuldade da pessoa com surdez “para adquirir a modalidade oral e escrita”, (modalidades essas encontradas na Língua Portuguesa e ausentes na Libras em função da sua materialidade gestual e espacial).

Além disso, presume-se que esse problema é resultado da “precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado”, sendo “as práticas pedagógicas “o maior problema na escolarização das pessoas com surdez”.

Novamente, uma lógica de problema-solução é empregada no texto de modo que, se o problema do aprendizado da Língua Portuguesa está nas práticas pedagógicas, a solução desses problemas está nas mudanças das práticas pedagógicas.

Por meio das relações contrastivas, novamente, o texto antecipa possíveis reações de vozes as quais dissonam dos pressupostos assumidos e respondem a elas, como em “porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera

a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado”. Uma voz indeterminada é suscitada no texto, voz essa que “diz que (pessoas com surdez) não são capazes de aprendê-la (a Língua Portuguesa)” e responde a elas de modo a problematizá-las. Nesse processo, afirma-se a necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa na suas modalidades oral e escrita.

Ao mesmo tempo em que se afirma a Língua de Sinais como meio de comunicação entre as pessoas com surdez, ela é representada como insuficiente para garanti-la às pessoas com surdez “de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos”, sendo necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam esses processos. A Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita e oral, está circunscrita enquanto esses “outros saberes” a serem dominados pelas pessoas com surdez.

A partir da análise do modo como o texto mobiliza diferentes vozes no texto, a partir de pressupostos, da negação e das relações de contraste entre as sentenças, evidencia-se que a multiplicidade de vozes, no artigo, operou não para o estabelecimento do diálogo e negociação das diferenças de sentidos suscitados, mas para a acentuação do conflito e polêmica em torno de modos de representar as pessoas surdas (discurso da diferença em contraste ao discurso da inclusão); maneiras de representar a educação de surdos (escola inclusiva em oposição à escola especial) e o papel da Libras e Língua Portuguesa nesse processo.

A fim de sustentar seus posicionamentos em oposição às vozes dissonantes acerca das políticas educacionais dos surdos, a voz autoral articula vozes de “pesquisadores” e “autores” as quais servem ao texto para dar sustentação a polêmica estabelecida ao mesmo tempo em que eximem o autor da responsabilidade por ela. O artigo vale-se, predominantemente, de citações indiretas que são tiradas de seus contextos e incorporadas, no artigo, de modo a servir de argumentos os quais conferem autoridade e legitimidade a uma proposição particular. No processo de recontextualização dessas vozes, as representações que emergem delas são assumidas com alta afinidade pelo autor do artigo, sendo por vezes difícil estabelecer a voz de quem está presente, a do autor citado ou do autor do texto. Como pode ser visto no excerto a seguir.

A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como mostrou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e 11 anos e nove meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos. (DAMÁZIO, 2007, p. 14/15, grifo meu).

Em “a aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa”, as vozes do autor do texto e de Poker (2001) se fundem no enunciado de modo a não ser possível distinguir quando a voz é de um ou do outro, esclarecendo a alta afinidade do autor com o discurso representado. Destaco, ainda, o emprego da expressão “de fato”, a qual expressa um grau de certeza em relação ao que é dito. No entanto, ao mesmo tempo em que se fundem, é estabelecido um relativo distanciamento em “como mostrou Poker (2001)” que opera para a diminuição da responsabilidade do autor com a proposição já que é atribuído a um outro essa responsabilidade. A esse outro é conferida legitimidade e autoridade que vem partir da sua identificação como pesquisadora.

Por intermédio das relações interdiscursivas mobilizadas no artigo e, ainda, das relações de contraste travadas entre diferentes vozes, representações e discursos mobilizados, o material age no estabelecimento de sistemas de classificações que colocam em contraste a proposta de educação de surdos perpassada pelo discurso da inclusão e outra proposta atravessada pelo “discurso da diferença” aspectos a serem abordados a diante.

6.1.2 Modos de Representar

Na análise do Decreto nº 5.626, “pessoa surda” foi definida como aquela que possui alguns atributos: tem perda auditiva, cultura própria e Libras, e interage com o mundo a partir de experiências visuais. Argumentei que, além dessa definição, modos de representar os surdos eram construídos nos movimentos de estabelecimento das diferenças entre “pessoas surdas” e “pessoas com deficiência”, e movimentos de equivalência entre elas de modo que a distinção das diferenças foram apagadas.

O material *AEE – Pessoa com Surdez* – recontextualiza os processos de atendimento educacional especializado a “alunos surdos” ou “alunos com deficiência auditiva” previstos no Decreto de regulamentação da Lei da Libras. Ao fazê-lo, nomeia os beneficiários desses processos como “pessoa com surdez”. Ao nomeá-los dessa forma, faz uso de nota de rodapé a fim de indicar ao leitor quem são as pessoas com surdez “Doravante deve-se entender o uso do termo pessoa com surdez como uma forma de nos reportamos a pessoas com uma deficiência auditiva, independente do grau da sua perda sensorial”.

Ao longo do texto, outras características são atribuídas à “pessoa com surdez” e, ainda, a partir da lógica da diferença construída no texto, emprega-se mecanismos de diferenciação entre diferentes modos de representar as “pessoas com surdez” e os processos educativos delas por

meio de dois discursos: “discurso da inclusão” e “discurso da diferença”. Na análise proposta na seção anterior, sinalizei para a forma como o texto age de modo a contrastar diferentes vozes ao longo do texto. A análise do vocabulário acompanha esse processo, na medida em que, além das relações de contraste, diferentes discursos são mobilizados a partir do emprego de dadas palavras. As relações de contraste marcam diferentes meios de representar os surdos, a Libras e a educação de surdos.

Quadro 23: Vocabulário e Sistemas de Classificação

DISCURSO DA INCLUSÃO	DISCURSO DA DIFERENÇA
OS SURDOS	
Têm: limites - problemas cognitivo – deficiência auditiva – perda sensorial - perdas no desenvolvimento da aprendizagem – dificuldades para adquirir a Língua Portuguesa (modalidade oral/escrita) - enfrentam entraves – são prejudicados – precisam mais que uma língua - Têm capacidade de frequentar e aprender em escolas comuns - possibilidades – potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político- cultural – capacidade representativa – direito de acesso a escola – são capazes de adquirir a Língua Portuguesa (resultado das metodologias adotadas).	cultura surda - identidade surda comunidade surda - têm especificidades - não conseguem dominar os signos dos ouvintes (a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita), advindas dos limites que a surdez lhes impõe - concepção de diferença cultural – precisam de uma língua.
A LIBRAS	
Primeira língua das pessoas com surdez - a língua natural das pessoas com surdez - Principal meio de comunicação das pessoas com surdez- Não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez - Não é garantia de aprendizagem significativa – não resolve o problema da educação escolar das pessoas com surdez .	Uso da Libras (problemas de escolarização/ basta para aprender) Libras é suficiente para escolarizar o aluno com surdez - é garantia de aprendizagem significativa - resolve o problema da educação escolar das pessoas com surdez.
A EDUCAÇÃO DE SURDOS	
educação de alunos com surdez na escola comum - a escola aberta para todos - escola inclusiva - inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns - educação infantil até a educação superior - aprendizagem na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado - ambientes educacionais estimuladores - ensino de Libras - o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa - organização de turmas bilíngues (alunos surdos e ouvintes - Libras e Língua Portuguesa no mesmo espaço educacional) utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social (Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte) - práticas pedagógicas - condições de acessibilidade relativas às comunicações – mudanças pedagógicas – mudanças estruturais- valorização das diferenças – processos curriculares pedagógicos para atender a essa diferença	Contrária a inclusão de alunos com surdez em escolar comum – escola especial – classes especiais - segregadora – excluem alunos do convívio social com ouvintes – apenas alunos com surdez – metodologia da língua escrita e oral (Língua Portuguesa?) = mesma para todos – comunicação (Libras?) = a mesma para todos – práticas pedagógicas (não acessibilidade às comunicações) – não considera a diversidade linguística.

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

A educação escolar dos surdos surge como área da vida social destacada nos modos como os sintagmas “as pessoas com surdez/ alunos com surdez” e a “escola/a educação escolar” são

articulados ao longo do texto, colocando em relação a diferentes formas de representar “pessoas com surdez” e o ensino de línguas nesse processo.

Em relação à “pessoas com surdez”³⁵, alguns pressupostos são mobilizados na caracterização desse grupo sobre quem se escreve. Esses evidenciam preconceitos acerca da existência de certas realidades (marcadas nos artigos definidos) e ainda pressupõem valores sobre o que é considerado desejável ou indesejável em relação às proposições colocadas. Alguns deles presentes nos dois primeiros parágrafos:

- as pessoas com surdez possuem limites e possibilidades - marcado no artigo definido “os” e no pronome possessivo “seus” em “Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades [...]”;
- existem preconceitos e atitudes da sociedade para com as pessoas com surdez - sinalizado nos artigos definidos em “como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas”);
- existe a falta de estímulos adequados para o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com surdez – figurada no artigo definido em “Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados”;
- as pessoas com surdez têm potencial – denotada no artigo definido e pronome possessivo em “ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político cultural”.

Tais pressupostos somados às cargas semânticas dos léxicos “limites”, “preconceitos”, “falta”, “prejudicados”, “perdas”, “problemas”, “deficiência auditiva”, “perda sensorial”, “dificuldades”, “entraves” envoltas nos atributos conferidos a pessoas com surdez marcam representações dessas pessoas a partir da fragilidade e vulnerabilidade. Evidencia-se a retomada de sentidos também marcada pela capacidade, potencial e possibilidades, o que serve a trama discursiva do texto no sentido de argumentar a necessidade de uma educação escolar que propicie o “desenvolvimento” do “potencial”, da “capacidade” e “possibilidades” das pessoas com surdez.

³⁵ O termo “pessoas com surdez” é aqui empregado de modo a retomar a escolha da autora do artigo por esse termo. Essa escolha é explicitada em nota de rodapé a qual define que “*deve ser compreendido como uma forma de se reportar a pessoas com uma deficiência auditiva, independente do grau da sua perda sensorial*”.

Essa representação que circunscreve a “pessoa com surdez”, retoma uma narrativa sob o viés exclusivo da deficiência, no qual, por muito tempo, predominou as perspectivas de tratamento médico e escolarização dos deficientes auditivos como medidas para suprir as deficiências dessas pessoas em razão da perda auditiva. Como abordado no primeiro capítulo deste trabalho, essa perspectiva volta-se à normalização da pessoa com deficiência, à proporção que busca meios de suprir as deficiências, obstáculos para a normalidade, processo esse destacado na educação desse grupo social.

Ao longo do texto, a educação que leva às potencialidades e desenvolvimento das capacidades das pessoas com surdez, nessa perspectiva, é marcada pelos atributos da escola inclusiva, na escola comum, nas turmas comuns, no Atendimento Educacional Especializado em outro turno ao da escolarização, nas turmas bilíngues em que Libras e Língua Portuguesa se inserem no mesmo espaço educacional, que passa por mudanças nas práticas pedagógicas, mudanças estruturais, processos curriculares pedagógicos e são legitimadas pelos propósitos de “condições de acessibilidade relativas às comunicações” e “valorização das diferenças”.

As representações da Libras são marcadas pelo reconhecimento dessa como primeira língua das pessoas com surdez, como a língua natural das pessoas com surdez, como principal meio de comunicação das pessoas com surdez. Entretanto, simultaneamente, às relações de contraste apresentadas anteriormente, representações da Libras aparecem pela demarcação do não lugar que elas têm nesse processo de educação de surdos representado o qual visa ao rompimento dos limites das pessoas surdas, elevando-as à sua capacidade (Não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez – Não é garantia de aprendizagem significativa – não resolve o problema da educação escolar das pessoas com surdez).

A negativa empregada no papel da Libras na educação de surdos evoca outro discurso para a educação de surdos, que é relacionado pela voz autoral a um discurso da diferença representada a partir de modos distintos de conceber os surdos, a educação de surdos e o papel da Libras nesse processo.

O texto promove vocabulário próprio que permeia esse outro sistema de representação para os surdos no emprego das palavras “cultura surda”, “identidade surda”, “comunidade surda”, “discurso da diferença”.

Como abordado no início deste trabalho, desde o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais ao redor do mundo, narrativas alternativas emergem de forma a criar meios de representar que se opõem a uma perspectiva, exclusivamente, patológica para os surdos, de maneira a mudar o foco na deficiência para dar diferenciação desse grupo social a partir da língua que os constitui, as línguas de sinais. Narrativas essas as quais distinguem os surdos a

partir de suas línguas e características culturais e identitárias e, não, exclusivamente a partir da deficiência.

O material didático traz esse discurso no texto das representações para surdos, Libras e educação de surdos e, por meio das relações de contraste e emprego do vocabulário marcam as diferenças desse sistema com àquele com o qual a autora se filia. Entre elas o modo como se relacionam com a Língua Portuguesa e Libras na educação de surdos. Na perspectiva do discurso da diferença, aos surdos é atribuída a condição de não conseguirem dominar os signos dos ouvintes (modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa). Perspectiva essa que é contrastada pelo discurso da inclusão o qual qualifica os surdos por intermédio da capacidade de aprender a Língua Portuguesa.

As representações para a Libras sob o viés da diferença emergem da centralidade dada à Libras no contexto da educação de surdos, relacionando-a aos problemas de aprendizagem e à garantia de aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a educação de surdos dá-se em escolas especiais, a partir da segregação entre surdos e ouvinte, exclusivas em oposição às inclusivas, e que usa de uma mesma língua de comunicação (infere-se a Libras) e que usa de uma mesma metodologia para o ensino da leitura e escrita (entende-se Língua Portuguesa). Essa educação é também representada pela ausência de atributos com carga de valor moral (não acessibilidade às comunicações/ não considera a diversidade linguística), os quais servem, juntamente, com os outros mecanismos ao longo do texto a deslegitimá-la.

A partir desse sistema de classificação o qual surge das representações sobre os surdos, a Libras e educação de surdos no material didático *AEE – Pessoa com Surdez*, reafirma-se o propósito latente do material que age de modo a acentuar as diferenças entre perspectivas distintas em disputa nas políticas para a Libras e para a educação de surdos, no Brasil, de forma a levantar uma polêmica e embate por sentidos, normas e poder.

Desse modo, ao mobilizar essas representações em confronto, esse artigo atua no sentido de conectar estratos micros e locais das práticas sociais, como a prática de formação de professores para o AEE, àqueles macros e globais como a política educacional inclusiva e o sistema de valores que a rege de modo a sustentar essa estrutura social.

6.1.3 Modos de Identificar

Levando em consideração as convenções genéricas as quais caracterizam o material analisado (fascículo didático) e a atividade social de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado que a circunscreve, permeia o texto a identidade do

autor como aquele quem possui conhecimento sobre o assunto abordado e a quem cabe levar ao seu leitor, nesse caso os professores em formação, o conhecimento que lhe é atribuído.

A identidade dessa voz autoral como um “*expert*” é construída a partir da elevada recorrência de afirmações categóricas as quais transitam entre um “é” e “não é”, e ainda a partir de declarações modalizadas de modo a construir declarações de verdade com alta carga de autoridade, evidenciando alto comprometimento com a verdade dita, deixando pouco espaço ao questionamento a respeito de como as coisas são.

Quadro 24: Modalidades epistêmicas – comprometimento com a verdade

MODALIDADES EPISTÊMICAS – COMPROMETIMENTO COM A VERDADE
A aquisição da Língua de Sinais, de fato , <u>não é</u> garantia de uma aprendizagem significativa
De fato, <u>existem</u> dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit
A Língua de Sinais é, certamente , o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez.
Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes <u>garantam</u> , de fato , viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos?

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

Nos fragmentos apresentados, “de fato”, “certamente”, “totalmente” os quais acompanham as declarações factuais criadas nos processos relacionais “não é”, “existem”, “é” vão moldando o comprometimento do autor com o mundo representado.

Em maior recorrência no texto, as modalidades deônticas modalizadas se estabelecem de forma a evidenciar alto grau de autoridade nas declarações morais, as quais se fazem por meio daquilo que é desejável, acompanhado de alto grau de modalização, caracterizando a necessidade e obrigação, de modo a delinear como as coisas devem ser.

