



Artigo

A Psicologia Política das Políticas Públicas e as Políticas Linguísticas Brasileiras: foco na educação de surdos

The Political Psychology of Public Policies and Brazilian Language Policies: focus on deaf education

La Psicología Política de las Políticas Públicas y las Políticas Lingüísticas Brasileñas: enfoque en la educación de los sordos

La Psychologie Politique des Politiques Publiques et les Politiques Linguistiques Brésiliennes: accent sur l'éducation des sourds

Rubem da Silva Soares¹

¹ Psicólogo graduado pelo Centro Universitário Paulistano, São Paulo, SP, Brasil. Mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Invariavelmente, vemos experiências de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas nas quais não há espaço para o homem enquanto sujeito político e sujeito da política. É comum o tecnicismo e o burocratismo desumanizarem esse processo, deixando à margem o ser humano. Um enfoque psicopolítico das políticas públicas pode trazer um novo olhar para o fenômeno, o que não pode ser feito sem que elementos como subjetividade e emoções em política sejam seriamente considerados. Nesse sentido, este artigo discute as políticas linguísticas brasileiras, com foco na educação de surdos, entendendo que a psicologia das políticas públicas pode contribuir para a efetivação dos direitos linguísticos dessa população marginalizada. Conclui-se que as políticas públicas nessa área somente serão implementadas em sua plenitude na medida em que o Brasil pensar uma política de formação de professores que também contemple o ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que seria um caminho para se consolidar uma política linguística que efetive o bilíngüismo para os surdos.

Palavras-Chave: Psicologia Política; Políticas Públicas; Políticas Linguísticas; Surdos; Bilingüismo.

Abstract

Invariably, we see experiences of formulation, implementation, and evaluation of public policies in which there is no room for man as a political subject and subject of politics. It is common technicalism and bureaucracy dehumanize this process, leaving the human being on the sidelines. A psychopolitical approach to public policy can bring a new look to the phenomenon, which can not be done without elements such as subjectivity and emotions in politics being seriously considered. In this sense, this article discusses Brazilian linguistic policies, focusing on the education of the deaf, understanding that the psychology of public policies can contribute to the realization of the linguistic rights of this marginalized population. It is concluded that public policies in this area will only be fully implemented to the extent that Brazil considers a policy of teacher training that also contemplates the teaching of Portuguese as a second language, which would be a way to consolidate a policy language that makes Bilingualism effective for the deaf.

Keywords: Political Psychology; Public Policy; Language Policies; Deaf; Bilingualism.

Resumen

Invariablemente, vemos experiencias de formulación, implementación y evaluación de políticas públicas en las que no hay espacio para el hombre como sujeto político y sujeto de la política. Es común el tecnicismo y el burocratismo deshumanizar ese proceso, dejando al margen al ser humano. Un enfoque psicopolítico de las políticas públicas puede traer una nueva mirada al fenómeno, lo que no puede ser hecho sin que elementos como subjetividad y emociones en política sean seriamente considerados. En este sentido, este

artículo discute las políticas lingüísticas brasileñas, con foco en la educación de sordos, entendiendo que la psicología de las políticas públicas puede contribuir a la efectividad de los derechos lingüísticos de esa población marginada. Se concluye que las políticas públicas en este ámbito sólo se llevarán a cabo en su totalidad en la medida en que Brasil cree una política de formación docente que incluiría el idioma portugués como segunda lengua, lo que sería una forma de consolidar una política lingüística que efectúa el bilingüismo para los sordos.

Palabras Clave: Psicología Política; Políticas Públicas; Políticas Lingüísticas; Sordos; Bilingüismo.

Resumé

Invariablement, nous voyons des expériences de formulation, de mise en œuvre et d'évaluation de politiques publiques dans lesquelles il n'y a pas de place pour l'homme en tant que sujet politique et sujet de politique. C'est un technicien commun et la bureaucratie déshumanise ce processus, laissant l'être humain à l'écart. Une approche psychopolitique de la politique publique peut apporter un nouveau regard sur le phénomène, ce qui ne peut se faire sans considérer sérieusement des éléments tels que la subjectivité et les émotions en politique. En ce sens, cet article discute des politiques linguistiques brésiliennes, en se concentrant sur l'éducation des sourds, en comprenant que la psychologie des politiques publiques peut contribuer à la réalisation des droits linguistiques de cette population marginalisée. Il est conclu que les politiques publiques dans ce domaine ne seront pleinement mises en œuvre que dans la mesure où le Brésil envisage une politique de formation des enseignants qui envisage également l'enseignement du portugais comme langue seconde, ce qui serait un moyen de consolider une politique. langue qui rend le bilinguisme efficace pour les sourds.

Mots-clés: Psychologie Politique; Politique Publique; Politiques Linguistiques; Sourds; Bilinguisme.

Introdução

Ao falarmos em mito, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade. Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. (Chauí, 2000: 83)

A visão ingênua e equivocada de que a língua materna dos brasileiros é o português remonta a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras que pretendiam consolidar o aparente monolinguismo do país, como, por exemplo, a política de redução linguística, da época do descobrimento, e a instituição do ‘crime idiomático’, na época do Estado Novo (Oliveira, 2009). Nesse período, um grupo se apropriou violentamente do poder, eliminando direitos fundamentais, passando a controlar a população para manterem-se no poder de modo autoritário e totalitário (González-Suárez, 2012, Ansara, 2005; Silva & Braga, 2019). Mais que ingênua, tal visão não passa de um mito. Um país de dimensões continentais como o Brasil, cuja população se constituiu pela miscigenação entre índios, colonizadores portugueses, negros africanos e imigrantes europeus, jamais teria uma homogeneidade linguística, como insistentemente os governantes tentaram nos convencer, até usando a força.

O tema deste artigo relaciona-se com as discussões no campo da Psicologia Política das Políticas Públicas visto envolver pessoas, individual ou coletivamente, diretamente afetadas pelas intervenções do Poder Público (Rosa e Silva, 2012ab; Silva, 2012ab, 2018ab). Segundo Mirta González-Suárez (2012: 7), “a psicologia política deve procurar a compreensão dos processos de organização relacionados com as grandes mudanças que afetam as ações, pensamentos e valores dos seres humanos em sua história pessoal e coletiva, propiciando o desenvolvimento da saúde mental a partir do enfoque de direitos” (tradução nossa). A autora entende que o exercício do poder público se reveste de imensa responsabilidade, já que suas ações podem beneficiar ou prejudicar muita gente.

Nesse sentido, o governo pode (e deveria) ser o principal aliado do desenvolvimento dos direitos humanos, pois, do contrário, torna-se seu maior inimigo. Essa última opção se concretiza com ações sutis ou mesmo atrocidades para com a população. A organização dos grupos sociais pode ser um antídoto contra tais ações do poder público, já que poderiam exercer pressões no sentido de boicotar atitudes truculentas do Estado (Silva, 2012b, 2013). Aliás, conforme Ansara (2005), Silva e Braga (2019) e González-Suárez (2012), violações dos direitos humanos é algo corriqueiro por parte de agentes públicos, o que deve ser denunciado pela sociedade. González-Suárez (2012) entende que deve haver uma parceria entre a sociedade civil, a academia e o Estado para promover o desenvolvimento dos direitos humanos. Um desses direitos humanos é o uso, pelo cidadão, de sua

língua materna ou aquela que lhe for mais confortável psicológica e emocionalmente. Tal direito nem sempre foi garantido pelo Estado habitantes do território brasileiro, sejam eles índios, estrangeiros ou mesmo surdos brasileiros natos, como veremos no prólogo deste artigo. A negação desse direito ficou bem acentuada numa das áreas mais essenciais da vida do ser humano: a educação.

