

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL - UNIJUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS - PPGE**

JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES

**A EMERGÊNCIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO DA LIBRAS EM TEMPOS DE
INCLUSÃO**

**IJUÍ/RS
2015**

JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES

**A EMERGÊNCIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO DA LIBRAS EM TEMPOS DE
INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNINUÍ, Ijuí/RS, como requisito parcial da obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Simone Vione Schwengber
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Anna Rosa Fontella Santiago

Ijuí/RS
2015

JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES

**A EMERGÊNCIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO DA LIBRAS EM TEMPOS DE
INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Simone Vione Schwengber - Orientadora
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ,
Ijuí/RS

Prof. Dra. Anna Rosa Fontella Santiago – Co-orientadora
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ,
Ijuí/RS

Profª Dra. Noeli Valentina Weschenfelder
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ,
Ijuí/RS

Profª. Dra. Adriana da Silva Thoma
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS

Profª Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS

DEDICATÓRIA

*Em cada página, um pedacinho teu.
Teu rosto, tua mão, teu olhar, tua voz, tua calma.
Em cada palavra, a tua companhia, teu carinho, teu apoio, serenidade, confiança,
conhecimento, saber... amor.
É a ti que dedico essa Tese, Derlan.*

AGRADECIMENTOS

Não caminhei sozinha, nunca estou sozinha, por mais que a escrita impõe o ato solitário, estive sempre acompanhada....por isso agradeço:

À minha família, pelo incentivo e confiança. Meus pais, Arno e Deonilda, pelo apoio incondicional aos meus investimentos nos estudos. Aos meus irmãos Sandra, Rafa, Carol e Pati pelo carinho constante e por nunca permitirem que eu esquecesse que tinha uma Tese para concluir: “E aí Bugrinha, já terminou a Tese?” Valeu a força!!!

Ao Matheus, que ainda não nasceu, mas quer uma “Dinda” Doutora e ao Pedro Henrique e a Laura que sentiram saudades da tia que não estava presente porque ainda não era uma Doutora. Também a Paula (cunhada mais querida... e única), Gerson e Rafael, cunhados que acompanham (por tabela) todos os passos da família. Obrigada de coração!

Ao Derlan, companheiro, amigo, amado, amante... energia pura e inesgotável. Sorriso aberto todas as manhãs e aquele desejo de “boas escritas” todos os dias. Não sei se faltam ou sobram palavras para dizer o quanto sou grata a essa pessoa maravilhosa que compartilha comigo todas as proezas da vida, (inclusive uma Tese). Sempre junto discutindo, lendo, aprendendo e, sobretudo, dando suporte total para que eu pudesse produzir. Os cafés com Foucault acompanhados de guloseimas, o chimarrão, os silêncios, as conversas, as músicas, as flores, bilhetes... É, não faltam palavras... Falta tempo e espaço para escrevê-las. Obrigada por tudo meu amor!

À Patricia Graff, amiga querida, parceira de incansáveis conversas, estudos, de conexões foucaultianas, de aprendizagens acadêmicas e de vida. Corajosa, forte, indignada, “esquentadinha” e muito amada. Conte comigo sempre!

À Marta pelo carinho, amizade, atenção e confiança. Parceria nas conquistas acadêmicas, viagens e de muitos momentos família. Temos muito por fazer ainda, então, sigamos caminhando juntas!

Àqueles amigos/as que de longe ficaram torcendo e apostando em mim e no meu trabalho, em especial a Mari, Lola, Rosana, Dulci, Sio, Elmar, Vera, Nani, Cátia. Mas, também àqueles que não acreditaram, aos quais devo o desafio imposto.

Agradeço a todos que fazem parte do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, aos professores do Doutorado, pelas aprendizagens, construção de novos caminhos e aos colegas de curso, em especial à Elisabete Andrade, mais

que colega, uma amiga querida.

Às minhas orientadoras, Professoras Maria Simone e Anna Rosa pelas contribuições, confiança, incentivo e paciência frente as dificuldade na organização dos tempos. Muito obrigada pelos desafios impostos e saberes compartilhados!

Às Professoras Noeli Valentina, Adriana Thoma, Maura Corcini Lopes pela disponibilidade de participar das Bancas de Qualificação e Defesa Final, pela leitura atenta, considerações e importantes contribuições.

Agradeço ao Professor Alfredo Veiga-Neto e a Professora Maura Corcini Lopes pela acolhida em seus seminários especiais, pelos momentos de aprendizagens, (des)construções, reconstruções, leituras. Da mesma forma, à Professora Adriana Thoma pelas conversas, discussões e estudos em vários momentos desta caminhada (desde o Mestrado). Tipo de pessoas que encontramos na vida e que ficam para sempre. Obrigada!

À Camila, colega, amiga querida e revisora comprometida, séria e responsável. Que posso dizer de alguém que dedica seu tempo de descanso para revisar um trabalho que é do Outro? Mas no nosso caso, pelo carinho e empatia que nos tomou, acho que esse Outro, acaba sendo um Nós, por isso, obrigada pelo agora e que outros momentos venham e sejam motivos de realização, alegrias e conquista do Nós.

À Simone Bernardi pela organização do trabalho (em regime de urgência), pela disponibilidade e competência. Desculpa o atropelo e obrigada pela dedicação!

À Jana, querida amiga de longa data, que de muito longe (Londres) participou com sua energia e habilidade linguística intercultural.

Aos colegas da UFFS, Campus de Cerro Largo, especialmente a Neusetete Machado que de longe ou de perto, está sempre comigo. Aos colegas do Campus de Chapecó, pela compreensão e apoio durante o tempo em que me dividia entre as atividades na Universidade e a produção da Tese. Obrigada pela parceria, confiança, incentivo, substituições e pelos momentos de descontração, cantorias, cerveja gelada e boas risadas.

“Há-braços”... que acolhem a todos/as em um profundo sentimento de gratidão!

EPÍGRAFE

*Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples.
Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo.
É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo.
De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?
Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e ou a refletir.
Talvez me digam que estes jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus feitos.
Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?
Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.
(FOUCAULT, 1984, p. 13)*

RESUMO

Esta Tese tem como objeto de estudo a emergência da disciplina de Libras nos processos históricos que constituem os cenários político e educacional do Brasil contemporâneo. Faço o exercício de olhar para os discursos materializados em documentos oficiais, produzidos no cenário do Congresso Nacional e em órgãos governamentais, entre os anos de 1996 e 2005, tempo em que esteve em pauta a oficialização da Libras e a definição acerca de sua inserção no currículo como disciplina. Para tanto, elegi como material de pesquisa três documentos legais – o Projeto de Lei do Senado Federal nº 131 de 1996 (PLS 131/1996), a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005 – mas, o foco de análise recai, especialmente, sobre registros diversos como atas legislativas, relatórios, pareceres, notas técnicas e outros encaminhamentos cuja publicação tenha ocorrido nesse tempo, pois, interesse central não estava no que está dito nas leis, mas no que foi dito para que elas assim se constituíssem. Nessa direção, o objetivo foi olhar para os acontecimentos que precederam a entrada da Libras no campo curricular e perceber os regimes de verdades que foram se mobilizando, os jogos de forças que foram atribuindo distintos sentidos aos discursos produzidos no tempo em que operava a normatização da Libras. Para tal empreendimento busquei inspiração teórico-metodológica no campo dos estudos foucaultianos, usando o discurso como ferramenta de análise e tomando as noções de norma, normalização e normatização como lentes para olhar o processo de disciplinarização da Libras por dentro do centro das decisões políticas brasileiro. Nesta construção, procurei localizar a temática investigada no presente, imersa em um projeto de sociedade a partir do qual a inclusão tornou-se um imperativo de Estado, entendendo que seus efeitos tomam maiores proporções quando incorporados ao discurso das leis, tornando-se mais potentes, para operar como verdade no circuito daquilo que podemos chamar de motores da sociedade atual – a economia e a educação. Também se mostrou produtiva a articulação entre o tema de pesquisa e os processos históricos que permitem compreender a constituição disciplinar dos conhecimentos, as formas atuais de organização dos saberes e a relação com a produção das condições para a emergência da Libras nos currículos e, nesse lugar, no currículo, como potencializou determinadas práticas na Contemporaneidade que operam na normalização surda. Desta forma, foi possível compreender que os efeitos e transformações resultantes desse processo não estão localizados na “letra fria da lei”, mas para além dela, no vasto alcance da norma que ela produz. A norma que se estabelece como medida, padrão e referência, é que opera como fluído, que se espalha no conjunto da população, que penetra a interioridade de cada indivíduo e se distribui nos espaços, nos tempos, na própria existência.

Palavras-Chave: Discurso. Disciplinarização. Normalização. Libras.

ABSTRACT

The object of this thesis is the study of the imminence of the Brazilian Sign Language as subject into the historic processes that constitute the educational and political scenarios of the contemporary Brazil. I carry out the task to look at the official documented discourses produced in the scenarios of the National Congress and in governmental bodies, between 1996 and 2005, time at which there was a proposition to turn official the Brazilian Sign Languages and the definition about its inclusion in the curriculum as subject. For this purpose, I decided on three legal documents as research material – the Bill N° 131 of the Federal Senate of 1996 (PLS 131/1996), the Bill N° 10.436/2002 and the decree N° 5626/2005. However, the analysis focus falls especially on various records such as legislative minutes, reports, views, technical notes and other referrals that had their publications around this time, because the central interest was not on what was stated on the laws, but on what was specified so they could get constituted. In this sense, the objective was to look into the happenings that preceded the entry of Brazilian Sign Language in the curricular field, and to understand the regimes of truths that were self-mobilizing, the power games that went attaching distinct meanings to the discourses produced during the time in which the standardization of the Brazilian Sign Language was in operation. For such assignment, I sought inspiration theoretical-methodological in the field of Foucauldian studies, using the analysis discourse as a tool and taking the standard notions, standardization and uniformity as lenses to look at the process of disciplinarization of Brazilian Sign Language within the centre of Brazilian political decisions. In this development, I aimed to locate the theme investigated presently, immersed in a society project from which the inclusion became an imperative of state- building, understanding that their effects have higher proportions when incorporated to the discourse of laws, becoming more powerful to operate as truth in the circuit of what we can call the engines of the actual society – the economy and education. Furthermore, the links between the theme of the research and the historic processes were productive. These enable the comprehension of the disciplinary constitution of knowledge, the current forms of organization of knowledge and the relationship with the production of conditions to the merging of Brazilian Sign Language in the curricula and, in this instance, in the curriculum, as it maximised certain practices in the contemporaneity that operate in the deaf standardization. In this way, it was possible to comprehend that the effects and transformation resulting from this process are not located in the cold letter of the law, but beyond it, in the vast standard scope that it produces. The standard is established as measure, benchmark and reference, it is what operates as a fluid that spread out in the population, it penetrates each individual's interiority and it is distributed in spaces, in times, in its own existence.

