

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A LIBRAS E O SUJEITO SURDO NA EDUCAÇÃO

Alcebíades Nascimento Silva Júnior¹

RESUMO

Este artigo, filiado à perspectiva discursiva, pretende identificar e problematizar as representações sobre o estatuto da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – e do sujeito surdo que emergem da materialidade lingüística dos documentos oficiais que dispõem sobre a oficialização da língua de sinais no Brasil. O *corpus* é constituído pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Desde a década de 60, as pesquisas lingüísticas legitimam as línguas de sinais como línguas naturais. Apesar disso, estas línguas parecem, inevitavelmente, ser enclausuradas em uma categoria de sub-língua, uma língua instrumental e limitada por causa de sua natureza espaço-visual e, muitas vezes, confundida com gestos e pantomimas. Tal concepção emerge dos discursos que determinam, em certa medida, os saberes sobre os falantes dessas línguas espaços-visuais: os surdos. Tais sujeitos, subjetivados pelo discurso clínicizante da falta, da ausência e da incapacidade, ao sinalizarem em LIBRAS, no caso do Brasil, denunciariam sua deficiência (pela incapacidade de falar oralmente), logo, a língua falada por eles, também seria incompleta, insuficiente e deficiente. Tal concepção sobre o sujeito surdo e sua língua é possível entrevermos na materialidade lingüística dos enunciados investigados. No lugar de oficializar a língua, estas leis, "oficiosamente", reproduzem os mesmos discursos que historicamente (des)territorializaram e camuflaram a singularidade do sujeito surdo e, concomitantemente, territorializaram a LIBRAS como uma língua que não pode ser *falada*, por outro lado, a língua de sinais é um instrumento e o surdo, seu usuário.

PALAVRAS CHAVE: LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE DISCURSIVE ANALYSIS ON THE LIBRAS AND THE DEAF IN EDUCATION

¹ Professor de LIBRAS no Centro Universitário Padre Anchieta. Mestrando em Linguística na UNICAMP.
junioritatiba@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article, embedded in the discursive perspective, aims to identify and question the representations on the statute of Brazilian Sign Language – also known as LIBRAS- and of the deaf that emerge from the linguistic materiality of official documents which establish the official sign language in Brazil. The corpus is constituted by Decree 5.626 of December 22, 2005 that regulates Law number 10.436, of April 24, 2002, which determines the Brazilian sign language - LIBRAS. Since the 60s, linguistic research has legitimized the linguistic sign languages as natural languages. Nevertheless, these languages seem, inevitably, to be enclosed in a category of sub-language, an instrumental and limited language because of its spatial-visual nature, often confused with gestures and pantomimes. This conception emerges from discourses that determine, to a certain extent, the knowledge about the speakers of these spatial-visual languages: the deaf. Such subjects, made subjective by the clinical discourse of the lack, the absence and the disability, when signaling in LIBRAS, in the case of Brazil, would report their disability (by the inability of speaking orally), therefore, the language they speak, would also be incomplete, insufficient and deficient. It is possible to perceive this conception of the deaf and their language in the linguistic materiality of investigated statements. Instead of formalizing the language, these laws, "unofficially", reproduce the same speeches that historically (de)territorialised and masked the uniqueness of the deaf and, concomitantly, territorialized LIBRAS as a language that can not be *spoken*, on the other hand, the sign language is an instrument and the deaf, its user.

KEYWORDS: LIBRAS, DEAF EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION

1. Sujeito e Discurso

Sem a intenção de dar conta de todas as concepções que envolvem a Análise do Discurso de linha francesa e as áreas afins, pretendemos apresentar pelo menos duas noções que nos parecem ser significativas e que estão atreladas: de discurso e de sujeito.

Entendemos discurso enquanto prática discursiva, nos termos de Foucault (1969, p. 136), como:

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Ou seja, não podemos falar o que quisermos, do modo que quisermos e para quem quisermos. Somos “obrigados” (embora não saibamos disso, pois essas regras que nos obrigam são anônimas, apagadas, camufladas, tão camufladas que acreditamos que somos

autônomos, que escolhemos os nossos dizeres) a falar de um certo modo, para determinados sujeitos e usando conteúdos autorizados.

