

VULNERABILIDADE LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pedro Witchs*
Maura Corcini Lopes**

Resumo: O artigo discute a manutenção da histórica vulnerabilidade linguística, atribuída às pessoas com surdez e problematiza a precarização das condições de desenvolvimento e sustentabilidade do sujeito. Para tanto, usou-se o conceito foucaultiano de governo, como uma ferramenta de análise em um conjunto de políticas linguísticas de educação de surdos no Brasil. A partir do material, foi possível identificar que o mecanismo da escolha parental opera como uma estratégia de planejamento linguístico fortemente articulada a uma prática de condução pela língua oficial, que age na manutenção da vulnerabilidade linguística dos surdos e na precarização de suas condições de formação e trabalho. Assim, entende-se a língua oficial como parte de um dispositivo, que instaura a in/exclusão como condição contemporânea e que atua em uma espécie de repatriação de surdos.

Palavras-chave: Vulnerabilidade. Língua. Inclusão.

DEAF EDUCATION AND LINGUISTIC VULNERABILITY

Abstract: The article discusses the maintenance of the historical linguistic vulnerability attributed to people with deafness and problematizes the precariousness of the conditions of development and sustainability of the subject. Therefore, it was used the foucauldian concept of government as an analysis tool in a set of language policies of deaf education in Brazil. From the policies, it was possible to identify that the mechanism of parental choice operates as a strategy of language planning strongly linked to a practice of conduction through the official language that acts in the maintenance of the linguistic vulnerability of the deaf and in the precariousness of their conditions of formation and work. Thus, the official language is understood as part of a device that establishes in/exclusion as a contemporary condition and that acts in a kind of repatriation of deaf people.

Keywords: Vulnerability. Language. Inclusion.

Introdução

O verdadeiro surdo mudo apresenta um desenvolvimento físico e intelectual mais ou menos normal, faltando-lhe somente a audição e consequentemente a palavra.

BACELLAR, [1926] 2013, p. 28

Intitulada *A surdo mudez no Brasil*, a tese de doutoramento que Arnaldo Bacellar defendeu, na Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1926, inaugura, no país, a importância da produção de conhecimento sobre um tipo específico de pessoa: o

* Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor e mestre em Educação. Graduado em Ciências Biológicas. E-mail: pedro.witchs@ufes.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0850-2366>

** Professora da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora e mestra em Educação. Graduada em Educação Especial. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: maura@unisinos.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2419-9208>

surdo. No auge da Modernidade, a surdez passou a ser interpretada como um risco e crianças surdas começaram a constituir um grupo identificado como vulnerável. O impedimento auditivo, nesse caso, não era a causa, em si, para pensar a vulnerabilidade a qual esse grupo está exposto. Todavia, se convertia em superfície sobre a qual práticas audistas¹ explicitavam a crescente precarização das condições individuais de viver, autonomamente, um futuro próximo. A surdez, na interpretação do Estado moderno, configurou o risco do não desenvolvimento linguístico e, decorrente deste, da ameaça no não desenvolvimento das condições de formação qualificadas e de trabalho dos indivíduos.

Neste artigo, argumentamos que a identificação da vulnerabilidade – e, decorrente desta, de precarização dos indivíduos – está fortemente relacionada, na história dos surdos, ao fato de uma exigência de apropriação da língua oficial majoritária do país, o português, na sua modalidade oral, pelas pessoas com surdez. Portanto, isso não se refere a todo e qualquer desenvolvimento linguístico, uma vez que crianças surdas nascidas em famílias surdas adquirem a língua de sinais como uma língua de herança. (QUADROS, 2017). A vulnerabilidade dessas crianças está no risco de elas não desenvolverem a língua oficial, o português, condição necessária para pôr em movimento o governo linguístico, como parte de um dispositivo de controle da população. É nesse sentido que Bacellar ([1926] 2013) reconhece a falta da palavra – isso é, a falta da língua – como algo que constitui o verdadeiro surdo-mudo.