Conforme Oliveira (2009), a História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas também pela grande diversidade interna da língua portuguesa falada no território nacional, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos. E, também somos plurilíngues visto que estamos presenciando o aparecimento de novos bilinguismos, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Européia e o Tlcan (Nafta). Tais processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolinguísticos e novas configurações para o chamado bilinguismo por opção, isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras.

É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos linguísticos. E porque, também, da mesma forma que se resistiu aos processos de homogeneização na época da Colônia, resistência continua sendo oposta, seja pelos movimentos indígenas organizados, seja por outros grupos, falantes das línguas de imigração ou de variedades discriminadas do português. Prova disso é que a Constituição de 1988, como já dissemos, reconhece aos índios o direito às suas línguas, pelo menos no aparato escolar, em dois artigos (210 e 231). Tal condição foi regulamentada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também em dois artigos (78 e 79). Oliveira (2009) afirma que esse é um fato muito novo na história das legislações brasileiras, tão ciosas em integrar o índio, isto é, fazer com que ele deixasse de ser o que era, para se transformar em outra coisa: mão-de-obra nas grandes propriedades rurais ou nas periferias das grandes cidades. Reconheçamos que esses direitos foram ancorados na Constituição por ativa participação do movimento indígena no processo da Constituinte, que logrou êxito em boa parte dos seus pleitos.

Diferentemente dos movimentos surdos, que não tiveram força o bastante para verem seus pleitos atendidos (Ferreira, 2003), em relação a sua diferença linguística e educação. Evidentemente que conceber uma identidade entre a língua portuguesa e a nação brasileira sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da Nacionalidade. Ou, ao menos, de querer reduzir estes grupos, geralmente à força, ao formato luso-brasileiro. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquiagem o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma sequência de denúncias a serem feitas.

Tais denúncias, por muito tempo abrangeram também a situação linguística dos surdos, como veremos neste artigo. Esclarecemos, por oportuno, que comungamos com a perspectiva sócio-antropológica da surdez, a qual reconhece a língua de sinais como língua materna dos surdos, decorrendo daí uma série de implicações no seu processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário da perspectiva médico-organicista ou clínico-patológica, que enxerga a surdez apenas como “um defeito”, uma patologia física do indivíduo, o qual deve submeter-se a intervenções médico-clínicas com a finalidade de reabilitação de sua capacidade auditiva. Sendo assim, buscamos analisar como se

deram as ações das políticas públicas no Estado brasileiro no que concerne às questões linguísticas dos seus habitantes, traçando um panorama desde o período colonial até a atualidade. Pretendemos, assim, contribuir com o debate sobre as políticas linguísticas levadas a cabo pelo Governo brasileiro, focalizando a educação de surdos, o que impacta direta ou indiretamente a grandes comunidades de seus cidadãos em todo o território nacional.

1. Contextualizando Políticas Linguísticas

As políticas linguísticas têm sua ação em todo o mundo, acompanhando movimentos políticos, sociais e também os culturais (Calvet, 2007). Por sua vez, as políticas públicas sociais abarcam as políticas de educação e estas abrangem as políticas linguísticas, as quais estão relacionadas com direitos, cultura e com o Estado (Cristofoli, 2010). Por exemplo, para Calvet (2007) o não reconhecimento de dialetos no português brasileiro é uma clara intervenção do Estado, que tem um discurso de hegemonia linguística em torno da “identidade nacional”.

É o que se depreende quando o Estado brasileiro afirma, expressamente, que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (CF/88, art. 13). Calvet (2007) entende que isso traz uma interdição histórica, explícita ou não, o que poderia inibir as possibilidades de participação política dos cidadãos brasileiros falantes de outras línguas. Embora o texto constitucional reconheça as línguas indígenas (inclusive no processo educacional dessa população) o mesmo não ocorre com as demais línguas alóctones (de imigração), crioulas¹ e muito menos com a Libras, como discutiremos mais adiante. Observe-se que texto constitucional garante que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CF/88, art. 210, § 2º).

Calvet (2007) considera que o conceito de políticas linguísticas é recente, apesar de estar pautado em práticas antigas a respeito da intervenção humana, o que inclui o poder político na língua. Segundo o autor, as políticas linguísticas, como área de estudos, se despontam somente na década de 1960, merecendo uma maior atenção do poder público em vários países a partir da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, explicitada entre 6 e 8 de junho de 1996, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, em Barcelona. Esse documento foi assinado pelo Brasil apenas em 2006, ano em que também se registra a criação do primeiro e único programa de pós-graduação em linguística, com linha de pesquisa em política linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), embora o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) – com sede em Florianópolis – venha se dedicando ao tema desde 1999.

¹ Conforme Burke (2010), línguas crioulas têm sua origem nos pidgins, os quais ele descreve como sendo línguas sem falantes nativos, que (para permitir a comunicação entre diferentes pessoas) foram simplificadas, reduzidas ao mínimo. Assim, línguas crioulas são pidgins que voltaram a se desenvolver, ou seja, “[...] que adquiriram falantes nativos e novamente se tornaram complexas.” (Burke, 2010: 1 28).

A política linguística poderia ser definida como sendo a “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e sociedades [...]” (Calvet, 2007: 11). Ela se preocupa com a relação entre o poder e as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Para ele, tanto a política como sua aplicação são inseparáveis, estando sempre juntas, num binômio indissociável, dando origem ao planejamento linguístico, que seria a fase de implementação de uma política linguística. Calvet (2007) também distingue planejamento do corpus e planejamento do status.

O primeiro se relacionaria com as intervenções na forma da língua (por exemplo, criação de novos vocábulos); já o segundo estaria ligado às intervenções nas funções da língua (status social, relações com outras línguas). Ele afirma que promover uma língua à função de língua oficial e/ou introduzi-la na escola, são exemplos de modificação de seu status. Esta segunda distinção é a que mais nos interessa neste trabalho. Isso porque nossas discussões envolverão status social, relação da Língua Portuguesa, a função social dessa língua para os aprendizes surdos, dentre outros aspectos nessa linha. Calvet (2007) questiona se a língua seria objeto de lei e responde que é recorrente a intervenção do Estado no domínio linguístico. Entende ele que tal intervenção, de fato, ocorreria nos comportamentos linguísticos, ou seja, no uso das línguas e que as políticas linguísticas, geralmente, são repressoras. Em síntese, elas precisam da lei para se impor, já que, do contrário, não haveria planejamento linguístico, visto não contar com um suporte jurídico.

Nessa linha, Pagotto (2007) afirma que, aparentemente, a implementação de políticas linguísticas obedece a dois tipos diferentes de ações: (a) ações de força por parte do Estado, visando reafirmar sua própria existência; e (b) ações que visam a atender pleitos específicos de grupos ou setores da sociedade, geralmente, voltadas para o pluralismo. Na primeira situação, incluem-se casos como, dentre outros, os decretos do Marquês de Pombal, as disposições do governo Vargas proibindo o uso de línguas estrangeiras pela mídia e pelas instituições escolares. Na segunda situação, Pagotto (2007) inclui as leis como a do Paraguai, que elevou o guarani a língua nacional e as recentes disposições estaduais que disponibilizam recursos públicos para o ensino de línguas indígenas. Nesta última situação, sem dúvida, também podemos incluir a recentíssima legislação que reconheceu e oficializou a Libras como meio de comunicação e instrução dos surdos brasileiros (Brasil, 2005).

Segundo Pagotto (2007), as duas situações aqui descritas configuram intervenção do Estado, sendo que a segunda parece ser em reação à primeira. Para Cristofoli (2010), a política linguística é um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social, sendo que apenas o Estado tem poder e meios de passar ao estágio do planejamento e de colocar em prática suas escolhas políticas. Segundo ela, as políticas linguísticas atenderiam aos contextos sócio-históricos onde se localizam.

