

ENTRE DIREITO E VONTADE: A REIVINDICAÇÃO DE SURDOS POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki^a

RESUMO

O presente artigo busca analisar, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista, os processos identitários produzidos em um documento elaborado por surdos, em 2006, em um encontro realizado na reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O principal ponto do documento é a reivindicação de educação bilíngue para surdos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; educação bilíngue para surdos; marcas de pessoa.

Recebido em: 09/06/18

Aprovado em: 13/08/18

Introdução

No final do século XIX, em vários países, a visão médico-clínica, que buscava a “normalização” dos surdos pela oralização, imperava no campo da educação de surdos. Nas escolas, as línguas de sinais passaram a ser desestimuladas e até mesmo proibidas entre os surdos – a cena de alunos surdos com as mãos atadas dentro de salas de aula pareceu ter sido recorrente. A partir das últimas décadas do século XX, iniciou-se uma pedagogia voltada para a língua de sinais – um movimento que ganhou fôlego, no âmbito

^a Professora de Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

linguístico, com a atribuição de *status* de língua às línguas de sinais, somente na década de 1960, por um linguista estadunidense, Willian Stokoe. No Brasil, ocorreu um percurso histórico semelhante, pois a língua de sinais foi marcada por uma historicidade de forte impedimento – o que nos faz considerá-la como uma língua interdita (PAYER, 2001). No entanto, apesar de todo o processo de silenciamento, a língua resistiu. Ou, como sublinha BAALBAKI (2016, p. 325), “a interdição à língua pode ser tomada com um ritual ideológico e, portanto, sujeito à falha. Eis que a Libras não foi silenciada; nas brechas da resistência, ela ‘sobreviveu’”.

Os entraves vivenciados pela educação de surdos, desde o período imperial – época da fundação da primeira escola para surdos no Brasil – até a proposta atual da educação bilíngue, foram muitos e tiveram grande abaloamento para os sujeitos surdos. Nesse ínterim, ressalta-se que, indubitavelmente, o impacto das oito resoluções resultantes do Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado de 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão, ecoou fortemente não só na prática pedagógica destinada aos surdos, mas também nas leis brasileiras. A legitimação oficial do oralismo implementada a partir do referido congresso tornou-se a proposta dominante em meio ao processo educacional dos surdos, a ponto de suprimir a língua de sinais de sua educação, de afastar os professores surdos das instituições e de banir a comunidade surda das decisões políticas das instituições de ensino; por ser a língua de sinais vista como um risco, uma “contaminação” para o desenvolvimento da língua oral. Um verdadeiro aprisionamento dos surdos em trincheiras ouvintistas.

Embora a repercussão do congresso já se fizesse notar nas práticas educacionais orientadas a alunos surdos, uma consequência legal de todo esse processo pode ser identificada no Decreto de nº 9.198, 29 de dezembro de 1911, em seu artigo 9º, que determinava a utilização do “Método Oral Puro” em todas as disciplinas. Foi necessário um século para que fosse retomada a língua de sinais na educação de surdos; tal feito só foi possível em virtude da luta e da resistência da comunidade surda.

Somente na primeira década deste século ocorreu uma mudança significativa na legislação linguística brasileira: a Libras – Língua Brasileira de Sinais – ganha outro *status* no cenário multilinguístico nacional. A Lei nº 10.436,

de 2002, conhecida como Lei de Libras², e o Decreto nº 5656, de 2005, que regulamenta aquela, trazem uma mudança de terreno (PÊCHEUX, 1997) no que se refere ao sujeito surdo. Este deixa de ser designado como deficiente auditivo e passa a ser considerado *surdo* – aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Outro ponto de mudança refere-se ao tipo de educação que deve ser ofertada ao aluno surdo. No artigo 22º, parágrafo 1º, registra-se: “§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

O insucesso da oralização somado à resistência dos movimentos sociais surdos, entre outros aspectos, acabou por desenhar outra proposta educacional. O bilinguismo³ passou a ser a metodologia de ensino apreendida como aquela que atenderia melhor as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Assim, tanto a Libras (considerada como a primeira língua do surdo) como a Língua Portuguesa, como segunda língua (em sua modalidade escrita), estariam presentes na proposta bilíngue.