Sobre os registros, ao longo da história, é possível identificar diferentes formas de nomear a pessoa com surdez, nas mais variadas línguas. Surdo-mudo, surdo, deficiente da linguagem, deficiente da audiocomunicação, deficiente auditivo, dentre outros nomes podem parecer sinônimos, na língua portuguesa, para se referir a um mesmo sujeito. Baseados na noção de invenção de pessoas, proposta por Ian Hacking (2009), entendemos que esses nomes carregam em si uma carga semântica diferenciada, que interfere no processo de constituição dos sujeitos por eles identificados. Desde a perspectiva do nominalismo dinâmico, é possível entender que tipos específicos de seres

¹ Entendemos que as práticas audistas compreendem o conjunto de ações e pensamentos que expressam elementos de *audism* (audismo em português), termo cunhado por Tom Humphries na ocasião de uma apresentação realizada em 1975. Originalmente, esse termo busca designar a atribuição de superioridade a alguém com base na capacidade de ouvir ou de comportamento à maneira de alguém que ouve (HUMPHRIES, 1977).

humanos passam a existir, simultaneamente, ao modo como esses tipos são nomeados. (HACKING, 2009). No caso do surdo-mudo, a mudez associada à surdez está relacionada a uma conduta linguística não legítima que se manifesta pela comunicação gesto-visual. A educação de surdos nasce da necessidade de transformar surdos-mudos em surdos, isto é, em surdos capazes de falar uma língua de modalidade oroauditiva. Na história hegemônica da educação de surdos, a oralização era vista como uma condição necessária para o desenvolvimento individual, social e laboral. Não ter domínio da oralidade, reforçava a condição de vulnerabilidade vivida pelos surdos, bem como anunciava problemas futuros de sustentabilidade individual.

Considerando esses entendimentos, nosso objetivo é discutir a manutenção da vulnerabilidade linguística atribuída às pessoas com surdez e os efeitos de precarização, que podem ser observados como decorrência de tal vulnerabilidade historicamente construída. Utilizamos a expressão *pessoa com surdez* com intenção de nos referirmos a qualquer sujeito constituído por essa experiência, independentemente das matrizes discursivas preponderantes nos modos pelos quais aconteceram os seus processos de subjetivação. Portanto, ao tratarmos da vulnerabilidade linguística desse grupo de pessoas, não nos referimos exclusivamente aos sujeitos surdos que se entendem como um grupo cultural e, linguisticamente, diferente, nem aos sujeitos com deficiência auditiva, que têm a língua oral como primeira língua. Isso porque, entendemos que a vulnerabilidade linguística atribuída à pessoa com surdez antecede o desenvolvimento linguístico, que a distribuirá pelas possíveis posições de sujeito que poderá ocupar ao longo de sua vida.

Para realizar essa análise, utilizamos o conceito foucaultiano de governo adjetivado como linguístico, de modo que seja possível compreender as práticas de condução das condutas² relacionadas aos usos da língua, encontradas em um conjunto de políticas linguísticas de educação de surdos no Brasil. Esse conjunto pode ser localizado em documentos políticos e legislativos, tais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Utilizamos também o conceito de precarização para problematizar tanto as

² Explicamos mais detalhadamente a noção de condução das condutas para compreender o conceito de governo a partir de Castro (2009), Foucault (2008) e Veiga-Neto (2002).

condições individuais, inscritas no próprio corpo dos sujeitos, quanto de vida e de trabalho das pessoas surdas provocadas, entre outras práticas, pelas políticas linguísticas. (STANDING, 2014). Esse conceito não deve ser visto como ferramenta metodológica, mas como um conceito importante e que pode ser percebido como um efeito decorrente da vulnerabilização dos surdos.

Este artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, apresentamos uma problematização, que permite compreender a constituição da língua oficial como um artefato utilizado para o governo de uma população em um território nacional; em seguida, desenvolvemos a análise das políticas pela qual foi possível identificar, dentre outras práticas do governo, uma estratégia de planejamento linguístico para surdos fortemente articulada ao mecanismo da escolha parental, assim como também o esforço para garantir que esses sujeitos adquiram artificialmente a língua portuguesa. Associado ao esforço da aquisição da língua está o entendimento de precariedade como condição falha do corpo, que deve ser superada pela aquisição da língua portuguesa. Por fim, argumentamos ser possível perceber um processo de repatriação compulsória, que acontece pelo governo linguístico em educação de surdos e destacamos que a configuração da língua oficial pode ser entendida como parte de um dispositivo que instaura a inclusão como uma condição contemporânea útil para a manutenção dos precários.