Calvet (2007:145) corrobora essa ideia, quando entende que o “planejamento linguístico é a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Esse autor também afirma que, embora qualquer grupo/instância menor - como a escola, a família, a igreja, as ONGs ou a comunidade local - possa elaborar uma política linguística, apenas o Estado teria o “poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de por em prática as escolhas linguísticas” (Calvet, 2007: 145). Mesmo assim, para Altenhofen (2004), as instâncias menores constituem propriamente o locus de aplicação das escolhas governamentais, funcionando, portanto, como uma espécie de tentáculo e disseminador de tendências mais gerais.

Nesse sentido, o autor cita os seguintes exemplos: a) na instância familiar, ao decidirem ou não ensinar aos filhos a língua minoritária, os pais assumem uma determinada decisão política; b) ao proibir o uso da língua minoritária em sala de aula ou ao ignorar o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e socialização, a escola assume uma posição política nitidamente

excludente; e c) já quando a igreja realiza parte da sua liturgia na língua minoritária, de certa forma está adotando uma visão política e mercadológica positiva para a língua local, conclui Altenhofen (2004). Desse modo, entendemos que as escolhas governamentais não serão, necessariamente, seguidas pelas instâncias sociais nas suas microrrelações.

No Brasil, muito tempo antes de haver o planejamento linguístico das Libras, essa língua já era vista positivamente em algumas das instâncias sociais – igrejas e escolas infantis. Em algumas dessas igrejas, os surdos se reuniam e tinham acesso às liturgias, seja diretamente em Libras ou por meio do intérprete dessa língua, conforme indica o trabalho de Souza (1998a). Em uma escola infantil, as crianças surdas começavam o processo de aquisição da Libras, conforme discute Zajac (2000). E, em uma escola de ensino fundamental e médio, os alunos começavam a ter acesso às disciplinas escolares por meio da Libras, conforme relata Stumpf (1998). E, finalizando, concordamos com Guimarães e Orlandi (1996: 13), para quem a noção de política linguística está atrelada aos seguintes fatos:

à definição de que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela (pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc). Assim, praticam-se as várias formas de políticas da língua e, ato contínuo, sua identificação se dá pela produção de seu conhecimento, e de sua análise que lhe dão uma configuração particular. A formulação de políticas linguísticas decorre da manifestação da influência sofrida pela língua na inter-relação entre o sujeito e o Estado (Guimarães & Orlandi, 1996: 87).

Portanto, uma política linguística deve contemplar não apenas a língua nativa (geralmente, declarada como a oficial), mas também outras línguas faladas pelos membros de cada comunidade, dentro do mesmo território, o que configura uma situação de bilinguismo, do que trataremos mais adiante. Já no tópico seguinte, vamos problematizar o mito fundador do país monolíngue a que o Brasil está submerso desde a sua colonização.

2. O Mito Fundador do Brasil como um País Bilíngue: do apagamento linguístico por Pombal ao Crime Idiomático da ditadura Vargas

O título deste tópico remete ao pensamento da filósofa Marilena Chauí, em sua obra “Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária” - cujo excerto abriu este artigo - por entendermos que é bem apropriado ao que passamos a discutir.

A visão ingênua e equivocada de que a língua materna dos brasileiros é o português remonta a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras que pretendiam consolidar o aparente monolinguismo do país, como, por exemplo, a política de redução linguística, da época do descobrimento, e a instituição do ‘crime idiomático’, na época do Estado Novo (Oliveira, 2009). Sabemos que, por ocasião da chegada dos portugueses ao nosso território, os nativos eram falantes

das línguas tupi e tupinambá. Daí surgiram os primeiros empréstimos da língua dos indígenas para o Português, sendo o contato mais intenso e duradouro no interior do território, na região do planalto de Piratininga, em São Paulo. Nessa região, a língua tupi, modificada pelo convívio com o Português, difundiu-se e recebeu o nome de língua geral paulista.

Os primeiros jesuítas, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, desembarcaram na Bahia, em 1595, com o principal objetivo de evangelização, o que desencadeou um dos primeiros planejamentos linguísticos da língua brasileira. Nesse período surge a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil, organizada pelo Padre José de Anchieta, impressa em Coimbra, conforme Rosa (2003). Para a autora, os índios tupi do litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, eram tribos bastante homogêneas, cultural e linguisticamente. Os portugueses aprenderam seus dialetos, desenvolvendo-se assim uma língua geral de intercurso, que era fundamentalmente o dialeto tupinambá, de um dos grupos mais importantes e que mais mantinham contato com esses imigrantes. Essa língua geral servia não só para a comunicação com os índios tupi, mas também para manter a comunicação com a população indígena em geral, pois as demais nações a aprendiam facilmente, diferentemente do Português.

A institucionalização dessa língua geral foi, no início, "abençoada" pela Coroa, pois através dela anulava-se o estorvo que a diversidade de línguas existentes entre os indígenas - cerca de 1.175 línguas, por ocasião do Descobrimento (Rosa, 2003:17) - causava no trato com os mesmos e, como sabemos, a missão primeira era a difusão da fé católica, a catequese. Inicialmente, os jesuítas renunciaram o ensino da Língua Portuguesa, pois somente dessa maneira seria possível civilizar o índio - um povo bom, mas "sem fé, lei ou rei" (Rosa, 2003). Essa língua geral firmou-se também como língua escrita e literária, pois para ela os jesuítas traduziam orações, compunham hinos religiosos e até escreviam peças de teatro, tudo com o objetivo de catequizar os índios, evidentemente.

Para Altenhofen (2013: 108), a fase da língua geral foi a "fase «virgem» do período colonial caracterizada por uma postura mais passiva em relação às línguas do Brasil, culminando com o domínio e difusão da Língua Geral." (grifo e negrito da autora). Desse modo, a língua geral falada na costa brasileira, sistematizada pelos jesuítas que é também considerada uma espécie de língua franca foi, portanto, a principal forma de comunicação no Brasil durante muito tempo, firmando-se como língua de contato que se estabeleceu entre os falares indígenas e o Português (Altman, 2003: 62). Foi utilizada pelos índios, pelos portugueses e pelos escravos, prevalecendo até o século XVIII, firmada com os bandeirantes que se embrenharam pelo interior do país, até que o uso e o ensino da língua do colonizador se tornassem obrigatórios com a política linguística do Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras), que, por volta de 1758, assume o cargo de primeiro ministro português e empreende grandes reformas administrativas em Portugal e em suas colônias.

As reformas pombalinas, cujo principal objetivo era fortalecer o poder do reino, atingiram também a educação tocada pelos jesuítas, entendendo que esta tinha muita autonomia e destoava das diretrizes centralizadoras da Coroa. Em consequência, em 1759, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, substituindo o modelo educacional deles pelas aulas régias. Nesse novo sistema, os professores eram nomeados pelo rei e assumiam cargo vitalício, estabelecendo, com isso, a tendência meritocrática no tocante à sua contratação (Pinto, 2000). Pelo Alvará de 5 de abril de 1771, Pombal transfere a administração e a direção do ensino para a Real Mesa Censória, órgão criado em abril de 1768, com a qual pretendia efetivar a emancipação do controle absoluto dos jesuítas no ensino, passando, então, ao controle do Estado.