Keywords: Discourse. Disciplinarization. Standardization. Brazilian Sign Language

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADA/DF – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Distrito Federal
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS – Comissão de Assuntos Sociais
CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania
CCJR – Comissão de Constituição e Justiça e Redação
CEC – Comissão de Educação e Cultura
CELPE – Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência
CONJUR – Consultoria Jurídica
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CSSF – Comissão de Seguridade Social e Família
DA – Deficientes Auditivos
DOU – Diário Oficial da União
FENAPAS – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos Surdos
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão
GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
GT-Libras – Grupo de Trabalho de Libras
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
MEC – Ministério da Educação
MSS – Movimento Social Surdo
NMS – Novos Movimentos Sociais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PL – Projeto de Lei
PLS – Projeto de Lei do Senado
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU – Secretaria de Educação Superior
SUS – Sistema Único de Saúde
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI – Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - GRUPO 1a DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO	55
Quadro 2- GRUPO 1b DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO	55
Quadro 3 - GRUPO 1c DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO	56
Quadro 4 - GRUPO 1d DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO	56
Quadro 5- GRUPO 2 - DA LEI 10.436/2002 AO DECRETO 5626/2005	57

LISTAS DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Triunfo da indústria</i>	40
Figura 2- Capital: Liberdade aprisionada	46
Figura 3 - Classificação dos saberes	141
Figura 4 – Homem ...racional, livre, supremo.....	145

SUMÁRIO

POR QUE COMEÇAR ... É PRECISO	16
PRIMEIRO MOMENTO	26
PERCURSO DE UMA PESQUISA E O LUGAR DO DISCURSO NA INSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS	26
CAPÍTULO I	27
MAPEAMENTOS DA PESQUISA	27
1.1 DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES À PRODUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.2 A IMERSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO: UM PROBLEMA DO PRESENTE	39
1.3 RUMOS METODOLÓGICOS: UM MODO DE FAZER A PESQUISA.....	50
1.3.1 Do discurso como ferramenta de análise	63
1.3.2 Da norma, normatização, normalização, normação: outros conceitos que acompanham o olhar investigativo	69
CAPÍTULO II	75
CAMADAS DO DISCURSO: APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS QUE REGISTRAM A INSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS	75
2.1 PRIMEIRA CAMADA DO DISCURSO: A ENTRADA DA LIBRAS NAS AGENDAS POLÍTICAS DO CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO	77
2.2 SEGUNDA CAMADA DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DA NORMA.....	95
2.3 TERCEIRA CAMADA DO DISCURSO: A REGULAMENTAÇÃO DA NORMA E AS CONDIÇÕES PARA A NORMALIZAÇÃO SURDA	112
SEGUNDO MOMENTO	132
UM OLHAR AO PASSADO PARA SEGUIR EM FRENTE: A CONSTITUIÇÃO DISCIPLINAR DOS SABERES E A INSERÇÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO	132
CAPÍTULO III	133
UMA GARIMPAGEM NA HISTÓRIA EM BUSCA DO ORDENAMENTO DOS SABERES EM DISCIPLINA	133
CAPÍTULO IV	157
CURRÍCULO COMO <i>LOCUS</i> PRIVILEGIADO PARA A PROPAGAÇÃO DA LIBRAS	157
4.1 DESLOCAMENTOS DA NOÇÃO DE CURRÍCULO	159
4.2 O CURRÍCULO NA PRODUÇÃO DE CONDUTAS REGULADAS	168
PORQUE UM FINAL ... É INEVITÁVEL: NOTAS PARA “FECHAR COM UMA ABERTURA NECESSÁRIA” A OUTROS TENSIONAMENTOS	175
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	190

ANEXO I.....	191
ANEXO II.....	197
ANEXO III.....	202
ANEXO IV	207
ANEXO V	211
ANEXO VI	216
ANEXO VII	228

POR QUE COMEÇAR ... É PRECISO

*Ao Invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. [...]
Não haveria, portanto, começo [...].
Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico.
(FOUCAULT, 2013, p. 5-6)*

Olho para a disciplinarização da Libras como um tema a ser tensionado, investigado e me encanto, mas, sou tomada por aquele sempre difícil começo e o forte desejo de não ter de começar essa atividade de colocar as palavras no papel. Essa *escritortura*¹, enredada em rituais acadêmicos, em discursos cheios de exigências, regulações e “protocolos normativos entranhados nas rotinas escriturais” (AQUINO, 2011, p. 647), faz sofrido o ato de escrever as primeiras palavras, aquelas que vêm acompanhadas de profundos suspiros trazidos pelo desejo de já estar finalizando aquilo que nem começou. Uma sensação torturante de vazio, medo e perigo que me cerca no momento de iniciar uma escrita. Sensação que se mistura com o desejo e o prazer de dizer meus pensamentos, pois que a escrita é posicionamento, é ato político, é o sentido do encontro com o outro e a possibilidade de proliferação de sentidos outros, mas também é um ato em que é inevitável “se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2006, p. 156).

Mostrar-se, esconder-se, espiar... esse jogo em que a escrita me coloca amedronta e encoraja, pois que, põe em movimento uma triangulação – eu, a liberdade (sempre regulada) e o pensamento. Um jogo que entrelaça experiências e leituras que me constituem, constituem os modos como penso, sinto e, por fim, o que e como escrevo. Aí se localiza o desafio e o maior esforço: se render a uma escrita que sobrepõe o olhar do outro à forma, ao jeito e aos (de)feitos da escrita pessoal ou do modo próprio de registrar o pensamento em movimento, não só por

¹ Foi a palavra que me possibilitou expressar essa sensação torturante de vazio, medo e perigo que me cerca no momento de iniciar uma escrita.

meio da escrita, mas também pela imagem², pela “representação gráfica”³ do pensamento.

Enquanto a atividade da pesquisa possibilita criar e inventar caminhos no momento mesmo da caminhada, a atividade da escrita, como registro, não nos dá alternativas. É letra, frase, texto... e, assim, irremediavelmente, não há outro jeito a não ser começar a escrever, escrevendo. Nesta escrita, portanto, misturam-se todos esses sentimentos e sentidos. De tensões, receios e choros às investidas corajosas, os risos e a satisfação da descoberta e do aprendizado. É em meio a essa mistura que o/s leitor/res são convidados a compartilhar da minha experiência, experiência escrita, de uma trajetória de pesquisa.

Assim, deixo-me tomar por uma escrita que se confunde com a própria vida, com o modo como conduzi, foi conduzida, minha própria existência. Com isso, como diz Aquino (2011, p. 644), o “escrever se constituiria, numa experiência de transformação do que se pensa, e acima de tudo, do que se é [...]; apenas superfície de inscrição de uma vida: seus revezes, suas circunvoluções, seu inacabamento compulsório”. É desta forma que as palavras escritas traduzem experiências e vice-versa e, a cada linha, parágrafo, capítulo, já não estarei mais onde estive e já não serei mais quem eu era, pois, “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” e se “escrevo, é para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010, p. 290). É para isso que escrevo!

Este trabalho é resultado de inúmeros arranjos, combinações e foi organizado com a preocupação de possibilitar mobilidade para pensar o processo de investigação, para acompanhá-lo, para ir e voltar sem perder a direção e o endereçamento desta pesquisa, que tem como tema central a *disciplinarização da Libras* e propõe compreender essa configuração disciplinar, lançando o olhar sobre os discursos produzidos no núcleo das decisões políticas do Brasil – Congresso Nacional e órgãos governamentais – no tempo em que esteve em pauta a oficialização da Libras e a determinação acerca de sua inserção no currículo como disciplina, período que

² Em algumas páginas desta tese, usarei esse recurso, das imagens criadas, para ilustrar a discussão investida naquele momento específico do texto. Imagens que me remetem e remetem o leitor, espero, a leituras possíveis de um dado acontecimento em um determinado tempo.

³ Estou me referindo a uma forma pessoal de expressão do aprendido que, em muitos momentos, me possibilitam dizer dos meus entendimentos na forma de ilustrações, uma espécie de “transposição” da imagem pensada ao papel. Para maiores detalhes, RODRIGUES, Jane Donini. A trajetória do pensamento à luz da representação gráfica. Editora UNIJUÍ, 1998.

compreende os anos de 1996 a 2005. Olhar para tais produções discursivas, pode me aproximar das condições que favoreceram a emergência da Libras como disciplina obrigatória nos currículos de cursos de formação de professores e fonoaudiólogos do ensino superior brasileiro.

Chamo a atenção para o recorte muito específico de que trato – olhar para a disciplinarização da Libras *a partir dos discursos produzidos no núcleo das decisões políticas do país, o Congresso Nacional e órgãos governamentais*. Esta opção, em nada desqualifica ou desconsidera as muitas produções e as próprias lutas e movimentos, especialmente dos surdos, que, ao longo da história, mobilizaram-se em busca do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e que, de modo significativo, contribuíram também para a emergência da Libras como disciplina no currículo. Todavia, o percurso que escolhi fazer nesta Tese, propõe mostrar um movimento que se deu no interior (mas não isolado) do espaço para onde essas lutas foram/são levadas na expectativa de normatizá-las, de atribuir-lhes o *status* de norma. É naquele espaço que reivindicações podem se transformar em leis, é a partir do olhar, das percepções e concepções de *experts* políticos que possibilidades acabam se tornando obrigatoriedades e voltam para a sociedade como leis para serem cumpridas. Por isso o foco nas produções discursivas deste tempo (1996 – 2005), naquele espaço (Congresso Nacional e órgãos governamentais), com aqueles sujeitos (Senadores/as, Deputados/as, Secretários/as de Estado...), junto com as produções discursivas de sujeitos da sociedade civil com representatividade institucional do movimento dos surdos e das instituições de ensino superior que, naquele momento, direta ou indiretamente, estavam envolvidos no processo de disciplinarização da Libras.

