

A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco

The education of the Deaf as a key domain of Language Policies for Brazilian Sign Language: Decree nº 5.626/05 in focus

La educación de sordos como una importante esfera de las Políticas Lingüísticas para la Lengua Brasileña de Señales: el Decreto nº 5.626/05 en foco

Larissa Bassi Piconi

Doutora pela Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

larypiconi@utfpr.edu.br

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-2546-1976>

Recebido em 30 de maio de 2019

Aprovado em 8 de julho de 2019

Publicado em 22 de outubro de 2019

RESUMO

Este trabalho volta-se para análise da intersecção entre as Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais para surdos no Brasil a partir do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no país. Considera que a maioria das pessoas surdas adquire as línguas de sinais no contexto institucionalizado/educacional, portanto, fora do contexto familiar, o que confere aos espaços educacionais/institucionais uma importante esfera das Políticas Linguísticas. Isso porque os espaços institucionalizados são mais sensíveis ao gerenciamento, controle e padronização de valores e normas acerca da língua e seus usuários. Também, eles são centrais na discussão em torno do direito linguístico dos surdos no país. Nesse contexto, esse trabalho analisa, a partir de referenciais teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003; VAN LEEUWEN, 2008), o Decreto de regulamentação da Lei da Libras (Decreto no 5.626/05) a fim de identificar as relações que se constroem entre as políticas oficiais para essa língua e seus usuários. Ao longo da análise, foi possível identificar como o Decreto, ao trazer as políticas educacionais ao centro da política linguística oficial para a Libras, aproximou diferentes demandas que se apresentavam na esfera pública no mesmo momento histórico, evidenciando movimentos de luta em torno dos sentidos para a educação bilíngue e inclusão na tentativa de estabelecer um consenso acerca de modos legitimados de perceber, conceber e reconhecer a educação dos surdos no Brasil.

Palavras-chave: Libras; Política linguística; Educação de surdos.

ABSTRACT

This paper analyzes the intersection between Language Policies and Educational Policies for deaf people in Brazil since the official recognition of Brazilian Sign Language (Libras) in the country. Considering that the majority of deaf people acquires sign languages in institutions out of their familiar contexts, educational institutions turn out to be a key domain for Language Policies for sign languages. This is so for these spaces are more sensitive to management, control and standardization of values and norms concerning the language and its users. Besides, educational policy for the deaf embrace important issues around the linguistic rights of deaf people in the country. For these reasons, this work aims to analyze the Decree of regulation of the Libras Law (Decree 5,626 / 05) in order to identify the relations between the official policies for Brazilian Sign Language and education of the Deaf in the country. Based on theoretical-methodological references of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992, 2003; VAN LEEUWEN, 2008), the analysis showed how the Decree concealed different approaches to education of the Deaf that were on dispute at the time, bringing educational practices to the center of the official language management for Libras. It was evident a struggle over meanings concerning bilingual education and inclusion in the attempt of establishing a consensus over legitimate ways of perceiving, conceiving and recognizing the education of the deaf in Brazil.

Keywords: Brazilian sign language; Language policy.

RESUMEN

Este trabajo analiza la intersección entre las Políticas Lingüísticas y Políticas Educativas para sordos en Brasil a partir del reconocimiento oficial de la Lengua Brasileña de Señales (Libras) en el país. Considera que la mayoría de las personas sordas adquiere las lenguas de signos en el contexto institucionalizado / educacional, por lo tanto, fuera del contexto familiar, lo que confiere a los espacios educativos / institucionales una importante esfera de las Políticas Lingüísticas. Esto es porque los espacios institucionalizados son más sensibles a la gestión, control y estandarización de valores y normas acerca de la lengua y sus usuarios. También, ellos son centrales en la discusión en torno al derecho lingüístico de los sordos en el país. En este contexto, este trabajo analiza, a partir de referencias teórico-metodológicas del Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003, VAN LEEUWEN, 2008), el Decreto de reglamentación de la Ley de Libras (Decreto no 5.626 / 05) a fin de identificar las relaciones que se construyen entre las políticas oficiales para esa lengua y sus usuarios. A lo largo del análisis, fue posible identificar cómo el Decreto, al traer las políticas educativas al centro de la política lingüística oficial para la Libras, acercó diferentes demandas que se presentaban en la esfera pública en el mismo momento histórico, evidenciando movimientos de lucha en torno a los sentidos para la educación bilingüe e inclusión en el intento de establecer un consenso acerca de modos legitimados de percibir, concebir y reconocer la educación de los sordos en Brasil.