Tendo a Análise de Discurso de linha francesa e a desconstrução (Derrida, 1973) – entendida esta como o questionamento do conceito de verdade dentro do qual se constrói a racionalidade de um texto – como arcabouço teórico, faremos algumas incursões pela psicanálise, a partir da qual postulamos o sujeito como cindido e atravessado pelo inconsciente. Trata-se de um sujeito que se pensa livre e dono de si, mas que não tem controle de seu dizer e dos significados de seus dizeres, de onde deslizam os significados indesejados. Isso se deve, segundo Ferreira (2005, p. 18) à noção de:

incompletude que caracteriza todo o dispositivo teórico do discurso, de onde a noção de falta, que é o motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras faltam e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O equívoco não é acidental na língua, mas constitutivo e inerente ao sistema o que faz com que a língua seja um sistema passível de falhas, falhas ou brechas pelas quais os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva.

Ao tentar “lidar” com essas falhas, não no sentido de desvendá-las, mas tomando-as como constitutivas da língua, a AD se postula como uma “disciplina de entremeio” (ORLANDI, 1996) e que se dá às margens das chamadas ciências humanas. Trabalha perigosamente, diríamos, na fronteira de disciplinas, como a psicanálise, o marxismo, a lingüística e o materialismo histórico.

Assim, o sujeito se constitui no e pelo discurso sendo duplamente determinado: pela exterioridade (ideologia) e pela interioridade (inconsciente). Os sujeitos consistem, na verdade, em lugares-sujeito a serem preenchidos por diferentes posições-sujeito em determinadas condições, ou formações discursivas. O sujeito, para ser sujeito, se inscreve em Formações Discursivas (FD), inscrições essas que afetam o seu dizer, ou seja, alçam-no a sujeito daquela FD, capaz, portanto, de compreender, produzir e interpretar sentidos.

Porém, essa inscrição não é tranqüila e se opera através de tensões. Tais tensões se dão nos embates das FDs, no confronto e conflito do dentro e fora, ou daquele que está fora e quer estar dentro de uma FD.

Qual o real do sujeito e do discurso, perguntamo-nos? O inconsciente, aquilo que lhe é próprio. O que o move seria o desejo (desejo do outro, do discurso do outro ou da língua do outro), a busca da incompletude, a tentativa incessante de fechar os furos nessa estrutura

psíquica (cf. FERREIRA, 2005). A Análise do Discurso coloca o dedo nessa ferida narcísica e postula que toda e qualquer análise se dá no entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação (cf. PÊCHEUX, 2002), região de equívoco, de eclipse, de lapsos, de atos falhos, de chistes, de faltas, próprios da língua e do discurso estruturado pela ordem do simbólico, instaurado este pela ideologia e pelo inconsciente.

2. O sujeito surdo na educação: um percurso histórico

A principal tarefa da educação, ao longo dos anos, parece ter sido a de incluir os excluídos, excluídos esses que, aos poucos, foram se travestindo de novos sujeitos – do homem branco para a mulher, para o negro, para a criança, para o velho e hoje mais fortemente, no discurso oficial, para o sujeito com necessidades especiais. Assim, mais um sujeito está dando entrada neste edifício educacional, o surdo, em nosso caso.

Na verdade, o ensino para surdos não tem uma data tão recente, porém as questões que envolvem tal ensino são ainda altamente polêmicas. Os surdos, que, primeiramente, são vistos como “estúpidos, incompetentes para herdar, casar, receber instrução e de ter um trabalho adequadamente desafiador – tiveram negados os direitos humanos fundamentais (...) negava-se [portanto], sua condição humana” (SACKS, 1990, p. 25 e 27), vão encontrar as primeiras brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres: “uma tentativa para o reconhecimento destas como pessoas nos termos da lei para garantir a herança de títulos e propriedades de suas famílias” (op., cit., p. 30). Mas esta primeira tentativa consistia, na verdade, em um treinamento auditivo da fala, um desejo de lhe suprir a língua oral que a natureza apagara. Porém, em privacidade, os surdos desenvolviam sua língua de sinais. E foi o Abade de l’Épée o primeiro a ouvir esta voz. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em 1789, após sua morte, já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas na Europa. No Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Hoje, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Porém, esta época áurea da língua de sinais tem fim durante o “Congresso Internacional de Educadores de Surdos”, realizado em Milão em 1880, no qual os professores