A reforma pombalina foi ampla, atingindo a toda a administração do Reino de Portugal (incluindo suas colônias). Nela estava a mão forte do Estado, também por meio de ação de repressão

linguística. Segundo Oliveira (2009), tal ação do estado pode ser observada, por exemplo, no Diretório dos Índios, de 1758. Nesse documento Pombal pretendeu legislar sobre a vida dos índios – começando pelos da Amazônia e, depois, de todo o Brasil. A imposição do português, língua do Príncipe, tinha como intenção expressa a de civilizar os índios. O documento pombalino, naquele momento histórico, volta-se sobretudo contra a língua geral, o tupi da costa do Brasil. Nessa altura, ela já era a língua veicular de índios, brancos e negros na maior parte do território, especialmente na Amazônia, onde também foi e é chamada de nheengatu.

Segundo Oliveira (2009), tal documento marca o início do apagamento desta importante língua veicular, situação que se acelera com a chacina de cerca de 40.000 pessoas falantes de nheengatu, índios e negros que pegaram em armas contra a dominação branca na revolução denominada Cabanagem, entre 1834 e 1841.

O processo se consuma em função da chegada de 300 a 500 mil nordestinos, falantes monolíngues de português, entre 1870, quando começa o ciclo da borracha e 1918, quando se registra o final da Primeira Guerra Mundial. Atualmente, apesar desse processo de deslocamento linguístico que o substituiu pelo português nas calhas da maioria dos grandes rios, o nheengatu resiste entre a cidade de Manaus e as malocas do Alto Rio Negro, numa área aproximada de 300.000 km², sendo ela o instrumento de comunicação usual da população que aí reside e a língua de comércio. Assim como os índios, os imigrantes – sobretudo a partir de 1850 – também foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro.

Os imigrantes e seus descendentes sofreram violenta repressão linguística e cultural, sendo o período do Estado Novo (1937-1945) o ápice da perseguição às línguas alóctones. Tal processo, instaurado pela ditadura de Getúlio Vargas, ficou conhecido como nacionalização do ensino, selando o destino das línguas imigratórias, destacando-se a alemã e a italiana, na região colonial de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nesses dois estados, recrudescer a repressão linguística, sob o mote jurídico de crime idiomático, criado pelo regime autoritário do Governo Vargas.

Segundo Oliveira (2009), nesse período, sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou e desapropriou as escolas comunitárias, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas. Tal ambiente de terror e vergonha inviabilizou, de certa forma, a reprodução dessas línguas que, pelo número de falantes era bem mais importante que as línguas indígenas na mesma época (644.458 pessoas, na maioria composta por brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão e 458.054 falavam italiano no seu cotidiano.

Número considerável comparando que à época a população brasileira total era estimada em 50 milhões, conforme o censo do IBGE de 1940. Vítimas desse apagamento criminoso, tais línguas perderam seus registros escritos e seu lugar nas cidades, restando a seus falantes apenas o uso oral e cada vez mais restrito às colônias na zona rural, em dimensões comunicacionais cada vez menores. Registra-se que à época, o governador de Santa Catarina Nereu Ramos, criou campos de concentração e ordenava a prisão dos que falassem uma língua estrangeira.

Um desses campos de confinamento funcionou onde hoje é a Prefeitura Universitária do campus da Universidade Federal de Santa Catarina, que - por ironia do destino - na atualidade se tornou um dos maiores centros de pesquisa sobre a língua de sinais brasileira, com programas específicos de formação de surdos falantes desse idioma, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Mas, à época varguista, o Exército Brasileiro – em sua maioria composto por soldados do nordeste – se deslocava para aquela região com a missão de ensinar aos catarinenses a “serem brasileiros”. Até as correspondências destinadas ao Vale do Itajaí tinham nos envelopes estampada a frase cunhada pelo ex-governador e ex-chanceler Lauro Müller: “Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou é traidor”

(Oliveira, 2009: 43, citado por Nogueira, 1947:31). O terror era tamanho na cruzada de silenciamento linguístico da população que até nas lápides e mausoléus de cemitérios foi proibido qualquer escrito em língua estrangeira.

Como se não bastasse, implantou-se também o terror psicológico nas crianças: elas eram estimuladas a denunciarem seus pais que falassem alemão ou italiano em casa. Tais atitudes criaram sequelas emocionais insuperáveis nesses cidadãos que, na sua grande maioria, eram ou se consideravam brasileiros, embora falantes de outras línguas. Além de Alemanha e Itália, o governo Getúlio Vargas rompeu relações também com o Japão por ocasião da Segunda Guerra Mundial, em 1942. Conforme relata Morais (2011), tal decisão acarretou um profundo sentimento de xenofobia nacional com a adoção de medidas contra a disseminação de quaisquer documentos e até mesmo reuniões onde se falasse os idiomas dos países do Eixo em lugares públicos, proibição dos jornais em língua japonesa e até mesmo uso do rádio nas residências.

O conjunto de restrições dificultou a comunicação de tal forma que as notícias da rendição do Japão foram entendidas pelos imigrantes japoneses como um golpe de propaganda dos aliados. Talvez, em menor escala do que ocorreu com as línguas alemãs e italianas, também a japonesa sofreu fortes tentativas oficiais de apagamento e silenciamento, privando quase 200 mil nipônicos de usar o seu idioma aqui no território nacional, sobretudo nas colônias no interior de São Paulo, maior concentração de japoneses no Brasil. É possível concluir que a situação dos alemães, italianos e japoneses guarda similaridade com a dos surdos que, por mais de cem anos (a partir do II Congresso Internacional de Milão, em 1887), foram proibidos de usarem línguas de sinais (Sanchez, 1990; Sacks, 2002).

Essa população, assim como aqueles imigrantes, também sofreram torturas psicológicas inclusive no Brasil, sobretudo no seu processo educacional por usarem uma língua diferente da maioria ouvinte (Zajac, 2000). Podemos notar a face cruel de uma política pública levada a cabo por uma visão totalmente equivocada de humanismo por parte dos governos ao longo da história. A despeito, sabe-se que, durante a maior parte da nossa história, até bem mais do que hoje, fomos um território plurilíngue. Mas, conforme Oliveira (2009), o Estado Português - até a independência e, após, o Estado Brasileiro - tiveram como política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império.

Segundo o autor, reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa, sempre foi a política linguística do estado brasileiro. Desse modo, a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos seus resultados alcançados. Darcy Ribeiro apurou que, somente na primeira metade do século passado, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil, ou seja, mais de uma por ano (Rodrigues, 1993: 23). Assim, das 1.175 línguas faladas no ano de 1500 restavam apenas cerca de 170 no ano 2000 (somente 15% do total) e várias delas encontravam-se em estágio moribundo, usadas por pequenas populações e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante, o português, que se torna oficialmente a língua nacional do país a partir da Independência em 1822 (Castilho, 2013). Surgem, então, os primeiros dicionários monolíngues brasileiros que complementavam os dicionários portugueses. Oliveira (2009) afirma que, mesmo com todo o cenário de terror a que nos referimos até aqui, a linguística brasileira, como está estruturada nas universidades atualmente, não faz muito esforço para se pesquisar a diversidade linguística, ou seja, o plurilinguismo.

Quando se fala em diversidade linguística muitas vezes se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa. Tal decorre, “entre outras razões, do predomínio, no país, de uma sociolinguística de cunho laboviano que poderíamos chamar de sociolinguística do monolingüismo”, conclui o autor

(Oliveira, 2009: 4 5). A ampliação de disciplinas com foco no plurilinguismo, no português como segunda língua e o aprofundamento de estudos e reflexões nesse campo é fundamental para se promover a diversidade linguística na sociedade, sobretudo envolvendo a população surda, beneficiária de nossas discussões neste trabalho. Tal interrelação - grupos sociais-academia-Estado – é de natureza psicopolítica e é defendida por González-Suárez (2012) e Silva (2012b, 2018ab) para a consolidação de práticas mais democráticas no âmbito da ação pública que assume a participação como elemento fundamental de processos de resolução de problemas que afetam à sociedade.