Embora possa ser considerado um avanço, levantam-se algumas questões em relação à proposta bilíngue: como esse tipo de prática educacional está sendo realizada? É possível falar de um bilinguismo real ou de um pseudobilinguismo? Na proposta bilíngue, as duas línguas estariam no mesmo patamar de igualdade? Longe de termos respostas para essas questões, deixamos registrada a importância de realizar mais pesquisas e avançar teórica e metodologicamente sobre esse assunto. Passamos, então, aos procedimentos de análise do documento que compõe nosso *corpus*, a saber, “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”.

¹ Por meio da Lei de Libras, reconhece-se a língua de sinais como “meio legal de comunicação e de expressão” (BRASIL, 2002) da comunidade surda brasileira. Uma análise mais detalhada sobre a definição de língua presente na referida lei foi objeto de análise de Baalbaki e Rodrigues (2011).

² O primeiro país a promover o bilinguismo na educação de surdos foi a Suécia em meados de 1983.

O título do documento

No âmbito dos estudos sobre educação de surdos no Brasil, podemos encontrar dois documentos com títulos muito próximos. No primeiro, temos o seguinte título: “A educação que nós surdos queremos”. Tal documento foi elaborado durante o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre, em 1999. De acordo com Miranda (2007, p. 48), o documento, um instrumento de luta construído por surdos, “foi entregue ao governo do Estado [RS] com uma passeata e atualmente está tramitando no MEC para a elaboração de novas diretrizes nacionais para a educação de surdos”.

Já o segundo documento, sob o título “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”, foi elaborado pela comunidade surda, no Encontro de Surdos na Bahia, realizado na reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em novembro de 2006. Embora os títulos estejam bem próximos, podemos observar a adição de uma oração coordenada “e temos direito”. Voltaremos a esse título mais adiante.

Especificamente, o documento produzido pelos surdos no encontro na Bahia, estruturado em três partes e composto por seis páginas, tem organização temática que retoma dizeres sobre a educação pública no Brasil; em seguida, traz observações a respeito da educação de surdos em perspectiva inclusiva no estado da Bahia, comentando as dificuldades encontradas por esses alunos, sobretudo, os das escolas regulares (inclusivas); por fim, encerra-se com uma lista de treze reivindicações para a “efetiva educação de surdos”. Observa-se um determinado direcionamento de sentidos, ou melhor, um “gesto de argumentação” (PFEIFFER, 2000, p. 83) a propósito da educação de surdos baseado em documentos legais. Os autores destacam seus direitos linguísticos e educacionais e buscam uma solução para as mazelas da proposta de educação inclusiva.

Outro ponto que merece destaque é a forte inscrição institucional do *corpus*. A universidade passa a ser uma das instâncias de produção de discursos de e sobre surdos, fato que acaba por ampliar a circulação social de uma discursividade outra sobre tais sujeitos. Há o que Zoppi-Fontana (2003, p. 248) propõe como “lugar de enunciação”, que, segunda a autora, são instâncias emergentes de circulação e legitimação do dizer, ou melhor, “no que tange aos efeitos de legitimação e hegemonia desse dizer no conjunto das práticas

discursivas” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 275). Logo, esse novo lugar de enunciação também passa a ser um lugar de legitimação de processos identitários de sujeitos surdos.

Antes mesmo de iniciar a análise do documento, achamos relevante encaminhar nossas análises pelo título. Nunes (2003) considera que os títulos podem funcionar como recortes de regiões de sentidos. O título produz um direcionamento de sentidos e, ao fazê-lo, silencia outros. O autor ressalta que, do ponto de vista linguístico, os títulos apresentam uma grande variação, pois podem ser formulados por meio de um nome comum ou próprio, um sintagma, uma frase ou uma construção de discurso relatado. Sabemos que, do ponto de vista discursivo, o linguístico é a base material para os processos discursivos, que, por sua vez, são constituídos pelas relações sócio-históricas e determinados ideologicamente. Em outros termos, os sentidos não estão colados às palavras.

Podemos notar, na superfície linguística, diferenças sintáticas significativas entre os dois enunciados que servem de título nos dois documentos supracitados. Vale destacar que, se ocupando das fronteiras da sintaxe com o discurso – tomado como processo de produção de sentidos –, é possível considerar que o sistema guarda em si tanto a necessidade do ordenamento quanto a possibilidade do jogo (FERREIRA, 2000); a língua compreendida para além dos limites de um sistema fechado de regras. Em sendo assim, o título do segundo documento não é mera cópia, repetição, mas deve ser tomado em relação com as suas condições de produção³ – pelas quais se assume que a exterioridade (histórica, social) é constitutiva. Com efeito, podemos dizer que o pleito por uma determinada educação para surdos se mantém, mas a forma de reivindicá-lo muda.