surdos foram excluídos da votação, o oralismo venceu e o uso de sinais em escolas foi “oficialmente proibido” (SACKS, op. cit, p. 45). O oralismo emerge na tentativa de fazer com que o mundo denegue a surdez. Da 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894), sai o seguinte lema: “nós mesmos devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Ou seja, vamos fechar nossos olhos, pois não suportamos o diferente e vamos transformar esse diferente em um sujeito “igual” a nós, com a mesma modalidade lingüística, oral, mais fácil, portanto, de administrá-lo.

Hoje, ainda, o oralismo é muito forte, sendo que os próprios surdos (movidos pelo desejo dos ouvintes, é claro) renegam, por vezes, as línguas de sinais para se inscreverem no oralismo. Ou seja, conforme já acenado, as questões que envolvem a surdez e a sua língua são muito complexas.

As publicações de William Stokoe, em 1960, *Sign Language Structure* e em 1965, *A Dictionary of American Sign Language* foram tentativas para desvendar a sintaxe e o léxico no espaço, ou melhor, das línguas de sinais. (Re)conhecer a língua de sinais como uma língua desestabilizou a ciência lingüística. Produz(iu) incessantes questionamentos. O que é língua, afinal? O que é fala? Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas em um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo.

Esta reflexão não parece engendrar as correntes teóricas da atualidade quanto à educação de surdos: Inclusão e Bilingüismo. Na primeira, a atenção à diversidade, à política da diferença e à alteridade traz à tona discussões incessantes e inquietantes que reverberam no espaço político-educacional como “desafios a serem superados pelo homem moderno”, como paradigmas do progresso que emergem das tensões e conflitos da relação entre “eu” e o “outro” diferente, ou ainda, entre “nós” e os “outros” minoria. A espisteme destes conceitos configura-se, ilusoriamente, como o caminho possível para a inclusão daqueles que estariam à margem do sistema regular de ensino, na periferia da existência, e necessitariam, com urgência, ser acolhidos por “nós” para garantir que “façam parte” do projeto bio-arquitetônico da modernidade: viver em uma comunidade inclusiva, acolhedora e de Educação para Todos.

Nesta perspectiva, o aluno surdo na sala de aula de ouvintes, com ou sem intérprete, não está livre dos embates de línguas e embates identitários constitutivos da/na relação surdo-

ouvinte. Questões pendentes como a formação do intérprete, a adequação de um currículo e parâmetros curriculares ouvintizados, ausência/ineficiência de material didático que atenda às especificidades do aluno surdo e o excludente conceito de avaliação são alguns dos agravantes. Além disso, a falta de profissionais surdos e ouvintes fluentes na Libras impossibilita avanços mais significativos, apesar dos esforços existentes. Neste caso, a surdez é entendida como uma deficiência.

Na segunda, uma proposta bilíngüe parece aproximar-se do (desejo) do ideal. De acordo com Skliar (1999, p. 7), “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O ponto nodal desta perspectiva é o ambiente lingüístico escolar em que o surdo pode/deve adquirir a Libras como primeira língua e o português como segunda². Trata-se “de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (Skliar, 1999, p. 10). Do ponto de vista lingüístico, obviamente, parece tratar-se de um avanço. Entretanto, os embates permanecem, neste caso, no estatuto destas línguas para os surdos, tendo em vista que, em última instância, a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português. Todo o saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa?) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado, deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável. Constitutivo. Mostra que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” somente será possível no entremeio.