Palabras clave: Lengua brasileña de señales; Políticas lingüísticas; Políticas educativas para sordos.

Introdução

No ano de 2002, a publicação da Lei Federal número 10.436, conhecida como Lei da Libras, foi intensamente comemorada pelas pessoas surdas no Brasil, pois não só deu visibilidade e legitimidade a Libras como língua no país como também colocou em evidência o reconhecimento das pessoas surdas enquanto cidadãs brasileiras, tendo reconhecida sua língua, cultura e modos de vida próprios. Nesse contexto, a Lei da Libras constitui um importante marco no contexto das políticas linguísticas oficiais no país, desafiando ideários imaginados do Brasil como nação monolíngue e da Língua Portuguesa como língua única no país¹ (CAVALCANTI, 1999; FARACCO, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2007; QUADROS, 2012).

No entanto, o reconhecimento oficial de uma língua raramente é isento de conflitos e embates culturais, uma vez que sobre as línguas se instauram mecanismos de luta por acesso e controle, constituindo, assim, as línguas como sensíveis às relações de poder. Isso porque as diversidades de línguas e variantes linguísticas que coexistem em uma mesma sociedade desafiam tendências de padronização e unificação e chamam por definições dos lugares sociais que essas línguas ocupam nessa sociedade 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.

A Libras insere-se nesse contexto conflituoso, e a sua oficialização, por meio da Lei número 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.

Destaco a relevância da educação no campo das políticas linguísticas, pois as relações que se estabelecem entre uma sociedade e suas línguas 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.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 com as realidades marcadas pela heterogeneidade de línguas, variantes e seus usos.

As línguas de sinais têm características particulares que conferem aos contextos educacionais centralidade nas discussões acerca dos direitos linguísticos da comunidade surda. Em grande medida, isso explica-se pelo fato de a grande maioria das pessoas surdas adquirirem as línguas de sinais no contexto institucionalizado/educacional, portanto, fora do contexto familiar. Isso porque, mesmo nos casos em que a surdez tem causa genética, são raros os surdos que são filhos de surdos (WILCOX, KRAUSNEKER, ARMSTRONG; 2012). Assim, tanto as políticas linguísticas para as línguas de sinais como as próprias transformações dessas línguas têm recebido grande influência dos espaços educacionais/institucionais onde circulam (SPOLKY, 2012).

Historicamente, os processos educacionais intervieram diretamente nas práticas de uso dessas línguas, seja por tentativas de modificá-las, ao tentar aproximá-las 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, predominou por muito tempo uma representação para a língua de sinais como inferior e incompleta em relação às línguas faladas.

Diante disso, faz-se necessário lançar um olhar atento para os desdobramentos da Lei da Libras no contexto da educação de surdos, de modo a identificar as relações que se constroem entre as políticas oficiais para essa língua e para os surdos usuários dessa língua, o que justifica em grande medida a centralidade que as relações entre políticas linguísticas e educacionais recebem neste trabalho.

Para tanto, aproprio-me da Análise de Discurso Crítica (ADC), principalmente de vertente britânica, a fim de enxergar as disputas e conflitos que perpassam as políticas educacionais para as pessoas surdas no Brasil desde o reconhecimento da Lei da Libras. Analiso o Decreto nº 5.626/05, que, ao regulamentar a Lei da Libras, delimita, regulamenta e normatiza a relação da Libras e a educação de surdos no Brasil.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

Parto do pressuposto que documentos legais, tais como o decreto, constituem importantes instrumentos de regulação e normatização de eventos micros da vida social, servindo à sustentação de relações estruturais entre diferentes escalas, entre o global e o local, de modo a gerenciar, encorajar determinadas práticas em detrimento de outras. Ao regulamentar as práticas de ensino da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais nos sistemas educacionais no país, os documentos legais 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” (FAIRCLOUGH, 2011, p. 120).

Nesse contexto, 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 nas políticas educacionais dos/para os surdos desde o reconhecimento oficial da Libras no Brasil.