Para orientar meu percurso na produção desta pesquisa, formulei a seguinte pergunta central: *Como a disciplina de Libras emerge nos processos históricos que constituem os cenários político e educacional no Brasil contemporâneo?*

E, como forma de ir conduzindo os passos da pesquisa, formulei outras questões orientadoras, que foram convocando meu olhar aos deslocamentos do processo até chegar a disciplinarização da Libras e sua inserção no campo curricular: *Quais acontecimentos político-normativos precederam a entrada da Libras nos currículos? Que verdades foram se mobilizando e que jogos de forças as constituíram e as significaram nos distintos contextos? Que práticas são potencializadas ao*

incorporar a Libras ao currículo?

Em busca de respostas, sempre provisórias, mas que possam mostrar as condições de produção da norma que instituiu a Libras como disciplina, defini que tomaria como material de pesquisa, os discursos materializados em documentos oficiais, legais ou não⁴, produzidos no cenário do Congresso Nacional e em órgãos governamentais, entre os anos de 1996 e 2005, tempo em que esteve em pauta a oficialização da Libras e a definição acerca de sua inserção no currículo como disciplina. Meu interesse não estava centrado no que está dito nas leis decorrentes desse processo, mas no que foi dito para que as leis assim se constituíssem. Por isso, meu olhar se voltou aos materiais produzidos durante reuniões, sessões, plenárias, votações ocorridas no Senado e na Câmara Federal, reuniões em outros órgãos governamentais, como secretarias, ministérios de diferentes áreas, e em momentos específicos que envolveram também as instituições de ensino superior e a comunidade surda.

O conjunto de materiais é constituído por três documentos que oficializaram o início do processo e seus desdobramentos – o Projeto de Lei do Senado Federal nº 131 de 1996 (PLS 131/1996), a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005 – porém utilizo, especialmente, diversos registros do que foi discutido nos interstícios desses acontecimentos. Assim, meu olhar se centrou em outros documentos como atas legislativas, relatórios, pareceres, notas técnicas e outros encaminhamentos cuja publicação tenha ocorrido naquele tempo, através de meios oficiais de publicação com divulgação digital, como Diários Oficiais do Senado Federal e da Câmara Federal, Diário Oficial da União e outros documentos pesquisados em arquivos de órgãos oficiais.

Com essa intenção de pesquisa, fiz a opção por dividir a Tese em dois momentos: o primeiro trabalha com a possibilidade de compreender o percurso para a produção do problema de pesquisa, a definição do tema, sua localização no presente, imerso em um projeto de sociedade inclusiva e a sua articulação com as produções discursivas de um dado momento histórico – aquele em que o debate

⁴ São reconhecidos como *legais* os documentos que têm por finalidade legislar sobre determinado tema – leis, decretos, portarias, notas técnicas. Os documentos que são oficiais, mas não necessariamente legais compõem um conjunto de registros, atas, requerimentos, comunicações, produzidos em circunstâncias oficialmente promovida.

acerca da oficialização e da disciplinarização da Libras esteve em pauta. É nesse primeiro momento da Tese que o *corpus* da pesquisa é apresentado, abrindo-se à possibilidade de análise; o segundo momento faz a articulação entre o tema de pesquisa e os processos históricos que permitem compreender a constituição disciplinar dos conhecimentos, as formas atuais de organização dos saberes e a relação com a produção das condições para a emergência da Libras aos currículos e, nesse lugar, no currículo, como potencializa determinadas práticas na Contemporaneidade que operam na normalização surda.

Dito isso, vamos à estrutura desta Tese: o primeiro momento – *Percursos de uma pesquisa e o local do discurso na constituição da disciplina de Libras* – é composto por dois capítulos. O primeiro capítulo – *Mapeamentos da pesquisa* – apresenta quatro seções e duas subseções que têm por objetivo introduzir o tema da pesquisa – a disciplinarização da Libras. A primeira seção – *Das primeiras inquietações à produção de um problema* – mostro como, em meio às minhas experiências do passado e do presente, esse tema emerge como um problema a ser investigado.

Na segunda seção – *A imersão da disciplina de Libras na produção discursiva da inclusão* – faço o exercício de olhar para a condição da Libras como disciplina e construo uma possível leitura das práticas inclusivas que têm se colocado como imperativo nos contextos social, político e educacional brasileiros. Aproximo-me de sentidos outros sobre a inclusão, de modo a problematizar tais práticas quando essas são colocadas como o modo de promover a participação irrestrita de todos nos processos sociais, especialmente nos espaços escolares. Tensionando essas questões, coloco-me a pensar que o que se apresenta como política educacional inclusiva pode ser olhado como *um* modo de mobilizar ações em favor dos indivíduos e que uma leitura unívoca (o modo) de tais processos pode se configurar como ameaça à nossa condição de compreender que os processos sociais não são puros, tampouco neutros, antes, um intrincado movimento de fabricação e condução de indivíduos e da sociedade.

A terceira seção – *Rumos metodológicos: um modo de fazer a pesquisa* – apresento um modo de pesquisar inspirado nos estudos foucaultianos a partir dos quais a metodologia é compreendida como perspectiva, como um modo flexível e aberto às significações que vão se constituindo no percurso, como uma maneira de

entender e ver as coisas. Conto como me coloquei a organizar, planejar, fazer escolhas para me aproximar do objeto de estudo. Como me posicionei diante, por trás, por entre e a partir dele e apresento detalhadamente os materiais pesquisados, a forma como olhei para eles e os interroguei, enfim, como foi possível problematizá-los para me aproximar de respostas à questão central que motiva esta investigação.

Na subseção 1.3.1, intitulada – *O discurso como ferramenta de análise* – me aproximo de Foucault (1999, p. 8-9) para entender que a produção do discurso, em toda sociedade, “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. No estudo que empreendi para compreender esta ferramenta, percebi a potência do discurso para trabalhar com a possibilidade de mostrar as tramas que nos distintos momentos pesquisados foram feitas e as práticas que, com elas ou a partir delas, foram geradas. Práticas/acontecimentos que criaram verdades, produziram necessidades e modificações que serviram de condições para a inserção da Libras nos currículos como disciplina obrigatória.

A subseção 1.3.2 trabalha com os conceitos de norma, normalização, normação e normatização, noções cunhadas por Foucault e que ajudaram a olhar para os modos como se constituiu a disciplina de Libras e como, através dela, se mobilizaram práticas que normalizam. Ajudaram-me a compreender também algumas condições de emergência da Libras como disciplina nos currículos na relação com as mudanças que vêm ocorrendo na organização das sociedades do presente. Mudanças que impõem modos de ver, de agir e de sentir a vida e o mundo a partir de uma racionalidade política que conduz, controla e nos faz condutores e controladores dos outros e de nós mesmos. Somos convocados a participar dos processos sociais, especialmente daqueles que movimentam, direta ou indiretamente, os setores economicamente produtivos e aqueles que fortalecem as condições fundamentais de sua instalação e manutenção – os processos educacionais. Por essa via, operam práticas que visam a normalização, práticas que, segundo Foucault (2008, p. 75), tornam as pessoas, os gestos, os atos conformes a um modelo. Assim, é normal aquele que é capaz de se conformar a essa norma e anormal aquele que não é capaz.

Vejo avançar e consolidar a inserção da Libras nos currículos em um momento histórico específico, quando garantir que todos participem de tudo implica atribuir valor às diferenças de modo que, ao invés de permanecerem na invisibilidade ou na

incômoda visibilidade, tornem-se alvo de investimentos políticos, educacionais, culturais, visando sua modificação e adequação a essa norma ou àquilo que se toma como medida comum, padrão e referência a que devem todos se conformar.

No segundo capítulo – *Camadas do discurso: aproximações aos documentos*⁵ que registram a instituição da disciplina de Libras– vou ao núcleo do material de pesquisa com vistas a analisá-los, por isso, foram distribuídos em três seções. Na primeira, intitulada como *Primeira camada do discurso: a entrada da Libras nas agendas políticas do Congresso Nacional brasileiro*, tomei como foco a versão original o Projeto de Lei do Senado – PLS Nº 131/1996, que propôs a oficialização da Libras. Procurei ficar atenta aos acontecimentos que o precederam, ao que propôs, às discussões feitas e a partir de quais referenciais foram feitas, com o intuito de enxergar as tramas e as verdades que foram se constituindo naquele tempo e espaço, quando a Libras entrou para a agenda política brasileira oficialmente.

A próxima seção compõe a *Segunda camada do discurso: a produção da norma*. É onde acompanho a tramitação, os caminhos percorridos dentro do Congresso Nacional (Comissões, Setores, Ministérios...), procurando olhar para os discursos nos distintos momentos (votações, relatorias, discussões...), e instâncias (Senado Federal e Câmara dos Deputados) dando destaque aos discursos que se mostram identificados com os princípios do projeto de inclusão e, assim, chego ao texto aprovado e sancionado como Lei nº 10.436/2002.

A terceira seção é dedicada a olhar para a *Terceira camada do discurso: a regulamentação da norma e as condições para a normalização surda*. Sirvo-me do Decreto nº 5626/2005 como documento basilar para abrir um campo de produções discursivas, resultado de um conjunto de ações e investimentos dos setores governamentais, das instituições de ensino superior e da comunidade surda. No percurso da produção desse documento, encontrei um entrelaçamento discursivo que me possibilitou fazer leituras acerca de como a implementação da lei foi pensada, discutida e, finalmente, colocada em operação, instituindo a Libras como disciplina nos currículos do ensino superior brasileiro.