Como atesta Derrida (1997, p. 57), “toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua. A dominação, como se sabe, começa pelo poder de nomear, de impor e de legitimar os apelativos (...)”. Desta forma, a educação bilíngüe para surdos constitui-se em um dispositivo do Discurso Político da Educação Inclusiva, porém dentro do politicamente correto. Calcado no reconhecimento da surdez como diferença, mas dentro da epistemologia bio-política e colonizadora da modernidade, do desejo de uma comunidade harmônica e acolhedora, só que neste caso, balizada pelo empoderamento (SKLIAR, 1999, p.

²“A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar (...) Em comunidades indígenas e comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. (PCN, MEC, 1998, p. 23).

9), reconhecemos o assujeitamento do Bilingüismo frente às experiências quase que laboratoriais da língua de sinais e sua inclusão equivocada e estereotipada na escola.

Na tessitura desse discurso, jogos de verdade estabelecem mecanismos de controle destes indivíduos pertencentes a uma ilusória “minoría” que, no Brasil, de acordo com dados do IBGE de 2002, soma mais de 5 milhões de pessoas. Estas práticas de subjetivação são escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser” e “fazer parte” dessa comunidade. Fazer parte da (nossa) mesmidade. Para isso, o diferente, o anormal, o outro que incomoda na sua especificidade, que não se explica, diagnostica, complexo e atípico, torna-se objeto de manipulação, de investigação, de pesquisas, de intrigas e de controle.

3. Gestos de interpretação: língua, sujeito e representações

Neste cenário ficcionalizado por um desejo da inclusão, irrompe como acontecimento a publicação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, em seu primeiro artigo, como aquela “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”. Após mais de 150 anos da fundação da primeira escola para surdos no Brasil e de manifestações de surdos e de ouvintes profissionais, professores e familiares, o Congresso Nacional oficializa e o Presidente da República faz saber em 2002 que a forma de comunicação dos surdos brasileiros é, realmente, uma língua e reconhecida como tal. Entretanto, o documento que oficializa e, portanto, garantiria o direito lingüístico dos surdos, na verdade, ao mesmo tempo que reconhece o *status* lingüístico da Libras, a insere em um nível inferior enquanto sistema simbólico para a manifestação da linguagem.

No parágrafo único do artigo primeiro, lê-se:

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.** [grifo nosso]

Em termos de descrição lingüística, este parágrafo, ao buscar uma definição para a Libras, não dá conta do sistema complexo que a constitui como o de qualquer outra língua

oral ou de sinais. E, ao afirmar que se trata de um sistema “**lingüístico de transmissão de idéias e fatos**”, restringe e minimiza o caráter (do possível) desta língua, tendo em vista que, como qualquer outra, a Libras não somente é um sistema estruturado, mas uma complexa rede de relações que surgem da/na comunidade surda brasileira (inclusive indígena), a partir da interação de sujeitos surdos e ouvintes de nacionalidades distintas e do entrecruzamento com a história, ideologia e cultura. Definir como transmissão de idéias e fatos não deixa claro estas relações e, ainda, coloca a Libras enquanto instrumento e não como um dispositivo da língua(gem) e da construção da subjetividade, seja de pessoas surdas ou ouvintes.

A representação da Libras como instrumento de comunicação é a concepção que, de acordo com o próprio texto da lei, será divulgada em âmbito nacional, como atesta o artigo segundo:

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**. [grifo nosso]

No que diz respeito à concepção de língua, o trecho acima tenta moldar uma concepção de língua irreal e que não condiz com os princípios de formação, análise e funcionamento de um sistema simbólico, quando afirma que a Libras é um “meio de comunicação objetiva”. O que isto significaria? Que a língua de sinais do Brasil não é eficaz para expressar subjetividades? Não teria no rol do seu léxico o abstrato? Ou ainda que a língua é um meio objetivo, ou seja, um mecanismo, um instrumental para contato entre pares? E, ainda, se considerarmos que o sujeito é constituído pela língua, portanto atravessado pelo inconsciente, heterogêneo, cindido, clivado, como seria possível falar em objetividade? Neste ponto é possível pensar e questionar, ainda, que, se a comunicação é objetiva, o sujeito que fala a língua não seria capaz de abstração? Ou ainda, que sujeito é este cuja língua seria um instrumento, ou seja, está fora dele para, então, ser usada por ele? É possível entrever que a posição do enunciador da lei é que a LIBRAS é objetiva, incapaz de abstração e que a concepção de língua é extremamente estruturalista, dentro de uma perspectiva saussureana e, portanto, a-histórica, como um conjunto de regras de que dispõe o sujeito para se comunicar.