Para tanto, analiso modos de agir, de representar e de identificar as pessoas surdas, a Libras e a educação de surdos no Decreto nº 5.626/05, a fim de identificar como as relações de poder permeiam o embate por sentidos que buscam legitimação no contexto das políticas oficiais. Adiante, apresento uma breve descrição das bases teórico-metodológicas deste trabalho. O aprofundamento das bases conceituais, assim como uma descrição mais detalhada das categorias analíticas empregadas pode ser encontrada em Piconi (2015).

Políticas Linguísticas e Educacionais na Trama do Discurso

Ao me situar no campo dos estudos das políticas linguísticas e educacionais, faz-se necessário esclarecer o modo como as políticas são compreendidas neste trabalho. Tomo como ponto de partida a noção da política enquanto prática social.

O conceito de prática social é tomado de Chouliaraki e Fairclough (1999) e entendida como modos habitualizados, circuncritos 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 as estruturas abstratas da sociedade e eventos concretos

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 é, portanto, compreendida 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; FAIRCLOUGH, 1999).

O entendimento de prática social desafia uma visão da política como um instrumento regulador da sociedade a partir de 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.

A política como prática social 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. As políticas também se fazem nos contextos localmente situados e nas comunidades de práticas, no exercício do delineamento, orientação, correção e mudança nos modos pelas quais as pessoas agem, a fim de reconfigurar as relações entre indivíduos e sociedade (LEVINSON; SUTTON, 2001).

O caráter produtivo das políticas as diferencia de outras práticas sociais, visto que a sua produção consiste na própria governança de outras práticas (LEVINSON; SUTTON,

2001). 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.

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”, nos contextos sociais em que se situam.

A política como prática social contrapõe-se à ideia de que política é neutra e ideologicamente imune. Isso porque é caracterizada por 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.

Nessa perspectiva, 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 compreendidos como 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.

Nesse contexto, este trabalho adota uma perspectiva textualmente orientada para a análise da política com base nos trabalhos de Fairclough (1992, 2003, 2011) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Parte-se do pressuposto que a partir da análise do texto legal como parte de um evento concreto que se relaciona dialeticamente às estruturas sociais, é possível a compreensão das dinâmicas de deslocamento e manutenção das relações de poder e dos processos ideológicos no discurso.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

Neste trabalho, olho para as políticas linguísticas e educacionais para surdos tomando como ponto de partida a atuação do Estado Brasileiro nessas discussões. Reconheço que os mecanismos de governança extrapolam a esfera oficial 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.

Perspectiva textualmente orientada na análise das políticas

A perspectiva textualmente orientada para Análise de Discurso que fundamenta este trabalho parte de 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.

Partindo de uma perspectiva dialética da linguagem, tradicionalmente, a Análise de Discurso Crítica (ADC) 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 nos modos de agir, representar e identificar que compõem as ordens do discurso e seus efeitos nos textos, isso na sua relação com as práticas sociais.

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 estrangimentos de diversas ordens que os moldam. Esses estrangimentos 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”.

Neste trabalho, olho para o exercício de governança estabelecido por meio do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei da Libras, a fim de identificar o modo como esse documento legal cumpre importante função de sustentar relações estruturais entre políticas de governo para a educação de surdos, desde o reconhecimento da Libras, e sua implementação nas escolas.

Entende-se que textos, tais como o decreto, são meios pelos quais sistemas sociais, organizacionais e institucionais são, ao mesmo tempo, separados e articulados no contexto diário das práticas de educação de surdos.

O exercício de governança no texto legal dá-se por meio da produção e reprodução de modos de representar os surdos e práticas educacionais a esse grupo social. Essas representações ancoram-se em discursos que mobilizam diferentes perspectivas e posicionamentos para uma mesma área da vida social. As relações entre o documento

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

analisado e a estruturas mais macros são estabelecidas, também, nos modos particulares de ser que evidenciam comportamentos do Estado e de outras instituições sociais em relação aos surdos no Brasil.

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 micros eventos da vida social, uma variedade de efeitos pode emergir desses textos (FAIRCLOUGH, 2011). O 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 nos modos de interagir socialmente e inculcadas a maneiras de ser nas identidades das pessoas (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 à educação de surdos são produzidos e reproduzidos nos textos e contribuem para a manutenção de certas relações de poder.