⁵ Destaco que todos os documentos legais (PLS 131/1996, Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005) analisados marcam as decisões políticas determinantes ao que hoje se apresenta. Contudo, antes, entre e após a produção desses documentos, distintos movimentos se procederam e muitos registros/documentos permaneceram dando a possibilidade de explorá-los em sua discursividade e agregá-los como materiais de análise.

Implementar a lei significou modificar os currículos das universidades de modo a incorporar em suas matrizes mais uma disciplina – a disciplina de Libras. Compreender esse movimento me remeteu a algo que precede a inserção dessa nova disciplina, que é a própria constituição das disciplinas no ordenamento dos saberes no mundo. A partir dessa curiosidade, o segundo momento desta Tese foi produzido, não com intuito de encontrar algum fundamento, origem das disciplinas, mas a sua irrupção ou um ponto de emergência e os jogos de forças que as produziram.

Assim, no segundo momento da Tese, puxando os fios que se tramaram no primeiro momento, lanço *Um olhar ao passado para seguir em frente: a constituição das disciplinas e a Libras como disciplina* – invisto em uma *garimpagem* na história, buscando por acontecimentos que ajudam a compreender a distribuição dos saberes em disciplinas e uma possível leitura da disciplina de Libras no âmbito da institucionalização dos saberes no presente. Na companhia de Veiga-Neto⁶ (1996, 2004, 2010), percorro tempos remotos em busca de compreensão sobre “a ordem das disciplinas”⁷. Um *garimpo*⁸ que se fez necessário, à medida que entender a Libras como disciplina implicou, antes, compreender o que se pode chamar de disciplina e como os saberes produzidos pela humanidade chegaram a se ordenar desta maneira, em disciplinas. E mais, por que neste tempo (século XXI), interessou tornar a Libras uma disciplina.

A compreensão dos processos históricos da constituição disciplinar dos saberes me permitiu olhar para o currículo como o campo que acolheu/capturou a disciplina de Libras. Assim, o quarto capítulo – *O currículo como locus privilegiado para a propagação da disciplina de Libras e a produção de práticas normalizadoras* – vem para discutir o currículo como uma moldura do quadro analisado no percurso da pesquisa. Olhar para essa moldura, aerada e flexível, implicou um investimento para

⁶ Inspirada na metáfora do garimpo utilizada pelo autor, ouse chamá-lo de *autor-garimpeiro* no decorrer do texto dedicado à constituição histórica das disciplinas.

⁷ Título da Tese de doutoramento do autor, produzida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGE/UFRGS, com orientação do Professor Dr. Tomaz Tadeu da Silva, defendida no ano de 1996.

⁸ Metáfora usada pelo autor em seus estudos sobre a constituição disciplinar dos saberes e que tomo a liberdade de usar para “garimpar” o terreno do conhecimento no percurso da história, procurando compreender como a distribuição dos saberes em disciplinas se produziu e como é possível a relação com a normatização da Libras como disciplina no presente.

entender “o que quer um currículo”⁹. Compreender este currículo que convoca/é convocado a dar respostas ou ancoragens aos discursos contemporâneos sobre as diferenças, sobre o surdo, a língua de sinais. Esse campo que, em tempos de valorização das diferenças e do imperativo da inclusão, conforma/é conformado às práticas que se potencializam para modificar, criar verdades, para normalizar esses diferentes, os surdos.

A partir dessa organização, dessa disposição de ideias, estudos e leituras que possibilitaram olhar para a disciplinarização de Libras, desde sua condição no presente, sua relação com a constituição histórica das disciplinas, sua imersão nos processos sócio educacionais inclusivos e a inserção no campo curricular, creio que seja possível mostrar que a Tese que permeia todo esse trabalho investigativo se traduz da seguinte forma: *A Libras emerge nos cenários político e educacional brasileiro num tempo em que se potencializaram as práticas de inclusão sob o imperativo da valorização das diferenças e da participação de todos na escola. Para operar nesta lógica inclusiva, a Libras passa por um disciplinamento que a conforma ao desenho curricular da Contemporaneidade e, por meio do currículo, se propaga e se torna condição fundamental para a normalização do surdo.*

As condições políticas e educacionais do Brasil da segunda metade dos anos de 1990, potencializaram as práticas inclusivas instituindo-as como verdade do nosso tempo quando, ao valorizar as diferenças e garantir a participação de todos na escola, encontram um modo de operar na constituição do sujeito normalizado. Neste sentido, distintas estratégias foram produzidas, dentre elas, a disciplinarização da Libras, instituindo-a como norma que encontra no currículo um *locus* privilegiado para sua propagação, o que se torna uma condição fundamental para operar na normalização do surdo, pois, na medida em que se faz da língua de sinais um conhecimento disciplinarizado, institucionalmente disponível, um número cada vez maior de pessoas, passa a usá-la (muito mais como um conjunto de gestos do que como uma língua), o que passa a significar um deslocamento ascendente na estatística muito mais do que uma atitude de comprometimento com o outro e com a criação de outras formas de garantir a participação de todos na vida social.

⁹ Discussão empreendida por Corazza (2001) – *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis RJ : Vozes, 2001.

Desta forma, o caminho construído para que a produção desta Tese fosse possível, reuniu conhecimentos produzidos nos cenários das instituições de ensino superior, dos movimentos surdos, do Congresso Nacional e, em nível pessoal, das experiências profissionais que me conduziram à problematização deste tema. Mas, um caminho que se constrói ao caminhar, também exige um modo de dizê-lo em movimento, pois que foi o próprio pensar se deslocando permanentemente que constituiu a escrita desta Tese. Percebo que a pesquisa, as descobertas, os saberes produzidos, ao mesmo tempo em que são movimentos constantes e continuam a se produzir, em algum momento, necessitam se fazer permanentes, inscritos, escritos. E, por meio desta forma fixa que é a escrita, ficar absolutamente disponível, desse jeito, ao leitor que, em um tempo e de algum modo, a encontrará. O que apresento então é *um* modo de mostrar como se produziram minhas aprendizagens.

PRIMEIRO MOMENTO

**PERCURSO DE UMA PESQUISA E O LUGAR DO DISCURSO NA INSTITUIÇÃO
DA DISCIPLINA DE LIBRAS**

CAPÍTULO I MAPEAMENTOS DA PESQUISA

*Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho.
(COSTA, 1996, p. 13).*

Neste primeiro capítulo, meu intuito é apresentar o tema da pesquisa, o processo de sua produção, os meios pelos quais me aproximei dele, onde localizei um tipo de discurso que pôde dizer de sua constituição e como o abordei metodologicamente. Desse modo, para traduzir em palavras escritas as experiências, escolhas, os achados, as mudanças produzidas no tempo em que esta Tese se construía, revirei o baú das memórias, dando vasão às imagens que remontam os principais encontros/aproximações com o tema em estudo. E assim, quase como em um poema, me (re)encontrei com aquele outono de 1999, de temperaturas variadas na capital do Rio Grande do Sul. Manhãs frias, tardes quentes. Belas paisagens nos parques, folhas ao vento, folhas ao chão. Pessoas andando nas ruas apressadas, outras nem tanto, e outras, ainda, pareciam procurar algo... assim como eu. Olhar catador corria para todos os lados, percorria os muitos rostos que circulavam naquele ambiente com cheiro de expectativas, com o sabor de um tempo, um tempo de travessias...

Mergulhada nas lembranças daquele abril de 1999, quando se realizava em Porto Alegre/RS o “V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos”, estava a pensar sobre os impactos e algumas mudanças que sucederam tal acontecimento. Alguns passos dados e que provocaram modificações importantes, deslocamentos significativos, possíveis travessias: a visibilidade dos surdos brasileiros; as produções acadêmicas em torno do tema; as pesquisas e avanços nos estudos linguísticos sobre a Libras e os processos educacionais dos surdos; o acesso crescente de surdos aos espaços de educação escolarizada em todos os níveis; a atuação profissional de surdos especialmente nos espaços educacionais; a profissionalização de intérpretes da Língua de Sinais; a criação do curso Letras/Libras; a participação dos surdos nos cenários políticos em nosso país; o modo como foram se produzindo as condições para que a população surda participasse efetivamente dos processos sociais, do mercado de trabalho, das instituições e as formas pelas quais a Libras vem se tornando cada vez mais difundida e (re)conhecida pela

população ouvinte, inclusive tendo se tornado uma disciplina obrigatória nos cursos de Formação de professores e de fonoaudiólogos em nível superior no Brasil, configurando-se como uma norma nos currículos.

Capturada e enleada nessa teia de pensamentos, fui visualizando, em meio, ao lado, a partir dessas mudanças, meus próprios deslocamentos. Da atuação como professora de surdos na década de 1990, às vivências de estudante pesquisadora no curso de mestrado¹⁰ no final dessa mesma década, tempo em que as questões voltadas aos surdos e à surdez se deslocavam, com maior expressividade, dos campos clínico e terapêutico para os campos da política, da educação e da cultura. Apesar da minha afinidade e dos estudos voltados à área da surdez, as oportunidades profissionais me inseriram, por longo período, nos espaços das escolas de educação básica (comuns e especiais) como professora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional.

A reaproximação ao tema da surdez e dos surdos se deu com a atuação no ensino superior, inicialmente como professora de disciplinas pedagógicas, depois, agregando outras disciplinas criadas a partir da reconfiguração curricular que seguia as recomendações das políticas de inclusão implantadas no país, gradativamente, a partir do final da década de 1990. Dentre os temas trabalhados nessas disciplinas estava o ensino de Libras para professores em processo de formação inicial e que agora se torna tema da investigação empreendida nesta Tese.

1.1 DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES À PRODUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Dos lugares por onde transitei e do lugar onde se situa a minha atual prática profissional¹¹, emerge a motivação desta pesquisa. Como professora de Libras em cursos de graduação¹², passei a nutrir um sentimento de inquietude frente à inclusão

¹⁰ Realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – PPGEC/UNIJUÍ, com orientação dos Professores Dr. Lindomar Wessler Bonetti e Dra. Adriana da Silva Thoma, concluído no ano 2000 com a dissertação intitulada “O ver, o agir e o sentir dos surdos frente à educação inclusiva”.