O primeiro (referente ao texto de 1999) não marca, por meio da pontuação, o termo “surdo” em destaque. O segundo (referente ao texto de 2006), além de inserir o aposto para determinar linguisticamente o “nós”, também insere uma oração aditiva. Não se trata tão somente da vontade dos surdos, mas passa-se a marcar a questão dos direitos dessa minoria linguística e cultural, apresentando-os como um sujeito coletivo.

³ Segundo Orlandi (2000), as condições de produção compreendem os sujeitos, a situação imediata, o contexto sócio-histórico e a memória discursiva.

A inserção do “temos direito” pode indicar que os surdos estão estribados na nova legislação que lhes concede direitos linguísticos. Afinal, o texto foi produzido após a implementação da Lei de Libras (2002) e do decreto que a regulamenta⁴ (2005). O fato de haver a inclusão do aposto “surdos” também pode apontar para a identificação de um grupo que se vê, enfim, reconhecido como cidadãos de direito. Cotejando os dois títulos, temos:

A educação que **nós surdos queremos**.

Promulgação de lei e de decreto

A educação que **nós, surdos, queremos e temos direito**.

Ilustração 1 – Efeito metafórico

No documento de 2006, a oração coordenada aditiva não produz apenas o efeito de adição, mas é índice de um fato considerado como consumado. Algo que poderia ser parafraseado como: “agora, nós temos direitos, não é só uma questão de vontade...; em termos legais, já conquistamos esse direito e estamos aqui pleiteando que se cumpra”. Como, no decurso da história, os surdos estiveram sistematicamente fora do sistema de direitos linguísticos, por meio da formulação “e temos direito”, constata-se a construção de um processo de afirmação de direitos (antes diferenciados) que passam a contemplar práticas sociais efetivas (ou mais efetivas). Contudo, a manutenção da reivindicação pela educação sustenta que esse direito ainda não foi permanentemente alcançado.

Mais detidamente em relação às marcas linguísticas, no processo de des-superficialização, podemos dizer que, no título do documento, nosso objeto de análise, destacamos a inserção do sujeito pelo uso da marca de primeira pessoa do plural. O título, que também é o mesmo de sua terceira seção, é construído em primeira pessoa do plural, correspondendo à voz (demanda) da comunidade surda – construída imaginariamente como um sujeito coletivo. O título acaba funcionando como um mecanismo de colocação em cena

⁴ Os dois instrumentos legais podem ser vistos como acontecimentos que produzem uma agitação nas relações dos enunciados, reestruturando a memória discursiva e apontando para outras relações de sentidos.

de uma demanda dos surdos por uma determinada forma de educação. Ou melhor, ao mesmo tempo, remete a algo que se pleiteia e a algo a que se tem direito – educação pública bilíngue, tal como está presente em vários artigos do decreto nº 5626/2005. Assim, constroem-se, discursivamente, duas regiões de significação que se aproximam e se complementam.

Também cabe uma observação em relação à noção de sujeito. Em uma visada discursiva, o sujeito jurídico é constituído por um equívoco: é interpe-lado pela ideologia capitalista de autonomia, liberdade e unicidade e é indivi-dualizado pelo Estado, o que o torna responsável por si próprio e por seu dizer (ilusão subjetiva). Do ponto de vista da Análise do Discurso, é um sujeito dividido que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como se-nhor de sua vontade, de suas intenções e responsável por seu dizer, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso e é determinado pela sociedade e pela história (ORLANDI, 2000). Dito de outra forma, trata-se de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, detentor de direitos e cumpridor de deveres, autônomo e responsável.

Podemos compreender como o sujeito é assujeitado à forma-sujeito histó-rica. Nessa perspectiva, não há como não se assujeitar à forma histórica do sujei-to de direito. É na instância do jurídico que o sujeito do capitalismo se constitui e não é fora dessa instância que o sujeito surdo se constitui também. Mariani (1998) fala que tal forma histórica funciona no registro jurídico, isto é, de direi-tos e deveres, como um sujeito dono de sua vontade, origem de suas intenções, responsável pelo que diz. O sujeito surdo, também assujeitado à forma-sujeito, coloca-se como dono de sua vontade (o que pode ser observado pelo uso do ver-bo volitivo “querer”) e de sua asserção de direito, no caso um direito linguístico.