O Decreto nº 5.626/05 em perspectiva: contexto de sua produção

Adiante, apresento uma breve narrativa de eventos que considero marcantes no estabelecimento das políticas linguísticas oficiais para a Libras no Brasil e marcos históricos que têm delineado as políticas educacionais para os surdos no país. Esses eventos integram o contexto de produção do texto oficial, que será analisado posteriormente, e fornecem um quadro de acontecimentos sociais que circunscrevem modos de agir, representar e identificar dos discursos acerca da Libras e dos processos educativos das pessoas surdas.

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

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

da luta política levantada pelos órgãos representativos da comunidade surda pelo direito linguístico das pessoas surdas 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, quando foi levado ao Congresso Nacional as reivindicações por parte de organizações representantes da comunidade surda, em especial a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (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), 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.

Esses eventos aconteceram em um contexto de emergência e fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência que marcaram os anos 1990. Ao longo do processo, consolidava-se uma narrativa sobre ser surdo que desafiava modos de representar a surdez sob o viés da deficiência, exclusivamente, ancorados nos estudos linguísticos que reiteraram o status linguísticos da língua de sinais e da afirmação da existência da Cultura Surda.

Nesse contexto, 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 ressignificavam os sentidos da deficiência, se afirmando como um grupo linguístico minoritário.

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 as pessoas surdas são destacadas nas lutas políticas pelo direito linguístico da comunidade surda.

Uma das principais expectativas em torno do reconhecimento da Libras era a garantia que os processos educativos dos surdos fossem mediados por essa língua, por meio do ensino bilíngue. O bilinguismo, nessa conjuntura, seria aquele que garantiria o aprendizado da língua de sinais e uma educação em que a língua de sinais seja

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

privilegiada como língua de instrução. 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, 2013, s/p).

A Lei da Libras atendeu em partes essa expectativa garantindo a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de professores. Aspectos relacionados ao processo de escolarização no contexto da educação básica, por sua vez, foram tratadas posteriormente no âmbito do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005a), que regulamenta a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) três anos após sua publicação.

A perspectiva bilíngue 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 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.

O programa materializou o cumprimento de acordos entre o Brasil e outros países junto a organismos internacionais que se firmavam nos anos 1990. Destaca-se 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 educacionais especiais dos alunos, e que as políticas educacionais devem assegurar a matrícula desses nas escolas regulares, as quais passam a receber o título de escolas inclusivas.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 deficiência, 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esses documentos, por sua vez, ao adotarem o termo “preferencialmente”, mantinham uma posição mais flexível em relação ao ingresso desses nas escolas regulares e mantinha a possibilidade de atendimentos no âmbito da rede de educação especializada. Assim, 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 das 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).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 visou a formação de gestores e educadores para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais 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.

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).

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.

Neste trabalho parto do pressuposto que diferentes modos de representar as pessoas surdas implicam distintas maneiras de se pensar a educação dessas pessoas. Tais perspectivas têm disputado por legitimidade no contexto das políticas educacionais nos embates dos sentidos que a educação bilíngue assume no contexto do movimento social surdo e no contexto das políticas inclusivas.

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.

Adiante analiso o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e demonstro como essas disputas são materializadas textualmente no texto legal.

O Decreto nº 5.626/05 em perspectiva: texturizando a análise

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 sinais.

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 com as ações previstas nas leis, as quais pretendem regulamentar.

Os desdobramentos do reconhecimento da Libras no contexto da educação das pessoas surdas aparecem principalmente no Capítulo IV – “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”- e, Capítulo VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”.

O Capítulo IV 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 isso. 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 educação”, ao desenvolvimento (aparição) de outras mudanças sem, necessariamente, haver uma determinada ordem de seu acontecimento. Essa lógica do aparecimento opera a partir do pressuposto subjacente de que o “acesso à educação” dar-se-á como uma consequência natural das ações elencadas.

Quadro 1 – Capítulo VI do Decreto 5.626/05

(continua)

<p>CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO</p> <p>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.</p> <p>§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:</p> <p>I - promover cursos de formação de professores para:</p> <p>a) o ensino e uso da Libras;</p> <p>b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e</p> <p>c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;</p>
--

Quadro 1 – Capítulo VI do Decreto 5.626/05

(conclusão)

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;

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.

Fonte: Brasil (2005, s/p).