Quadro 25: Modalidades deônticas – comprometimento com a obrigação

MODALIDADES DEÔNTICAS – COMPROMETIMENTO COM A OBRIGAÇÃO
A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional
a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.
as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades e a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

Considerando a instância organizadora do material, a Secretaria de Educação Especial vinculada ao MEC, esses processos criam a identidade desse material como um instrumento de governança com o potencial de regimentar a distância como as coisas devem ser, quais práticas devem ser trazidas à existência. Para tanto, constrói-se a partir de uma voz que se apresenta enquanto autoridade no assunto na figura do *expert*, a fim de sustentar as políticas desenhadas, nesse caso, a das práticas de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns.

A identidade do *expert* é construída não somente pelas declarações de autoridade em relação como as coisas são, mas também conforme devem ser. As modalidades deônticas apresentam-se ainda em maior número a partir de modais os quais caracterizam o alto grau de necessidade da maneira como as coisas devem ser.

Quadro 26: Modalidades deônticas – comprometimento com a necessidade

MODALIDADES DEÔNTICAS – COMPROMETIMENTO COM A NECESSIDADE
faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado.
é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos.
É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais desafios.
Torna-se urgente , repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe,
Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

Fonte: a própria autora com base em Damázio (2007, p. 13-21).

Ao longo da análise desse material, aponte para o modo como o texto estrutura-se por uma lógica macro de problema-solução. Nesse sentido a identidade do expert, além de ser aquele com conhecimento de quais problemas são, apresenta-se como aquele o qual sabe o que é necessário à sua solução. Para tanto, recorre a mecanismos de modalização com alto grau de necessidade a qual emoldura os processos elencados “Faz-necessário considerar”; “é preciso fazer a leitura”; “torna-se urgente repensar”; “é necessário fazer uma ação-reflexão- ação permanente”. Destaco que esses modais são acompanhados de processos mentais, de modo que se evidencia a necessidade de levar o professor a reagir diante da educação de surdos de dadas formas (considerar, repensar, refletir), reação essa a qual se estabelece em um posicionamento diante dos contrastes apresentados nas formas de representar, agir e identificar construídos ao longo do texto, sendo esse posicionamento “contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira”. (DAMÁZIO, 2007, p. 21)

6.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MEC NEGA A CULTURA E IDENTIDADE SURDA E SECUNDARIZA A LÍNGUA DE SINAIS

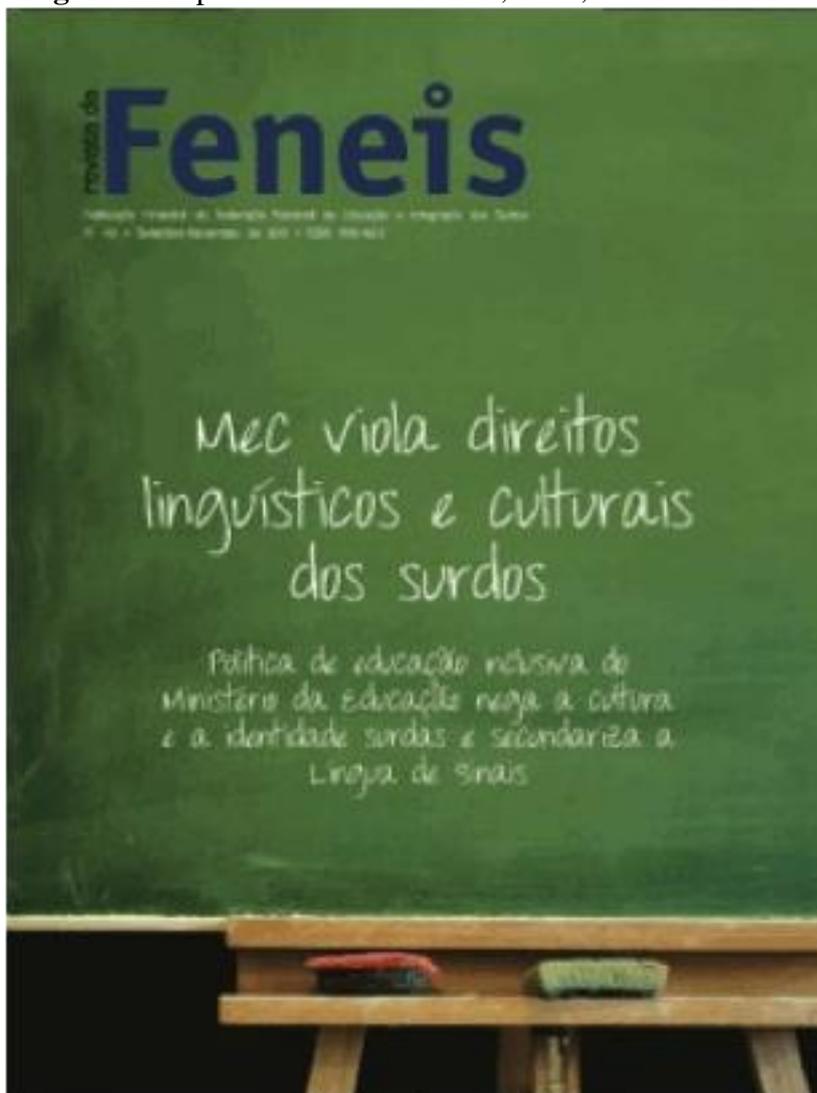
Ao longo da análise do decreto o qual regulamenta a Lei da Libras, aponte para a forma como o vocabulário e os sistemas de classificação entre alunos surdos e alunos com deficiência auditiva foram empregados de jeito a conciliar diferentes modos de representá-los e minorar o conflito em torno dessas diferentes representações.

Na análise do material didático destinada à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, sinalizei para o modo como essas diferentes representações foram retomadas no texto a partir da intertextualidade e, ainda, suscitar um confronto discursivo entre essas perspectivas no embate entre significados para o papel da Libras na educação de surdos.

Enquanto a matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 17, no contexto de comemoração do Decreto nº 5.626, já sinalizava para a existência de “contradições” nas leis e programas existentes a respeito da educação de surdos, um embate de sentidos obtém contornos mais definidos na matéria destaque da edição de número 45, setembro-novembro de 2011, “MEC viola direitos linguísticos e culturais dos surdos: Política de educação inclusiva no Ministério da Educação nega a cultura e identidade surdas e secundariza a Língua de Sinais”.

Na organização da capa da revista, sobressaem os próprios título/subtítulo que ocupam posições centralizadas e são destacados por meio do contraste de cores (fundo verde e letras em branco). Ainda, o título e subtítulo são emoldurados por um quadro escolar o qual promove uma indexação ao ambiente de sala de aula, introduzindo a temática educação, ao mesmo tempo que serve de moldura ao título da matéria de capa de forma a destacá-la. Esses elementos produzem um efeito de sentido ao leitor quanto à evidência do título da matéria e para as palavras que empregam. As palavras são, fortemente, carregadas de valor negativo em “viola direitos”, “nega a cultura e identidade surdos” e “secundariza a Língua de Sinais”, retomam processos que possuem como ator o Ministério da Educação, autoridade governamental, e sinalizam o leitor para uma reportagem que denuncia um acontecimento de ordem pública.

Figura 3: Capa da Revista da Feneis, n. 45, set./nov. 2011



Fonte: REVISTA DA FENEIS (n. 45, 2001, capa)

6.2.1 Modos de Agir

A matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 45, setembro-novembro de 2011 traz por manchete, em destaque na capa, “MEC viola direitos linguísticos e culturais dos surdos: Política de educação inclusiva no Ministério da Educação nega a cultura e identidade surdas e secundariza a Língua de Sinais”. No interior da revista, a reportagem é apresentada tendo como título “Atendimento Educacional Especializado: política de inclusão no MEC nega a cultura e identidade surda e secundariza a língua de sinais”.

No deslocamento da manchete de capa para o título da reportagem no interior da revista, o “Atendimento Educacional Especializado” é delimitado como a política de inclusão sobre a qual

se fala, constituindo-se como a política do MEC a qual viola direitos linguísticos e culturais dos surdos, nega a cultura e identidade surdas e secundariza a Língua de Sinais.

A matéria é organizada por um parágrafo introdutório que apresenta as seções intituladas “Educação bilíngue para pessoa com surdez, segundo o MEC” e “Educação bilíngue para os surdos segundo pesquisadores linguistas e comunidade surda” e uma terceira seção “Material de formação de professores de AEE nega a cultura surda”. Nessa última, a reportagem recontextualiza materiais didáticos produzidos pelo MEC à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, entre eles, o material analisado na seção anterior desse trabalho “Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez”.

A organização das duas seções iniciais evocam mecanismos de diferenciação entre duas perspectivas para a educação bilíngue. O elemento que as diferencia está nos grupos sociais os quais a partilham, colocando de um lado o MEC e do outro, em oposição, pesquisadores, linguistas e comunidade surda.

Esses mecanismos de diferenciação recebem contornos mais definidos ao longo do texto e são construídos também por meio da mobilização de vozes representativas desses dois grupos colocados em oposição pela voz autoral. A voz do MEC é suscitada a partir de documentos vinculados a esse Ministério e de entrevista feita com uma das autoras de materiais didáticos para a formação de professores produzidos pela Secretaria do MEC, Mirlene Damázio. A voz do segundo grupo, o qual engloba pesquisadores, linguistas e comunidade surda, é representada em nota elaborada pela Feneis e nas vozes de duas professoras pesquisadoras, Sandra Patrícia de Faria do Nascimento e Tanya Felipe.

Essas vozes são retomadas a partir do discurso indireto, geralmente, acompanhados de uma citação direta, que sustenta e/ou expande a declaração apresentada anteriormente. Existe um certo padrão no modo como essas vozes são articuladas. Inicialmente, apresentam-se vozes representantes da política pública para educação de surdos e, em seguida, vozes representativas desse grupo formado por pesquisadores, professores e comunidade surda vão respondendo as afirmações e argumentações se opondo às perspectivas mobilizadas.

Caminha a todo vapor a implantação das salas multifuncionais de AEE e a produção de materiais de formação de professores, com altos investimentos por parte do MEC. [...] Segundo uma das autoras, a professora Mirlene Damázio, o material segue uma perspectiva inclusiva, amparada pelo decreto no. 6.576, de dezembro de 2008, e bilíngue, conforme o decreto no. 5.626, de 2005. “Legitimamos a abordagem bilíngue e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de

instrução e formação, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar. [...] De outro lado, a atual política de educação inclusiva para surdos, que ganha materialidade nesse fascículo e na criação dos AEEs, é bastante questionada pelos pesquisadores da área. Segundo a linguista e pesquisadora de Libras Tanya Felipe, se analisarmos as últimas três publicações com foco na formação de professores de surdos, elas guardam várias incoerências entre si, não mantêm uma continuidade de ações e mudam de acordo com a troca de governo. “Há uma postura autocrática da equipe do Mec em impor uma única proposta educacional, que despreza as pesquisas e as demandas dos grupos organizados”, explica. Segundo a doutora em Linguística Sandra Patrícia Nascimento, o fascículo omite uma série de conquistas alcançadas na educação de surdos dos últimos anos, além de haver uma interpretação equivocada sobre o que é educação bilíngue. (GARCÊZ, 2011, p.11).

Preliminarmente, são apresentados eventos específicos que estão relacionados às práticas sociais de implantação da política inclusiva: a implantação das salas multifuncionais de AEE e a produção de materiais de formação de professores pelo MEC. O texto mobiliza a voz de Mirlene Damázio, uma das autoras do material didático citado, anteriormente, (Abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez) como voz representante do MEC e das políticas oficiais de educação dos surdos, que promovem representações sobre a educação de surdos em uma perspectiva inclusiva e bilíngue. Em seguida, o texto articula uma resposta a essas representações a partir da voz de duas pesquisadoras as quais deslegitimam o material mencionado e as representações para a educação de surdos apresentadas. Para tal, dispõe de mecanismos de deslegitimação das políticas a partir de valores que se mostram ausentes nelas como: a não continuidade de ações, mudam de acordo com a troca de governo, desprezam as pesquisas e demandas dos grupos organizados, omitem conquistas alcançadas na educação de surdos, não mantêm uma continuidade de ações e mudam de acordo com a troca de governo. Além disso, carregam os atributos de incoerentes, autocráticas, equivocadas.

Esse movimento atravessa o texto de modo que essas diferentes vozes, representantes de duas posições e lugares distintos das práticas sociais, se enfrentam de forma a acentuar as divergências, conflitos e polêmicas em torno de sentidos, normas e poder os quais envolvem o reconhecimento dos surdos e da Libras no contexto brasileiro situados nas políticas que se desenham para a educação de surdos e o papel da Libras/Língua Portuguesa nesse processo.

As vozes que enfrentam os sentidos hegemônicos trazidos no âmbito das políticas são envoltas por mecanismos de validação em função da autoridade especializada investida na figura dos pesquisadores trazidas ao longo do texto os quais produzem argumentos, recomendações e afirmações, respondendo às vozes representativas da política do governo sobre a qual se escreve. A exemplo do excerto abaixo.

Ainda, nas vozes desses autoridades, outros mecanismos de legitimação, nesse caso, de deslegitimação das políticas de educação de surdos em uma perspectiva inclusiva, são mobilizadas a partir da carga semântica depreciativa das palavras que compreendem o movimento de recontextualização das políticas de educação para surdos da época.

O estabelecimento do conflito e polêmica em torno dos modos de significar a educação de surdos também se materializa nas relações de contrastes empregadas. Seguindo as características do gênero reportagem, o texto é marcado, predominantemente, por relações de elaboração e adição entre as sentenças que marcam uma série de eventos (adição) e detalhes acumulados sobre eles (elaboração). Para além das relações de adição e elaboração, evidenciam-se na organização do texto, a recorrência de relações contrastivas empregadas.

Quadro 27: Relações contrastivas e o estabelecimento da polêmica

RELAÇÕES CONTRASTIVAS E O ESTABELECIMENTO DA POLÊMICA
(CONTRASTE) <u>De outro lado</u> , a atual política de educação inclusiva para surdos, (ELABORATIVA) que ganha materialidade nesse fascículo (ADITIVA) e na criação do AEE, é bastante questionada pelos pesquisadores da área.
(CONTRASTE) <u>Entretanto</u> , é preciso ter cuidado, (CAUSA) <u>pois</u> desse ponto de vista desconsidera-se totalmente a perspectiva cultural dos surdos refletida na Libras e em sua relação visual com o mundo.
CONTRASTE <u>Entretanto</u> , esse atendimento precisa ser ressignificado.
A primeira evidência é que, (CONSTRASTE) <u>em vez</u> de surdos, (ELABORATIVA) é usada a expressão “pessoas com surdez”. (ELABORATIVA) Expressa no subtítulo do fascículo Abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez, a nomenclatura revela uma visão patológica da surdez (ELABORATIVA) negando a perspectiva antropológica e cultural que (ELABORATIVA) os identifica como surdos ou pessoas surdas (CONTRASTE) <u>mas</u> não como pessoas com surdez.
Com base nesse fragmento, a pesquisadora Sandra Patrícia aponta que (ELABORATIVA), ao mencionar a língua da comunidade ouvinte” (CONTRASTE) <u>em vez</u> de fazer referência à Língua Portuguesa escrita como segunda língua, (ELABORATIVA) conforme previsto no Decreto no 5.626/2005, a informação fica vaga, (CONSEQUENCIA) o que resulta numa ambiguidade.
Conforme as instruções do fascículo, o ensino da Língua Portuguesa e de Libras dever ser simultâneo, (CONSTRASTE) <u>mas</u> em momentos linguísticos diferentes.
Na opinião da professora Sandra Patrícia Nascimento, o ensino de português como L2 não deve ser complementar, (CONSTRASTE) <u>mas</u> sim substitutivo

Fonte: a própria autora com base em Garcêz (2011, p 10-14).

As relações contrastivas surgem a fim de acentuar a polêmica em torno dos diferentes sistemas de representação mobilizados ao longo do artigo. As relações contrastivas no texto, simultaneamente, às diferenças estabelecidas na sua organização textual nas seções que

diferenciam percepções de educação bilíngue a partir de dois grupos distintos: “MEC” alternativamente aos “linguistas, professores e comunidade surda”, vão agindo para a acentuação das diferenças em torno dos modos de representar os surdos, a Libras e a educação de surdos por intermédio de sistemas de classificações que são colocados em oposição. Aspecto esse a ser abordado adiante.