¹¹ Docente de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó – SC.

¹² Inicialmente na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e Sociedade Educacional de Três de Maio – SETREM, até 2011, e na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS a partir de 2012.

da Libras como disciplina obrigatória nos currículos de cursos do Ensino Superior¹³. Estar inquieta não me desloca para um lugar de contrariedade, de negação de tal situação, tampouco, se pode ser bom ou ruim a entrada da Libras nos currículos, antes, me coloca a problematizar¹⁴, interrogar sobre as condições sociais, políticas, educacionais que possibilitaram a Libras ter se tornado uma disciplina, a colocar sob tensão e desconfiança uma norma que parece tranquilamente acomodada ao sistema educacional do país. Penso que, se a partir de um dado momento, a Libras passa a fazer parte dos currículos no Ensino Superior, pode significar que, em alguma medida, em um determinado tempo, para determinados interesses, a sua ausência se tornou (foi tornada) um problema – se entender problema aqui, como dificuldade ou obstáculo – para o qual a visibilidade e difusão da Libras passa a ser uma necessidade, uma verdade constituída no nosso tempo.

Ao me referir ao nosso tempo, falo de um tempo conduzido pelas rédeas da racionalidade neoliberal¹⁵, a partir da qual todos somos impelidos a participar de processos formativos de auto investimento e autogestão para cada vez mais alcançarmos “a promessa” de ser/estar/permanecer incluídos. Acompanhando os estudos de Foucault (2008a), a lógica que nos governa¹⁶ percorre um viés político econômico neoliberal que se desenvolveu mais expressivamente a partir da segunda metade do século XX. Seus efeitos têm produzido profundas mudanças nas formas de ser e de pensar das sociedades ocidentais que passaram a se pautar (e ser pautadas) por uma estrutura reguladora, que é a concorrência, o que gerou impacto especialmente sobre as políticas econômicas. Ao neoliberalismo, o problema central,

¹³ Conforme legislação vigente (Art. 4º da Lei 10.436/2002) torna-se obrigatória a inclusão da Libras nos “Cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”. Nesta Tese sempre que aparecer a expressão “Cursos de Ensino Superior brasileiro” estarei me referindo aos cursos previstos na legislação citada.

¹⁴ Problematizar assume aqui a perspectiva de Miller e Rose (2012, p. 210) como, “uma maneira pela qual a experiência chega a ser organizada de modo a transformar algo em um problema”. Aproxima-se também daquilo que Foucault trata como “a elaboração de um dado em questão, a transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problema para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta. [...] a problematização como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2007, p. 233).

¹⁵ Com base em Foucault (2008a), entendo neoliberalismo como uma prática de governo na sociedade contemporânea que tem o mercado como princípio regulador do Estado, investindo fortemente em mecanismos da concorrência. Por isso, somos impelidos ao auto-investimento.

¹⁶ O termo **governo**/governar estará, nesta Tese, sempre a referir o “controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008, p.164). Enquanto que o termo **Governo** (com G maiúsculo), seguindo Veiga-Neto (2002, p. 19), refere-se à “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”.

diz Foucault (2008a),

[...] é saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado [...] o problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. O problema é saber como mexer. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental (FOUCAULT, 2008a, p. 181 – 184).

Nessa lógica, nossas capacidades agregam valor de mercado e, portanto, temos que nos qualificar sempre e mais se quisermos ser “valorizados”. Assim, cada um é seu próprio capital e cabe a cada um investir para ampliá-lo e colocá-lo em condições de concorrência. Trata-se, pois, de uma ordem concorrencial que se impõe às escolhas individuais, mas também sobre a população e as formas de organização social.

No campo educacional, entendo que essa lógica opera especialmente na produção da necessidade de formação permanente, cada vez mais qualificada, de modo a potencializar as condições de participação de todos nos processos sociais, econômicos, culturais. Mas também, e ao lado disso, são potencializadas as práticas de inclusão que produzem sujeitos acolhedores do outro, que convivem com as diferenças e as inserem em seu dia a dia, cuidando para que esse outro esteja em condições de participação na escola, no trabalho, na vida social. Contudo, essa aproximação ao outro, implica conhecê-lo em seus detalhes, em sua diferenciação, naquilo que é específico de sua diferença e, um meio pelo qual isso se torna possível é pela via da inclusão escolar¹⁷.

É nesse contexto, nesse tempo, que me insiro e que, no meio educacional de nível superior, me vejo operando na lógica da inclusão ao trabalhar com uma disciplina que pretende fazer com que futuros professores estejam em condições de conhecer o sujeito surdo naquilo que é específico de sua diferença, especialmente sua língua. Desse modo, a língua de sinais passa a fazer parte de um conjunto de saberes que vai conferir ao professor as condições para a docência. Uma docência inclusiva.

A experiência de ter a Libras como disciplina nos cursos de graduação passou

¹⁷Esse tema será discutido na próxima seção de forma mais detalhada, porém adianto que trabalho com o conceito de inclusão apoiada em Lopes e Fabris (2013, p. 7-8), tomando-o como um processo datado, advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade e que, na contemporaneidade, tem se tornado um imperativo de Estado.

a potencializar uma vontade de saber, de conhecer e de compreender as condições que foram se produzindo para possibilitar sua emergência. Com isso, percebi que, parafraseando Kohan (2009, p.10), aí se localizava a “potência do pensamento em colisão” com o presente, a potência de olhar como a Libras se constituiu uma disciplina inserida nos currículos do presente. E, nessa direção, sou provocada pelo mesmo autor, quando diz que “as coisas podem ser de outra maneira”, e o tensionamento começa por aí – de que outra maneira é possível olhar para a Libras que hoje se apresenta como disciplina? Como e sob quais condições a Libras se constituiu uma disciplina? Como entrou no campo discursivo curricular? A que regras estaríamos obedecendo quando assumimos a discursividade científica sobre a Libras, inscrevendo-a no campo curricular? Segui acompanhada de perguntas e, de perguntas, fui construindo um caminho de pesquisa enquanto desenhava um problema central para a investigação que ficou assim formulado: Como a disciplina de Libras emerge nos processos históricos que constituem os cenários político e educacional no Brasil contemporâneo?

A Libras como disciplina, inserida em um contexto de políticas de inclusão educacional, tem sido foco de muitos estudos e pesquisas na academia. Com o intuito de me aproximar de alguns desses estudos, realizei buscas em sites de bibliotecas digitais de universidades (UFRGS, UNISINOS, UNICAMP, UNIJUÍ, UFSM dentre outras), no site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)¹⁸, no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)¹⁹, na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)²⁰, SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*)²¹.

De acordo com meu interesse de pesquisa, usei como descritores as palavras “Libras”, “disciplina de Libras”, “inclusão”, “Ensino Superior”, “surdez”, “educação de surdos”. Através dessas buscas, vários trabalhos acadêmicos – teses, dissertações e artigos – direta ou indiretamente, aproximavam-se das minhas intenções de pesquisa, quer pelos aspectos investigativos, pelos modos de olhar para o tema, pelas problematizações e tensionamento, mas principalmente, por tomarem o pensamento

¹⁸Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

¹⁹Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

²⁰Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

²¹Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

de Michel Foucault como base teórica e metodológica de suas produções.

Procurei me aproximar primeiro de alguns trabalhos que se dedicaram a compreender o processo de inclusão, pois, antes de tudo, entendo que o tema da minha pesquisa se insere num amplo contexto sociopolítico e educacional pautado nas/pelas políticas de inclusão. Nessa direção, encontrei a Tese de doutorado de Eliana da Costa Pereira de Menezes, intitulada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva* (UNISINOS, 2011), que empreende uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendendo esta como “maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas”. Seu trabalho investigativo possibilitou compreender a inclusão como imperativo da racionalidade política atual e a escola como produtora de subjetividades que se conformam ao modo de vida da sociedade contemporânea.

A tese de Iolanda Montano dos Santos, *Inclusão escolar e educação para todos* (UFRGS, 2010), e a tese de Kamila Lockmann, *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal* (UFRGS, 2013), contribuíram sobremaneira para problematizar a inter-relação da inclusão escolar e inclusão social e como a emergência do neoliberalismo no Brasil é correlata à constituição da inclusão como imperativo de Estado.

Na dissertação de mestrado de Tatiana Luiza Rech, intitulada *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece* (UNISINOS, 2010), encontrei uma pesquisa que recorre à constituição da inclusão escolar no Brasil, o que me ajudou a perceber algumas práticas de mobilização social, nas quais a governamentalidade opera sob o conceito de normalização, impondo a regra de que todos devem estar incluídos. Chama a atenção para um tipo de inclusão que não trata apenas do pertencimento, mas da diminuição dos riscos sociais. Todos, de alguma forma, devem permanecer sob vigilância para que se mantenha a normalidade ou o limite de segurança.

Trabalhos como a tese de Rosa Maria Bueno Fischer, *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividades* (UFRGS, 1996) e a tese de Alfredo Veiga-Neto, *A ordem das disciplinas* (UFRGS, 1996), trouxeram elementos fundamentais para pensar o tema nos aspectos histórico e metodológico, tomando o pensamento de Foucault como arcabouço teórico. E, na direção da especificidade do

tema – a disciplinarização da Libras – a tese de doutorado de Fábio Bezerra de Brito intitulada *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais* (USP, 2013), foi uma das produções que potencializou minha “vontade de saber” (FOUCAULT, 1988), por onde e como correu esse processo para além do discurso e do olhar do movimento surdo.