Como evidenciado no tópico anterior, o plurilinguismo existe no Brasil desde antes do seu descobrimento, pois, quando os portugueses chegaram ao Brasil, trazendo suas línguas e culturas, os povos indígenas que aqui viviam, falavam diferentes línguas. Desde aquela época teve início a política de redução linguística, por meio da imposição da língua portuguesa como língua nacional, como já citado anteriormente. Segundo Rodrigues (2003), essa imposição provocou o desaparecimento de mais de 80% das línguas indígenas, sendo que o processo de extinção continua nos dias atuais. Para Oliveira (2009), ser brasileiro e falar português são concepções popularmente entendidas como sinônimas, o que não corresponde à realidade. Segundo o autor, no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. Só as nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones).

Assim, o Brasil é plurilíngue, como cerca de 94% dos países do mundo. Desse modo, assevera Oliveira (2009: 47), “conceber o Brasil como uma nação monolíngue significa ignorar o fato de que temos, em território nacional, línguas indígenas, línguas de imigração, além da língua brasileira de sinais (doravante libras)”. De fato, fazendo uma retrospectiva histórica, o Estado sempre buscou manter a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se, inclusive, de truculentas políticas linguísticas tanto com as populações indígenas e africanos escravizados, com os imigrantes, conforme vimos no tópico anterior. Segundo Altenhofen (2004) uma das formas de repressão às línguas africanas era separar escravos que falassem a mesma língua.

Claro que tal atitude dos escravagistas também visava a minimizar a organização de rebelião pelos escravos, o seria muito mais fácil entre os que compartilhavam a mesma língua. Paralelamente às atrocidades cometidas pelo Estado Novo como vimos anteriormente, Altenhofen (2004) aponta também medidas menos agressivas como o abrasileiramento de topônimos das línguas de imigração para o português; a formação de colônias mistas de imigrantes, para que a convivência de línguas diferentes forçasse o uso do português. Atualmente, as políticas linguísticas homogeneizadoras são mais sutis e já é possível perceber, ainda que de forma bastante incipiente, alguma flexibilidade em relação a outras línguas.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece a língua portuguesa como a língua oficial de todo o país e somente ressalva que nas comunidades indígenas se usem as respectivas línguas maternas nas atividades de ensino, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 210 da CF/88. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu parágrafo 3º, inciso IV, do artigo 32 (Brasil, 1996), ratifica a norma constitucional. Entretanto, esse documento fundamental, não faz menção às línguas de imigração e a Libras. Porém, nos seus artigos 78 e 79, já encara a realidade bi/multilíngue dos povos indígenas e o reconhecimento de que sua língua materna pode não ser o português.

Conforme Preuss e Álvares (2014), o bilinguismo de transição da população indígena ocorreu antes da década de 1970 e a partir daí houve a necessidade de estabelecer convênios com entidades estrangeiras, a fim de proporcionar o registro das línguas, pelo pouco conhecimento linguístico que se tinha à época. Porém, um dos problemas do convênio firmado é que o instituto que realizava os

registros tinha por objetivo converter os índios à religião protestante e manter os povos sob sua tutela - nada muito diferente dos jesuítas do período colonial. Tal situação só foi rompida quando o MEC assumiu a responsabilidade de coordenar a educação indígena, começando por elaborar alguns cadernos a respeito. Segundo esses cadernos, esse novo olhar sobre a realidade linguística da comunidade indígena passa por uma profunda reflexão que visa ao registro e à manutenção das línguas, além de uma perspectiva de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua também.

Outro ponto importante do texto, na opinião de Preuss e Álvares (2014), é a indicação de que os professores indígenas devem participar dos cursos de formação continuada, a fim de conhecerem mais sobre a língua e sobre o bi/multilinguismo praticado em sua comunidade. Também é contemplado na publicação o fato de que variedades da língua portuguesa faladas por povos indígenas que já perderam suas línguas nativas devem ser consideradas e estudadas. Vale ressaltar que a proposta de produção de material didático bi/multilíngue é inovadora, visto que poucas vezes se reconhece explicitamente contextos de bilinguismo e multilinguismo no Brasil, como constatamos no decorrer de nossa análise.

Para autores como Altenhofen (2004), houve grande avanço nas políticas linguísticas para a educação indígena. Resta, porém, estender esses avanços para as línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente, apesar da sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil. Segundo ele, as políticas linguísticas ignoram essas línguas bem como as situações de bilinguismo em amplas áreas do território nacional. Concordamos com o autor, mas acrescentamos os surdos que, a duras penas, conseguiram ter reconhecida oficialmente a sua língua, a Libras. Fato é que os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998) explicitam, superficialmente, a existência de comunidades de imigrantes e de surdos, além das comunidades indígenas já reconhecidas (Brasil, 1998).

Mas, aparentemente, a visão de bilinguismo que perpassa os PCNs é a de que seja restrita a pequenos grupos de pessoas que parece viver em comunidades linguísticas isoladas. Fica patente, também, a defesa do português como segunda língua e não de uma oferta de educação bilíngue propriamente dita. Infelizmente, talvez pelo fato de os PCNs não terem força de lei, muitas de suas contribuições não se concretizam na prática. Também, a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 005b), que disciplina sobre o atendimento das necessidades locais, considerando os 2 países fronteiriços Peru e Bolívia que têm o espanhol como língua oficial, entende que nem a língua portuguesa, nem as línguas indígenas, são consideradas línguas estrangeiras, mas, sim, línguas nacionais. Tal compreensão de que existem outras línguas nacionais além do português também pode ser identificado no que em relação à Libras, sobre a qual discutiremos mais adiante. Antes, vamos falar um pouco sobre o caso das comunidades quilombolas².

Souza (2018) relata que o tráfico de negros escravizados fez com que línguas africanas entrassem em contato com o português e dessem origem aos dialetos quilombolas. Contudo, devido às políticas de repressão às quais nos referimos anteriormente, as línguas africanas foram

² De acordo com o Comunicado sobre o Cumprimento pelo Estado Brasileiro da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT - Organização Internacional do Trabalho (BRASIL, 2008a), não se sabe o número exato de comunidades quilombolas existentes no Brasil. A Fundação Nacional dos Palmares estima que existam 1.228 comunidades e, destas, apenas 143 receberam até 2008 o título de propriedade do seu território, de acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo.

desaparecendo no Brasil e os dialetos também estariam em perigo de extinção. Apesar disso, muito pouco se sabe a respeito desses dialetos e de seu uso efetivo pelos quilombolas. Com relação à legislação específica à educação quilombola, encontramos a Resolução n.º 7, do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, inclusive para a educação escolar quilombola.

O parágrafo 1º, do ar 40 dessa Resolução, prevê que o atendimento escolar deve respeitar as peculiaridades das condições de vida desses povos e que as decisões do currículo devem ser tomadas pela comunidade. No Inciso III, desse mesmo artigo, consta que isso amplia as oportunidades de reafirmação do pertencimento étnico e do cultivo da língua materna (só no caso dos índios) na escola como elementos importantes de construção da identidade. Infelizmente, o referido inciso III induz a compreensão de que, nos quilombos, a língua materna é o português já que não há menção de existência de dialetos próprios dessa população.

Além disso, a Portaria do MEC n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Brasil, 2013), institui o Programa Nacional de Educação do Campo – o Pronacampo – no qual está disposta a política de educação do campo quanto a ações de apoio para a oferta de educação básica e superior. No artigo 2º desse documento consta que os quilombolas são considerados povos do campo, mas não há nenhuma referência aos dialetos falados nessas comunidades. Por outro lado, embora o artigo 3º desse documento menciona que um dos princípios da educação quilombola é o respeito à diversidade social, cultural, geracional, de raça e etnia, não há uma política linguística mais específica nesse sentido. Ou seja, não se prevê ações de valorização e manutenção desses dialetos, nem se reconhece que dentre essas pessoas também pode haver pelo menos bilíngues diagonais.