Os surdos e nós, surdos

Cabe destacar que o movimento surdo, no Brasil, se constituiu nos anos 1980 (BRITO, 2013, p. 59), no decurso de redemocratização do Estado, atre-lado ao movimento social de pessoas com deficiência (BRITO, 2013, p. 59-60). Passada a primeira fase do movimento surdo, qual seja, a defesa da língua de sinais, a segunda fase de mobilização deu-se (e, de certa forma, ainda se dá) pela lide à educação de surdos em escolas bilíngues.

Já vimos, na seção anterior, que o título é construído por uma estrutura sintática que funciona como forma de se referir a um sujeito coletivo de direitos, produzindo um efeito de generalização. De fato, uma marca da inserção dos surdos nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

Mas como esse sujeito se insere discursivamente? A entrada no *corpus* se deu por uma regularidade formal, a saber, as marcas de pessoa. Em reflexões que buscavam as marcas do homem na língua, Benveniste (1966) introduziu a noção de sujeito como uma propriedade da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que instrumento de comunicação, pois é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Devemos ressaltar que as considerações do mencionado linguista devem ser entendidas no interior de uma perspectiva enunciativa adstrita a um sujeito que pensa ser origem de seu dizer.

Nos estudos de Benveniste (1966), os pronomes pessoais tiveram grande destaque. Segundo o autor, eles têm a faculdade de referirem-se a qualquer sujeito e de identificá-lo particularmente. É no exercício da língua que se identificam as pessoas do discurso. Em outros termos, as línguas põem à disposição do locutor formas vazias que serão preenchidas no exercício do discurso. Nesse quadro teórico, a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito, é ego que diz *ego*.

A categoria de pessoa é discutida por Benveniste no interior da situação enunciativa. Somente podem ser denominados como pessoa os participantes de um ato de enunciação. O autor fala de uma *correlação de personalidade*, na qual somente duas instâncias podem ser incorporadas: um *eu* que fala para um *tu* que ouve. No entanto, o ego sempre terá “uma posição de transcendência quanto ao tu” (BENVENISTE, 1966, p 254). Por outro lado, há a oposição entre as duas primeiras pessoas e a terceira. O pronome *ele*, por remeter a um fora, a um objeto, não é inserido na categoria de pessoa. O autor também fala de uma *correlação de subjetividade*, que opõe o *eu* (com qualidades de interioridade ao enunciado e de transcendência) e o *tu* (proposto pelo *eu*). Resumidamente, o *eu* configura a pessoa subjetiva, o *tu* a pessoa não-subjetiva e as duas juntas se opõem a *ele*, não-pessoa.

A subjetividade, na perspectiva de Benveniste, está restrita à relação do *ego* com a língua, ou melhor, à apropriação da língua pelo locutor. Mariani (1998), considerando a contribuição de Benveniste aos estudos da linguagem, aponta sua importância, como também sua restrição teórica. Nos dizeres da autora,

se, por um lado, as reflexões de Benveniste produziram uma reviravolta nos estudos linguísticos, já que re-introduziram o locutor no estudo da língua, deslocando, deste modo, a noção usual de comunicação verbal, por outro lado, essas mesmas reflexões não deram espaço para que se pensasse em um “eu” enunciativo histórico, assujeitado às formas sócio-institucionais de dizer. Deste modo, a significação em Benveniste fica reduzida ao vínculo que o “ego discursivo” estabelece com a língua (MARIANI, 1998, p. 88).

Para Pêcheux (1997), o espaço subjetivo da enunciação é, de fato, um espaço imaginário que assegura ao sujeito deslocamentos no interior do reformulável. Assim sendo, ele propõe retirar a problemática da enunciação do centro idealista, no qual as teorias da enunciação se encontravam. Para Pêcheux (1988), definir a enunciação como relação do sujeito com seu enunciado reincide na ilusão do sujeito identificar-se com a fonte do sentido. Desarte, o filósofo francês propõe o conceito de enunciação, afirmando ser esse um processo que consiste em:

uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco que têm por características colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não-dito” [...] Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que seria possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse” (PÊCHEUX, 1997, p. 175-176).