Quanto ao sujeito da língua, o texto da lei parece não saber nomeá-lo ou confunde-se, como outros documentos legais e institucionais que tratam da pessoa surda, principalmente

aqueles da área clínica e da saúde. O artigo terceiro afirma que 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”. Estes portadores (que carregam em si a deficiência) seriam os mesmos sujeitos surdos das comunidades surdas apresentadas nos artigos anteriores ou seriam outros? Ao denunciar ou camuflar a deficiência, as designações parecem construir sujeitos surdos distintos: às vezes portadores de necessidades especiais, às vezes portadores de deficiência (deficiente), às vezes surdos. Entretanto, o objeto é o mesmo, porém discursivizado diferentemente pelo olhar discriminatório da falta que aponta para a ausência, por aquilo que o sujeito não tem ou por sua incompletude, anormalidade ou incapacidade. Esses enunciados parecem retomar saberes errôneos sobre o sujeito surdo, que aparentemente tinham sido deixados para trás ao longo da história. Na verdade, se levarmos em conta que no que está dito há um já dito, esses enunciados ecoam como aqueles do século XVI.

Desta forma, a Lei nº 10.436, enquanto dispositivo de agenciamento da inclusão dos surdos, e, em última instância, um enunciado possível para este D.P.E. e, ainda, como um avanço (sob a égide do ideário do progresso) histórico, legislativo, portanto, político, desterritorializa o sujeito surdo e sua língua de sua singularidade constitutiva e corrobora para uma reterritorialização do mesmo, ou seja, da mesma concepção que mutilou o corpo-linguagem deste sujeito na história: um indivíduo não-subjetivo cuja língua objetiva é instrumento e, por estar fora, não o constitui como sujeito da linguagem. Em resumo, pode se afirmar que este documento não considera a Libras como língua e o surdo como Sujeito.

A regulamentação desta lei, em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto 5.626, traz à tona novas (ou as mesmas travestidas) concepções acerca da constituição da Libras e do sujeito surdo. Logo no segundo artigo, afirma-se que a pessoa surda é “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**”. Neste momento, o texto trata o sujeito surdo como culturalmente distinto, ou seja, é surdo porque, além da perda de audição³, manifesta sua cultura por meio da Libras.

³ O Parágrafo único do Art. 2º considera 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.

Esta perspectiva, inicialmente, confronta com a da Lei nº 10.436, pois abre um espaço para que a Libras seja uma língua que pode constituir o sujeito surdo, pelo fato dele manifestar sua cultura por meio dela. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, pode-se questionar qual a concepção de cultura utilizada neste trecho, tendo em vista que a comunidade surda é brasileira, não é etnicamente distinta de qualquer outro brasileiro ouvinte. Este termo “cultura” necessitaria de atenção por trilhar por instâncias das ciências linguística e socioantropológicas. Ou ainda, se pensamos que estar entre línguas é estar entre culturas, o pensamento derridiano pode contribuir com outro olhar.

Quanto ao sujeito, parece pertinente a idéia de que o surdo seja aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”, entretanto, não somente desta forma, tendo em vista que o parágrafo único nos mostra que nem todos os surdos possuem surdez profunda, portanto sendo possível a utilização de recursos auditivos, mesmo que mínimos.

Claramente um avanço e uma vitória para a comunidade surda do Brasil, o capítulo II do Decreto 5.626/05 trata da “inclusão” da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores:

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.