Outros trabalhos com os quais dialoguei durante essas buscas, especialmente artigos apresentados na ANPED, ANPED SUL e ENDIPE, também foram olhados por Klein e Santos (2014, p. 1), quando propuseram analisar “como a disciplina de Libras vem sendo alvo de pesquisas acadêmicas e de que modo tais pesquisas se tornam discursos que circulam e produzem efeitos nos currículos dessas disciplinas”. Nessa investigação, as autoras constataam que grande parte das produções se ocupa de questões referentes a:

a) análise da legislação, enquanto política que obriga a inserção da disciplina de Libras no Ensino Superior; b) análises curriculares, as quais descrevem e comparam os planos de ensino das disciplinas de Libras; c) implicações da disciplina de Libras no que se refere à formação de professores para atuar com alunos surdos na inclusão; d) análises sobre a formação do professor de Libras no Ensino Superior; e) análises dos materiais didáticos para o ensino da disciplina de Libras. (KLEIN; SANTOS, 2014, p. 1).

Esses e muitos outros trabalhos foram acompanhando a produção desta tese, entrando no diálogo em momentos diferentes, ora tensionando meus próprios pensamentos, desestruturando algumas posições, ajudando a construir outras e, nesse movimento, foi possível perceber que meu empreendimento, nesse estudo, se diferencia na medida em que, não propõe analisar os currículos que incluíram a Libras como disciplina, nem o que está se propondo como conteúdo a ser desenvolvido e suas estratégias metodológicas. Também não passa por esta pesquisa olhar, especificamente, para as implicações do ensino da Libras na formação de professores. Meu objetivo é olhar para os acontecimentos político e educacional que precederam a emergência da Libras no campo curricular. Perceber os regimes de verdades que foram se mobilizando e os jogos de forças que foram atribuindo distintos sentidos aos discursos produzidos no tempo e espaço em que operava a normatização²² da Libras.

²²Normatizar, normatização são conceitos usados nesta tese seguindo o sentido atribuído por Veiga-Neto e Lopes (1997, p. 956) como aquilo que designa, estabelece e sistematiza as normas e serão discutidos amplamente na seção 1.3.2.

Volto meu olhar aos aspectos legais do processo de disciplinarização da Libras, contudo, não é a lei ou o que está dito na lei e nos documentos oficiais que me instiga, mas antes, aquilo que foi dito para que a lei e os documentos oficiais assim se constituíssem. Debruço-me sobre acontecimentos que precederam a normatização da Libras e que se deram durante a travessia da Libras pelo núcleo das decisões políticas do Brasil – o Congresso Nacional e órgãos de Governo – em busca de oficialização. Quero olhar para os discursos e as condições de sua produção, olhar para a atmosfera daquele momento histórico (1996 a 2005) e como foram se mobilizando os regimes de verdades e os jogos de forças que definiram o currículo como um *locus* privilegiado para a emergência da Libras como disciplina obrigatória para a formação superior de professores e fonoaudiólogos no Brasil.

Movida por essas questões, encontrei no próprio reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda, através da aprovação da Lei 10.436/2002, uma possibilidade de investigação. Ocorre que a Libras, nesse ato normativo, tornou-se *mais* do que uma língua oficial e reconhecida. Ela também foi *disciplinarizada*²³. Esta é a ação que colocou a Libras num jogo de relações entre o saber e o poder, pois, de acordo com Castro (2009, p. 111), a disciplina “determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de que objetos deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar, em que horizonte teórico deve inscrever-se”.

A configuração da Libras como disciplina obrigatória, determina a sua entrada “no campo do verdadeiro”, no campo da ciência, e por isso, deverá obedecer a certas regras que esse campo lhe impõe, pois

a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros. (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Quando me refiro à *disciplinarização*, então, estou querendo apontar para o processo que insere uma língua (Libras) na organização dos saberes, e assim, na

²³O conceito de disciplinarização, assim como disciplina, disciplinar, serão trabalhados amplamente no terceiro capítulo desta Tese.

medida em que seus enunciados são definidos como aceitáveis e legítimos, passa a se constituir uma verdade²⁴ nos currículos. Olhando para a Libras como um saber disciplinarizado, normatizado, entendo que operam aí jogos de saber-poder que se esboçam a partir das Leis (internacionais, nacionais, decretos), nas regulações e estruturações da universidade e seus sujeitos, (instituição, profissionais, currículo, rituais...) que posicionam (estabelecem o lugar) a disciplina de Libras. Falo do poder, não aquele reduzido a um conjunto de determinações do Estado, mas como um conjunto de técnicas e dispositivos²⁵ que possibilitam o governo, o controle e regulação. Trata-se do poder, no dizer de Foucault (1988, p. 88-89), como uma “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem [...] as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação de leis, nas hegemonias sociais”.

É possível perceber uma multiplicidade de correlações de forças quando olhamos para o movimento pela oficialização da Libras²⁶ e a posterior regulamentação que a insere no currículo como disciplina e, ainda que seja creditado ao Movimento Social Surdo (MSS)²⁷ o protagonismo de tal “conquista”, é preciso não perder de vistas as condições políticas, sociais e econômicas que vinham se apresentando naquele tempo. Vivia-se um momento de fortalecimento da lógica neoliberal, segundo a qual não interessa excluir, no sentido de deixar de fora, nenhum grupo social ou indivíduo. Ao contrário, a regra era “trazer para dentro”, era não excluir e não estar excluído. Portanto, o jogo se estabelecia exigindo tanto que o próprio indivíduo se movesse para participar e desejasse permanecer incluído, quanto era conduzido à participação. Nessa direção, atender às reivindicações dos surdos significava atender também à lógica política e econômica que imperava/impera.

Reconhecidamente, temos um processo histórico de protagonismo dos surdos

²⁴Segundo Foucault, “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regimes’ de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 11).

²⁵Foucault (2014, p. 128), com o termo dispositivo, pretendeu demarcar “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, Leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

²⁶Para aprofundamento, consultar BRITO, Fabio Bezerra. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. São Paulo 2013. (Tese de doutorado).

²⁷Denominação usada por Brito (2013).

na reivindicação e garantia de seus direitos, dentre eles a oficialização da Libras. Os acontecimentos do dia em que se reconhece oficialmente a Libras como língua ilustram esse olhar, como mostra Brito (2013), quando relata o dia da aprovação da Lei 10.436/2002 no Congresso Nacional Brasileiro, expressando o sentimento e a comemoração da comunidade surda frente à conquista, à vitória, à liberdade.

Na *comemoração* emocionada [...], militantes surdos e ouvintes, intérpretes, parentes e amigos de pessoas surdas foram tomados *dejúbilo, alívio e empolgação*. Os sentimentos mais diversos afloravam, emaranhavam-se, nas animadas conversas e discursos em Libras. No meio da multidão, um senhor surdo declarou: 'Finalmente *me sinto livre!*' O ambiente era marcado por risadas, lágrimas, felicitações e abraços. '3 de abril de 2002 é um dia de Festa, que marcará a história dos Surdos Brasileiros. *Conseguimos!!!*', [...] a multidão de manifestantes '[...] *festejou com muita emoção esta Vitória* de toda a comunidade Surda Brasileira [...] uma festa linda que ficará registrada em nossa memória'. (BRITO, 2013, p. 12).

Ao destacar as expressões manifestas pelos surdos, chamo a atenção aos sentimentos e sentidos envolvidos nesse acontecimento. Se, por um lado, trata-se mesmo de um momento histórico em que a sensação de liberdade faz jus ao que pode significar o uso da Língua de Sinais para os surdos, por outro, corre-se o risco de, ao enaltecer demasiadamente esse fato no sentido da conquista, possibilitar que outros sentidos fiquem esmaecidos, como a sutil captura dos surdos pelos processos inclusivos, quando esses operam para o enredamento dos sujeitos à lógica da homogeneização, do controle do Estado. Não se trata de atribuir aos surdos a condição de festejos e comemorações somente, tampouco de demonizar o Estado pela condução das condutas, mas, penso que nesse cenário pode haver um intrincado jogo que tanto seduz e liberta quanto enreda e governa. E, me aproximando dessa linha de pensamento, parece possível pensar que a Libras, para operar como disciplina, passa por um disciplinamento no sentido de se conformar/ser conformada ao desenho curricular e, a partir deste, se propaga e se torna condição fundamental de um modo de vida do surdo.

Após a oficialização da Libras, é possível identificar importantes modificações em grande parte dos espaços sociais e políticos, sobretudo no educacional, afinal, estamos falando de uma normatização jurídica que pretendeu/pretende definir modos de vida dos sujeitos surdos, com reflexos sobre a sociedade contemporânea. Trata-se de uma normatização que inscreveu o discurso da língua oficial para além dos contornos linguístico-culturais, intensificando e demarcando outros contornos como o

deslocamento da Libras para a “maioridade²⁸ do sistema de ensino [...]” (MARTINS, 2012, p. 39). Este deslocamento, acompanhado de comemorações, movimenta também “as resistências menores surdas – num sentido daquilo que fissura e irrompe a maioria/Estado”. (idem p. 40). Instala-se um jogo permanente de forças que não cessam de se movimentar, provocando modificações constantes na atuação de ambas as forças, do Estado e dos surdos.

Na direção das modificações ocorridas, estudos realizados por Thoma e Klein (2010); Klein (2004; 2006); Klein & Lunardi (2006), pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)²⁹, dentre outros, mostraram como as experiências surdas se configuraram nos espaços escolares e nos movimentos sociais e políticos, analisaram a trajetória dos movimentos surdos, mais especificamente dos surdos do Estado do Rio Grande do Sul, e as implicações de suas experiências escolares e de suas ações no contexto das lutas dos surdos no país. Investigações³⁰ desenvolvidas junto a professores de surdos, líderes surdos e escolas de surdos no RS, constituíram importante contribuição aos estudos vinculados à área da surdez, formando um amplo conjunto de investigações acerca dos processos educacionais, profissionais e da progressiva inclusão social dos surdos Brasileiros. Outros, ainda, se dedicam aos estudos linguísticos da Libras, à relação ensino/aprendizagem da Língua de Sinais por surdos e ouvintes, aos recursos didático-pedagógicos produzidos e/ou utilizados para efetivá-los.