6.2.2 Modos de Representar

As relações contrastivas entre sentenças ao longo do artigo operam sob uma “lógica da diferença” na medida em que cria e dissemina diferenças entre surdos em contraste com pessoas com surdez; surdos como sujeito psicossocial em comparação com a perspectiva cultural dos surdos; língua da comunidade ouvinte em oposição à Língua Portuguesa escrita como segunda língua; ensino do português como L2 complementar alternativamente a ensino do português como L2 substitutivo. Essa lógica, juntamente, com a análise do vocabulário agiu de modo a criar um processo de classificação, envolvendo dois sistemas de representações para surdos, para a Libras e Língua Portuguesa e educação de surdos.

A matéria de capa no interior da revista mobiliza diferentes sistemas de classificação os quais delimitam modos de representações sobre os surdos, a Libras e a educação de surdos a partir da organização das palavras e sua relação com discursos distintos, o que chamo de discurso da inclusão e discurso do bilinguismo. Esses sistemas de classificação organizam diferentes perspectivas à educação de surdos, as quais se valem de representações distintas para os surdos e a Libras. No quadro que segue, apresento como as palavras empregadas no texto vão criando um sistema de classificação que delimitam os modos de significar surdos, Libras e a educação de surdos por meio do discurso da inclusão e do discurso do bilinguismo.

Quadro 28: Sistemas de classificação e representação dos surdos, Libras e educação de surdos

DISCURSO DA INCLUSÃO	DISCURSO DO BILINGUISMO
OS SURDOS	
Visão patológica Pessoa com surdez	Perspectiva antropológica-cultural - perspectiva cultural - Surdos – pessoas surdas - mundo surdo – identidade surda – cultura surda - questões culturais e linguísticas
A LIBRAS	
Aprendizado complementar ou suplementar	Aprendizado principal - Língua de Sinais - Língua materna dos surdos Libras – língua natural dos surdos brasileiros Acessível a todos os surdos - Língua visual – gramática própria – regras próprias - primeira língua de instrução – meio de instrução para o aprendizado da língua portuguesa
A EDUCAÇÃO DE SURDOS	
Educação bilíngue para pessoas com surdez – Libras e Língua Portuguesa (língua de instrução) – simultânea - Incluir surdos - sala comum - horário regular - salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa - aulas de português na sala comum – intérpretes - Atendimento Educacional Especializado – AEE – complementar – suplementar – horário diferenciado – contra turno – atividades especializadas – salas multifuncionais – nova forma de oralismo - Aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua – complementar – sala comum – mesmas aulas de português com ouvintes	Educação bilíngue para surdos - Espaços onde a língua de instrução e comunicação é a língua de sinais – ambiente linguístico onde a comunicação ocorresse em língua de sinais - Aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua – substitutiva – currículo diferenciado – metodologia diferenciada – Libras como meio de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa -

Fonte: a própria autora com base em Garcêz (2011, p 10-14).

Identifiquei no texto o movimento de renomear a educação bilíngue existente, dominante e naturalizada no contexto dos documentos oficiais acerca da Política Nacional Inclusiva por uma outra educação bilíngue em clara oposição a ela. No parágrafo introdutório da reportagem, esse embate em torno dos sentidos é evidenciado em “Há diferentes interpretações sobre a concepção de educação bilíngue para surdos. Esta aí o principal foco das tensões”. Ao longo do artigo, o sistema de classificação opera de modo a marcar a oposição desses sentidos e, ainda, afirmar um em oposição ao outro.

Em relação aos surdos, uma visão patológica para a surdez é associada ao modo de nomeá-los como “pessoas com surdez”. Já uma perspectiva antropológica-cultural nomeia-os por “surdos ou pessoas surdas”, representando os surdos também a partir do pressuposto de existência de um mundo surdo, identidades surdas, cultura surda, questões culturais e linguísticas.

Aliada à visão patológica da surdez, aparece a Libras como um aprendizado complementar e suplementar e é contrastada com a perspectiva antropológica-cultural a qual associa a Libras como aprendizado principal, com status de língua materna e língua natural dos surdos.

Os pontos de vista para a educação de surdos que são mobilizados se relacionam a diferentes modos de representar os surdos e a Libras. Educação bilíngue para pessoas com surdez se relaciona à Política de Educação inclusiva do MEC e é associada à educação de surdos em sala comum, em horário regular, em Língua Portuguesa, com Atendimento Educacional Especializado, em salas multifuncionais, aulas de português com alunos ouvintes, entre outros.

A Educação bilíngue para surdos é relacionada a pesquisadores, linguistas e comunidade surda e associada à Libras como língua de instrução, ambiente linguístico em Libras, Português como segunda língua, entre outros.

O vocabulário empregado no texto aponta não somente para a classificação a qual reflete a luta de sentidos a partir de diferentes discursos sobre a educação de surdos, mas também, ao contrastar essas perspectivas, expressa valores sobre elas.

O emprego das palavras “críticas”, “questionamento”, “adverte”, “secundarização”, “insuficiente”, “impossibilidades”, “irrelevantes”, “desconsidera”, marcam uma avaliação negativa do autor em relação às práticas relacionadas a política inclusiva para a educação de surdos.

Quadro 29: Avaliação e Legitimação

AVALIAÇÃO E LEGITIMAÇÃO
A principal crítica (a política inclusiva do MEC) refere-se a secundarização da Língua de Sinais (...)
No mesmo documento (produzido pelo SECADI/MEC), questões culturais e linguísticas são consideradas como irrelevantes (...)
O espaço do AEE duas ou três vezes por semana é insuficiente para garantir a aquisição de uma língua. (...)
De outro lado, a atual política de educação inclusiva para surdos (...) é bastante questionada pelos pesquisadores da área.
Uma das grandes críticas ao modelo atualmente proposto para o AEE adverte para o fato de que esse modelo defende uma nova forma de oralismo.
Outro alvo de questionamento é a impossibilidade que esse modelo de AEE atualmente proposto pelo MEC oferece de se utilizar a Libras como meio de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa

Fonte: a própria autora com base em Garcêz (2011, p 10-14).

Apesar de no texto não constar palavras que expressam valores à perspectiva de educação bilíngue ancorada no discurso do bilinguismo, os sistemas de valores se constroem também em oposição aos valores negativos à educação de surdos sob o discurso da inclusão, os quais apontam para a afirmação da educação de surdos sob o discurso do bilinguismo, afirmação que se estende às representações sobre os surdos e a Libras associadas a esse discurso no sistema de classificação criado. Na seção anterior, destaquei as relações entre sentenças marcadas pelo contraste entre diferentes modos de representar os surdos, a Libras e a educação de surdos. O embate de perspectivas é também construído na maneira como vozes as quais se agrupam em dois grupos distintos são organizadas ao longo do texto, que promove um enfrentamento em torno de significados a partir dos discursos trazidos. Enquanto os sistemas de representações atravessados pelo discurso da inclusão, são vinculados às vozes representativas do MEC, das Políticas Educacionais Inclusivas e do Atendimento Educacional Especializado, as representações permeadas pelo discurso do bilinguismo são relacionadas ao grupo social formado por pesquisadores, professores e comunidade surda os quais se opõem diretamente às vozes representativas do MEC.

6.2.3 Modos de Identificar

As sentenças são construídas, preeminentemente, no modo declarativo seguindo as especificidades do gênero reportagem o qual coloca o jornalista na posição daquele que provê as informações. No entanto, em meio a essas informações, é recorrente o emprego de modalizadores que constroem relações de obrigatoriedade a partir dos modais “dever”, “precisar”, “poder” em relação às práticas sociais representadas.

As relações de obrigatoriedade, entretanto, não se estabelecem, diretamente, na interação entre o autor e leitor. Em todas as suas ocorrências, as relações de obrigatoriedade aparecem intermediadas por outras vozes as quais são retomadas ao longo do texto.

Quadro 30: Modalidade deôntica e intertextualidade

MODALIDADE DEÔNTICA E INTERTEXTUALIDADE
<u>Vários pesquisadores</u> defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a Língua de Sinais (...).
<u>Segundo Sandra Patrícia</u> , o AEE deve ser oferecido e previsto quanto a escola bilíngue não for possível nem viável ... Entretanto, esse atendimento precisa ser ressignificado.
Além disso, a professora explica que há inconsistências no fascículo que podem levar os professores a interpretarem o oralismo como necessário e imprescindível. <u>A lei é bem clara</u> , a oralização da Língua Portuguesa deve ser facultada aos surdos.
<u>A professora Mirlene Damázio explicou</u> , em entrevista, que os intérpretes devem atuar “no contexto da escola, nos espaços das salas de aula comum (...)”.
<u>Conforme as instruções do fascículo</u> , o ensino de Língua Portuguesa e de Libras deve ser simultâneo, mas em momentos linguísticos diferentes.
<u>Na opinião da professora Sandra Patrícia Nascimento</u> , o ensino de português como L2 não deve ser complementar, mas sim substitutivo.

Fonte: a própria autora com base em Garcêz (2011, p 10-14).

Enquanto os modais empregados sinalizam para um tom bastante assertivo em relação à obrigatoriedade das ações, o uso do discurso indireto circunscreve essa assertividade em relação a outras vozes, minimizando o comprometimento do autor para com elas.

Ao trazer essa multiplicidade de vozes para o texto, a voz autoral mantém um relativo distanciamento em relação ao que é dito ao demarcar quem diz e o que diz no modo como introduz essas vozes no texto (Ex. Conforme a Política (x) / Segundo a nota técnica (x) / A doutora (x) acredita que/ Para ela/ Segundo (x)). O relativo distanciamento da voz autoral com

os posicionamentos mobilizados nessas outras vozes caracteriza-se como aspecto próprio ao gênero reportagem que, em geral, se vale de uma série de declarações factuais intercaladas com discursos reportados. Diferentes pontos de vista, em geral, são trazidas para um mesmo fato nas diferentes vozes mobilizados.

Todavia, as reportagens produzidas no contexto da *Revista da Feneis* fazem parte de uma rede de práticas desenvolvidas no âmbito dessa Instituição a qual se organiza como órgão representativo dos surdos no Brasil. Assim, o gênero reportagem, no contexto da *Revista da Feneis*, situa-se na intersecção das práticas jornalísticas e das práticas em defesa dos interesses institucionais da Feneis.

O autor do texto é constrangido pelas convenções do gênero reportagem quanto aos modos de agir, representar e identificar mobilizados no texto, a exemplo da construção de um suposto distanciamento das diferentes representações mobilizadas, ao proceder de modo a contrastar essas distintas perspectivas sem apresentar um posicionamento explicitamente marcado e, ainda, no distanciamento das construção de modalidades carregadas de obrigação. Ao mesmo tempo, a voz autoral também é constrangida pelas convenções advindas da natureza das atividades que a Instituição e periódico desenvolvem no sentido de conectar, regular e gerenciar outras práticas relacionadas a educação de surdos no Brasil, atividade essa marcada por um forte posicionamento em relação a esses processos.

A fim de lidar com esses constrangimentos, especificamente, a necessidade de marcar um posicionamento institucional em relação às práticas recontextualizadas no texto, ao mesmo tempo a necessidade de seguir as convenções do gênero reportagem o qual demanda uma suposta neutralidade do autor em relação ao que é dito, o texto ampara-se em outras vozes de forma a construir propósitos, justificativas e explicações de motivos que se referem a certas realidades são consideradas desejáveis e legitimadas.

No entanto, ao analisar a modalidade no conjunto das outras categorias analisadas, é possível identificar uma filiação do autor e alto comprometimento com as vozes as quais afirmam a perspectiva bilíngue e problematizam o discurso da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos que analiso neste trabalho integram uma rede de práticas sociais relacionada às políticas linguísticas para Libras e os seus desdobramentos nas políticas educacionais para pessoas surdas no contexto das escolas brasileiras. Eles operam de modo a regulamentar as práticas de linguagem mediadas por essa língua e as práticas de seu ensino e, nesse processo, inevitavelmente, “controlam a seleção de certas possibilidades estruturais e exclusão de outras, e a retenção dessas seleções ao longo do tempo em áreas particulares da vida social”³⁶ (FAIRCLOUGH, 2011, p. 120).

Eles operam nessa rede de práticas ao produzir e reproduzir representações sobre os surdos, sobre a Libras e Língua Portuguesa e práticas de ensino de línguas a esse grupo social. Essas representações ancoram-se em diferentes discursos produzindo diferentes perspectivas e posicionamentos a uma mesma área da vida social. Ainda, os documentos evocam modos particulares de ser que evidenciam comportamentos sobre o papel do Estado e de outras instituições sociais em relação ao surdos no Brasil.

Apresentei análise dos documentos, destacando as maneiras de agir, representar e identificar em relação aos surdos e a Libras e a educação de surdos a fim de identificar como discursos mobilizam relações de poder as quais operam nos movimentos de resistência, reprodução e transformação de sentidos às pessoas surdas e educação de surdos.

Ao longo da análise apresentada, visei às ações, representações e identificações imbuídas nos textos produzidos no âmbito de diferentes níveis institucionais, Governo Brasileiro e da Feneis, e, partindo desses processos, identificar os movimentos de resistência, reprodução e transformação desses modos de agir, representar e identificar sobre as pessoas surdas, Libras, a educação de surdos que emergiram da recontextualização desses discursos em diferentes textos e diferentes níveis institucionais.

Adiante, retomo alguns aspectos os quais se mostraram salientes ao longo da análise a fim de traçar algumas perspectivas à compreensão da função que os discursos produzidos pelas duas instituições analisadas, potencialmente, exercem nas práticas sociais institucionais em relação a Libras e a educação de surdos no Brasil.

³⁶ Tradução livre de “*Social practices can be thought of as ways to control the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time in particular areas of social life*”.

A partir da análise, foi possível levantar algumas pistas para a compreensão do modo como as políticas linguísticas para a Libras e políticas educacionais para surdos se entrecruzaram desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil a partir da publicação da Lei nº 10.436/2002.

Retratei o modo como o texto da lei que reconhece a Libras enquanto meio legal de comunicação e expressão no Brasil elenca alguns processos a serem desencadeados no contexto do poder público com o propósito de garantir o apoio e difusão da Libras a partir de uma linguagem objetiva, legal-racional, apropriando-se da língua “neutra” da ciência com intenção de legitimar as maneiras de compreender Libras de certa forma e não de outras. Desse modo, agiu de modo a apagar o usuários das Libras e os beneficiários de seu reconhecimento.

Ao longo da análise, foi possível identificar como o estabelecimento das políticas linguísticas para Libras está permeado por movimentos de luta em torno dos sentidos e dos mecanismos de estabelecimento de um consenso acerca das identidades sociais, nos embates pelo exercício do poder de definir modos legitimados de perceber, conceber e reconhecer as pessoas surdas de certas formas. Assim, o estabelecimento das políticas linguísticas para Libras envolveu não somente o reconhecimento/ não reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, mas também o reconhecimento/ não reconhecimento da identidade surda, processo esse que identifico no âmbito das duas instituições sociais analisadas.

A definição das pessoas surdas a partir das características linguísticas e culturais mostra-se “oficializada” no contexto das políticas governamentais por meio do Decreto nº 5.626. Não obstante, no contexto desse documento e de outros produzidos no âmbito do governo federal, essa definição foi estabelecida não somente pelo modo como os documentos representam as pessoas afetadas pelas políticas a partir dos atributos que possuem, mas, principalmente, por meio da construção da identidade desses indivíduos enquanto “sujeitos educáveis” incluídos no conjunto de outros modos de nomeá-los (surdos/pessoas com surdez/pessoas com deficiência auditiva/ pessoas com necessidades especiais).

Assim, o decreto circunscreve esses sentidos justificados e legitimados pelo direito à educação e, desse modo, apaga a luta hegemônica que permeia diferentes maneiras de representar em jogo. Para Shoe e Wright (2005), as políticas necessitam de uma aparente hegemonia a partir de formas consensuais de representar a população, afastando-se do debate público e minimizando as possibilidades de contestação a fim de se legitimar.