A despeito do cenário aqui descrito, atualmente, parece haver um grande interesse pela diversidade linguística, haja vista os diversos debates a respeito do Decreto n.º 7.387 de 09/12/2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Vislumbra-se uma grande proliferação discursiva, principalmente a partir de domínios estatais e oficiais. O art 2º, do Decreto n.º 7.387/2010 determina que “As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira”. Esse documento é um instrumento jurídico que reconhece todas as categorias de línguas: indígenas, de imigração, afro-brasileiras, crioulas, variedades do português falado no Brasil, bem como a língua de sinais brasileira (Libras). Tem também o objetivo de preservar as línguas que com o tempo correm o risco de serem extintas, como é o caso, sobretudo, das línguas indígenas e dialetos utilizados no interior do Brasil e nas comunidades quilombolas. Quanto à Libras, infelizmente, parece que o que está em jogo no INDL é muito mais uma questão de reconhecimento e registro da língua do que um efetivo potencial produtivo, conforme Oliveira (2013).

3. Políticas Linguísticas e Educacionais: focalizando os surdos

As discussões sobre políticas linguísticas envolvendo os surdos estão diretamente ligadas às perspectivas de educação desses indivíduos. Na maioria dos estudos disponíveis sobre os eles, dificilmente se fala nas questões linguísticas apartadas das questões educacionais dessa população. Hoje, é pacífico o entendimento entre estudiosos do campo da surdez de que os surdos seriam mais favorecidos em seu aprendizado se lhes fosse ofertada uma educação bilíngue, ou seja, a Libras como

L1 e o Português como L2 perpassando todo o ambiente escolar (Lacerda & Lodi, 2014; Svartholm, 2014). Em nosso trabalho de mestrado (Soares, 2013), fizemos uma revisão da literatura sobre a educação, escola bilíngue e professor bilíngue, ocasião em que apresentamos diferentes visões sobre esses temas, de modo que não os retomaremos aqui até pela limitação de espaço.

Sendo assim, iniciamos essa discussão reconhecendo que as políticas (educacionais) linguísticas para a educação de surdos, no Brasil, registram diversos sobressaltos. Vamos situar, rapidamente, quais foram os seus percursos, desde o Império, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Silva (1986) registra que um dos primeiros documentos aos quais se tem acesso, tratando da educação de surdos no Brasil, data de 29 de agosto de 1835. É um projeto de lei, cujo art. 1º prevê que “na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos.” (Silva, 1986: 2-83). Segundo Silva (1986), tal projeto não prosperou, não se sabe o porquê. Muitos anos depois, foi o francês Ernest Huet, professor surdo, oriundo do Instituto Nacional de Surdos de Paris quem aportou no Brasil, dando início à escolarização formal dos surdos, a convite de Dom Pedro I.

Os contatos iniciais para a criação da primeira escola de surdos em território brasileiro teriam ocorrido por meio de uma carta de apresentação de Huet encaminhada pelo Ministro da Instrução Pública da França, Saint Georg, endereçada ao Império. Conforme Silva (1986), tendo Huet colocado a necessidade de se encampar com seriedade a proposta de educação de surdos, Dom Pedro II, pelo Decreto Imperial nº 839 (de 26 de setembro de 1857), oficializou a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos³, vinculado à Coroa brasileira. Seu nome mudou, posteriormente, para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, pela Lei 3.198, de 06 de julho de 1957, adotou a atual denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

À época, considerava-se um luxo desnecessário empreender esforços e verbas para alfabetizar os surdos, quando o direito à educação não era universal nem mesmo para os “normais”, beneficiando-se dele apenas a aristocracia (Soares, & Maria, 1999). Conforme Silva (1986), Huet permaneceu, de 1856 até 1861, como único professor do Instituto, sendo auxiliado nas tarefas pedagógicas apenas por sua esposa, que começou a receber e atender meninas surdas. Os três sucessores de Huet foram, na sequência, Manuel de Magalhães Couto, A. J. de Moura e Silva e, por último, Tobias Leite. Conforme Soares, Maria (1999), na década de 1950, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos.

Verifica-se na gestão de Ana Rímoli alguns importantes eventos como: alteração do nome do órgão que passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), que prevalece até hoje e a Campanha para a educação do surdo brasileiro. Contudo, a marca mais importante da sua gestão foi a reestruturação do então Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, proibindo terminantemente o uso de língua de sinais que, embora tenha sido abolida oficialmente desde 1911, ainda sobrevivia clandestinamente nos pátios e corredores da escola (Goldfeld, 1997). Assim, a partir de 1957, o Ines impõe o Oralismo como única opção para a educação dos surdos. Ou seja,

os princípios básicos da educação do surdo, enunciados pela Direção do INES, visavam, prioritariamente, ao aproveitamento dos resíduos auditivos para o

³ Surdo-mudo era o termo utilizado à época para se referir às pessoas que não ouviam nem falavam oralmente. Ao longo da história esses termos foram sofrendo alterações, sobretudo, em função dos direitos humanos e de afirmação política dessa população. Assim, hoje, para se auto-identificarem, o termo preferido pela maioria dessa população é “surdo” (Cárnio e cols, 2000; Ferreira, 2003), que também adotaremos neste trabalho.

desenvolvimento da fala. Na perspectiva da professora Ana Rímoli, a ação pedagógica estava voltada fundamentalmente no sentido de fazer com que os surdos adquirissem um código linguístico, no caso, a fala [oral]. (Soares & Maria, 1999: 102).

Nesse sentido, conforme Soares, Maria (1999), o Ines montou uma infraestrutura clínica voltada ao diagnóstico, visando o tratamento dos problemas da linguagem. Porém, o Ines não dedicou os mesmos esforços nem recursos financeiros para oferecer ao aluno surdo melhores possibilidades escolares para que o mesmo tivesse o direito de aprender e avançar no seu desenvolvimento escolar. Conforme Ferreira, (2003b), entre a segunda metade da década de 1980 e durante toda a de 1990, há o recrudescimento dos movimentos surdos, com diversas lideranças que se contrapõem às diretrizes oralistas do Ines. Parte dessas lideranças engrossa a oposição ao establishment do Ines, pressionando-o a fazer uma mudança radical na sua filosofia de educação de surdos. Isso levou a sua diretoria a pensar num projeto bilíngue, procurando desconstruir “preconceitos, muitas vezes enraizados em si mesmos, tentando se deslocar de um sistema de referências sobre surdez e educação da pessoa surda – tecida pela história oralista que os marcou – estando ainda na periferia desse mesmo sistema.” (Souza, 1998b: 44). Anteriormente, não encontramos muitos registros sobre as políticas linguísticas dos primeiros anos de trabalho do Instituto. Sabe-se que Huet, até pela origem de sua formação, começou a trabalhar com os surdos, introduzindo o ensino da LS e, obviamente, teve como base a sua língua nativa (a língua de sinais francesa). Isso justifica, conforme Ferreira, (2003b), a influência da língua de sinais francesa sobre o que, muitas décadas depois, se constituiria a Libras, passando a ser indispensável para se organizar a educação dos surdos numa perspectiva bilíngue. Tal perspectiva passou a ser perseguida oficialmente a partir do reconhecimento legal dessa língua, como já explicado neste trabalho. Seguindo a tendência internacional, após o trabalho de Stokoe (1960), as pesquisas sobre as línguas de sinais se expandiram em todo o mundo, incluindo o Brasil, onde passaram a ter volume e relevância no final da década de 1970, tendo como pioneiros os trabalhos de Ferreira, L. (1979; 1993), os quais iniciaram a descrição da língua de sinais do Brasil. Registra-se, ainda, que, no início dos anos de 1980, a Universidade Federal de Pernambuco empreendeu estudos linguísticos sobre a língua de sinais, dos quais se originou o primeiro boletim intitulado Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles). Na metade da década de 1980, a língua de sinais passou a ser defendida no Brasil também por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University, que já utilizava a Língua Americana de Sinais (ASL) em situações acadêmicas de ensino e aprendizagem. Capitaneados por Lucinda Ferreira, o grupo de profissionais que defendia a língua de sinais em nosso país a denominou, inicialmente, de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCUB), por ter investigado somente a forma de comunicação utilizada pelos surdos das regiões urbanas do Brasil (Ferreira, 2003). Posteriormente, em meados da década de 1990, essa autora propõe nova denominação para esse código, passando a ser conhecido como Língua brasileira de sinais (Libras)⁴. Até pela denominação fica evidente que as línguas de sinais não são internacionais e sim cada país tem a sua própria - na América, a American Sign Language (ASL), na Argentina, a Língua de Sinais Argentina (LSA) e assim por diante - (Quadros & Karnopp, 2004).