Língua oficial como tecnologia de governo

A relação entre língua e poder é antiga. A unificação da língua egípcia, de acordo com Tore Janson (2015), é considerada um dos importantes elementos que permitiram o fortalecimento e a homogeneidade política do Antigo Império egípcio. Isso implica compreender um esforço imperial para que o uso de uma mesma língua, por milhares de anos, tenha sido cultivado de modo que possíveis dialetos não gerassem novas línguas, durante o longo período desse Império. (JANSON, 2015). A problemática da língua, para Anne Decrosse (1989), esteve profundamente ligada ao desenvolvimento do Estado em um território. Ao ser admitida pelos poderes religiosos e políticos, adquirindo um caráter de oficialidade, a língua operou para “a unidade significativa do território, conferindo-lhe

um poder – mais nacional que linguístico – de unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras”. (DECROSSE, 1989, p. 21).

Deste modo, a importância da língua para o Estado, segundo Andrea Berenblum (2003), está relacionada à necessidade de uma unificação linguística planejada. Com essa unificação, entretanto, acontece “a imposição de uma língua oficial – ou variedade de língua – processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos não oficiais, marginais” (BERENBLUM, 2003, p. 22). Assim, se constitui uma política linguística, que é definida, por Louis-Jean Calvet (2007, p. 11), como uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

No caso do Brasil, é importante considerar que uma grande decisão desse tipo aconteceu, durante as reformas coloniais e, também, na protogênese da nação brasileira. Nesse contexto, a filosofia iluminista “teve na sua ideografia utópica o pavor da diversidade das línguas” e a sua base de sustento estava na unificação, na uniformização e na universalização. (FRANCO 2015, p. 26). Assim, a cultura letrada passou a interferir na construção do vernacular, durante a história da constituição do Brasil como uma nação. Entre os séculos XVI e XIX, conforme Anderson Magalhães (2012), a jurisprudência e o jornalismo compreendiam dois campos discursivos que, mobilizados pela escrita, constituíam um importante instrumento de fortalecimento da língua portuguesa. A escrita, como um fenômeno histórico e cultural do Ocidente, “passa a regular modos de agir na sociedade” ao ser revestida de um valor simbólico instituído naquele período. (MAGALHÃES, 2012, p. 114).

A constituição de uma identidade nacional, no contexto brasileiro do século XX, teve como meios de concretização, entre outros, a unificação linguística e a reforma do ensino. Assim, a necessidade de definir um caráter nacional brasileiro, a partir da língua, conforme Berenblum (2003), pode ser representada em duas formas de conceber a nação e a língua. Fundamentada na ideia de uma brasilidade natural, no positivismo e no ufanismo, uma delas defendia que uma língua brasileira possibilitaria a unificação, por meio de um efeito de aglutinação de indivíduos; a outra tinha como referência a escrita da língua portuguesa e a sua norma culta. A escola, portanto, ocupa a posição de instituição privilegiada aos objetivos do Estado, em relação ao fortalecimento de uma identidade nacional. Independentemente da forma como conceberia a nação e a língua,

a escola teve – e é possível dizer que ainda tem – o dever de transmitir um conjunto de tradições e valores adotados pela nação.

Deste modo, é possível compreender que a emergência da educação de surdos também está relacionada à necessidade de conduzir as condutas relacionadas aos usos da língua, desempenhadas por esses sujeitos. No conjunto da obra foucaultiana, “o termo que permite captar melhor a especificidade das relações de poder é o termo ‘conduta’”. (CASTRO, 2009, p. 327). A conduta, para Foucault (2008, p. 255), é “a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida”. Emerge, deste modo, o sentido originário do conceito foucaultiano de *gouvernement*, que está relacionado à prática de dirigir as condutas de indivíduos e grupos. O governo, para utilizarmos uma palavra equivalente a *gouvernement*, em português, portanto, pode ser entendido como a condução das condutas. (VEIGANETO, 2002). Ao apontar para a existência de uma tipologia das formas de governar, que delimita apenas três tipos de governo – o governo de si, o governo da família/econômico e o governo político – Michel Foucault (2008) argumenta sobre a importância de perceber como cada um deles possui uma continuidade que perpassa por todos. Para o autor,