Os conflitos que podem emergir da apropriação desses diferentes modos de nomear os beneficiários dessas políticas são mitigados em função da identidade comum que os unem como

de “sujeitos da educação”, como beneficiários do direito à educação e do direito ao acesso a conhecimentos e habilidades cognitivas consideradas educativas. Segundo Levinson e Sutton (2001), na arena das políticas públicas, as políticas educacionais caracterizam-se pelo poder de definir não somente quem são aqueles que compreendem o direito de serem educados, assim como definem quais são os conhecimentos e habilidades as quais são consideradas como propriamente educativas. Ao compreender as políticas educacionais no contexto das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais, o decreto cria uma identidade dos surdos como sujeitos educáveis inserindo a Libras e a Língua Portuguesa enquanto conhecimentos legitimados nessa educação e, ainda, definindo os meios e espaços de seu aprendizado.

Ao longo da análise do Decreto nº5.626, argumentei neste trabalho que, ao trazer as políticas educacionais ao centro da política linguística oficial para a Libras, o decreto aproximou diferentes demandas que se apresentavam na esfera pública no mesmo momento histórico. Desse modo, concilia diferentes interesses na sua constituição, atende aos compromissos firmados junto a organismos internacionais a respeito das políticas educacionais para pessoas com deficiência sob a perspectiva de inclusão, atendendo a interesses sociais, políticos e econômicos envolvidos, ao mesmo tempo que se apropria de discursos produzidos no contexto do movimento social surdo que lutavam por mudanças na educação dos surdos desde o reconhecimento da Libras.

Esse movimento dá-se na apropriação pelos documentos oficiais de conceitos e sentidos diversos, produzidos tanto no contexto das agendas internacionais para educação quanto no âmbito do movimento social surdo, os quais são deslocados do seu contexto original, incorporando a eles recursos discursivos e institucionais próprios no âmbito das políticas oficiais de modo a colocá-los a serviço de seus interesses, motivações e ações. Desse modo, conferem autoridade institucional para discursos sobrepostos, por vezes contraditórios, que são apropriados, ressignificados e conciliados no âmbito das políticas. De acordo com Bourdieu (1991, p. 39), “as políticas alcançam os efeitos ideológicos esperados ao explorar as possibilidades contidas na polissemia inerente a ubiquidade social de uma língua legitimada”³⁷.

O termo “inclusão” recebe contornos distintos nos espaços institucionais analisados e, portanto, aparece como termo sensível aos efeitos ideológicos imbuídos na polissemia. No contexto da Feneis, a palavra inclusão é, constantemente, acompanhada de termos ligados à sociedade (como inclusão social), de modo a apontar para sentidos ligados ao conceito de

³⁷ Tradução livre de “*politics achieve their most successful ideological effects by exploiting the possibilities contained in the polysemy inherent in the social ubiquity of the legitimate language*”.

equidade social. Nesse contexto, a defesa da Libras e seu papel nos espaços educacionais é motivada pela ideia que, por meio de processos educativos mediados pela Libras, é possível a inclusão dos surdos nessa sociedade. Essa visão diferencia-se dos sentidos para a inclusão os quais perpassam os documentos oficiais que coloca a escola, e não a sociedade, como o *locus* da inclusão. Assume a inclusão educacional como aquela em que todos os alunos convivem juntos em uma mesma sala de aula. Aspecto esse reforçado pela construção dos surdos como sujeitos educáveis.

Desse modo, evidencia-se como os documentos oficiais, além do estabelecer de uma política linguística às Libras no Brasil, age de modo a alinhar as políticas delineadas aos objetivos de uma ordem econômica neoliberal. Esse processo faz-se na construção das representações dos surdos como “sujeitos educáveis” e, ainda, ao delimitar a escola como o espaço da inclusão. Como abordado, anteriormente, a educação possui papel fundamental na manutenção da ordem econômica neoliberal, conforme os objetivos da escola se alinham aos objetivos dessa ordem econômica que é criar um sociedade em aprendizado permanente, produzindo uma competitividade sistêmica e eficiência auto-gerenciável (MULDERING, 2012). Nesse contexto, segundo anteriormente abordado neste trabalho³⁸, a palavra de ordem “inclusão” funciona como uma regra desse jogo “uma regra da não exclusão e que a função da regra social, de regulação social ou de segurança social no sentido mais amplo do termo é, puramente e simplesmente, assegurar a não exclusão em relação ao jogo econômico [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 202). A escolarização e o aprendizado de dados conhecimentos apresentam-se como necessários para preparar esses indivíduos para o jogo. No entanto, esse movimento é resistido e confrontado no contexto da Feneis que parte de outros sentidos para a inclusão social dos surdos, atribuindo um outro papel para a escola nesse processo.

Nessa perspectiva, lutas hegemônicas potenciais, mesmo tendo sido abafadas no contexto do texto do decreto, podem atravessar as práticas sociais e se delinear em outros eventos sociais relacionados a elas. Esse movimento foi percebido ao longo da análise dos documentos posteriores a sua publicação que produziram mecanismos de estabelecimento de sistemas de classificação a partir das diferenças entre distintas narrativas aos surdos, a Libras e a educação de surdos e evidenciaram o conflito e polêmica gerados em torno de dissemelhantes discursos que coexistem na sociedade e que disputam espaços de legitimidade no contexto das políticas

³⁸ Seção 1.5.

públicas, aspectos esses que se mostraram conciliados e mitigados no decreto de regulamentação da Libras.

A exemplo da matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 27, de janeiro a março de 2006 (“Libras é realidade no País: MEC e Feneis celebram regulamentação da Língua Brasileira de Sinais”) que, ao recontextualizar o texto do decreto, sinaliza para a existência de contradições nas Leis e Programas em relação às políticas educacionais oficiais construídas no âmbito do Estado.

As lutas hegemônicas em torno dos sentidos, normas e poder que permeiam a rede de práticas da qual as políticas públicas linguísticas e educacionais fazem parte, mostraram-se acentuadas em outros documentos analisados, tais como no material didático “AEE – pessoa com surdez” produzido no ano seguinte à publicação do Decreto nº 5.626. O documento, voltado à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, constitui-se em um importante instrumento das políticas na medida em que ele, apesar de não ter a mesma autoridade legal conferida às Leis e Decreto, possibilita conectar as políticas oficiais a contextos das escolas por intermédio da formação dos professores para atuarem nesses contextos. Assim, a formação dos docentes aparece como um importante instrumento de governança à proporção que sustenta às políticas oficiais ao mobilizar mecanismos de legitimação dos sistemas de representação, ação e identificação que moldam as políticas no âmbito legislativo.

Conforme abordado anteriormente neste trabalho, o material é transpassado por uma lógica de problema-solução em relação a educação das “pessoas com surdez”. Essas soluções figuraram-se na prescrição de modos de reagir diante a um campo de disputa em torno de diferentes modos de representar os surdos e a Libras os quais moldam os diferentes discursos sobre as políticas linguísticas e políticas educacionais para pessoas surdas. Nesse movimento, o material cria sistemas de classificação rígidos entre diferentes perspectivas que emergem da rede de práticas do qual a educação de surdos faz parte, colocando-os em confronto a fim de colocar em descrédito as perspectivas que se opõem às políticas públicas desenhadas, ao mesmo tempo que mobiliza mecanismos de legitimação das mesmas.

O campo acadêmico é apresentado como integrante nessa rede de práticas e é representado a partir do papel que a universidade e pesquisadores assumem nos processos de formação de professores enquanto parte integrante dessa rede. Ainda, as pesquisas educacionais surgem nas vozes mobilizadas no material didático de modo a ratificar as ações delineadas no âmbito das políticas governamentais a partir da autoridade especializada conferida aos pesquisadores e às pesquisas. Por meio desse processo, é possível pensar a respeito das relações que se estabelecem entre a academia e as políticas públicas na rede de práticas da qual a

educação de surdos faz parte. Levinson e Sutton (2001) apontam que, não raramente, as relações entre a academia e os formuladores de política dão-se a partir da mobilização das pesquisas aplicadas, seletivamente, para justificar as decisões que foram tomadas por critérios puramente políticos e, ainda, sugerem a necessidade de se discutir as culturas de formação das políticas e de que maneira o conhecimento, advindo das pesquisas, têm sido utilizados de modo a informá-las.

O acirramento das lutas hegemônicas em torno das representações, ações e identificações as quais transpassam as políticas oficiais também emergiram nos textos produzidos no âmbito da Feneis. A Feneis, como instituição representativa do movimento social surdo, insere-se como parte dessas políticas ao voltar a atenção aos regimes de sentidos que são apropriados, reinventados e reiterados nas políticas oficiais e reage a elas. Para tanto, desenvolve mecanismos de participação na esfera pública, como o desenvolvimento de uma mídia própria e a (re)produção de discursos, a fim de promover o enfrentamento e embates pelos sentidos para os surdos e educação de surdos apropriados nas políticas públicas que são deslocados e distanciados daqueles dos quais se aproximam, explicam e motivam a luta travada pelo reconhecimento da língua de sinais e educação de surdos que almejam.

No contexto da Feneis, identifiquei o exercício de tornar público, tornar conhecida e oficializada modos de nomear os surdos como grupo social com características linguísticas e culturais próprias que até, recentemente, eram impensadas, desconhecidas não oficializadas nas políticas públicas. Nesse processo, os surdos são definidos enquanto comunidades, como cidadãos brasileiros e possuidores de uma cultura e língua própria. Esses elementos, juntamente com outros elencados na análise, situam o contexto da reivindicação por parte dessa instituição no reconhecimento da Libras como parte integrante de um movimento de reconhecimento de identidade e modos de definir os surdos como um grupo social. Ao defini-los por intermédio de certas características e disseminá-las a partir de seus recursos institucionais e discursivos, como a *Revista da Feneis*, agem também de modo a levar os outros (não surdos) a reconhecerem essa identidade e, ao mesmo tempo, atestam aos próprios surdos a sua existência como conhecida e reconhecida a partir de narrativas construídas.

Ao analisar as Revistas da Feneis, cronologicamente, identifiquei os acirramentos que se estabeleceram ao longo do tempo em relação às lutas hegemônicas as quais acompanham as políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro. As duas primeiras edições da *Revista da Feneis* analisadas, neste trabalho, estavam circunscritas em um momento histórico festivo que marcava a publicação recente de dois documentos legais que oficializavam a Libras no Brasil (a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005). As matérias de capa dessas

edições recontextualizaram esses eventos a partir da publicação na íntegra desses documentos oficiais e, ao fazê-lo, mobilizaram outros textos e vozes que orientavam modos de reagir a eles.

Em meio a essas vozes, por sua vez, emergiram pontos que sinalizavam polêmicas iminentes daquele período. Nessas edições, suscitava-se o discurso da inclusão de modo a delimitar os meios de representar a inclusão dos surdos na sociedade brasileira. Processo esse promovido na voz do presidente da instituição naquele período na edição número 18, (“insistimos que a Libras tem sido o meio mais eficaz de inclusão dos surdos na sociedade), que também delimitou sentidos para a educação inclusiva (“Não se pode falar de escola inclusiva para surdos se não houver a Libras como Língua de instrução, se não houver professores bilíngues, se não pudermos aprender também essa Língua nas escolas”).

Conforme abordado ao longo deste trabalho, o período que marcava os processos de oficialização da Libras coincidia com o período de implantação das escolas inclusivas como política pública. Desse modo, a Feneis utilizava meios de também fazer política a partir da disseminação dos seus próprios sentidos para a inclusão de surdos no contexto das narrativas para as identidades surdas marcadas pela Libras. Esse aspecto é retomado na matéria de capa da Revista número 27 que, novamente, ao recontextualizar o decreto publicado no âmbito governamental, mobiliza vozes que retomam o discurso da inclusão.

Nessa ocasião, a partir da voz da pesquisadora institucional da Feneis do período, diferentes perspectivas à educação de surdos são contrastadas na reportagem, de modo a promover o embate entre as políticas públicas inclusivas delineadas no âmbito governamental e as políticas para educação de surdos traçadas no âmbito da Feneis, ancoradas em um aparato legal extenso mobilizado pela voz autoral. No entanto, essa polêmica aparece ainda atenuada pelo contexto festivo que circunscreve a matéria em torno da publicação do Decreto nº 5.626 e pela relação de parceria representada entre o Ministério da Educação e a Feneis circunstanciadas pelos processos de oficialização da Libras e sua regulamentação.

Permeiam essas reportagens a ideia de “luta” que remonta à luta hegemônica em torno do reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas e de suas narrativas. Esse reconhecimento diz respeito à demanda desse grupo social pelo reconhecimento do outro (da sociedade brasileira) da existência da Libras e dos surdos pelos quais se reconhecem e se identificam.

A luta pela oficialização desse reconhecimento carrega o pressuposto de que as palavras que são tornadas públicas na lei e decreto (oficialização) têm o poder de tornar visível e conhecido pela sociedade o reconhecimento da Libras e das identidades mediadas por essa língua. No entanto, o reconhecimento dessa língua envolve o exercício do poder de trocas

simbólicas que se ancoram em modos de representar compartilhados na sociedade. Nessa perspectiva, anunciar, publicamente, a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil não é garantia de seu reconhecimento pelos outros (a sociedade). Isso porque esse reconhecimento pressupõe uma troca do poder simbólico entre aqueles que se encontram em posições hierárquicas e de exercício de poder (BORDIEU, 1991), no caso os falantes da Língua Portuguesa e os não surdos.

Nove anos após a publicação da Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e seis anos após a publicação do decreto de sua regulamentação, a relação harmoniosa construída nas primeiras edições da *Revista da Feneis* analisadas, neste trabalho, demonstrou-se ausente na matéria de capa da *Revista da Feneis*, número 41. A matéria marca uma mudança nos modos de relacionar entre essa instituição na reportagem intitulada “MEC viola direitos linguísticos e culturais dos surdos: Política de educação inclusiva no Ministério da Educação nega a cultura e identidade surdas e secundariza a Língua de Sinais³⁹”. Nessa reportagem, as expectativas em torno do reconhecimento da Libras e da identidade surda a partir da publicação dos documentos legais que marcaram as edições anteriores a essa aparecem frustradas de modo que, na matéria, evidenciam-se mecanismos de deslegitimar as ações do MEC de não reconhecimento do MEC referente às identidades surdas e da língua de sinais.

Para tanto, o texto retoma vozes representativas do MEC, de modo a responder à polêmica estabelecida nesses documentos e, desse modo, cria sistemas de classificação também enrijecidos acerca dos modos de representar a Libras, os surdos e a educação de surdos considerados desejáveis em contraste com àqueles apresentados no contexto da política públicas que não correspondem às demandas colocadas por essa instituição. Nesse processo, a *Revista* também se vale da autoridade investida nas pesquisas acadêmicas e pesquisadores a fim de legitimar essas representações e sustentar o embate ideológico em confronto, mais uma vez inserindo o campo acadêmico no contexto das políticas desenhadas por essas duas instituições e que se afrontam nos textos analisados.

Esse movimento transpassa o texto de forma que essas diferentes vozes representantes de duas posições e lugares distintos das práticas sociais se enfrentam de modo a acentuar as diferenças, conflitos, e polêmica em torno de sentidos, normas e poder que envolvem o

³⁹ Ver análise na seção 6.2.

reconhecimento dos surdos e da Libras no contexto brasileiro situados nas políticas que se desenham para a educação de surdos e o papel da Libras/Língua Portuguesa nesse processo.

Nesse processo, é possível identificar que as representações para a Libras, surdos e a educação de surdos mobilizadas por essas instituições sociais distintas não se constituíram de construtos definidos *a priori*, fixos e totalmente separados, ao contrário, elas se estabeleceram, mutualmente, a partir dos sistemas de diferença que criavam. Os sistemas de classificação mobilizados no texto foram moldados e delineados a partir do confronto de sentidos produzidos nessas duas instituições sociais a partir do modo como se articulavam, discursivamente, na rede de práticas.

No início deste trabalho, apropriei-me da discussão proposta por Habermas (1994) o qual sugere que o processo de oficialização de uma língua mobiliza discussões éticas e políticas já que coloca em evidência os modos pelos quais pessoas usuárias dessa língua compreendem a si mesmas e querem ser compreendidas enquanto cidadãs de uma dada sociedade, herdeiras de uma cultura e língua específica e ainda abre espaço para que discutam as tradições que querem perpetuar, quais querem descontinuar, como querem lidar com sua história e se relacionar com outros. No entanto, “porque decisões ético-políticas são parte inevitável das políticas e porque sua regulação legal expressa a identidade coletiva de uma nação de cidadãos/cidadãs, elas podem provocar embates culturais nas quais minorias desrespeitadas lutam contra uma cultura majoritária indiferente”⁴⁰ (HABERMAS, 1994, p. 218).