Entretanto, cria-se uma ilusão neste ponto. A Libras é uma língua e não um conteúdo pedagógico. Tendo em vista a complexidade das línguas de sinais constituídas por meio de relações espaço-visuais e/ou ainda pelo corpo do falante que sinaliza neste espaço, não parece possível nem produtivo que alguém aprenda uma língua – a Libras, neste caso – em um único semestre durante a graduação em um curso de nível médio ou superior. O aluno graduado forma-se com a ilusão de que o que ele conhece da língua lhe permite atuar como docente, ou ainda, que a língua de sinais é aquela disciplina: cabe em um semestre.

Contraditoriamente, se a perspectiva da inclusão é a de inserir, a de fazer parte, a de incluir para saciar o desejo daquilo que falta e que necessita estar dentro para ser controlado e vigiado, a Libras no currículo, apesar de avanço, também é um dispositivo de agenciamento da inclusão. Ou seja, a inclusão da Libras torna-se um paradoxo, pois inclui-se a língua e não

o sujeito da língua(gem). Paradoxal é saber que o número de surdos no nível superior, por exemplo, é quase insignificante em relação ao de ouvintes.

Diante disso, o capítulo III é ainda mais instigante por tratar da “formação do professor de Libras e do instrutor de Libras”:

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.

Há anos, os profissionais da área, surdos e ouvintes professores e/ou intérpretes de Libras, desejam esta certificação que será obtida através do MEC por meio de exame de proficiência. Neste ponto, a regulamentação da lei (pelo menos nos próximos 10 anos) proporcionará o trâmite necessário para que os indivíduos que querem ou já atuam com os surdos ou com o ensino da Libras sejam reconhecidamente certificados, e tal documento possa validar a entrada destes profissionais no mercado de trabalho. Entretanto, vale trazer à tona que a mesma concepção estruturalista de língua de documentos anteriores se confirma também neste decreto, apesar do aparente avanço e reformulação de seus tópicos quando relacionado com a Lei n 10.436. Observa-se que, quando nos itens I e II, ao se referir ao perfil dos profissionais que ensinarão a Libras como uma disciplina em nível superior, a exigência é de que ambos – professor e instrutor – sejam “**usuários dessa língua**”. Ora, no mesmo instante em que se considera a Libras uma língua, irrompe na materialidade a mesma concepção estruturalista e a-histórica. Na verdade, parece que esta formação discursiva do Discurso Político da Educação Inclusiva, em que os regimes de verdade situam um saber discriminatório sobre a surdez e a língua do surdo, não permite dizer (ou tenta suprimir, camuflar, ou ainda, impedir) a expressão “falantes dessa língua”. Ou seja, ao utilizar o substantivo “usuários”, o efeito de sentido ativa um ideário de que a língua falada pelos

surdos está fora do sujeito e deve ser externamente acessada por ele, ou ainda, como um instrumento que o surdo usa e deixa de usar, a Libras faz desse sujeito seu usuário em contraposição ao sentido da designação falante. Emerge, neste trecho, o interdiscurso de que o surdo não fala (a língua oral), portanto, não pode ser falante. A Libras é uma língua de fato, portanto todos aqueles que a adquiriram ou aprenderam são falantes dessa língua. Como já discutido anteriormente, a Libras é o corpo que(m) fala. Uma fala espaço-visual no/do corpo do falante. Em um outro olhar, poderíamos importar o termo utilizado no decreto para determinar os ouvintes brasileiros e sugerir que estes (nós) são **usuários** do português? Impossível.

Neste ponto, apoiamo-nos nas palavras de Melman (1992), para o qual saber uma língua quer dizer ser falado por ela, ou seja, ao falá-la, temos apenas ilusoriamente o domínio de seus sentidos. Para o autor, a língua fala no sujeito, ou melhor, ela se enuncia por sua boca. Em outras palavras, quando o indivíduo se torna um sujeito de linguagem, este passa a ser sabido pela língua e não a sabê-la, já que é por meio dela que o desejo interditado que o constitui se dá a escutar, embora o sujeito não se dê conta disso. Por este viés, não é o sujeito quem sabe a língua, mas sim a língua que “sabe” o sujeito.