⁴ Embora, para adequar ao gentílico, publicações mais recentes (Quadros, 2009; Capovilla & Raphael, 2001) utilizem a terminologia LS Brasileira (permanecendo o acrônimo Libras), prevalece a nomenclatura anterior, adotada pela Lei de Libras e em todos os documentos oficiais.

Conforme Ferreira (2003B), cada uma dessas línguas difere uma das outras e não têm correlação com as línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países. Eventualmente, uma mesma língua de sinais pode ser utilizada por dois países. É o caso da ASL que é usada também pelos surdos do Canadá. Ainda, segundo Ferreira (2003a), a Libras, como toda LS, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Assim, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

Contudo, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. Conforme entendimento de Ferreira, L. (1995), é razoável concluir que a Libras, como L1, tendo sua estrutura gramatical própria, pode cumprir com maestria o seu papel no desenvolvimento linguístico dos surdos, seja no contexto escolar, seja no cotidiano fora da escola. Conforme vimos anteriormente, Calvet (2007) pontua que, num planejamento linguístico – imposto necessariamente pela intervenção estatal – a modificação do status da língua é um dos principais fatores desta ação. Isso passa, por exemplo, pela sua promoção como língua oficial, pela sua introdução na escola, dentre outros.

Nesse aspecto, podemos afirmar que o planejamento linguístico envolvendo a população surda, no que diz respeito ao status de sua língua, ocorreu somente a partir da entrada em vigor da Lei nº 10.436/2002 (em 24/04/2002) e, sobretudo, com a sua regulamentação pelo Decreto 5626/2005 (em 22/12/2005). É possível notar a mão forte do Estado intervindo diretamente no planejamento linguístico dos surdos, pois começa por determinar uma drástica mudança no tipo de escola, de educação e de professor para esses alunos, conforme se depreende analisando o art. 22, do Decreto 5626/2005. O texto legal é explícito e não deixa dúvidas: em qualquer situação de ensino e aprendizagem envolvendo surdos, as atividades didáticas devem ser desenvolvidas em Libras ou na modalidade escrita da Língua portuguesa para se configurar ambiente de educação bilíngue de enriquecimento e bicultural. Também, por esse texto, podemos entender que em todo o ambiente escolar, tanto dentro quanto fora das salas de aula, deve transitar a comunicação em qualquer das duas línguas, para ser considerada uma escola bilíngue.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmou o que a LDB/1996 já previa: alunos com deficiência deveriam ser atendidos todos em ambientes de educação inclusiva. Mas, segundo Stürmer e Thoma (2015), os recentes descontentamentos das comunidades surdas, pressionando o MEC/SECADI, resultou na criação de um Grupo de Trabalho (GT) designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 9 1/2013. Esse GT gerou o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014). O Relatório – afirma que “diante desse planejamento linguístico relativo ao uso e difusão da Libras no Brasil, torna-se necessário viabilizar a educação bilíngue de Surdos” (Brasil, 2014: 8). No demais, reafirma a importância de documentos e estudos que defendem o bilinguismo e a educação bilíngue para surdos, apontando alguns caminhos para se implementar tal proposta, finalizando com diversas recomendações.

Portanto, esse Relatório, embora não tenha poder de impor nenhuma norma, é um dos documentos mais recentes, que integra as ações do Estado brasileiro no processo de planejamento linguístico para os surdos. Salientamos que o descontentamento dos surdos a que nos referimos anteriormente não é, necessariamente com as políticas públicas vigentes. O problema é com a efetivação de tais políticas. Tanto na área da educação e mais ainda nas demais áreas (como na saúde, trabalho, entretenimento etc) a maior parte dos agentes públicos desconhecem os direitos dos surdos em relação à sua língua. Tal desconhecimento, como afirma González-Suárez (2012: 150), dificultam

a adoção de procedimentos e alternativas institucionais e legais para uma ação adequada visando ao atendimento destas comunidades. Como conceitua a autora, estas políticas se enquadram como políticas públicas de Estado e não de governo, o que também não tem evitado seu desconhecimento.

A autora sugere que uma política pública deve ser alterada quando seus resultados não são os esperados. Evidentemente que, no caso dos surdos, não se tem logrado resultados esperados. Porém, entendemos que seria prematuro pensar em alterações, dado que tais políticas sequer foram implantadas em sua integralidade. Desse modo, não podemos esquecer de que todas as recomendações do Relatório a que nos referimos anteriormente – que convalida as determinações legais e alinha-se aos estudos do campo da surdez sobre educação bilíngue – somente serão implementadas em sua plenitude na medida em que o Brasil pensar uma política de formação de professores que também contemple o ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que seria um caminho para se consolidar uma política linguística que efetive o bilinguismo para os surdos.

Finalizando...

As discussões conceituais sobre política linguística são bem recentes no Brasil. Passaram a ter maior atenção por volta do início deste século XXI e sempre relacionada à educação formal. O próprio documento que institui um inventário linguístico é desta década como citamos anteriormente (o Decreto nº 7.387/2010). Essa iniciativa talvez pode ser considerada a primeira política linguística estatal e nacional voltada para o fomento das línguas brasileiras (não somente as indígenas).

Até então, podemos perceber que o Brasil parece ter bastante receio de reconhecer-se bi/plurilíngue. Considerando que os indígenas tiveram seu direito a escolas bilíngues assegurado desde a Constituição de 1988, é de se admirar que as políticas educacionais relutaram tanto em reconhecer que os surdos tivessem uma língua diferenciada, e, dessa forma, teriam o mesmo direito assegurado a escolas bilíngues, como os indígenas.

Somente em 24/04/2002, eles tiveram o reconhecimento oficial de sua língua, por meio da Lei Federal 10.436, regulamentada pelo Decreto 5626/2005. Mesmo assim, ainda não contam com uma política linguística que lhes seja totalmente favorável, o que os faz continuar nos movimentos de luta, sobretudo pela melhoria da qualidade de sua educação, que pretendem seja bilíngue, como lhes assegura a referida lei. Nesse sentido, a Psicologia Política das Políticas Públicas em muito pode contribuir denunciando os descasos do Poder Público no cumprimento das determinações legais no atendimento educacional dessa população. A reflexão que ela oferece acerca das relações de poder que atuam nesses processos de dominação que limitam processos de emancipação e autonomia de sujeitos políticos como a população surda podem ser a chave da produção de políticas públicas que se constituem como ponte de uma ação pública democrática.