Na análise apresentada neste trabalho, foi possível identificar como esses embates foram circunstanciados em termos das políticas públicas para a educação de surdos. No processo de oficialização da Libras, as políticas oficiais agiram de modo a reconhecer a Libras ao mesmo tempo que delimitaram os efeitos desse reconhecimento nos processos de educação de surdos, especialmente, reiterando o papel da Língua Portuguesa, língua majoritária no Brasil. No texto da Lei nº 10.436/2002, esse movimento deu-se na delimitação da não substituição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, no decreto nº 5.626, que reitera o papel da Libras e da Língua Portuguesa como línguas de instrução dos processos de educação bilíngue, ressignificando o sentido de bilinguismo representado no contexto da Feneis em defesa da Libras como língua de instrução e Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda, esse processo mostrou-se marcado de modo mais explícito no material didático *AEE – Pessoa com*

⁴⁰ Tradução livre de “*Because ethical-political decisions are an unavoidable part of politics, and because their legal regulation expresses the collective identity of a nation of citizens, they can spark cultural battles in which disrespected minorities struggle against an insensitive majority culture*”.

Surdez que coloca em suspeita o papel da Libras na educação de surdos, ao mesmo tempo que reitera a capacidade deles para o aprendizado da Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Diante desse quadro, argumento que o debate em torno da educação de surdos que sucederam o reconhecimento oficial da Libras no Brasil, serviu de modo a desfocar as relações hegemônicas que circunscrevem esse reconhecimento da relação entre a Língua Portuguesa, como língua majoritária no Brasil, e a legitimidade da Libras como outra língua oficial em disputa pelo reconhecimento, deslocando-o para o debate em torno educação de surdos.

Uma percepção legitimada, como o valor de superioridade da Língua Portuguesa em relação à Língua de Sinais, pode percorrer diferentes debates por trás de diferenças, imediatamente, visíveis, como diferenças visíveis entre educação inclusiva e educação bilíngue, já que o movimento de tornar explícito o que é implícito e de modo algum automático (BOURDIEU, 1991).

Nesse contexto, trazer a regulamentação do ensino da Língua Portuguesa para o espaço de regulamentação da Libras, consolida o papel dessa, juntamente, com a Libras, como conhecimento necessário para a participação dos surdos no jogo neoliberal da não exclusão da ordem econômica. Em relação à Língua Portuguesa, a ênfase é dada à modalidade escrita a qual atravessa os documentos analisados.

Uma das formas de compreender a posição central que a leitura e escrita da Língua Portuguesa ocupam na educação de surdos diz respeito a pressupostos associados à importância dessas habilidades nas sociedades letradas contemporâneas, pressupostos esses que, ao meu ver, não devem ser naturalizados. Os estudos dos novos letramentos e da teoria sociocultural provocam a reflexão acerca desses pressupostos de modo a considerar o trabalho ideológico incorporado nesse processo.

Street (1995) propõe uma visão de letramento como uma prática social, distanciando-a da compreensão de letramento como algo autônomo, ou seja, desvinculado dos contextos sociais do uso das línguas e dos sujeitos. Argumenta, ainda, que o espaço da escolarização têm sido fundamental para a construção dessa ideia autonomizada de letramento, à proporção que é nesses espaços nos quais se definem que práticas de letramento são legítimas, em que se estabelecem a padronização delas e marginalizam as variedades de práticas que fogem aos seus propósitos, excluindo-as do debate do letramento. Desse modo, as práticas de letramento que emergem fora dos contextos escolares têm sido percebidos como tentativas inferiores a serem supridas pelo processo de escolarização.

Essa visão está inscrita em padrões culturais e ideológicos mais amplos, os quais organizam conceitos em torno de valores e identidades sociais que são consideradas válidas em uma dada sociedade. Temos presenciado uma preocupação constante por parte dos Estados com os índices de alfabetismo/analfabetismo da população e o papel que as escolas têm assumido na construção das sociedades letradas o que não está desvinculado de ideais do que é considerado importante para a “construção de um tipo de cidadão particular, uma dada identidade, e um conceito particular de nação” (STREET, 1995, p. 127).

Nas escolas, onde são inseridas as práticas de ensino da leitura e escrita, são, portanto, espaços conflituosos em que as expectativas que se criam em torno de um ideal de letramento contrastam-se com as multiplicidades de práticas de letramento e práticas sociais com as quais os alunos engajam-se diariamente.

Se concordamos que a forma como uma sociedade concebe as práticas de letramento não é neutra, pelo contrário, ela é delimitada por um sistema de valores acerca do que é desejável e legítimo, podemos então desnaturalizar práticas de ensinar a forma escrita do Português para surdos de modo a questionar os pressupostos subjacentes a essa prática. Podemos começar perguntando-nos por que razão Libras não substitui a forma escrita do Português, como indicado na Lei de Libras, e quais as implicações dessa declaração. Nós também poderíamos perguntar: o que significa as práticas de leitura e escrita para a comunidade surda brasileira? Ainda, questionarmos sobre quais as diferentes práticas de letramento com as quais os surdos estão envolvidos em diferentes esferas da vida social? Como estas práticas são conectadas às práticas escolarizadas de letramento? Qual é o papel da leitura e escrita em Português nessas práticas? Como sua experiência com as práticas de escrita e leitura é incorporada nas instituições sociais marcadas pela hierarquia e poder político? Eu sinto que essas questões requerem uma abordagem mais incisiva.

Não raramente, é atribuído ao letramento e à escolarização as possibilidades para se resolver os problemas socioeconômicos de um país, aspecto esse que está na base das preocupações a respeito dos índices e qualidade da alfabetização dos Estados das sociedades letradas contemporâneas. Nesse contexto, "supõe-se que os grupos sociais que carecem de alfabetização, mas vivem dentro de um país majoritariamente letrado, estarão em desvantagem ou "atrasados" e que o seu "analfabetismo" é uma das principais causas dessa condição: alfabetizando-os eles vão conseguir mobilidade social, econômica e política e igualdade nas condições de participação na ordem social ". (Street, 1995, p. 21)

No contexto dos surdos, parece-me haver uma consensualidade de que a aprendizagem da modalidade escrita da Língua majoritária do Brasil é necessária à mobilidade social e

econômica e para garantir uma igualdade na participação dos surdos na ordem social. Estudos do novo letramento, entretanto, têm demonstrado que as consequências sociais do letramento não residem no letramento em si, à medida que elas dependem das condições socioculturais nos quais esse letramento é ensinado. Luke (1994, p. 330) argumenta que pressupor que o ensino da leitura e escrita tem poder generalizável é ilusório, uma vez que “o capital cultural gerado no aprendizado do letramento só pode ser realizado e articulado através de uma série de contingências que emergem no campo social e cultural”.

Acredito que essa análise pode ser ampliada, debatida e ressignificada a partir de outras pesquisas que possibilitem a expansão dos contextos e instituições sociais que integram a rede de práticas de letramento dos surdos, como o contexto das escolas, das salas de aulas, contexto familiar, possibilitando maior compreensão da relação das estruturas macros e contextos micros e do modo que as políticas fazem parte da vida cotidiana das pessoas vivendo suas vidas. Com base na ampliação desse quadro, será possível identificar outras narrativas que emergem das práticas nas quais as políticas linguísticas para a Libras e para a Língua Portuguesa como segunda língua se desenvolvem e que, inevitavelmente, foram apagadas neste trabalho.

Propus-me a analisar como linguagem e poder estão imbricados no estabelecimento da política linguística para Libras (Língua Brasileira de Sinais), no Brasil, e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Partindo do pressuposto da política como prática social, compreendo políticas, neste trabalho, enquanto instâncias de governança que transitam tanto nas políticas públicas, as quais recebem o *status* de instrumento oficial de governança, quanto em contextos institucionais de menor escala, como a Feneis e outros espaços institucionais como a escola, a sala de aula, ou qualquer comunidade de nível local. Entendo que as políticas são estabelecidas em redes de práticas que transitam em diferentes contextos e em diferentes níveis sociais, global e local. A análise proposta possibilitou identificar como as relações de poder permeiam o embate por sentidos que buscam legitimação no contexto das políticas oficiais para a Libras e para a educação de surdos no Brasil a partir da análise da acentuação do conflito, polêmica e luta pelo poder em torno de sentidos aos surdos, à Libras e à educação de surdos estabelecidas em diferentes níveis institucionais: entre o Governo Brasileiro e a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis).

Acredito que uma das potencialidades desta pesquisa situa-se na abordagem discursiva empregada à análise das políticas públicas. O viés discursivo adotado possibilitou plena compreensão das dinâmicas que marcam o estabelecimento das políticas linguísticas e educacionais voltadas às pessoas surdas, dos conflitos e embates pelo poder que as atravessam os quais, por vezes, aparecem apagados nos textos oficiais. Ainda, esse trabalho possibilitou a

ampliação da noção de política por meio da análise do trabalho discursivo desenvolvido por instituições sociais distintas no processo de estabelecimento dela a partir da noção da recontextualização.

Reconheço, no entanto, a limitação desta pesquisa no que concerne à análise dos efeitos desses embates em outras práticas sociais na rede de práticas em que estão situadas. Nesse sentido, acredito que uma análise, por meio do tempo, do modo como os conflitos, as contradições são resolvidas/acirradas em outros momentos e espaços, pode contribuir para a investigação da forma como o poder opera no estabelecimento das políticas linguísticas para a Libras no Brasil. Ainda, acredito que essa análise possa ser favorecida por perspectivas etnográficas que busquem analisar os efeitos desses discursos nas políticas que desenham no cotidiano das pessoas surdas no Brasil, nas relações e práticas das quais participam.

Faz-se necessário enunciar que as análises apresentadas não estão desvinculadas das relações que eu, como analista, estabeleço com o mundo e de que as interpretações e análises apresentadas não são neutras. Elas dialogam com as minhas vivências como não surda em um mundo organizado, predominantemente, para e por não surdos e da minha inquietude diante das injustiças sociais e das relações hegemônicas que operam para a manutenção de relações hierárquicas de poder. Elas partem de pressupostos da existência de um desequilíbrio de forças que marcam as relações entre desiguais (surdos e não surdos) na sociedade brasileira e da necessidade de enfrentamento de conjecturas que favorecem a manutenção das relações de poder desiguais. Esse posicionamento, por sua vez, só foi possível a partir das relações estabelecidas com as vozes com as quais dialoguei ao longo do desenvolvimento desta pesquisa que possibilitaram, “a partir do olhar do outro sobre mim, compor de mim um olhar inteiro, para ver de mim o que não posso ver” (AMORIM, 2001, p. 289).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M.(1895-1975). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV V. N. **Discourse in life and discourse in poetry**. Trans. IR Titunik. Ed. Neal H. Bruss. New York: Academic, 1976.
- BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Trad. Vern W. Mcgee. University of Texas Press, 1986.
- BALL, S. J. **Education policy and social class**: The selected works of Stephen J. Ball. Psychology Press, 2006.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Lanham e Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: The structuring of Pedagogic Discourse. Vol. IV. London and New York: Routledge, 2003.
- BLACKLEDGE, A. **Discourse and Power in a Multilingual World**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Harvard University Press, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Especial. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial. 2º Volume. Brasília, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30 mai 2014.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 30 mai 2014.
- BRASIL. O surdo e a Língua de Sinais. Petrópolis, 1996. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/corde/referenciasBiblio/cor_surdo.asp>. Acesso em: 12 abr. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001 de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 30 mai 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 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/2002/110436.htm>. Acesso em 30 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 30 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, 2005.

BRITO, F. B. 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.

BRITO, F. B.; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: Feneis, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.o especial, 1999 (385-417).

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DAMAZIO, M. F. M. Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez. In: _____. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S (eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3rd. Edition. Thousand Oaks, London e New Delhi: Sage Publications, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Peripheral Vision: Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. **Organization Studies**, v.26, n. 6, p. 915-939, 2005. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/content/26/6/915.abstract>>>>>. Acesso em 30 maio 2013.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. **An introduction to critical discourse analysis in education**. New York: Routledge, 2011.

FARACO. C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002.

FELIPE, T. A; LEITE, E. M. C.; MONTEIRO, M. S. Capacitação e Instrumentalização de Instrutores de Libras / Agentes Multiplicadores. In: Seminário Nacional Do Ines: Surdez, Cidadania E Educação, 3., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ines, 1998. p. 65-70.

FELIPE, Tania A. Finalmente a Libras é regulamentada. **Revista da Feneis**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 27, p. 13-20, jan-mar, 2006.

FERNANDES, S. Surdez e Linguagens: É possível o diálogo entre as Diferenças? 1998. 216f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1998.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2001

FOUCAULT, M. **The Birth of Biopolitics**: lectures at the collège de France 1978-79. Palgrave Macmillan, 2008.

FOUCAULT, M. **Discipline & Punish**. London: Allen Lane, 1977.

GARCÊZ, R. L. Comunidade surda: construção da identidade e luta por reconhecimento através da visibilidade. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

GARCÊZ, Regiane Lucas. Atendimento Educacional Especializado: Política de inclusão do MEC nega cultura e identidade surda e secundariza a Língua de Sinais. **Revista da Feneis**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 45, p. 10-14, set-nov, 2011.

GESSER, A. Um olho no professor surdo e outro na caneta” : ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Instituto de Estudos da Linguagem). Unicamp: Campinas, 2006

HABERMAS, J. Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. In: GUTMAN, A. (Ed.) **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, p. 203-236, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday: system and function in language**. Seleção e org. G. Kress. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOLE, R. Deaf education and the claims of the Deaf. Unpublished master's thesis, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada. 1994.

KASSAR, M. C. M. Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago, 2011. Edição Especial

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. T. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.

LACLAU, E.; MOUFFE C. **Hegemony and socialist strategy**: Towards a radical democratic politics. London e New York: Verso, 1985.

- LANE, H.. **The mask of benevolence**: Disabling the Deaf community. New York: Random House Inc, 1992.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 -Especial, p. 689-715, out. 2006
- LEVINSON, B. A.; SUTTON, M. Policy as/in Practice: a sociocultural approach to the study of Educational Policy. In: SUTTON, M.; LEVINSON, B. A. (eds). **Policy as practice**: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy. Vol. 1. Greenwood Publishing Group, 2001.
- LIASIDOU, A. Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v10 n1 p168-184 Apr 2012.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar, 2013.
- LODI, A.C.B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.
- MAGALHÃE, I. Teoria Crítica do Discurso e Texto. **Linguagem em (Dis)curso** -LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.
- MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. **D.E.L.T.A.**, 21: ESPECIAL, 2005 (1-9).
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Mercado das Letras: Campinas, 2007.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.
- MELO, Nádia. Uma conquista especial para os surdos. **Revista da Feneis**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano III, n. 18, p. 30, 2003.
- MOJE, E.; LEWIS, C. Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research In: Lewis, Cynthia, Enciso, Patricia, Moje, Elizabeth. **Reframing sociocultural research on literacy**: Identity, agency, and power. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- MULDERRIG, J. The hegemony of inclusion: A corpus-based critical discourse analysis of deixis in education policy. **Discourse & Society** 0(0) 1–28, 2012.
- OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e preconceito lingüístico. In SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. **O Direito à Fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis, Editora Insular, 2002.
- OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.9, p.84-93, 2012.

- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001
- QUADROS, R. M. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**, v. 12, n. 4, Summer, p. 543-564, 2012.
- QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.
- REAGAN, T. "Toward an" archeology of deafness": Etic and emic constructions of identity in conflict. **Journal of Language, Identity, and Education** 1(1), p 41-66, 2002.
- REVISTA DA FENEIS. Libras em forma de Lei: um ano depois. **Revista da Feneis**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano III, n. 18, p. 29, 2003.
- REVISTA DA FENEIS. Brasil regulamenta Libras. **Revista da Feneis**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 27, p. 12, jan-mar, 2006.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.
- SARAIVA; K.; LOPES, M.C. Educação, Inclusão e Reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011.
- SHORE, C; WRIGHT, W. Policy a new field of anthropology In: SHORE, C; WRIGHT, W. (eds.). **Anthropology of Policy: critical perspectives on governance and power**. London: Routledge, 1997.
- SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, No 8, pp. 44-57, 1998
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. EDUSF; Editora Autores Associados, 1999
- SPOLSKY, B. What is language policy? In. SPOLSKY B. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literary development, ethnography and education**. Singapore: Pearson Education Asia, 1995.
- STROBEL, K. A VISÃO HISTÓRICA DA IN(EX)CLUSÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006
- STUMPF, M. R. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (Pós-Graduação em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005
- THOMPSON. J. B. **Studies in the theory of ideology**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1984.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 24 dez 2014.