Entre as ações estão: promoção de cursos de formação de professores; oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; provisão de profissionais como professores de Libras, de língua Portuguesa como segunda língua, de intérprete de Libras e de professores com certos conhecimentos específicos; atendimento educacional especializado; apoio ao uso e a difusão da Libras, adoção de mecanismos de avaliação específicos; desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação; disposição de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos.

Essas ações recontextualizam a prática da educação das pessoas surdas no contexto das instituições de ensino e, ao fazê-lo, delimita os elementos de circunstância dessas ações em relação aos locais, atores, meios e propósitos de seu desenvolvimento. Seguindo as características do gênero, isso é feito em um alto grau de abstração e generalização.

Ao recontextualizar a prática da educação de surdos, prevendo as ações e circunstâncias de seu desenvolvimento, o texto legal mobiliza termos que retomam as representações das pessoas surdas a partir da noção de “especificidade linguística” e “singularidade linguística”, e da educação das pessoas surdas levando em conta o “ensino da Libras” e “o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos”, ecoando as representações advindas do movimento surdo. Ao mesmo tempo, também evoca termos como atendimento educacional especializado, necessidades educacionais específicas, sala de recursos que traz em

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

perspectiva esses processos no contexto das políticas de educação inclusiva que se consolidava na época.

Essas ações estão circunscritas pelo parágrafo primeiro do artigo 14 que apresenta o 'atendimento educacional especializado' e o 'acesso à comunicação, à informação e à educação', como propósitos que justificam os motivos pelos quais as ações elencadas devem ser trazidas à existência (§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem ...).

Assim, ao circunscrever os processos relacionados à educação de surdos com o propósito de garantir o atendimento educacional especializado, o decreto age tanto no sentido de delinear algumas mudanças sociais a partir do reconhecimento da Libras na educação de surdos, ao mesmo tempo, opera para delimitar os limites dessa mudança, a partir de reiteração e manutenção de processos já existentes ao circunscrevê-la no contexto das políticas de educação inclusiva existentes.

Ainda, o “acesso à comunicação, à informação e à educação”, que é frequentemente retomado ao longo do decreto, aparece como uma espécie de mote que valida diferentes ações estabelecidas no documento. As ações institucionalizadas prescritas no documento são, por conseguinte, legitimadas a partir da referência aos seus objetivos, os quais servem para endossar sua validade.

O objetivo de “assegurar o acesso à comunicação, à informação e à educação” é endossado 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.

O Capítulo IV, em seu título (Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação) e também no artigo quatorze (Art. 14 As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação) estabelece as pessoas surdas como os beneficiários das ações que levam ao acesso à comunicação, à informação e à educação. No entanto, no parágrafo terceiro, as mesmas medidas e ações trazem como beneficiários os alunos surdos ou com deficiência auditiva (§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado a alunos surdos ou com deficiência auditiva).

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. 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 tanto 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.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

A não distinção de processos e modos de representar as pessoas com deficiência auditiva e as 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 representar esses grupos sociais. Esse movimento é percebido também no Capítulo VI - Da Garantia do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva.

Quadro 2 – Capítulo VI do Decreto 5.626/05

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO VI</p> <p style="text-align: center;">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>
--

Fonte: Brasil (2005, s/p).

Enquanto o Capítulo IV volta-se a processos orientados às pessoas surdas, o capítulo VI estabelece tanto as pessoas surdas quanto as pessoas com deficiência auditiva como metas da 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 bilíngües ou escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino.

O texto promove o discurso do bilinguismo mediante o atributo bilíngüe para educação (educação bilíngüe) e escolas (escolas bilíngües) e, desse modo, responde às demandas advindas do movimento social surdo por uma educação bilíngüe para surdos.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

Ao mesmo tempo, há uma delimitação para os sentidos de escolas e classes de educação bilíngue no parágrafo primeiro do artigo 22.

Enquanto o discurso do bilinguismo sobrevivendo 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”.

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. Mecanismos de equivalência e diferença são produzidos mediante os atributos conferidos a escolas e a classes de educação bilíngue e a escolas comuns da rede regular de ensino.

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”.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 os 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

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 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, envolta do discurso acadêmico/escolar na sua caracterização como disciplina curricular, objeto de ensino, área de especialização e como língua passível de exame de proficiência e tradução-interpretação.

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. No documento, 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 os 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”.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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.