A perspectiva de língua e, conseqüentemente, de sujeito, neste documento, é a oposta e, de quebra, numa tentativa de persuadir a comunidade surda e de deferir uma retração histórica pela trajetória equivocada e excludente da educação de surdos, o parágrafo 1º propõe uma compensação:

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

A tentativa de se estabelecer tal regra está calcada em um direito do surdo que historicamente lhe foi negado, rejeitado. Ou seja, propõe-se o papel desta materialidade aprisionada, o direito e a preferência de que os surdos ministrem esta disciplina, entretanto a falência educacional da qual este sujeito é vítima lhe impedirá (por tempo indeterminado) tal façanha. Na verdade, o decreto procura, dentro do desejo do ideal, estipular caminhos e ações que desenharão uma nova (será?) cartografia para a educação de surdos no Brasil; no entanto, somente a experiência diária permitirá o desvelar de uma nova (ou outras) narrativas para os não-ouvintes. Quiçá, na próxima década, co-exista uma ficcionalização menos ilusória

narrada em língua de sinais por surdos brasileiros que alcançarem o ensino superior. Tal sonho (cada vez mais próximo) poderá, mesmo que intermediado pelo ouvinte (e pela língua do ouvinte), arquitetar novas territorialidades para uma pedagogia surda, territorialidades menos excludentes – espacialidades visuais – e temporalidades surdas. Assim, como já dissemos, apesar da formação ideológica que atravessa este D.P.E, o decreto enquanto dispositivo (tecnologias para a governamentalidade) instrumentaliza o governo a agir em prol dos surdos e dos profissionais da área da surdez, mesmo que seja em uma política solidária, inclusivista e reparadora. Desta forma, o poder, em uma perspectiva foucaultiana, consiste em “[...] um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade.” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 34).

Sabe-se que as relações de poder-saber que a engendram enquanto discurso da inclusão são constituídas ideologicamente pelo olhar da falta, da normalização, da homogeneização, a partir da vigilância constante e controle do Estado. Entretanto, este poder é constitutivo. E ainda, o desejo e a inquietude destes sujeitos, objetos da lei, determinarão novas formações discursivas instauradas continuamente a partir da imprevisibilidade do acontecimento histórico e que, discursivizado em língua de sinais, constituirão novos saberes emergentes da interação entre surdos e ouvintes, seja em casa, na sala de aula, na rodinha de amigos, nos clubes, nas comunidades, igrejas, praças, instituições, grupos de pesquisas, graduação e pós-graduação.

Neste decreto, a empreitada do Ministério da Educação é de

Art. 11. [...] 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

Entretanto, para que isto ocorra na prática, conforme descreve o artigo 14º, “[a]s 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”. E ainda, “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”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que afora as concepções deslo(u)cantes do Discurso Político da Educação Inclusiva que tentam aprisionar e territorializar subjetividades surdas espaços-visuais em uma pseudo-centralidade ouvinte instaurada pelo desejo da inclusão, a singularidade dos sujeitos surdos, ou seja, sua heterogeneidade constitutiva, continua provocando e desestabilizando os saberes deste discurso.

5. Considerações - Revendo o [um] percurso

Uma leitura discursivo-desconstrutivista do *corpus* [nos] permite concluir que a hipótese inicialmente levantada confirma-se, ou seja, no que se refere à concepção de inclusão dos surdos na educação, subjacente ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, enquanto o entrecruzamento da estrutura [determinado por operações lingüístico-gramaticais] e o acontecimento [contexto histórico] (PÊCHEUX, 2002), esta se configura como uma tecnologia para o estabelecimento de um novo (mesmo) lugar para este sujeito e se constitui a partir do pré-construído (formações ideológicas e discursivas) de relações de poder-saber que historicamente engendraram a dominação, a colonização, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização do diferente.