VAN DIJK, Teun A. (2001). “Multidisciplinarity CDA: A plea for diversity”. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), **Methods of Critical Discourse Analysis** (pp. 95–120). London: Sage.

VAN LEEUWEN, T. Legitimation in discourse and communication. **Discourse & Communication**, 1(1), p. 91-112, 2007.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis**. Oxford University Press, 2008.

VAN DIJK, T. A. (org.) **Handbook of Discourse Analysis**. 4 vols. Nova York: Academic Press, 1985.

VAN LEEUWEN, T. Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. In: WODAK, R; MEYER, M. (eds.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001.

WILCOX, S.; KRAUSNEKER, V.; ARMSTRONG, D. Language policies and the deaf community In: SPOLKY, B. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge Press, 2012.

WODAK, R. What CDA is About? A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. In: R. Wodak e M. Meyer (orgs.) **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001.

WODAK, R. **Disorders of Discourse**. Londres e Nova York: Longman, 2006.

ANEXOS

Anexo A - Lei no 10.438, de 24 de Abril de 2002



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Regulamento

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

Anexo B – Decreto no. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua

Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do

Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem

garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que

detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

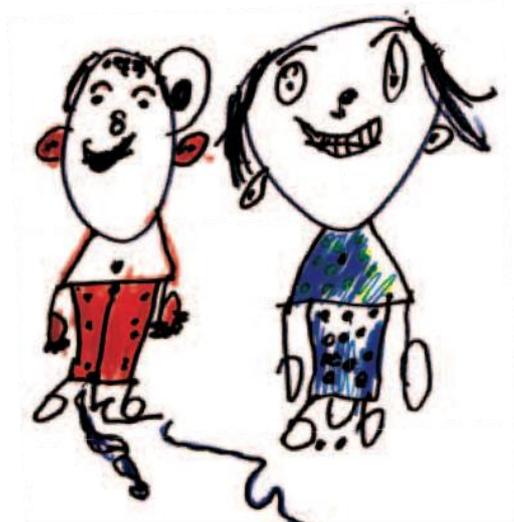
Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

Anexo C – Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez

Atendimento Educativo Especializado



Pessoa com Surdez

Mirlene Ferreira Macedo Damázio

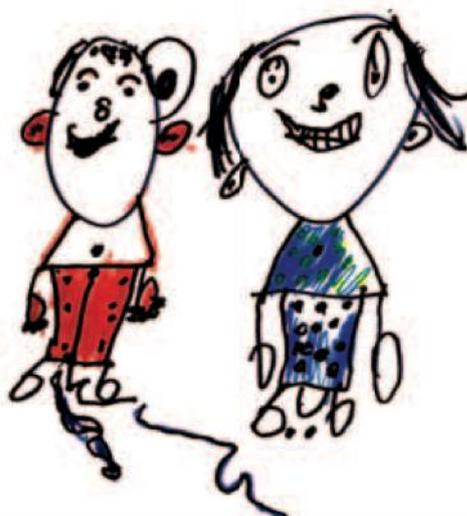
Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez¹

Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Estudos realizados na última década do século XX e início do século XXI, por diversos autores e pesquisadores oferecem contribuições à educação de alunos com surdez na escola comum ressaltando a valorização das diferenças no convívio

social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano. Poker (2001) afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão



¹ Doravante deve-se entender o uso do termo pessoa com surdez como uma forma de nos reportarmos a pessoas com uma deficiência auditiva, independente do grau da sua perda sensorial.

das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade lingüística. Conforme Skliar (1999) alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade.

Estas questões geram polêmica entre muitos estudiosos, profissionais, familiares e entre as próprias pessoas com surdez. Àqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda apóiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, porém, pode-se cair na cilada da diferença, como refere Pierucci (1999), que em nome da diferença, pode-se também segregar.

Diante desse quadro situacional, o importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?

Não se trata de trocar a escola excludente especial, por uma escola excludente comum. Ocorre que alguns discursos e práticas educacionais ainda não conseguiram, responder às questões acima

formuladas, mantendo os processos de normalização das pessoas com surdez.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A

aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como mostrou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e 11 anos e nove meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo esta autora, o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que nesse caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

[...] deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001: 300).

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e lingüística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro,

contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilingüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC/SEESP, 2006)

Inúmeras polêmicas têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado. Conforme Bueno (2001:41), é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos.

Para saber mais.....

BRASIL, Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Eugênia Augusta G. Fávero; Luisa de Marillac P. Pantoja; Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. Diversidade, deficiência e educação. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.

_____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Revista Integração. Brasília: MEC. nº 23, p. 37-42, Ano 13, 2001

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 - 121.

_____. Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

DORZIAT, Ana. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro-junho,1998.

PIERUCCI, Antonio Flávio. Cildadas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. 363p. Tese de Doutorado.

SKLIAR, Carlos(org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

Tendências Subjacentes à Educação das Pessoas com Surdez

As tendências de educação escolar para pessoas com surdez centram-se ora na inserção desses alunos na escola comum e/ou em suas classes especiais, ora na escola especial de surdos. Existem três tendências educacionais: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilingüismo.

As escolas comuns ou especiais, pautadas no *oralismo*, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. O oralismo, não conseguiu atingir resultados satisfatórios, porque, de acordo com Sá (1999), ocasiona *déficits* cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

Já a *comunicação total* considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, lingüísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com a *comunicação total* são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a *comunicação total* parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta proposta, segundo Sá (1999), não dá o devido valor a Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é uma outra feição do *oralismo*.

Os dois enfoques, oralista e da comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, lingüísticos, político culturais e na aprendizagem desses alunos. A comunicação

total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português sinalizado e desfigurava a rica estrutura da Língua de Sinais.

Por outro lado, a *abordagem educacional por meio do bilingüismo* visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilingüismo.

De fato, existem poucas publicações científicas sobre o assunto, há falta de professores bilingües, os currículos são inadequados e os ambientes bilingües, quase inexistentes. Não se podem descartar também outros fatores, tais como: dificuldade para se formar professores com surdez num curto período de tempo; a presença de um segundo professor de Língua Portuguesa para os alunos surdos e; a falta de conhecimento a respeito do bilingüismo. As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras. Esse Decreto prevê a organização de turmas bilingües, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa

são utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Contrariando o modelo de integração escolar, que concebe o aluno com surdez, a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas para romper com as barreiras que se interpõem entre esse aluno e o ensino, as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades e a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Também, a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos.

Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem.

As posições contrárias à inclusão de alunos com surdez tomam como referência modelos que se dizem “inclusivos” mas, na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere às condições de acessibilidade, em especial às relativas às comunicações.

É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais desafios.

Deflagram-se atualmente, debates sobre a comunidade surda, sua cultura e sua identidade. Essas questões são polêmicas e, quando analisadas pelos antropólogos, sociólogos, filósofos e professores, levam a interpretações conceituais, provocando divergências relacionadas à indicação de procedimentos escolares.

Grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte (Bueno, 1999).

A desafio frente à aprendizagem da Língua Portuguesa é uma questão escolar importante. A Língua Portuguesa é difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez. Segundo Perlin (1998:56), *os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita*. De fato, existem dificuldades reais da pessoa com surdez para

adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu *déficit* e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez.

A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos?

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

Para saber mais...

BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, pp. 3-12, julho/dezembro, 1999.

FARIA, Mirlene Ferreira Macedo. *Rendimento Escolar dos Portadores de Surdez na Escola Regular em Classe Comum do Ensino Fundamental*. Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148 p. Dissertação de Mestrado.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

PERLIN, Gladis T.T. "Identities Surdas". IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Pólen-Núcleo de Estudo, Pesquisa e Apoio em Pedagogia e Diferença Humana: *diferença humana em questão: Cadernos Unit/Mirlene Ferreira Macedo Damázio (Org.)*. V. 2. (2004), Uberlândia: UNITRI, 2004.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: Eduff, 1999.

Anexo D – Matéria de Capa da Revista da Feneis, Ano Iii, No 18, 2003

revista da
Feneis



ANO III Nº 18ª Publicação Trimestral

Libras em forma de Lei: um ano depois

(Lei 10.436)



**II Encontro Carioca
promove capacitação
e formação de intérpretes**



Lei que oficializa Libras completa um ano

Depois de muitas lutas, os surdos brasileiros podem comemorar o primeiro ano da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O próximo passo, é a regulamentação, que deverá colocar a Lei Federal 10.436 em prática, tornando uma realidade a comunicação do surdo em nosso país. Esse acontecimento

foi uma das maiores conquistas desse segmento, que hoje representa cerca de 5% da população. "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que, o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com sua estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico

de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil", diz a Lei Federal. Veja na íntegra a Legislação no quadro abaixo e leia a entrevista com o presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Antônio Mário Sousa Duarte, a respeito do assunto.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FAÇO SABER QUE O CONGRESSO NACIONAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Dis-

trito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Uma conquista especial para os surdos

Por Nádia Mello

ENTREVISTA

Antônio Mário Sousa Duarte
Presidente da Feneis

REVISTA DA FENEIS - O que representa a Lei 10.436, que oficializa a Libras, para a comunidade surda?

Antônio Mário de Sousa Duarte - Representa uma conquista muito grande para as comunidades surdas. Desde 1993, a Feneis, por meio de um documento elaborado pela coordenadora do Grupo de Pesquisa - Feneis-Rio, Prof. Dra. Tanya Felipe entregou à senadora Benedita da Silva (PT) subsídios para a elaboração de um Projeto-Lei que tramitou anos no Congresso e, somente no ano passado, depois de muita luta por todo o Brasil, foi aprovado, sendo também sancionada a Lei que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras. Hoje, como já acontece em muitos países, nós surdos nos sentimos respeitados e esse é o caminho para uma verdadeira inclusão social. Como foi o Presidente e o Ministro da Educação que assinaram a promulgação da Lei, caberá a esse Ministério a sua regulamentação e, tão logo seja indicada a pessoa que assumirá a Secretaria de Educação Especial, iremos solicitar a realização de uma Câmara Técnica para discutirmos e elaborarmos uma regulamentação dessa Lei, o passo que está faltando para que ela se cumpra.

REVISTA DA FENEIS - Após um ano da nova legislação que avanços tivemos?

Antônio Mário - Já conseguimos alguns avanços como a Lei de Acessibilidade que assegura o direito a

Intérprete de Libras em lugares públicos, eventos oficiais e acadêmicos, meios de comunicação (mídia) e telejornais, entre outros. Pela primeira vez, os surdos, como cidadãos que escolheram seu presidente, puderam ver a Libras ao lado do Presidente, na ocasião de seu discurso de posse. Além do Hino Nacional ter sido interpretado na nossa língua, nós surdos pudemos, através de intérprete, acompanhar o discurso do presidente. Isso foi um fato inédito e realmente uma conquista de cidadania! Outra conquista foi a realização do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que aconteceu ano passado, quando a Feneis, por meio de um Convênio com o MEC/FNDE e em parceria com todas as Secretarias de Educação dos 27 estados e de algumas prefeituras, realizou o Curso Básico de Libras para professores das redes públicas e Curso de Metodologia para o Ensino de Libras para Instrutores Surdos. Neste ano, por meio desse Programa, foram distribuídos mais de 16.000 Livros/fitas desses materiais didáticos para ouvintes e surdos que participaram dos cursos.

RF - O que a Feneis tem feito para divulgar e tornar a sociedade mais consciente da importância da Língua Brasileira de Sinais como único meio legal de comunicação e expressão de pessoas da comunidade surda de nosso país?

AM - A Feneis tem participado de todos os eventos que vêm discutindo

sobre direitos e cidadania, tem aberto escritórios regionais da Feneis, solicitado audiências com autoridades e sempre tem defendido nosso direito a uma cultura e língua próprias dos surdos. Temos lutado, junto à comissão, para a regulamentação de legenda nos meios de comunicação e insistimos que a Libras tem sido o meio mais eficaz

de inclusão dos surdos na sociedade. Temos mostrado que, no processo de inclusão, é a sociedade que precisa se equipar e adequar às necessidades dos portadores de deficiência. Se os surdos são capazes em sua língua, a sociedade precisa respeitar e fornecer meios de acessibilidade para a comunicação nessa língua.

RF - Na área da Educação, em que aspectos o reconhecimento da Libras tem trazido benefícios aos surdos?

AM - Não se pode falar de escola inclusiva para surdos se não houver a Libras como língua de instrução, se não houver professores bilíngües, se não pudermos aprender também essa língua nas escolas. Por isso temos lutado e ensinado nossa língua para os professores e profissionais que trabalham com a educação de surdos. Nas escolas, o surdo tem que ter direito ao intérprete, bem como em repartições públicas, vestibulares e faculdade. Há muita coisa para ser feita, mas já tivemos algumas conquistas. 🌱

PELA PRIMEIRA VEZ OS SURDOS, ENTÃO CIDADÃOS QUE ESCOLHERAM SEU PRESIDENTE, PUDEAM VER A LIBRAS AO LADO DO PRESIDENTE, NA OCASIÃO DE SEU DISCURSO DE POSSE

Anexo E – Matéria de Capa da Revista da Feneis, Ano Iv, No 27, 2006

revista da
Feneis



ANO VI Nº 27 Janeiro a Março de 2006

Libras é realidade no País



MEC e Feneis
celebram
regulamentação
da Língua Brasileira
de Sinais

Brasil regulamenta Libras

Os surdos já podem comemorar. Afinal, a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi assinada pelo presidente Luíz Inácio Lula da Silva no dia 22 de dezembro e a partir de 2007 será matéria obrigatória para estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia e fonoaudiologia. Em 10 anos, seguindo as metas estabelecidas pela regula-

mentação, todos os cursos das universidades públicas e privadas devem ter aulas de Libras.

No dia 27 de dezembro, foi anunciada a regulamentação da Lei de Libras pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. De acordo com o ministro, “é o Estado aprendendo a respeitar as diferenças dos portadores de necessidades educacionais especiais e possibilitando o pleno desenvolvimento individual, que é condição sem a qual uma comunidade não pode ser considerada desenvolvida”, afirma.

Estiveram presentes, além do ministro, representantes de instituições ligadas à área de surdez, entre eles o presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Antônio Mário Souza Duarte. Segundo ele, a luta pela regulamentação da Lei 10436/02 começou em 1983. “Os ministros da Educa-



Ao lado do Ministro Fernando Haddad (terceiro da direita para esquerda) representantes da Feneis, da Conade e de outras instituições e órgãos que apoiaram a luta pela regulamentação

ção entravam e saiam. Com isso, nunca conseguimos nada. Agora, o ministro Fernando Haddad nos deu este maravilhoso presente de Natal”, destacou.

O representante do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), Antônio Campos de Abreu, ressalta que o Brasil é o primeiro país do mundo a regulamentar a Língua de Sinais. “Há 79 países que já reconheceram os sinais como linguagem. Mas foi o Brasil quem primeiro regulamentou”, afirmou.

Para a titular da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), Cláudia Dutra, o momento de festa é resultado de um trabalho árduo para transpor as barreiras existentes na educação, e que agora os sistemas de ensino vão poder contar com profissionais mais preparados. Já a representante da Coordenadoria para

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), Carolina Sanchez, destacou as ações governamentais em prol da diversidade e acessibilidade dos portadores de necessidades especiais. Disse, ainda, que a regulamentação permitirá a convivência e comunicação com pessoas surdas”. De acordo com ela, esse ato tor-

na possível que, em pouco tempo, o Brasil alcance uma verdadeira inclusão social.

Além das universidades, a regulamentação também prevê a realização de cursos de formação em Libras para professores do ensino fundamental. Para isso, em 2006, o Instituto Nacional para Educação de Surdos (Ines) abrirá turmas para professores, surdos ou não, que dêem aula de primeira à quarta série.