Considerações finais

O documento que analiso neste trabalho integra 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. Ele opera nessa rede de práticas ao produzir e reproduzir representações sobre os surdos, sobre a Libras e Língua Portuguesa e recontextualiza práticas de ensino a esse grupo social. Essas representações ancoram-se em discursos que mobilizam diferentes perspectivas e posicionamentos a uma mesma área da vida social. Ainda, o documento evoca modos particulares de ser que evidenciam comportamentos sobre o papel do Estado e de outras instituições sociais em relação aos surdos no Brasil.

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.

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 a educação das pessoas surdas de certas formas.

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, 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”. Diferentes modos de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

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 “acesso à comunicação, à informação e à educação”.

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 Shore e Wright (1997), 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.

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 consideradas como propriamente educativas.

O Decreto nº 5.626, ao trazer as políticas educacionais ao centro da política linguística oficial para a Libras, 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 à ubiquidade social de uma língua legitimada”.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

O termo “inclusão” recebe contornos distintos os quais perpassam as políticas oficiais que coloca a escola, e não a sociedade, como o lócus da inclusão. Essa perspectiva acirra uma disputa entre os sentidos para educação bilíngue produzidos em diferentes instâncias sociais. Ao assumir as escolas como espaço de inclusão, as reivindicações por escolas bilíngues advindas do movimento surdo não ganham legitimidade no contexto das políticas oficiais. No entanto, esse embate é mitigado no âmbito do decreto a partir de valores abstratos como inclusão, acessibilidade e garantia de direitos que aparecem de modo a minimizar as polêmicas potenciais entre diferentes modos de representar que aparecem como conciliáveis no documento.

No entanto, as lutas hegemônicas potenciais, mesmo tendo sido abafadas no contexto do texto do decreto, atravessam as práticas sociais e se delineiam em outros eventos sociais relacionados a elas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Harvard University Press, 1991.

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. **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/l10436.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, 2005a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 30 maio 2013.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005b.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.o especial, 1999 (385-417).

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, Rebecca. **An introduction to critical discourse analysis in education**. New York: Routledge, 2011.

FARACO. Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002.

FENEIS. **Educação Inclusão**. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/inclusao1.asp>. Acesso em 05 de maio de 2013.

FOUCAULT, Michael. **The Birth of Biopolitics: lectures at the collège de France 1978-79**. Palgrave Macmillan, 2008.

LAPLANE, Adriana. **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, Bradley. A. U.; SUTTON, Margaret. Policy as/in Practice: a sociocultural approach to the study of Educational Policy. In: SUTTON, Margaret.; LEVINSON, Bradley. A.U.(eds). **Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy**. Vol. 1. Greenwood Publishing Group, 2001.

LIASIDOU, Anastasia. 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, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe 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.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

MAGALHÃES, Izabel. Teoria Crítica do Discurso e Texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.

MULDERRIG, Jane. **The hegemony of inclusion**: A corpus based critical discourse analysis of deixis in education policy. *Discourse & Society* 0(0) 1–28, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolinguismo e preconceito lingüístico. In SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O Direito à Fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis, Editora Insular, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Prefácio. In: CALVET, L. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. **Trajatória 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.

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

QUADROS, Ronice Müller. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**, v. 12, n. 4, Summer, p. 543-564, 2012.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. Policy a new field of anthropology In: SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. (eds.). **Anthropology of Policy**: critical perspectives on governance and power. London: Routledge, 1997.

SKLIAR, Carlos. 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.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy? In. SPOLSKY B. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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 LEEUWEN, Theo. Legitimation in discourse and communication. **Discourse & Communication**, 1(1), p. 91-112, 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice**: New tools for critical discourse analysis. Oxford University Press, 2008.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38358>

WILCOX, Sherman E.; KRAUSNEKER, Verena; ARMSTRONG, David F. Language policies and the deaf community. In: SPOLKY, B. **The Cambridge Handbook Language Policy**. Cambridge Press, 2012.

Notas

¹ A representação do Brasil como nação monolíngue diz respeito a ideários do Brasil em que a Língua Portuguesa apresenta-se como língua única no país, apagando a diversidade linguística do Brasil, 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.

Correspondência

Larissa Bassi Piconi – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, Av. dos Pioneiros, n. 3131, Jd. Marumbi, Londrina, Paraná – Brasil. CEP: 86036-370



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)