Referências Bibliográficas

- Ansara, Soraia. (2005). Memória política da Ditadura Militar e repressão no Brasil: uma abordagem psicopolítica. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Altenhofen, Cleo V. (2004). Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, 2(3), 83-93. Acessado em 12 de Maio de 2019, de: www.iberamericana.net/files/ejemplo_por.pdf
- Altenhofen, Cleo V. (2013) Bases para uma Política Linguística das Línguas minoritárias no Brasil. Em Chistiane Nicolaides., Kleber Silva., Rogério Tilio., & Claudia Hilsdorf Rocha. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. (pp. 93-116). Campinas: Editora Pontes.
- Altman, Cristina. (2003). As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. Em José Ribamar Bessa Freire & Maria Carlota Rosa (orgs). *Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial*. (pp. 57-83). Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996, 23 de dez.). *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248: 27833- 2 _ 7841.
- Brasil. (2005a). Ministério da Educação. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acessado em 12 de Maio de 2019, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil. (2005b). Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio no Brasil. 2005b. Acessado em 02 de Maio de 2019, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Cadernos SECAD: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília.
- Brasil. (2008a). Convenção n.º 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/ Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2008a.
- Brasil.(2008b). Ministério da Educação. Escolas de fronteira. Programa Escolas Bilíngües de Fronteira (PEBF). Brasília e Buenos Aires, 2008b. Acessado em 01 de Março de 2019, de: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article
- Brasil/MEC/SECADI. (2014). Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias n.º .060/2013 e n.º 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngüe – 1 Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014. Acessado em 12 de Junho de 2019, de: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>
- Castilho, Ataliba. (2013). *A hora e a vez do português brasileiro*. Acessado em 12 de Maio de 2019, de: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_34.pdf
- Calvet, Louis-Jean. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, IPOL.
- Cárnio, Maria Sílvia., Couto, Maria Inês V., & Lichtig, Ida. (2000). Linguagem e surdez. Em Cristina Lacerda., Helenice Nakamura., & Maria Cecília Lima. (Orgs). *Fonoaudiologia, Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus.
- Chauí, Marilena. (2000). *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo.

- Cristofoli, Maria Sílvia. (2010). *Políticas de línguas*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Ferreira, Lucinda. (1995). *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Ferreira, Lucinda. (2003). *Legislação e a língua brasileira de sinais*. São Paulo: Ferreira Bergoncci.
- Goldfeld, Marcia. (1997). *A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus
- González-Suárez, Mirta. (2012). *Psicologia Política*. San José: Editora UCR.
- Guimarães, Eduardo., & Orlandi, Eni. (orgs.). (1996). *Língua e cidadania*. São Paulo: Pontes.
- Lacerda, Cristina B. Feitosa de., & Lodi, Ana C. Balieiro. (2014). Ensino- aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. Em Ana C. Balieiro Lodi & C. B e Cristina B. Feitosa de Lacerda. (org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais*. Lisboa: Mediação.
- Sánchez, Carlos M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord.
- Morais, Fernando. (2011). *Corações Sujos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nogueira, Ruy Alencar. (1947). *Nacionalização do Vale do Itajaí*. Rio de Janeiro: Ministério do Exército.
- Oliveira, Gilvan Müller de. (2009). Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. *Revista Linguagem*, 11.. Acessado em 27 de Abril de 2013, de: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>
- Pagotto, Emilio Gozze. (2007). O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. Em Emilio Gozze. Pagotto. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. (pp. 35-51). Campinas: Pontes.
- Pinto, José Marcelino Rezende. (2000). *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano Editora.
- Preuss, Elena Ortiz., & Álvares, Margarida Rosa. (2014). Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language & Culture*. 36(4), 403-414.
- Quadros, Ronice M. De., & Karnopp, Lodenir B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, Aryon Dall’Igna. (1993). Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, 16(95).
- Rosa, Maria Carlota. (2003). A Língua mais geral do Brasil nos séculos XVI e XVII. Em José Ribamar Bessa Freire., & Maria Carlota Rosa. (orgs). *Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial*. (pp. 133 – 146). Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Rosa, Leandro Amorim., & Silva, Alessandro Soares da. (2012). A Psicologia Política: um breve olhar sobre as Américas. Em Marco Almeida., Alessandro Soares da Silva., & Felipe Corrêa. (org.). *Psicologia Política: debates e embates de um campo interdisciplinar*. Acessado em 19 de maio de 2019, de: http://each.uspnet.usp.br/edicoes-each/psicologia_politica.pdf
- Silva, Alessandro Soares da. (2012a). A Psicologia Política no Brasil: lembranças e percursos sobre a constituição de um campo interdisciplinar. *Psicologia Política*, 12 (25), 409-425. Acessado em -0 de setembro de 2018, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000300004
- Silva, Alessandro Soares da. (2012b). *Psicologia Política, Políticas Públicas e Movimentos Sociais*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Silva, Alessandro Soares da. (2013). Um enfoque psicopolítico das políticas públicas. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 11(30), 1-6. Acessado em 12 de maio de 2019, de:

- <https://www.researchgate.net/publication/344664075> Um Enfoque Psicopolítico das Políticas Públicas U
n Enfoque Psicopolítico de las Políticas Públicas
- Silva, Alessandro Soares da. (2018). A Ação Pública: um outro olhar sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 8(1), 194-204. Acessado em 17 de abril de 2019, de: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/175154>
- Silva, Alessandro Soares da. (2018b). Um Esboço do que poderia ser a Psicologia Política da Ação Pública. *Cadernos da ANPEPP, GT 62, Psicologia Política*. Acessado em 25 de fevereiro de 2018, de: <https://www.researchgate.net/publication/344134091> Um Esboço do que poderia ser a Psicologia Política da Ação Pública
- Silva, Alessandro Soares da., & Braga, Victória Lustosa. (2019). Memorial da Resistência: um instrumento de políticas de memória, de educação em direitos humanos e de luta contra o esquecimento. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 9(1), 101-122. Acessado em 21 de Agosto de 2019, de: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/176278>
- Silva, Otto Marques da. (1986). *A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Soares, Maria Aparecida L. (1999). *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF.
- Soares, Rúbem da S. (2013). *Educação bilíngüe de surdos: desafios para a formação de professores*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Souza, Daiane. (2018). *Mais de três mil línguas devem desaparecer até o fim do século*. Palmares Fundação Cultural. Acessado em 17 de abril de 2019, de: <http://www.palmares.gov.br/2013/03/mais-de-tres-mil-linguas-devem-desaparecer-ate-o-fim-do-seculo/>
- Souza, Regina M. (1998). *Que Palavra que te Falta?: Lingüística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stokoe, Willian. (1978). *Sign language structure*. Silver Spring: Linkstok Press.
- Stumpf, Marianne R. (1998). Sign writin e computação no currículo da Escola Especial Concórdia - ULBRA. Em *Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. 19 a 22 de outubro de 1998 (pp. 71-80). Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas.
- Stürmer, Ingrid Ertel., & Thoma, Adriana da Silva. (2015). Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngüe no Brasil na atualidade. *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, 04 a 08 de outubro. Florianópolis: UFSC. Acessado em 17 de abril de 2019, de: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>
- Svartholm, Kristina. (2014). 35 anos de Educação Bilíngüe de surdos – e então? *Educar em Revista*, 2, 33-50.
- Zajac, Silvana. (2000). *Os Surdos e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos: Um Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.
- Zajac, Silvana. (2011). O ensino de língua portuguesa para surdos: novos olhares, novas perspectivas. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Recebido em 17/01/2020.

Revisado em 30/07/20.

Aceito 18/09/2020.