[...] a prática do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo: há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. Por outro lado, todos esses governos são interiores à própria sociedade ou ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento, etc. Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 124)

Com isso, é importante assumir que o governo não é uma prática restrita ao Estado, mas que as práticas de governo apresentam uma característica que ultrapassa qualquer tipo de modalidade e que encontra, no Estado, os limites de suas finalidades. Deste modo, propomos adjetivar o governo como linguístico para detalhar algumas práticas, conferir-lhes foco e recortar as possibilidades de sua análise. O governo linguístico, portanto, permite que se destaque a língua como uma

tecnologia que opera em algumas formas de conduzir a conduta. Fazemos uso do termo *tecnologia* para entender a língua no viés do governo, porque, como indica Edgardo Castro (2009), esse é um modo de vincular os conceitos de estratégia e tática à ideia de prática. Uma vez que essa terminologia e esses conceitos foram utilizados para o estabelecimento de uma metodologia foucaultiana de análise do poder, entende-se que “estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia)”. (CASTRO, 2009, p. 412).

Considerando esses fatores, propomos entender, aqui, que a língua oficial opera como uma tecnologia de governo, que age sobre a população de um território nacional. Como compreendemos que a educação de surdos carrega consigo a responsabilidade primeira de uma educação da língua, ela se torna uma eficiente superfície na qual é possível analisar as práticas do governo linguístico. Na sequência, explicitamos como temos entendido essas práticas, desde a perspectiva da constituição da vulnerabilidade linguística, atribuída às pessoas com surdez e, associada a essa, como temos entendido a crescente precarização da formação dos sujeitos surdos. A invenção da vulnerabilidade, como uma situação criada a partir das condições comunicacionais dos surdos, foi fundamental para que políticas linguísticas de educação de surdos fossem criadas. Estas, por sua vez, regulamentam a condução das condutas linguísticas desses sujeitos e sua própria formação que, em muitos casos, é precária, devido a ênfase formativa estar no ensino da língua e não nos conhecimentos. Tais políticas passam a ser analisadas na seção que segue.

A vulnerabilidade linguística atribuída à surdez

O aumento de discussões sobre a existência e a função da linguagem, na Europa do século XVIII, de acordo com Lennard Davis (1995), possibilitou que a surdez se tornasse alvo de muitos estudos. Conforme o autor, entre o final do século XVI e o século XVIII, surgem as primeiras publicações sobre a surdez na Europa e também os primeiros empreendimentos educacionais que visavam o desenvolvimento da linguagem em surdos. A produção de conhecimento sobre a linguagem, na Modernidade, foi condição de possibilidade para que os surdos passassem a ser

entendidos como um grupo socialmente vulnerável e, portanto, carente de investimentos do Estado para com suas particularidades educacionais. Estas particularidades educacionais, prioritariamente nos surdos, visavam alcançar o desenvolvimento linguístico.

Por não ser compreendida como uma língua até a segunda metade do século XX, a comunicação gestual utilizada por surdos não supria a necessidade do Estado em oferecer condições para que eles passassem a utilizar a língua oficial. Assim, surgem técnicas pedagógicas específicas para desenvolver a oralidade em surdos, assim como também para focar na aquisição da escrita pelos que não tinham sucesso na oralização. No entanto, queremos nos concentrar no período posterior ao desbloqueio da era linguística das línguas de sinais para desenvolver essa análise.

Com o surgimento de novas propostas pedagógicas na educação de surdos e de novas compreensões sobre a comunicação gestual, vê-se a emergência de uma não-obrigatoriedade na aprendizagem da língua oral. No entanto, essa não-obrigatoriedade não impediu que a língua oficial permanecesse cumprindo seu papel como artefato para o governo linguístico. Deste modo, o aparecimento de um modelo de educação bilíngue para surdos adquire forma, no final do século XX e início do século XXI, considerando a importância da língua de sinais ser aprendida como uma primeira língua e a língua oral, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Entendemos que isso justifique a importância de se estabelecer, por meio de uma lei federal, que a língua brasileira de sinais (Libras) não substitua a modalidade escrita do português, conforme consta no documento oficial:

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

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

[...]