Já a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) será a primeira a criar um curso de a graduação em Libras também no próximo ano.

A lei prevê ainda que o Sistema Único de Saúde (SUS) e os órgãos públicos federais deverão reservar 5% do quadro de vagas para servidores tradutores ou intérpretes de libras.

FONTE:RADIOBRAS e MEC

Finalmente, a Lei de Libras é regulamentada!

Felipe, Tanya A.¹

O PERCURSO

A partir do momento em que os Surdos puderam ingressar nas escolas, começaram as políticas para essa educação formal e, dependendo de cada uma, eles vêm sendo denominados de deficientes auditivos (DA), pessoas portadoras de deficiência auditiva e pessoas com necessidades educativas/educacionais especiais. Em 1981, no ano internacional das pessoas deficientes, houve a semente do conceito de Sociedade para Todos, quando se falou de participação plena e de igualdade.

Dez anos mais tarde, em 1991, a Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas - ONU destaca uma Sociedade para Todos e coloca o ano 2010 como sendo o limite para que as mudanças necessárias ocorram. Assim terá que haver:

- aceitação das diferenças individuais;
- valorização da diversidade humana;
- destaque e importância do pertencer, do conviver, da cooperação e da contribuição que gerarão vidas comunitárias mais justas.

Em 1992 o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência propôs que a própria sociedade mude para que

as pessoas com deficiência possam ter seus direitos respeitados.

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO) sobre necessidades educativas especiais, acirrou o debate sobre “Sociedade Inclusiva” que é conceituada como aquela sociedade para todos, ou seja, a sociedade que deve se adaptar às pessoas e não as pessoas à sociedade. Por isso, nessa sociedade inclusiva, o Sistema Escolar deverá ser também baseado em uma escola integradora. Essa escola passou a ser denominada, a partir da política educacional neoliberal no Brasil, de “Escola/Educação Inclusiva.

Em 1995, continuando nessa perspectiva de uma sociedade para todos, na Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e no Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a ONU afirma que “*Sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito*”. (1995:9)

Em 1996, nas Normas sobre



Da esquerda para a direita: Antônio Campos de Abreu (conselheiro da Conade), Malene Gotti (assessora da Coordenadoria de Educação Especial), Tanya Filipe (pesquisadora de Libras/Feneis) e Antônio Mário Duarte (presidente da Feneis)

a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a ONU institui que todos os portadores de necessidades especiais “devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais (Nações Unidas, 1996 §26).

O termo “equiparação de oportunidades” significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente, para pessoas com deficiência. (Nações Unidas, 1996 § 24)

Analisando todos esses documentos pode-se perceber que o imperativo para haver uma “Sociedade Inclusiva” perpassa pela inclusão na escola, no trabalho, no lazer e nos serviços de saúde, mídia entre outros. Nesse processo de inclusão, trazendo a questão para um grupo diversificado de excluídos, que são os “portadores de deficiência”, a sociedade deveria adaptar-se às suas necessidades específicas, constituindo-se a partir: da solidariedade humanística, da consciência de cidadania, da necessidade de desenvolvimento da sociedade, da necessidade de melhoria da qualidade de vida, do combate à crise no atendimento, do cumprimento da le-

gislação, do investimento econômico e do crescimento do exercício do *empowerment*.

Esses oito imperativos têm como alicerce o processo de rejeição zero, independência, autonomia e *empowerment* (entendendo este último como o *processo pelo qual uma pessoa ou grupo de pessoas utiliza o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de sua vida*).

Concomitantemente às essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis) vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda, lutando pela oficialização da Libras, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades. Muitas capitais e municipalidades já tiveram seus Projetos-Lei para Oficialização da Libras, como língua natural das comunidades surdas brasileiras, aprovados por Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores. No entanto, desde 1993, esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei para a Oficialização da Libras em âmbito nacional e, tendo havido muito eventos, principalmente por iniciativa do MEC-SEESP, conseguiu-se avanços e conquistas que culminaram com a apro-

vação da Lei 10.436 de abril 2002 e, agora, em dezembro/2005, com o decreto 5.626, que regulamenta esse lei.

Em 1996, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Corde realizou uma Câmara Técnica, que resultou no documento “*Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica sobre o Surdo e a Língua de Sinais*”, quando se consubstanciaram propostas e sugestões de seus participantes de todo o Brasil, ouvintes e surdos, referendadas e aprovadas em sessão plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua Brasileira de Sinais no país e a caracterização da profissão de intérprete.

Em 1999, na semana antecedente ao V Congresso Latino-Americano de Bilingüismo, os Surdos de todo o Brasil realizaram um Encontro Nacional que resultou no documento “*A educação que nós Surdos queremos*”. Em março de 2000, esse documento, já entregue ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, foi analisado pela Câmara Técnica, que formulou propostas e sugestões para as Diretrizes para a Educação dos Surdos. Esse documento, no entanto, não consta na citação bibliográfica do Relatório das Diretrizes (2001),

LEIS ESTADUAIS E MUNICIPAIS QUE OFICIALIZARAM A LIBRAS

Segundo o representante da Feneis no Conade-Corde, Antônio Campos de Abreu (2003)², as conquistas da comunidade surda estão intrinsecamente ligadas às leis aprovadas pelo legislativo.

Dessa forma, a Feneis vem desenvolvendo um trabalho de divulgação junto às entidades filiadas e/ou não filiadas visando à mobilização e conscientização dos surdos a respeito da existência

dessas conquistas, a fim de que conheçam seus direitos em âmbito federal, estadual e municipal.

Desde 1991, os Surdos têm conseguido aprovação de Projetos de Lei que reconhecem a Li-

bras em quase todo o Brasil. Apenas quatro estados (Amazonas, Pará, Piauí, e Tocantins) ainda não têm leis estaduais e municipais e dois ainda estão com projetos de lei em andamento (Bahia e Sergipe). Em estados que já possuem leis de Libras, vários municípios também já possuem suas leis e, em alguns, como, São Paulo e Santa Catarina, essas leis municipais foram aprovadas anteriormente às leis estaduais e às municipais das capitais. O primeiro estado a ter uma lei oficializando a Libras foi Minas Gerais, em 1991. Citando apenas as leis estaduais e das capitais, temos:

01. Acre

Rio Branco

Lei Estadual nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003.

Institui a língua brasileira de sinais - Libras no estado do acre e dá providências.

02. Alagoas

Maceio

Lei Estadual nº 6.060 de 15 de setembro de 1998.

Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.

03. Amapá:

Macapá

Lei n.º 0834, de 27 de maio de 2004

Reconhece no estado do Amapá, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.

04. Amazonas

Não há nenhuma lei.

05. Bahia

Salvador

Projetos de Lei – andamentos
PL 11782/1999 – Estadual – reconhecida Libras

PL 015/2000 – Municipal – Libras

06.Ceará

Fortaleza

Lei Estadual nº 13.100 de 12 de janeiro de 2001

Reconhece oficialmente no estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dispõe sobre a implantação da Libras como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.

07. Distrito Federal

Brasília

Lei Distrito Federal nº 2.089 de 29 de setembro de 1998.

Institui a obrigatoriedade de inserção, nas peças publicitárias para veiculação em emissoras de televisão, da interpretação da mensagem em legenda e na Língua Brasileira de Sinais – Libras
Lei Distrito Federal nº 2.532, de 02 de março de 2000.

Determina a habilitação de servidores público do Distrito Federal para interpretação da expressão gestual utilizada por portadores de necessidades especiais.

08. Espírito Santo

Vitória

Lei Estadual nº 6.22 de dezembro de 1995

Institui a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais – Libras na publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas da administração pública direta e indireta e funcional, veiculada na televisão.

Lei Estadual nº 5.198, de junho de 1999.

Reconhece como meio de comunicação a linguagem gestual codificada - Libras

Lei Municipal nº5.917 de 09 de junho de 2003.

Reconhece a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação e de uso corrente no município de Vitória – Espírito Santo

9. Goiás

Goiânia

- Lei Estadual nº 12.081, de 30 de agosto de 1993.

Reconhece oficialmente, no estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais. Libras

10. Maranhão

São Luis

Lei Estadual nº 248 de 01 de novembro de 1994.

Dispõe sobre a criação de carreira de intérprete para deficiente auditivo no estado do Maranhão

11. Mato Grosso

Cuiaba

Lei Estadual nº 7.831 de 13 de dezembro de 2002.

Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no estado de Mato Grosso, da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Lei Estadual nº 7.835, de 13 de dezembro de 2002

Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras nas escolas da rede pública do estado de Mato Grosso.

Lei Municipal nº 4.196, 02 de maio de 2002

Dispõe sobre o reconhecimento oficial no município de Cuiabá como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras

Lei Estadual nº 8.015, de 28 de novembro de 2003

Dispõe sobre a obrigação para a utilização da Língua Brasileira de Sinais – Libras na veiculação de propaganda oficial e dá outras providências.

12. Mato Grosso do Sul

Campo Grande

Lei Municipal nº 2.997, de 10 de novembro de 1993.

Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras

Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996

Reconhece no estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada as Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetivo de uso corrente, e dá outras providências.

Lei Estadual nº 2.469, de 19 de junho de 2002

Dispõe sobre a utilização de recursos visuais destinados aos portadores de deficiência auditiva na veiculação de propaganda oficial.

13. Minas Gerais

Belo Horizonte

Lei Estadual nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991

Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, como

meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras

Lei Municipal nº 8.122, de 29 de novembro de 2000

O povo do município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu saneio a seguinte lei:

Parágrafo único – o executivo providenciará para que a Língua Brasileira de Sinais - Libras – seja reconhecida como linguagem oficial no município.

14. Pará

Não há nenhuma lei libras.

15. Paraíba

João Pessoa

Lei Municipal nº 1.577, de 23 de fevereiro de 1999

Fica oficializada como meio legal de comunicação e expressão no âmbito do município de João Pessoa, o sistema lingüístico “ Língua Brasileira de Sinais – Libras “ - e outros recursos de expressão a ela associados e toma outras providências.

Campina Grande

Lei Municipal nº 3.771, de 14 de dezembro de 1999

art.33 . § 4º no caso específico dos portadores de surdez, a fim de garantir que todos tenham acesso à educação em Língua Brasileira de Sinais, a educação deve ser preferencialmente em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares e será complementada nas etapas seguintes: ensino fundamental, de jovens e adultos e profissionalizantes.

16. Paraná

Curitiba

Lei Estadual nº 12.095, de 11 de março de 1998

Reconhece oficialmente, pelo estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

17. Pernambuco

Recife

Lei Estadual nº 11.686 de 18 de outubro de 1999

Reconhece oficialmente no estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.

- Lei Municipal nº 16.529, de 05 de novembro de 1999

Reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema lingüístico, a Língua Brasileira de Sinais - Libras

18. Piauí

Não há nenhuma.

19. Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

Lei Municipal nº 2.401, de 9 de abril de 1996

Autoriza o poder executivo a reconhecer oficialmente no município, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras

Lei Estadual nº 3.195, de 15 de março de 1999

Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no estado de Rio de Janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências.

Lei Estadual nº 3.601, de 11 de julho de 2001

Assegura às pessoas surdas o direito de serem atendidas, nas repartições públicas estaduais, por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências.

20. Rio Grande do Norte

Natal

Lei Municipal nº 5.409, de 05 de novembro de 2002

Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste município, da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

21. Rio Grande do Sul

Porto Alegre

Lei Municipal nº 7.857, de 30 de setembro de 1996

Institui a língua de sinais dos surdos no municípios de Porto Alegre

20.2. Lei Estadual nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999.

Dispõe sobre a oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

22. Rondônia

Porto Velho

Lei Estadual nº 1395 de 16 de setembro de 2004

Dispõe sobre reconhecimento da libras

23. Roraima

Boa Vista

-Lei Estadual nº 353, de 21 de novembro de 2002

Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no estado de Roraima, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências.

24. Santa Catarina

Blumenau

- Lei Municipal nº 5.417, de 02 de março de 2000

Reconhece oficialmente, no município, a Língua Brasileira de Sinais – Libras

Florianópolis

- Lei Estadual nº 11.869, de 06 de setembro de 2001

Reconhece oficialmente, no estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

25. Sergipe

Aracaju

- Projeto de Lei 356/2003, em andamento

Reconhecendo oficialmente no estado, a linguagem gestual codificada da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

26. São Paulo

Guarulhos

Lei Municipal nº 4.980 de 03 de julho de 1997

Dispõe sobre :autoriza o executivo a reconhecer oficialmente no município como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a linguagem gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras

São Paulo

- Lei Estadual nº 0.958 de 27 de novembro de 2001

Oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências

Decreto Municipal nº 41.986, de 14 de maio de 2002

Regulamento a lei que reconhece no município, a Língua Brasileira de Sinais – Libras

art.1º - a lei nº1 3.304, de 21 de janeiro de 2002, que reconhece, no âmbito de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua de instrução, meio comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, fica regulamentado conformidade das disposições previstas neste decreto.

27. Tocantins

Não há nenhuma lei.

Leis, decretos, resoluções e portaria aprovados em âmbito federal

Libras – Plano Nacional de Educação

Repensando a Educação no Brasil, a Lei nº. 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. No que se refe-

re à Educação Especial podemos destacar:

§ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Comprovando que nossa luta não está sendo em vão, em janeiro de 2001, a Lei Nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes, não se omitiu em relação aos surdos.

Na parte 8, referente à Educação Especial, no item 8.3. Objetivos e Metas, consta que, em cinco anos e generalizando em dez anos, deverá ser:

- implantado “o ensino de Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de Instrutores, em parceria com organizações não-governamentais”;

- incluído “nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”;

- incluído ou ampliado,

“especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em nível de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação”;

- incentivado, “durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem”;

- “no prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizado e posto “em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil”.

Mas, mesmo que os Surdos já tenham obtido vitórias em suas lutas, temos que concordar com a Declaração de Salamanca (1994:24) quando afirma no item 1.10 que:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais³ supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos, normalmente oriundos do meio urbano, se beneficia dessas instituições. A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente nas áreas rurais, carece, em consequência, desse tipo de serviços. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendi-

mento de alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda a Declaração de Salamanca, abordando o conceito de escola integradora, propõe que: “nas escolas integradoras as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio extra que elas possam requerer para garantir sua educação eficaz”. Propõe ainda e que a escolarização integradora seria o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas e que as escolas especiais poderiam também servir como centros de treinamento e de recursos para o pessoal de escola comum. Finalmente, as escolas “ou unidades especiais dentro de escolas integradoras poderiam continuar a prover educação mais apropriada para um número relativamente pequeno de crianças que não podem frequentar adequadamente classes ou escolas regulares” (1994:12)

Mas, com relação à educação de crianças surdas, no item 21 afirma que:

“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais⁴ como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.”⁵ (1994:30)

Em meio a tantas discussões, buscando qualidade e equidade

na Educação para todos, em janeiro de 2001, a **Lei Federal nº 10.172** aprova o plano nacional de educação. Em seus objetivos e metas, destacamos a implantação, *“em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o país. dadas as discrepância regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da união nessa área”*.

Além dessas leis relacionadas ao Plano Nacional de Educação, os Surdos também conseguiram outras aprovações de leis, decretos, resoluções e portarias importantes tais como:

- **Lei Federal nº 8.160**, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva;

- **Resolução TSE nº 14.550**, de 1 de setembro de 1994, do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, que institui na propaganda eleitoral gratuita na TV, a utilização de intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais;

- **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999, e **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;

- **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providên-

cias. Nessa lei, destaca-se que

“A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo 1 da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações. (...)

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

Como exemplo dessa afirmativa, pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do

sistema Braille; o surdo, por meio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas.”

Nessa Lei, em seu Artigo 2º, acessibilidade é definida como sendo a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, entre outras coisas, dos sistemas e meios de comunicação, segundo a mesma Lei, barreira na comunicação é qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação ou de massa. No seu Capítulo IV, Da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, no Artigo 12, está decretado que *“os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeiras de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual”*.

O Capítulo VII- Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, no Artigo 18, estabelece que *“o poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de ... língua de sinais ... para facilitar qualquer tipo de comunicação direta...”* e que *“os serviços de radiodifusão e de sons e imagem adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra substituição, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva”* (Artigo 19).