Podemos dizer que a enunciação é tomada como um processo que se relaciona com o interdiscurso, ou seja, é determinada historicamente e sua manifestação está relacionadas às formações discursivas (ao que pode e não pode ser dito). Por tal relação ser heterogênea, o sujeito encontra-se representado de diferentes formas, visto que se relacionada de modo diferenciado com a formação discursiva que o determina.

No documento analisado, identificamos que o sujeito surdo se inscreve-se por meio de duas pessoas discursivas: a) primeira pessoa do plural – “*nós*” e desinência número-pessoal; e b) terceira pessoa do singular – “*surdo*”, “*aluno surdo*”, “*pessoas surdas*”, “*crianças surdas*”, “*professor surdo*”, “*sujeitos surdos*”. Reportamos, a título de exemplificação, dez sequências discursivas, organizadas no quadro que se segue.

Quadro 1 – Referentes discursivos e sequências discursivas

	Sequências discursivas
NÓS 1	<i>SD1: “<u>Estamos</u> vivenciando a perspectiva da inclusão, dimensão social que postula princípios básicos para oferecimentos de oportunidades e direitos iguais à todos, não importando suas diferenças.” (p. 4)</i>
NÓS 2	<i>SD2: “3. A educação que <u>nós, surdos</u>, queremos e temos direito. Para a efetiva realização de uma educação de qualidade para os surdos, nós reivindicamos”[...] (p. 6)</i>
ELE 1	<i>SD3: As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos <u>alunos surdos</u> (p. 4) SD4: O papel do educador é de extrema relevância para o aprendizado-significativo do <u>aluno surdo</u>. (p. 5) SD5: Participação política educacional das <u>pessoas surdas</u> nos processos de discussão e implementação de Leis, Decretos, etc. (p. 6)</i>
ELE 2	<i>SD6: É necessário oferecer condições de qualidade educativa para as <u>pessoas surdas</u>, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades (p. 4) SD7 As aulas não são apropriadas para o <u>aluno surdo</u> (p. 4) SD8: Sendo assim, encontramos um paradoxo no que se refere às propostas de inclusão e as reais condições das classes inclusivas para o <u>aluno surdo</u>. (p.5)</i>
ELE 3	<i>SD9: Segundo os <u>surdos</u> que participaram do Encontro de Surdos na Bahia, o <u>aluno surdo</u> em classe inclusiva ainda é norteador pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte (p. 5)</i>
ELE 4	<i>SD10: Segundo os <u>alunos surdos</u> o que ocorre nas salas de inclusão não são aulas apropriadas para o <u>aluno surdo</u> (p. 5)</i>

Ao considerar as marcas destacadas, perguntamos: quais efeitos de sentidos são produzidos ao utilizar uma ou outra forma de representação? Quais são os referentes discursivos que correspondem a cada uma das formas?

Trataremos, inicialmente, do uso da primeira pessoa do plural. Trazemos um pouco da contribuição de Benveniste (1966). Segundo o referido linguista, o *nós* não seria a soma de *eu* ao *não-eu*, mas um *eu ampliado*. Lembremos de que, nessa perspectiva, o *eu* é uma pessoa estrita e seu caráter subjetivo e único impossibilita a pluralização. O *nós*, então, não poderia ser concebido como a multiplicação de *eu*, mas como a junção de um *eu* a um *não-eu*, amplificado e difuso. O fator de ilimitação do plural suscita a inscrição de outros enunciadores em seu dizer, o que pode resultar em um *nós-inclusivo* (*eu + tu*) ou um *nós-exclusivo* (*eu + ele*). No primeiro caso, ocorre a junção de pessoas entre as quais existe a *correlação de subjetividade*; no último, pode-se dizer que o enunciador se inscreve por uma pessoa amplificada exclusiva, uma vez que faz a junção das formas que se opõem como pessoa e *não-pessoa*.

Diferentemente, em seu estudo sobre o discurso presidencial, Indursky (1997) considera que a forma como o sujeito se relaciona com a formação discursiva que o domina ocorre de modos diferenciados e que podem ser verificados nas diferentes maneiras nas quais o sujeito se encontra representado. Uma dessas formas é o *nós*, marca que a autora propõe analisar em uma perspectiva discursiva. Indursky (1997) postula o *nós* como uma *não-pessoa discursiva*, dado que designa conjuntos lexicalmente não nomeados, isto é, configura a associação do sujeito enunciador a outros sujeitos não nomeados, não especificados linguisticamente. Cabe ressaltar que a ausência de textualização do referente instaura ambiguidade. No caso do título, a inserção do aposto *surdo* buscaria unicamente desfazer ambiguidade? Em nossas análises, no entanto, observamos que também há a tentativa de desambiguizá-lo ao textualizar, por meio do aposto “surdos”, um referente discursivo.