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (Brasil, 2002, p. 23)

Como é possível observar no texto legal, a Lei não estabelece a Libras como

uma segunda língua oficial do país, mas a reconhece como um sistema de comunicação, utilizado pela comunidade surda do Brasil. Esse reconhecimento legal possibilita que a Libras tenha sua regulamentação institucional garantida. A partir do Decreto que regulamenta a Lei, passa a existir uma possibilidade concreta e o dever legal de instituições de ensino, repartições públicas, entre outras instituições que oferecem serviços públicos, implementarem a inclusão da Libras em seus sistemas de comunicação, de modo a possibilitar o acesso comunicacional pelos surdos. (BRASIL, 2005). Entretanto, a impossibilidade de substituição entre as línguas não atua sozinha no processo de manutenção da vulnerabilidade linguística, atribuída às pessoas com surdez. No capítulo VI, do mesmo Decreto, dentre as regulamentações da educação bilíngüe para surdos, consta o seguinte:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras. (Brasil, 2005, p. 28)

No parágrafo 3º, do artigo 22, do Decreto, consta que a implementação da educação bilíngüe implica a formalização de pais e alunos, pela opção ou preferência pela educação sem o uso da Libras. Percebemos, nessa prática, a delegação de uma responsabilidade para sujeitos que, nem sempre, sabem sobre os benefícios da aquisição precoce de língua por parte de crianças surdas. Ao permitir que se instaure um

mecanismo de escolha parental sobre a língua na qual uma criança surda se desenvolverá, o Estado coloca em operação o fortalecimento de um planejamento linguístico para surdos. De certa forma, ele responsabiliza a família, mesmo sem ela ter conhecimento de diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento linguístico e dos sujeitos surdos, pelo futuro de seu integrante surdo. A decisão parental, sem orientação e esclarecimentos para a tomada de decisão, poderá acarretar prejuízos significativos no desenvolvimento da pessoa surda.

Com isso, referimo-nos ao fato de que não existe, até hoje, no Brasil, alguma ação política que combata a privação linguística à qual crianças surdas são submetidas, durante seus primeiros anos de vida. Para fazermos essa afirmação, excetuamos dois movimentos: 1) a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura a partir de 1957 (BRASIL, 1957), cujo objetivo foi expandir a educação e a assistência aos surdos pelo país; 2) e, mais recentemente, o avanço de políticas governamentais originárias da área da Saúde, que visam à proliferação de próteses auditivas e de outras tecnologias reabilitadoras para surdos.

Excetuamos o primeiro movimento, porque suas ações se deram na direção da promoção do ensino da língua portuguesa para surdos em idade escolar; e o segundo, porque também ele também é compreendido por estratégias que visam a aquisição da língua oral pelos surdos. Esse segundo movimento também coloca em operação o mecanismo da escolha parental. Bianca Pontin (2014) tensiona essa questão da escolha parental na análise que fez de manuais sobre o implante coclear, notas técnicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, dentre outros documentos. De acordo com a autora, como o Sistema Único de Saúde oferece implante coclear gratuito, fica sob responsabilidade de pais e familiares a escolha pelo benefício. Deste modo,

[...] os pais são convencidos a investir na criança o mais cedo possível para que não se tenha prejuízo na intervenção educacional e social. [...] também são convocados a participar de sessões de fonoaudiologia, a vigiar as crianças verificando o uso do implante, a comparecer nos retornos durante a reabilitação, bem como fazer uso das estratégias aprendidas na reabilitação clínica e escolar para desenvolver habilidades auditivas em situações da vida diária. (PONTIN, 2014, p. 50)

Nesse sentido, o que queremos dizer é que não há, nem nunca houve,

propagandas governamentais que popularizem o conhecimento acerca dos benefícios linguísticos da língua de sinais e raras são as famílias de crianças surdas que conhecem esses benefícios ou recebem informações sobre eles ao identificarem surdez em seus filhos. Importa destacar que pesquisas como as de Ronice Quadros e colaboradoras (2016) demonstram que há vantagens em um desenvolvimento linguístico precoce oportunizado pela aquisição da língua de sinais o mais cedo possível em crianças surdas, mesmo em crianças cuja escolha parental visa a aquisição da oralidade. Considerando esses aspectos, entendemos que as políticas linguísticas de educação de surdos reforçam a manutenção da vulnerabilidade linguística atribuída aos surdos.