Diante do exposto, é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes, uma vez que, alguns desses

programas, baseando-se e citando a própria Declaração de Salamanca na parte referente às políticas educacionais para surdos, inserindo-os na proposta neoliberal de escola inclusiva, não estão considerando a advertência da Declaração. Há Leis também contraditórias, já que pode-se encontrar referências de que caberá aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola. Por outro lado, querem assegurar o ensino infantil quando uma criança ainda não pode fazer sua própria opção.

Com relação a se ter professor-intérprete em sala de aula parece também equivocada esta proposta, já que, por melhor que seja o intérprete, este nunca poderá substituir um professor, e o processo iterativo, tão necessário à aprendizagem, será prejudicado. Para o surdo é fundamental que o professor saiba e utilize a Libras, sendo esta a língua de instrução.

O processo educacional de pessoas surdas deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal nos artigos 205, 208 e na LDB artigos 4º, 58, 59 e 60. Tal direito lhes vem sendo negado, fato que se pode ser observado pelo irrisório número de alunos nos níveis mais elevados de ensino.

Um desafio apresentado aos educadores é desenvolver métodos de ensino e materiais didáticos que ofereçam aos alunos surdos uma educação de qualidade, proporcionando-lhes experiências necessárias para sobreviverem às exigências e necessidades do mundo atual. Outro desafio, apresentado a toda a sociedade, é divulgar as informações e os conhecimentos sobre e para as Comunidades Surdas e garantir o ingresso e

permanência dos surdos no mercado de trabalho, como cida-

Anexo F – Matéria de Capa da Revista da Feneis, No 45, set- nov, 2011





Inclusão ou exclusão?

Quais as reais consequências da atual política inclusiva do Mec para a educação dos surdos? Tais questionamentos são recorrentes não só entre os pesquisadores e professores da área, mas também entre os pais e os próprios surdos. A principal crítica se refere à secundarização da Língua de Sinais e da cultura surda no processo de aprendizagem. Há diferentes interpretações sobre a concepção de educação bilíngue para surdos, esta aí o principal foco das tensões.

Educação bilíngue para pessoas com surdez, segundo o Mec

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com origens ainda na década de 1990 e formalizada em 2008, incluir os surdos significa colocá-los na sala de aula comum e oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar em horário diferenciado. O conteúdo é ensinado na sala de aula no horário regular, e no contraturno são oferecidas atividades especializadas em três momentos: aprendizado em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa.

Segundo a Nota Técnica nº 5 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/Mec), de 2011, “a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes”. No mesmo documento, as questões culturais e linguísticas são colocadas como irrelevantes para a educação bilíngue dos surdos: “A educação bilíngue para estudantes com surdez não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez”.

Educação bilíngue para os surdos, segundo pesquisadores, linguistas e comunidade surda

Vários pesquisadores defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a Língua de Sinais, a língua materna de grande parte dos surdos,

adquirida desde os primeiros dias de vida (se for estimulada). A justificativa é de que as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua porque os próprios pais não conhecem a Libras. O ambiente linguístico onde a comunicação ocorresse e Língua de Sinais levaria essas crianças a aprenderem a Libras mais rapidamente. O espaço de AEB duas ou três vezes por semana é insuficiente para garantir a aquisição de uma língua. O intérprete perde a função de traduzir os conteúdos do português oral para a Libras, já que os alunos não possuem nem uma nem outra língua.

Conforme a resposta da Feneis à nota mencionada, "a Política de Educação Especial do Mec vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a Língua de Sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. Desse modo, relega a Libras a um aprendizado complementar e suplementar, mas não principal, como a legislação ordena". O mesmo documento cita trechos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que defendem o respeito à cultura e à identidade surdas.

A doutora em linguística e professora de surdos Sandra Patrícia de Faria do Nascimento acredita que a atual política educacional inclusiva desconsidera pesquisas sérias financiadas pelo próprio Mec. Para ela, boa parte das contradições existe porque os formuladores de políticas públicas olham para a educação de surdos apenas como uma proposta pedagógica, sem considerar as questões linguísticas relevantes à oferta de um ensino de qualidade à maioria dos surdos brasileiros, que são aqueles que têm a Língua Portuguesa como segunda língua.

Segundo a professora Tanya Felipe, o discurso de que a proposta inclusiva está em construção já antecipa os problemas. Tanya explica que isso mostra o despreparo das escolas regulares para receber os alunos surdos e a falta de garantias dos resultados da escolarização. "Mesmo sabendo que a escola não está pedagogicamente preparada, essa política determina que os surdos, ainda que se sintam em desvantagem no atendimento escolar no ensino regular, estejam nesse sistema. A justificativa para o AEB é contraditória. Ao mesmo tempo que coloca os surdos na sala comum, admite que eles não conseguem aprender nesse espaço devido à barreira linguística".

Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

Art. 24 - Os Estados membros devem garantir:

"o aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda"

"que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social".

Art. 30 - Determina "que sua [das surdas] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda".

material de formação de professores de AEE nega a cultura surda

Caminha a todo vapor a implantação das salas multifuncionais de AEE e a produção de materiais de formação de professores, com altos investimentos por parte do Mec. O mais recente deles é um fascículo didático para a capacitação docente intitulado *Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez*, lançado em 2010 pela antiga Secretaria de Educação Especial do Mec, em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Antes dele, outras duas versões já haviam sido lançadas em 2006 e 2007. A edição oficial, que consta no site do Mec para a qualificação dos professores, é a de 2007.

Segundo uma das autoras, a professora Mirlene Damázio, o material segue uma perspectiva inclusiva, amparada pelo Decreto nº 6.576, de dezembro de 2008, e bilingue, conforme o Decreto nº 5.626, de 2005. "Legitimamos a abordagem bilingue e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução e formação, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma

simultânea no ambiente escolar". Conforme a professora Mirlene, a proposta de AEE ainda está em construção nas escolas regulares em todo o país. O material busca orientar os profissionais em momentos didáticos e pedagógicos nesses espaços.

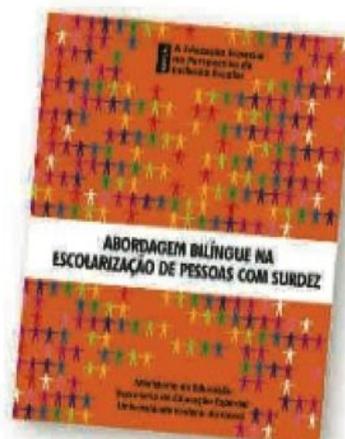
De outro lado, a atual política de educação inclusiva para surdos, que ganha materialidade nesse fascículo e na criação dos AEEs, é bastante questionada pelos pesquisadores da área. Segundo a linguista e pesquisadora de Libras Tanya Felipe, se analisarmos as últimas três publicações com foco na formação de professores de surdos, elas guardam várias incoerências entre si, não mantêm uma continuidade de ações e mudam de acordo com a troca de governo. "Há uma postura autocrática da equipe do Mec em impor uma única proposta educacional, que despreza as pesquisas e as demandas dos grupos organizados", explica. Segundo a doutora em linguística Sandra Patrícia Nascimento, o fascículo omite uma série de conquistas alcançadas na educação de surdos dos últimos anos, além de haver uma interpretação equivocada sobre o que é educação bilingue.

Analizando o material didático, versão 2010

1 Negação da cultura e da identidade surdas

Uma das premissas da atual política de educação inclusiva é considerar o surdo como sujeito biopsicossocial, explicou em entrevista a professora Mirlene Damázio, uma das autoras do fascículo. "O ser humano biopsicossocial cognitivo cultural, de acordo com o modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Urie Bronfenbrenner e colaboradores, envolve o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, levando em conta as questões ambientais. Este conceito envolve o estudo da complexidade humana e nos propicia uma visão ampliada do homem no mundo".

"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 biopsicossocial (sic), cognitivo, cultural..." (AEE, 2010, p. 8)



Segundo a professora Sandra Patrícia, é verdade que os surdos não podem se reduzir ao mundo surdo, pois, por natureza, eles são sujeitos multiculturais. Entretanto, é preciso ter cuidado, pois desse ponto de vista desconsidera-se totalmente a perspectiva cultural dos surdos refletida na Libras e em sua relação visual com o mundo. "Os surdos não devem ser reduzidos ao mundo surdo, mas também não devem ser privados dele. Não é justo negar a identidade surda da mesma forma que não seria justo defender um descentramento identitário para os cidadãos brasileiros", explica a professora.

"não legitimamos os estudos e trabalhos que têm defendido os marcadores identitários dos surdos: cultura surda, identidade surda, línguas surdas e sujeito surdo" (Mirlene Damázio e Josimário de Paula Ferreira, Revista Inclus, v. 5, 2010, p. 47)

Armadilhas neo-oralistas e retorno da visão patológica da surdez

2

Segundo Sandra Patrícia, o AEE deve ser oferecido e previsto quando a escola bilíngue não for possível, nem viável, como é o caso de pequenos municípios e outras localidades. Entretanto, esse atendimento precisa ser ressignificado. Uma das grandes críticas ao modelo atualmente proposto para o AEE adverte para o fato de que esse modelo defende uma nova forma de oralismo. "Sem dizer explicitamente que se está acabando com essa ou aquela conquista alcançada pelos surdos na última década, assume uma proposta neo-oralista disfarçada de abordagem bilíngue", explica a professora Sandra Patrícia. A primeira evidência é que, em vez de surdos, é usada a expressão "pessoas com surdez". Expressa no subtítulo do fascículo *Abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez*, a nomenclatura revela uma visão patológica da surdez, negando a perspectiva antropológica e cultural que os identifica como surdos ou pessoas surdas, mas não como pessoas com surdez.

Além disso, a professora explica que há inconsistências no fascículo que podem levar os professores a interpretar o

oralismo como necessário e imprescindível. A lei é bem clara, a oralização da Língua Portuguesa deve ser facultada aos surdos.

"a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte" (AEE, 2010, p.7).

Com base nesse fragmento, a pesquisadora Sandra Patrícia aponta que, ao mencionar "a língua da comunidade ouvinte" em vez de fazer referência à Língua Portuguesa escrita como segunda língua, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, a informação fica vaga, o que resulta numa ambiguidade. A expressão induz à interpretação de que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, é aquela que "deve ser utilizada no cotidiano escolar e na vida social".

Por fim, a indefinição sobre o papel do intérprete de Libras no documento de 2010 é outro ponto que deixa em suspense o entendimento da real função desse profissional na escola inclusiva. A professora Mirlene Damázio explicou, em entrevista, que os intérpretes devem atuar “no contexto da escola, nos espaços das salas de aula comuns. Ele irá interpretar as aulas, palestras, debates, discussões, reuniões de colegiado e eventos da escola”. Apenas no espaço do AEE os intérpretes não serão necessários. Damázio explica também que não há menção a isso no documento de 2010, pois já está contemplado no de 2007. O problema é que os professores que se guiam pela nova versão não sabem ao certo o que fazer, explica a professora Tanya Felipe, e a tendência é excluir esse profissional.

3 Português como segunda língua?

Conforme as instruções do fascículo, o ensino de Língua Portuguesa e de Libras deve ser simultâneo, mas em momentos linguísticos diferentes. No AEE “de língua portuguesa”, essa língua seria então ensinada como segunda língua (L2) de forma complementar, e durante as aulas na sala comum os alunos surdos teriam acesso às mesmas aulas de português dos ouvintes. Na opinião da professora Sandra Patrícia Nascimento, o ensino de português como L2 não deve ser complementar, mas sim substitutivo. Ou seja, aquela aula de português na sala comum pouco tem a contribuir com o aprendizado dos surdos sinalizantes, que têm o português como segunda língua. “Conceber a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos traz consigo implicações curriculares e metodológicas. Apesar de a Língua Portuguesa ser uma só, o currículo a ser oferecido pela disciplina de Língua Portuguesa como L2 precisa ser diferenciado do currículo a ser oferecido pela disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua, da mesma forma que a metodologia de ensino precisa ser diferenciada. São caminhos diferentes para se chegar ao mesmo fim: alunos que adquirem a Língua Portuguesa como primeira língua e alunos que aprendem como segunda língua, devem ter, ao final do processo de ensino, um conhecimento adequado das estruturas e usos da Língua Portuguesa. Se fosse adequado oferecer ensino de segunda língua no mesmo espaço do ensino de primeira língua, seria comum que em uma turma em que se ensina português, para falantes nativos de inglês, fossem matriculados falantes nativos de português”, explica. Além disso, se o ensino de língua materna envolvesse os mesmos procedimentos de um ensino de segunda língua, não se justificaria o fato de a Universidade de Brasília oferecer, há 13 anos, o curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, explica a professora.

Outro alvo de questionamentos é a impossibilidade que esse modelo de AEE proposto atualmente pelo MEC oferece de se utilizar a Libras como meio de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa. Orienta-se que o professor tente minimizar gradativamente esse uso. Segundo a professora Mirlene, “o uso da Libras em detrimento do ensino Língua Portuguesa seria, antes de tudo, um equívoco teórico irreparável, visto que ambas são línguas distintas, com gramáticas e regras próprias que as justificam”. Segundo Sandra Patrícia, é verdade que a Língua Portuguesa e a Libras têm gramáticas e regras próprias que não podem ser misturadas. Entretanto, ensinar Língua Portuguesa escrita tendo a Libras como língua de instrução não mistura as duas línguas. A forma visual de cada uma das línguas se complementa: texto escrito em Língua Portuguesa e Libras; há um momento para cada uma no ensino de português para surdos.



Escola bilingue

Escola inclusiva

Escola oralista

"No momento da AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado" (AEE, 2010, p. 20).

A professora Sandra acrescenta que, se a maioria dos surdos tem acesso exclusivamente ao que é visual, o ensino da Língua Portuguesa deve estar atento a esse quesito. A modalidade escrita da Língua Portuguesa pode ser ensinada tendo a Libras, que é uma língua visual e acessível a todos os surdos, como instrução. "Não há mistura de línguas. Ninguém aprende uma segunda língua sem se apoiar, ainda que internamente, na sua primeira língua", explica a linguista.

"Definir a metodologia de ensino a ser adotada na aula de Língua Portuguesa para surdos não é uma questão apenas didático-pedagógica, é uma questão curricular, metodológica e, acima de tudo, linguística. Os encaminhamentos educacionais para

essa tarefa devem

ser sustentados por estudos linguísticos já consolidados tanto no Brasil quanto em outros países. Dizer que a Língua Portuguesa é segunda língua para a maioria dos surdos brasileiros não é uma simples questão de denominação, é uma questão que envolve um novo paradigma, um novo jeito de ensinar e de aprender, que precisa estar sustentado em uma política não apenas educacional, mas em uma política, sobretudo, linguística", defende a professora Sandra Patrícia.



Sobre o Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum - 2007

Apesar de haver um novo material de formação continuada de professores, a versão que se encontra disponível na página do Mec para consulta é a de 2007. A professora Tanya Felipe apontou alguns equívocos e contradições sobre as definições de escola bilíngue e as orientações problemáticas advindas dessa concepção distorcida.

"Nesse momento, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo"

Tanya Felipe: Esse super professor surdo precisa ter o domínio de todas as áreas para poder ensinar de fato, em Libras, tudo que o aluno não aprendeu no sala comum.

"No decorrer do Atendimento Educacional Especializado em Libras, os alunos se interessam, fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudo."

"A organização do ambiente de aprendizagem e as explicações do professor em Libras propiciam uma compreensão das ideias complexas, contidas nos conhecimentos curriculares"

T.F: O que comprova que os alunos surdos precisam da Libras para compreensão plena.

"o Atendimento Educacional especializado em Libras oferece ao aluno com surdez segurança e motivação para aprender, sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão do aluno na classe comum."

T.F: Se os alunos se sentem mais seguros e motivados em uma sala de aula com a Libras como língua de instrução, por que obrigá-los a ficar em uma classe onde estão desmotivados, inseguros, e sem compreender os aulas e sem interagir com os demais alunos?

"o professor com surdez, para o ensino de Libras oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua."

T.F: Isso caracteriza outra contradição, porque comprova a inadequação de aulas com professores que não têm domínio da Libras e demonstra uma incoerência na própria proposta que determina inclusão desde o creche. A pergunta que fica também é: Por que nessa proposta inclusiva não há professores surdos nas classes regulares, ministrando aulas para os ouvintes?

Compilação das análises da professora Tanya Felipe