Por meio da noção de *não-pessoa discursiva*, postulada por Indursky, considera-se que “na interlocução discursiva, a não-pessoa discursiva corresponde ao referente lexicalmente não-especificado ao qual eu se associa para construir nós” (INDURSKY, 1997, p.67, grifos da autora). A ambiguidade do dizer do sujeito decorreria da possibilidade de, ao enunciar o *nós*, associar-se a distintos referentes sem especificá-los lexicalmente. Dessa forma, o “*nós* constrói um re-

ferencial discursivo muito difuso que permite a instauração não só da indeterminação como também da ambiguidade que decorre do fato de uma mesma forma poder apresentar referentes tão diversos⁵ (INDURSKY, 1997, p. 75). E, conseqüentemente, são vários os efeitos de sentido possíveis. Retornando ao nosso *corpus*, recortamos seqüências que contêm marcas de *nós* que podem ser assumidas como *não-pessoa* discursiva ou como *pessoa-pluralizada* (especificada).

Foram observados dois movimentos de construção do referencial discursivo por meio da marca *nós*, os quais chamaremos, para fins de organização da análise, de NÓS 1 e NÓS 2 e as suas respectivas seqüências discursivas recortadas (SD1 e SD2) inseridas na tabela supracitada.

- NÓS 1 – nós surdos e ouvintes?

Na SD1, a referência dá-se pelo uso de verbo na primeira pessoa do plural, uma vez que há elipse do pronome (*ø* estamos). Em termos sintáticos, a primeira pessoa do plural cumpre a posição de sujeito gramatical e, portanto, funciona como o agente dos verbos. Em referência ao aparato discursivo, no trecho recortado, acumulam-se sujeitos difusos: quem está vivenciando? A referência a “todos” pode suscitar a inserção tanto de ouvintes quanto de surdos. Assim, “todos nós – surdos e não surdos - estamos vivenciando a perspectiva da inclusão”. Teríamos a construção de um *nós* totalizante que remeteria a um referente difuso.

- NÓS 2 – nós, surdos

Na SD2, a referência feita pelo aposto “surdos” produz um efeito de eu-pluralizado, que aponta um conjunto que passa a ser lexicalmente nomeado. Dito de outra forma, já que o *nós* não seria suficiente para delimitar o referente difuso e não especificado, o aposto – isolado por vírgulas - é usado para nomear o NÓS 2, construindo uma referência. O termo *surdos* produz um efeito de sentido de escolha e autonomia desses sujeitos em relação aos

⁵ Ao analisar os discursos presidenciais, Indursky (1997) estabelece dois conjuntos de construções de referências para o *nós*. O primeiro representa a esfera do espaço público individual; o segundo, a esfera do espaço público compartilhado.

ouvintes (que historicamente ditaram as condições educacionais e linguísticas daqueles). Ao marcar, na linearidade do fio discursivo, o aposto com vírgulas,⁶ um efeito produzido poderia ser aquele em que surdos parecem pugnar por uma educação que não seja nos moldes atuais da proposta inclusiva. Dessa feita, o aposto funciona, para além de uma função sintática, como uma marca do político – concernente à divisão dos dizeres e aos modos de dizer. Por meio do trabalho simbólico do reconhecimento e identificação, produz-se um dado grupo e, ao mesmo tempo, recorta-se um lugar de exclusão daqueles que ficam fora do *nós, surdos*. Haveria, portanto, uma distância (ou oposição) entre NÓS 1, totalizante, e NÓS 2, funcionando pelo mecanismo de autorreferência coletiva para delimitar um grupo social específico.