Dentre as distintas formas pelas quais a Libras passou a ser olhada na atualidade, vejo-a como uma verdade que se instituiu no campo da educação por meio de uma política afirmativa ancorada nos princípios da educação inclusiva, sobretudo

²⁸Os conceitos de *maioridade/menoridade* são usados no sentido Deleuziano. Para aprofundamento dessa discussão, pode-se consultar GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Em breves palavras, pode-se dizer que o conceito *maior* é entendido como captura do Estado, enquanto o conceito *menor* significa os efeitos das resistências que operam mudanças nas ações *maiores* ou do Estado. Portanto, há sempre um movimento acompanhando os processos de captura e resistências, fazendo permanentemente móveis essas relações.

²⁹Uma das pesquisas desenvolvidas pelo GIPES, denominada *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, mapeou a educação dos surdos nas escolas públicas estaduais e municipais e nas particulares conveniadas à rede pública, em seis regiões do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

³⁰A pesquisa *Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola*, [...] analisou narrativas de professores surdos e ouvintes sobre suas experiências na área da Educação de Surdos. Outra pesquisa analisou as respostas de lideranças surdas sobre o contexto da elaboração do Documento *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), e as repercussões deste nas políticas educacionais e os possíveis novos desafios à educação dos surdos em frente às políticas atuais.

na condição da participação irrestrita aos espaços escolares, possibilitando (forjando) o convívio de todos nesse espaço. Encontro-a também nos espaços do Ensino Superior no Brasil, incluída nos currículos como disciplina obrigatória para alguns cursos e optativa para outros, conforme determinação legal. Uma nova disciplina nos currículos dos cursos de graduação que ainda carece de muito acompanhamento, estudo e investigação e cujos efeitos tornam-se preocupação de estudiosos da área como Thoma e Klein (2010, p. 127), que alertam:

Hoje a Libras está sendo disseminada; em todo o país, cresce a demanda por professores de Libras, não apenas nos cursos em que a disciplina é obrigatória, mas em diversos cursos da área das ciências humanas, das ciências da saúde e até mesmo das ciências exatas. A Libras está sendo 'festejada', e talvez seja necessário, agora, olharmos para o modo como ela está sendo entendida nos diferentes campos onde é utilizada. Acreditamos que uma das Leituras que se estejam fazendo dela é a de que se trata de um 'adereço'. (THOMA e KLEIN, 2010, p. 127).

Minhas inquietações, como professora da disciplina de Libras, estão relacionadas a essa preocupação de que falam as autoras e à tensão de estar num permanente jogo de *dentro/fora*³¹ no ensino de Libras nos cursos de Ensino Superior aos quais estava ligada. Digo dentro/fora porque, por um lado, procuro me afastar, olhar de *fora* e desconfiar, problematizar a inclusão da Libras como mais uma disciplina nos cursos de graduação e os sentidos que constituem essa prática na contemporaneidade, cuja lógica neoliberal tem disparado mecanismos de controle a partir de diferentes arranjos sociais que nos capturam e nos fazem capturar. E, por isso mesmo, por me sentir capturada (por que imersa nesse contexto) e também por capturar (porque professora dessa disciplina) que, por outro lado, me vejo *dentro*, mergulhada, produzindo e reproduzindo essa racionalidade na medida em que, na prática docente, me movimento no sentido de formar profissionais³² inclusivos, especialmente professores, que deverão atuar na educação escolarizada de todos os alunos.

Com base nesse tensionamento, penso que a presença da disciplina de Libras nos currículos, de forma obrigatória, pode se constituir em um problema de pesquisa,

³¹Expressão usada por Hattge (2014, p. 94).

³²Destaco *profissionais inclusivos* fazendo referência também aos alunos de outros cursos do Ensino Superior como Engenharia, Sistema de Informação, Agronomia, Enfermagem, dentre outros que têm frequentado a disciplina de Libras, como optativa, mas sobretudo os alunos dos cursos de licenciaturas que, a priori, serão os "professores inclusivos".

uma vez que ainda demanda muitas discussões, estudos e problematizações, especialmente acerca de suas condições de emergência.

Nesta seção, procurei compartilhar minhas inquietações e como, a partir delas, produzi o meu problema de pesquisa, ou defini meu objeto de pesquisa. Na sequência, me coloco a olhar para este tema e o modo como o encontro. Invisto em uma possível leitura do presente a partir de um olhar sobre as condições políticas de instalação de um projeto de sociedade inclusiva e a configuração da Libras como disciplina nos cenários do Ensino Superior brasileiro. Entendo que investir nessas questões pode ajudar a reforçar meu argumento de que a entrada da Libras nos currículos do Ensino Superior potencializa as práticas inclusivas e opera para a constituição do surdo normalizado.

1.2 A IMERSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO: UM PROBLEMA DO PRESENTE

Não há aspiração mais nobre, nem responsabilidade mais imperiosa do que ajudar os homens, as mulheres e as crianças do mundo inteiro a viverem melhor. Só quando isso começar a acontecer é que saberemos que a globalização está de facto a favorecer a inclusão, permitindo que todos partilhem as oportunidades que oferece.
(ANNAN, 2000, p.8)

A epígrafe que abre esta seção dá o tom da conversa, um tanto estendida, que proponho. Vamos conversar sobre os grandes discursos que inspiram e definem as políticas e os modos de vida no planeta, mas também sobre as pequenas e específicas estratégias³³ que operam na condução dos indivíduos e da população. Faço o exercício de olhar para as políticas de inclusão e para as práticas correlatas a partir de outra perspectiva, aquela que as problematiza, que as olha não como o modo de promover a participação de todos nos processos sociais, mas como *um* modo que pode mobilizar ações em favor dos indivíduos, em favor da participação. Tensionar essas questões possibilita pensar que os processos sociais, econômicos,

³³Segundo Castro (2009, p. 151 – 152), Foucault usou o termo estratégia de formas distintas, mas que podem se resumir definindo estratégia como “escolha das soluções ganhadoras”. Importa usá-las para ser ganhador, seja escolhendo os meios para se obter um fim desejado, seja na forma como se pretende conhecer a ação do outro e de como o outro possa imaginar a sua ação, ou ainda, procedendo de forma a deixar o outro sem meios para agir.

educacionais não são puros, tampouco neutros, antes um intrincado movimento de fabricação e condução de indivíduos em/na sociedade.

Por isso, o pronunciamento de Kofi Annan (2000), Secretário Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), me pareceu produtivo para tensionar os discursos que vêm imprimindo verdades acerca das possibilidades de vida na contemporaneidade. Naquele momento (do pronunciamento de Kofi Annan), representantes de diversos países buscavam soluções mais pontuais para os problemas da humanidade no final do século XX e início do século XXI. Mais um entre tantos apelos por melhores condições de vida no planeta. Uma permanente convocação aos dirigentes das nações à responsabilidade de oferecer aos seus povos dignidade e oportunidades iguais de modo a superar a degradante condição em que vivem milhões de pessoas por todos os continentes.

Figura 1 - Triunfo da indústria



Contudo, assistimos, na mesma proporção, à evolução de processos pautados numa globalização que prioriza o mercado e o acúmulo de bens em favor de uma minoria, causando impacto justamente sobre a vida desses milhões de indivíduos. Contradições do presente que são enfrentadas através de medidas políticas, dirigidas e demandadas por organizações internacionais. A imagem ilustra alguns efeitos desta lógica sobre as populações.

Os modos de vida, os tempos, os espaços, os interesses e necessidade são modificados em busca de uma produção que

Permi e a cada um participar do triunfo econômico, ainda que o lucro permaneça concentrado em poucas mãos.

Nesse mesmo pronunciamento, Kofi Annan (2000, p. 27) diz que “a educação – desde o ensino primário até a educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana”. Um discurso que localiza a educação como *locus* privilegiado para a difusão e efetivação das políticas de inclusão. Discursos dessa natureza me fazem buscar aproximação com outros sentidos das práticas de inclusão que, além ou ao lado dos discursos que investem em fundamentos de cidadania, a partir da perspectiva da universalização dos direitos e construção de uma sociedade de participação, vêm tensionando essa noção de inclusão e de educação inclusiva.

Ainda que se atribua as questões da inclusão pela via dos direitos humanos, um valor inquestionável, creio que esse seja *um* modo e não *o* modo de ler/ver as políticas de inclusão, *uma* e não *a* versão que tem mobilizado distintas ações entre os indivíduos e setores da sociedade. Podemos olhá-la como uma versão que tem sido incorporada pela maior parte dos Governos de países signatários de convenções e tratados internacionais³⁴, cujos investimentos e proposições se voltam à justiça social, garantias e acessos irrestritos aos direitos. No entanto, focar a leitura *no* aspecto (dos fundamentos de direitos humanos) como único pode ser uma ameaça à nossa condição de compreender os jogos de forças que operam na condução das sociedades, pois, segundo Lockmann (2010),

a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto... Incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim... governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão escolar (LOCKMANN, 2010, p. 64).

Pela via da inclusão, a disciplina de libras se torna mais um meio de aproximar, de conhecer, de diferenciar e de normalizar os surdos. É nessa direção que vejo a

³⁴Dentre os quais podemos citar a Conferência Mundial de Educação para todos, Tailândia, 1990; Declaração de Salamanca, Espanha, 1994; Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, Canadá, 2001; Convenção da Guatemala, 2001 dentre outras.

Libras na ordem das disciplinas, ampliando as possibilidades de aproximar os surdos dos ideais inclusivos. Por essa via, busco parceria (e me coloco como parceira) nos argumentos que posicionam as políticas de inclusão como estratégias de governo, compreendendo-as como um *imperativo de Estado*³⁵(LOPES; FABRIS, 2013, p. 13), que têm operado nos mais diversos discursos e incidido sobre os modos de ser, de pensar, de agir das pessoas, das instituições, das formas de governar. Quando me refiro às estratégias de governo, estou pensando com Veiga-Neto (2007, p.952), em todo um conjunto de ações de saber e de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros e, por isso mesmo, a inclusão, como um imperativo de Estado, passa a ser uma necessidade que impõe a todos a condição de participar de uma mesma lógica.