Essa (des)territorialização, a partir das análises dos enunciados, parece operar, principalmente, na mutilação da língua (Libras) e do corpo (orelha que não funciona - sujeito surdo), na imposição de subjetividades e identificações ouvintistas e, ainda, no cerceamento e apagamento de alteridades surdas e espaço-visuais. Ou seja, uma concepção estruturalista de língua que, apesar da “oficialização”, enclausura a Libras como instrumento e “oficiosamente” enquadra o sujeito da língua como um usuário. A Libras, então territorializada em uma proposta curricular, deve atender a todos, enquanto o surdo, ao ser

incluído, é desterritorializado de sua língua, pois, em última instância, a sua proficiência nela lhe servirá como uma forma eficaz de aprender a língua do outro. Seu envolvimento com o português será seu “bote salva vidas” e determinante academicamente, servindo de ponte (necessária) para auxiliar o governo federal a cumprir a proposta descrita nas páginas do Decreto.

O bilingüismo (termo positivista e homogeneizante que tenta delimitar territórios para a(s) língua(s)), implícito na inclusão, torna-se, a partir desta racionalidade (unilateral, pois impõe a língua do outro), um dispositivo do Discurso Político da Educação Inclusiva. Ao reconhecer este sujeito e “ouvir a sua voz” por meio de leis e documentos oficiais, pretende-se, na verdade, institucionalizar um saber acerca da Libras e da pessoa surda dentro do politicamente correto. Entretanto, a epistemologia bio-política e colonizadora da modernidade, ou seja, o desejo de uma comunidade harmônica e acolhedora instaurada, na verdade funciona como um dispositivo que determina e territorializa a diferença, o dentro e o fora, o normal e o anormal, o incluído e o excluído a uma mesma espacialidade e temporalidade.

Concluindo, porém sem fechar a questão – tendo em vista ser este apenas um percurso e os questionamentos ainda reverberam [como se ainda estivéssemos na introdução e jamais no final do texto]-, “incluir”, nas palavras de Mascia e Silva Junior (2008),

[...] tem significado “impor” uma língua sobre a outra, neste caso, as línguas orais sobrepondo-se às línguas de sinais. O que se configura, em nossa perspectiva, como a violação de uma língua pela outra, a colonização de um sujeito sobre outro, o amoldamento das identidades, penetrando na alma do indivíduo e culminando com o apagamento das diferenças. Porém [...], a diferença é constitutiva e somente pela diferença é que podemos pensar em línguas, subjetividades, identificações, com relação a surdos e ouvintes. [...]

Em última instância, consideramos que o apagamento das diferenças consiste em um desejo ou utopia que tem atravessado o discurso da Educação desde os primórdios e, em nosso caso particular, que os conflitos e os embates entre as línguas orais e espaço-visuais são inerentes e constitutivos e que somente nesta situação limítrofe, entre-línguas, é que é possível pensar as identidades dos sujeitos (surdos e ouvintes) no contexto contemporâneo no Brasil.

Referências Bibliográficas

ADDRESSING THE THIRD CONVENTION OF ARTICULATION TEACHERS. June, 1884 – Quoted in Deland (1922a), V. 24, p. 418.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DERRIDA, J. *Politics of Friendship*. (G. Collins, Trad.). New York: Verso, 1997.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1973.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos – Vol. 2*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1969.

História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 6ª. ed. – reimpressão (1972), 2000.

MASCIA, M.A.A. & SILVA JUNIOR, A.N. Embates de línguas e embates identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio. Capítulo de livro do *I SILEL* 2006/2008. (no prelo)

MELMAN, C. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo, Escuta: 1992.

Ó, J. RAMOS do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Editora Pontes, 2002.

SACKS, O. *Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSO, Robert. Desterritorialização/ Reterritorialização. In (tradução de Tomaz Tadeu): *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze. Lê Cahiers de Noesis*, nº 3. Nice, 2003, pp: 82-100. 2004.

SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse ai?* DP&A Editora. 2003.

Stokoe, William C., *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, New York: Linstok Press, 1965.

_____ *Sign language structure*. New York: Linstok Press, 1960.