Assim, ao isolar o termo “surdos” por vírgulas, outra posição discursiva é colocada em evidência: sujeitos-surdos que reivindicam seus direitos. Poderíamos dizer que NÓS 2 (os surdos participantes do evento) requerem para os surdos (somente para alunos surdos das escolas da Bahia ou para todos os surdos?) uma educação de qualidade. Em contraposição à perspectiva inclusiva, a “educação de qualidade” é substituída, em um efeito metafórico, por a “educação bilíngue para surdos”, assumida, por exemplo, na formulação referente ao quinto item de reivindicação:⁷ “*Alfabetizar crianças surdas através do Bilinguismo*” (p. 6).

Além do uso de “nós”, o sujeito surdo é inscrito pela terceira pessoa do singular, que é, em termos quantitativos, de extenso uso em nosso *corpus*. Para Benveniste (1966), como já foi comentado, seria a *não-pessoa*, visto que estaria fora da enunciação. Consideramos que a terceira pessoa, conforme já indicamos no quadro 1, atualizada pelos itens lexicais – “*surdo*”, “*aluno surdo*”,

⁶ Orlandi (2005) trabalha a pontuação como um fato de discurso, considerando-a como lugar no qual o sujeito interpreta. Assim, compreende-se que a pontuação suplanta os limites da sintaxe. A pontuação atesta um duplo trabalho no simbólico, uma vez que seria marca (sinal diacrítico) e índice de textualização do discurso, ou melhor, um “vestígio de textualização” (ORLANDI, 2005, p. 113). Pela pontuação, é possível identificar como um sujeito articula-se a um discurso, em qual formação discursiva ele se inscreve, comprometendo-se com determinadas filiações de sentidos. Nessa reflexão, a vírgula funciona como um modo de pontuação na frase que abre um espaço em relação ao interdiscurso.

⁷ Vale registrar que a maior parte das formulações das reivindicações se encontra com verbos no infinitivo, com valor de imperativo, podendo ser relacionada à modalidade deontica.

“*peçoas surdas*”, “*crianças surdas*”, “*professor surdo*”, “*sujeitos surdos*” etc. – inscritos em diferentes funções sintáticas (como sujeito e complemento) constrói referências discursivas distintas e produz efeitos de sentidos diferentes e, portanto, não a abordamos como *não-pessoa*.

- ELE 1

Nas sequências de 3 a 5, destacamos o adjunto adnominal “do surdo” que, se do ponto de vista sintático, seria um sintagma preposicional de função adjetiva, da perspectiva discursiva, funcionaria como uma forma de categorizar ações a serem tomadas e realizadas por surdos. Por meio dos efeitos inerentes às relações de força instituídas pelo jogo da língua, nas três SDs, é possível asseverar que há um movimento de determinação discursiva. Apesar de o sujeito surdo ser falado como se fosse um elemento externo, é esse efeito de exterioridade que produz o estabelecimento de práticas educacionais específicas. Então, a “educação de qualidade” estaria determinada, por exemplo, pelas “diferenças individuais”, pelo “aprendizado significativo” e pela “participação na política educacional” não de qualquer sujeito, mas dos (alunos, professores) surdos.

- ELE 2

Nas SDs 6 a 8, marcamos os adjuntos adverbiais que exprimem circunstâncias de finalidade e, ao contrário do exposto em manuais de gramática, nas sequências, não funcionam como um termo acessório. Essa estrutura sintática dá relevo ao objetivo último a ser alcançado no processo educacional: o sujeito surdo. Podemos observar, nessas sequências, um efeito de finalidade: destacar o direito de ter professores surdos e intérpretes em uma proposta de educação bilíngue.

- ELE 3 e ELE 4

Nas sequências 9 e 10, há a inserção da voz do surdo em modalização em discurso segundo (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 135). Nessa modalidade de discurso relatado, há a inserção do discurso outro que, mesmo indicando imprecisão da origem da informação, atribuiu caráter de legitimidade ao dis-

curso. Consideramos que tal modalidade funciona como demarcador de fronteiras entre duas ordens. Dito de outra forma, com esse gesto de inserção por meio da modalidade em discurso segundo, erigi-se uma linha divisória entre dois discursos: dos surdos, que fazem parte do encontro, e dos surdos, alunos da rede estadual da Bahia.

Na SD9, os surdos que são determinados pela oração adjetiva “*que participaram do Encontro de Surdos na Bahia*” seriam os legítimos (ou legitimados) a enunciar sobre a realidade de outros surdos que participam de salas inclusivas e, por sua condição adversa, seriam obrigados a “igualar-se à cultura ouvinte”. Na SD10, o sujeito-autor aproxima a voz dos alunos surdos da educação básica (não mais falado pelos surdos participantes do congresso) e o efeito que se produz é o de legitimidade de um saber contrário à educação inclusiva – ELE 4 sabe, por que vivencia, o que ocorre lá na sala de aula inclusiva.