Assumimos que a manutenção dessa condição de vulnerabilidade linguística seja um efeito das políticas de inclusão, conforme são hoje viabilizadas, no Brasil. Vale ponderar que no país, tais políticas ainda permanecem muito fortemente fixadas nas práticas de acesso. Isso significa, conforme mostra Maura Lopes (2018), que a circulação, a interação, a participação, a autonomia, e a permanência das pessoas ditas “incluídas”, nem sempre são condições cuidadas e incentivadas, visando a concretização do ideal inclusivo imperativo. Nesse caso, como entendem Lopes e Eli Fabris (2013), ao ocupar um estatuto de imperativo de Estado, a inclusão se torna uma potente estratégia contemporânea para possibilitar o ideal de universalização de direitos individuais. Segundo explicam as autoras, a inclusão objetiva “minimizar prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 21). Algumas tentativas para alcançar esse objetivo, entretanto, ofuscadas pelo ideal de universalização, tendem a colocar em operação procedimentos padrões e homogeneizadores. Adriana Thoma e Graciele Kraemer (2017) argumentam que o investimento da inclusão age como uma condição de possibilidade para o processo de normalização de diferentes sujeitos. Nas palavras dessas autoras:

O investimento feito sobre a população a ser incluída – e aqui nos interessa particularmente a população com deficiência – objetiva criar condições para que todos possam se aproximar de uma determinada normalidade e assim alcançar o máximo de desenvolvimento possível de suas habilidades e/ou competências. (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 78)

A ânsia pela promoção da igualdade para as pessoas com surdez, articulada à

histórica função social da língua oficial como parte de um dispositivo que opera no governo da população, acaba por transformar pessoas com surdez em sujeitos repatriados. Em uma materialização do alto sentimento patriótico observado no texto de Fernando Pessoa, minha pátria é a língua portuguesa, a expatriação dos surdos acontece no momento em que lhes é furtada a possibilidade de ser conduzido em língua de sinais. Isto é, ainda que a Libras já tenha sido reconhecida como uma língua nacional – mas não como língua oficial –, seu reconhecimento está condicionado à necessidade de um bilinguismo compulsório. A educação bilíngue para surdos é reforçada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2015). No capítulo IV, *Do direito à educação*, consta:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...] (BRASIL, 2015, p. 2)

A educação bilíngue para surdos tem sido caracterizada como o tipo de educação em que a língua de sinais ocupa lugar de primeira língua e a língua oral falada no país, em sua modalidade escrita, de segunda língua, conforme consta no Decreto que a organiza e (BRASIL, 2005) na Lei que a reforça (BRASIL, 2015). Embora o bilinguismo seja uma tendência educacional muito vantajosa para surdos, sob a ótica do governo linguístico, é possível entendê-lo como uma estratégia que permite a condução de uma população por meio de uma única língua. Isso porque, como já

apontamos, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Em relação a essa condição bilíngue na qual os surdos se constituem, Vieira-Machado (2010) argumenta que tal condição funciona como uma estratégia de sobrevivência na sociedade. Para a autora:

Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre as “culturas surdas e ouvintes”. Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade uso de sua língua de sinais. Porém, se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se imanente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz”. (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 60)

Considerando esses aspectos, apesar do modo como a educação bilíngue para surdos é caracterizada, as políticas linguísticas de educação de surdos oferecem diretrizes que não sustentam o posicionamento do par linguístico Libras/Português. Isso porque, a partir da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva fortalece-se a recomendação para que alunos com surdez passem a frequentar escolas de ensino regular. (BRASIL, 2008). Deste modo, a Educação Especial e, conseqüentemente, a educação de surdos passam a se fortalecer, como uma modalidade transversal, que integra “a proposta pedagógica da escola regular, promovendo atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008, p. 11). Nesse caso, torna-se complexo dinamizar a forma como a língua de sinais pode ocupar o papel de primeira língua, em uma instituição na qual a principal língua e também língua de instrução é a língua oficial do país. Portanto, cabe questionar como a Libras poderia ser a primeira língua da educação de surdos, quando a maneira de a fazer presente no ambiente escolar passa a acontecer mediante processos de interpretação simultânea das línguas.

A possibilidade de a educação bilíngue para surdos acontecer em ambientes totalmente bilíngues, isto é, nos quais a grande maioria das pessoas faz uso das duas línguas, vem historicamente acontecendo em escolas especiais para surdos e no próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira instituição a se dedicar à educação de surdos no Brasil. Algumas destas escolas se transformaram em escolas bilíngues para surdos, abandonando o título de especial. No entanto, a recente Portaria

nº 243, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), estabeleceu critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições especializadas em Educação Especial. A Portaria determina que tais instituições desenvolvam as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, e elenca, dentre outras atividades de AEE, os ensinos de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Diante dessas normativas e regulamentações para a educação de surdos, Ana Claudia Lodi (2013) faz uma crítica à Política Nacional de Educação Especial. De acordo com a autora, essa Política “reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais”. (LODI, 2013, p. 49). Além dessa questão, vale destacar a ausência de amparo político para que a Libras se constitua como um componente curricular da Educação Básica, como são a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Desde seu reconhecimento em 2002 e a regulamentação de seu ensino em 2005, a Libras só se tornou um componente curricular obrigatório em cursos de formação de professores, a nível médio e superior, na formação superior de fonoaudiólogos, e na formação de tradutores/intérpretes de Libras.

Diante da permanência, nas políticas que regulamentam a educação de surdos, de uma caracterização da língua de sinais que a concebe como um instrumento de acessibilidade linguística e como uma ferramenta de apoio pedagógico, o papel de tecnologia de governo da língua oficial se destaca. Entendemos que essa tecnologia compõe um dispositivo que instaura a inclusão como uma condição deste tempo. Assim, sem nunca terem sido expulsos do país em que nasceram, surdos são repatriados; são incluídos à população brasileira, por meio de um conjunto de práticas que operam em seu governo linguístico. O aparato político que regulamenta a normatividade dos comportamentos linguísticos dos surdos, em um primeiro momento, os produz como sujeitos em risco³ social, sobretudo porque os coloca à disposição de uma conjuntura que é vulnerável no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico

³ O conceito de *risco* trazido para nossa argumentação, diferentemente do conceito de *perigo*, pressupõe premeditação a partir de algumas probabilidades reconhecidas *a priori* ou aceitas no interior do próprio sistema, como uma espécie de anormalidade do sistema.

desses sujeitos. As condições conjunturais nas quais os surdos estão historicamente inseridos acabam estabelecendo a vulnerabilidade como uma variável permanente em suas vidas. Isso acarreta a precarização constante das condições formativas e de trabalho dos indivíduos. Assim, embora vulnerabilidade e precarização não sejam variáveis condicionais imanentes entre si, elas aparecem na relação educacional de pessoas com surdez, conduzidas por práticas de governo linguístico instituídas também por discursos audistas, como fortemente articuladas uma a outra. Afinal, a deterioração das condições que completam o *status* de inclusão para além do acesso, somado à fragilização das pessoas surdas, que seguem expostas, com mais ou menos intensidade e às conduções linguísticas audistas, acarretam a precarização crescente de suas condições de vida e de trabalho futuro. Tal fato, contribui significativamente, entre outras coisas, com o aumento da categoria do precariado.

Guy Standing (2014, p. 26) afirma que, na Itália, a palavra precariado tem sido empregada para apontar aquelas pessoas que fazem trabalhos ocasionais e que vivem com uma baixa renda e com poucas condições materiais. A naturalização do precariado nos faz pensar que essa já se configura como uma nova categoria social, em todo o mundo. Parte disso é porque vivemos os impactos da Quarta Revolução Industrial⁴ e países como o Brasil ainda não superaram a desigualdade econômica e social historicamente construída. Todavia, por mais naturalizada que esteja a palavra precariado, usá-la de forma associada às pessoas com surdez ainda provoca uma diferenciação. Afinal, pessoas surdas – por mais que tenhamos políticas linguísticas e educacionais que favoreçam muito o seu desenvolvimento individual e comunitário – seguem em situação de vulnerabilidade devido, entre outras razões, ao descrédito sobre suas condições de desenvolvimento e profissionalidade. Assim, por mais que não esteja no escopo deste artigo abordar as condições de desenvolvimento e de trabalho dos surdos, apontá-las significa destacar o risco em associar a atual situação de vulnerabilidade surda com a precarização crescente de suas condições de vida, a médio prazo.