Por meio do direcionamento de sentidos produzidos no documento, consideramos que se tende a se distanciar de uma subjetividade do surdo construída historicamente pelo ouvinte. Em NÓS 1, temos, parafraseando, se “*todos nós – (surdos e ouvintes)*” vivemos dentro de uma proposta inclusiva imposta por ouvintes, NÓS 2 (surdos) não somos mais subjugados e definidos pela lógica ouvintista. Em ELE 1 e ELE 4, o sujeito refugia-se no referente. O efeito que se produz é de exterioridade. Há um efeito de referencialidade, construindo o surdo como objeto exterior capaz de determinar como devem ser as práticas educacionais relativas ao surdo e qual deve ser a finalidade dessa educação, segundo os próprios surdos.

Esse jogo intrincado das marcas das pessoas discursivas serve de base material para a construção de processos discursivos de legitimação de identidades outrora reprimidas e, até mesmo, desprestigiadas. Nas formulações produzidas pelos surdos, podemos perceber uma fixação dos mecanismos de autorreferência em um *discurso de emancipação*⁹. No entanto, tal discurso “não escapa à

⁹ Além das marcas de pessoa, o discurso da emancipação materializa-se por meio da afirmação de direitos e da imposição (verbos no infinitivo funcionando como imperativo) de ações a serem implementadas. As modalidades afirmativa e imperativa das formulações trabalham na direção de estabilização de sentidos outros sobre o surdo, projetando novas redes discursivas. No entanto, essas pistas linguísticas não foram consideradas para as análises apresentadas no presente artigo.

simulação lógico-jurídica que funda os processos imaginários de identificação do sujeito” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 269).

Há de se concluir: um fechamento

Nosso percurso de análise buscou descrever o movimento do sujeito surdo pelos processos de identificação produzidos em um documento que reclama direitos e novas demandas educacionais. Apesar de a educação ser concebida, em relação à política educacional vigente, em uma proposta inclusiva, os sujeitos surdos não a consideram de qualidade e adequada para si próprios.

O processo de identificação dos surdos (principalmente, a forma pronominal seguida de forma de autorreferenciação coletiva) promove a circulação de um dizer que busca legitimar práticas. No documento em tela, observamos disputas políticas para se (re)afirmar como sujeitos com identidades legitimadas social e historicamente, que outrora eram discriminados e desqualificados social e linguisticamente. De fato, disputas que buscam sedimentar sentidos outros a respeito da educação de surdos por meio de um discurso de emancipação social que busca redefinir esse sujeito.

O *discurso da emancipação*, que integra e sustenta os processos de identificação do surdo e funciona por meio da (auto)referencialidade, insere-se no jogo político de constituição de sentidos para a reafirmação da educação bilíngue não só como direito, mas como prática que precisa se concretizar.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas* – as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

BAALBAKI, Angela C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53: 323-342, Niterói, 2016.

_____. Angela C. F.; RODRIGUES, Isabel C. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 27/28: 137-150, Campinas, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1966.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 10 de out. 2017.

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

FERREIRA, Maria Cristina. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 2000.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1997.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

MIRANDA, Wilson O. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NUNES, José H. A divulgação científica no jornal: ciência e cotidiano. In: GUIMARÃES, Eduardo. (org.) *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes Editores, 2003, p.43-62.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2000.

PAYER, Maria Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: Condições, Modos, Consequências. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *História das Ideias Linguísticas - Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas e Cáceres: Pontes e Unemat Editora, 2001, p. 235-256.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 61-161.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.

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

ZOPPI FONTANA, Mônica G. Identidades (in)formais. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon* (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n. 35: 245-282, Porto Alegre, 2003.

BETWEEN LAW AND DESIRE: THE DEAF'S CLAIM FOR A BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT

From the theoretical-methodological background of materialistic Discourse Analysis, this article attempts to analyze the identity processes produced in a document prepared by the deaf community at a meeting held at the Federal University of Bahia (UFBA). The main point of the document is the claim related to bilingual education for the deaf in Brazil.

Key words: Discourse Analysis; bilingual education for the deaf; person marks.