Considerações possíveis

⁴ Também conhecida como Indústria 4.0, essa revolução compreende o avanço do uso de tecnologias para automação e troca de dados.

Neste artigo, buscamos desenvolver uma discussão sobre a manutenção da histórica vulnerabilidade linguística atribuída às pessoas com surdez, associando-a à crescente precarização das condições de vida dos surdos. Para tanto, mostramos como a língua oficial pode ser entendida como uma tecnologia de governo, que age em termos de táticas e estratégias para que uma população seja conduzida, no interior de um território nacional, por meio de um princípio universalista da língua. Ao entendermos esses processos, é possível analisarmos a educação de surdos, desde a perspectiva de um governo linguístico, assumindo que a particularidade dessa educação é desempenhar, primariamente, a condução das condutas relacionadas aos usos das línguas por parte de sujeitos que não se desenvolvem naturalmente na língua oficial.

Ao analisarmos um conjunto de políticas linguísticas, percebidas em documentos que regulamentam a educação de surdos no Brasil, foi possível identificarmos a articulação de mecanismo que chamamos de *escolha parental*. Tal mecanismo opera na manutenção da vulnerabilidade linguística dos surdos, ao atribuir às famílias uma suposta liberdade de escolha pelo modo como as crianças surdas se desenvolverão linguisticamente. A escolha parental, portanto, atua diretamente em um planejamento linguístico, que fortalece o governo por meio da língua oficial. Na medida em que esse aparato político oferece brechas para que a língua de sinais resista enquanto prática de contraconduta linguística, a educação bilíngue para surdos e as táticas de manutenção da soberania da língua oficial resgatam a possibilidade de manter o governo dos surdos próximo a um padrão linguístico mais uniforme.

Considerando esses aspectos identificados nas políticas linguísticas de educação de surdos, é possível pensarmos que a vulnerabilidade linguística atribuída a pessoas com surdez é mantida por um conjunto de condições contemporâneas. Entre elas: a necessidade de governo de uma população por meio da língua oficial, que produz a in/exclusão do surdo, que é constituído como sujeito em vulnerabilidade linguística e, instantaneamente, sua repatriação mediante um processo de inclusão o qual visa adequar seu comportamento linguístico às formas possíveis de governá-lo. Associada à conjuntura contemporânea que mantém a vulnerabilidade linguística, estão as condições para a crescente precarização dos surdos, os quais, submetidos às práticas que

denominamos de repatriadas, possuem agravadas as suas possibilidades de desenvolvimento e sustentabilidade, em médio prazo. Trata-se de uma situação que pode gerar prejuízos para si e para o Estado, que cria um problema paradoxal, qual seja, ao criar políticas linguísticas inclusivas a partir da língua oficial, produz condições de exclusão, gerando possíveis novos precários.

Referências

- BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil** (cadeira de hygiene). Série Histórica. v. 6. Rio de Janeiro: INES, [1926] 2013.
- BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. p. 23.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. p. 2.
- BRASIL. Presidência da República. **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. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. p. 28.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1957. p. 27069.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 73, 2016.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DAVIS, Lennard. **Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body**. London; New York: Verso, 1995.
- DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

p. 19-29.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, José Eduardo. O Marquês do Pombal e a invenção do Brasil: reformas coloniais iluministas e a protogênese da nação brasileira. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, Unisinos, a. 13, n. 220, v. 13, p. 3-30, 2015.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HUMPHRIES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning.** 1977. 108 f. Tese (Doutorado em Cross Cultural Communication and Language Learning) – Ph.D. in Interdisciplinary Studies. Union Institute and University, Ohio, 1977.

JANSON, Tore. **A história das línguas:** uma introdução. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. ¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela? **Revista Sudamérica**, Buenos Aires, n.9, p.73-94, 2018.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. **Políticas linguísticas e historicização do Brasil:** a escrita na construção vernacular. Gragoatá, Niterói, UFF, v. 17, n. 32, p. 99-116, 1. sem. 2012.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** 2014. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, UFMG, v. 16, n. 1, p. 1-24, mar. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança:** língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

STANDING, Guy. **O precariado.** A nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze.** Rio de

Janeiro, 2002. p. 13-34.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 48-67.

Submissão – 30/07/2019

Aceite – 01/10/2019