Olhar nessa direção possibilita fazer leituras sobre a forma como as políticas inclusivas investem na escola como seu principal alvo, pois que este é um espaço pelo qual “obrigatória e universalmente, passam crianças, jovens ou adultos e que tem por objetivo principal o disciplinamento, o ensino, a formação de mão-de-obra e, em termos mais amplos, a educação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 52), portanto, um lugar por excelência para a proliferação de discursos e práticas inscritos em um contexto mais amplo de (re)estruturação econômica, política, cultural e educacional, que tem marcado as sociedades contemporâneas. Uma reestruturação que passa pela prerrogativa da *educação para todos*, assumida pelos Governos de Estado de muitos países.

No Brasil, à medida que o projeto de inclusão foi se consolidando, mais intensa e expressivamente a partir da década de 1990, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso e, seguindo com força, nos dois outros Governos – Governo de Luís Inácio Lula da Silva e Governo Dilma – assistimos a (e sentimos os efeitos de) um numeroso conjunto de legislações sendo produzido com vistas à implementação de ações políticas inclusivas. Embora tais legislações se estendam a todos os setores

³⁵Entender a inclusão como um *imperativo de Estado*, de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 13), é dizer que esta “deve atingir a todos sem distinção e independente dos desejos dos indivíduos”. Esta noção de inclusão como imperativo de Estado e estratégia de governo vem sendo discutida pelo GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão) sediado na UNISINOS e constituído por pesquisadores de várias Instituições. Esse modo de olhar para a inclusão coloca-a como um campo de tensionamento permanente das verdades que vêm definindo políticas e posicionando sujeitos em nossa sociedade.

e conjuntos de pessoas, desde o início, no palco da inclusão, os holofotes se voltaram à população de maior risco social, sobretudo, àquela que historicamente sofre por “discriminação negativa” (CASTEL, 2008, p.13), exclusão, segregação e até mesmo, reclusão. Ganham expressão as anormalidades³⁶, aquelas cuja aproximação às normalidades³⁷ se dava por puro ato de generosidade, compaixão, benevolência ou, por investimentos da área médica, terapêutica, farmacológica, tecnológica e da educação especializada.

A produção de legislações que asseguram direitos de inserção social a todas as pessoas foi ampliada significativamente no Brasil, contemplando desde os setores como transporte, com o passe livre às pessoas com deficiências³⁸, os atendimentos prioritários em serviços essenciais³⁹, a promoção de acessibilidade⁴⁰, até o estabelecimento de diretrizes para a educação brasileira⁴¹, na qual, um capítulo inteiro é dedicado para tratar de questões voltadas à educação especial, que abriga parte da população foco das medidas de inclusão. Poderia continuar citando inúmeros atos normativos produzidos a partir da década de 1990 do século XX e que trazem em seu bojo os princípios da inclusão, mas darei relevo àquele que, no contexto desta Tese, se tornou basilar e abriu a possibilidade de pesquisa ao reconhecer e oficializar a Língua Brasileira de Sinais⁴² e determinar sua inserção nos currículos do Ensino Superior brasileiro.

Com isso, quero dizer que criar leis que assegurem a condição de inclusão de grupos humanos desfavorecidos no que diz respeito às condições de sobrevivência (e manutenção) numa sociedade capitalista tem se configurado em estratégia de afirmação de um projeto de sociedade que se fortalece à medida em que torna cada indivíduo mais e mais participativo e capaz de gerir sua própria vida.

O dito da lei e o que é dito a partir dela, por alguém, em algum tempo e lugar, acaba por instituir as formas como as coisas são olhadas e significadas. As coisas ditas, quer sob regime de lei ou pelo próprio ato da fala, empreendem exercícios de

³⁶Refiro-me às distintas marcas que identificam pessoas de alguma forma por não corresponderem a um modelo padrão de ser, estar ou fazer, no mundo.

³⁷Formas de pensar, agir e ser que se conformam a um modelo previamente tomado como norma.

³⁸Lei Nº 8.899, de 29 de junho de 1994.

³⁹Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.

⁴⁰Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁴¹Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴²BRASIL. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em setembro de 2015.

poder. É pela linguagem que produzimos aquilo sobre o que falamos, “aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer” (VEIGA-NETO, 2004, p. 109). Desta forma, os discursos sobre inclusão tomaram maior proporção quando incorporados ao discurso das leis, tornando-se mais potentes, passando, assim, a operar como verdade no circuito daquilo que podemos chamar de motores da sociedade atual – a economia e a educação.

Contudo, os sentidos atribuídos à inclusão na atualidade requerem um cuidadoso olhar sobre os seus contornos, pois, ao falar de inclusão, estamos sempre privilegiando ou excluindo significados acerca do que se pode sentir, ver, pensar e dizer sobre o estar incluído. Mas, o que é estar incluído? Quem está ou não está incluído? Por mais triviais que possam parecer tais interrogações, delas decorrem uma série de embates políticos, econômicos e teóricos. Por isso, penso ser pertinente caracterizar ou dizer o que se está nomeando como inclusão, já que lhe são atribuídos distintos conceitos que circulam tanto nos contextos sociais como nos espaços de pesquisa, como apontam Lopes e Fabris (2013, p. 116):

Inclusão como algo distinto de integração; inclusão como o oposto de exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos e os conduzem a olhar para si e para os outros a partir de uma norma preestabelecida; [...] inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autor representação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir.

No cenário contemporâneo, não há um modo de inclusão, mas uma pluralidade de situações que podem se inscrever na condição de inclusão. Da mesma forma, o termo exclusão, geralmente colado à inclusão, está vinculado a uma gama de situações. Com isso, Lopes e Fabris (2013) advertem sobre os perigos de se usar indiscriminadamente os termos inclusão e exclusão, sob risco da banalização de processos históricos de discriminação. Assim, me parece pertinente acompanhar a posição das autoras, quando propõem a noção de *in/exclusão* que “abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições [...] que, embora estejam incluídos nas estatísticas [...] ainda sofrem com as práticas de inclusão excludente” (LOPES; FABRIS, 2013, p.10).

Assim, quando falo de inclusão, não me refiro a um tipo de situação ou um determinado sujeito ou grupo de sujeitos, mas às complexas práticas sociais atuais

que nos envolvem num permanente jogo de *dentro/fora*. De um modo ou outro, todos estamos inseridos em alguns espaços e excluídos de outros. Portanto, não se trata apenas dos pertencimentos e permissões/direitos de acessos, mas, sobretudo, da relação com o outro, com os modos de discriminar o outro, quer na esfera relacional afetiva, quer nas esferas cultural, educacional, econômica produtiva/consumidora ou outras.

Compreendo que as propostas de cunho inclusivistas, instaladas por meio de políticas públicas, têm contribuído para diminuir o que Castel (2008, p.13) chama de discriminação negativa, que atinge uma parcela considerável da população, historicamente colocada em posição de inferioridade e/ou apagada socialmente. Para o autor, discriminação negativa consiste em “marcar seu portador com um defeito quase indelével.[...] significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma” (CASTEL, 2008, p. 14). Por outro lado, o autor propõe a noção de discriminação positiva que “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos. [...] trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum [...]” (CASTEL, 2008, p.13).

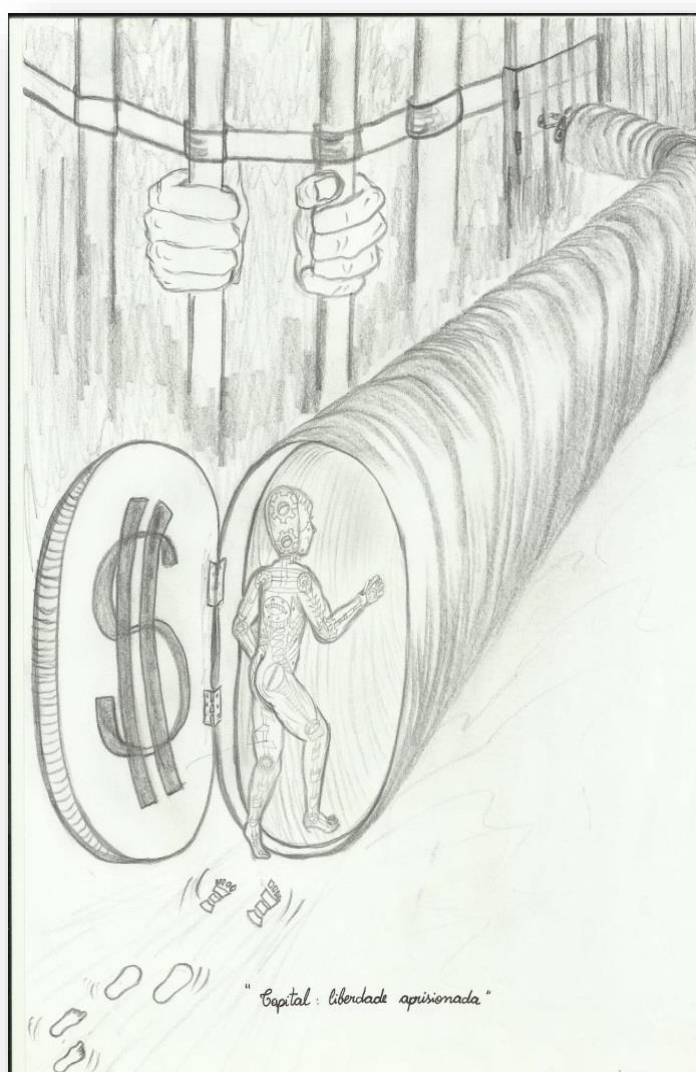
Acompanhando o que o autor propõe como discriminação positiva, podemos pensar que, por um lado, a partir das políticas de inclusão, se está investindo esforços na (re)integração de sujeitos discriminados negativamente, aqueles que carregam as marcas da pobreza, da miséria, do analfabetismo, da negritude, da deficiência, da inaptidão para o trabalho, que são estigmatizados e conduzidos ou mantidos às margens dos processos sociais, sendo-lhes negado o acesso aos bens considerados básicos, como saúde, educação, moradia, trabalho, dentre outros. Nessa direção, os investimentos do Estado concentram-se na criação de programas sociais⁴³ que colocam ao alcance destes sujeitos o mínimo necessário para acessar tais bens que, ao fim e ao cabo, constituem a base dos direitos humanos.

Por outro lado, e olhando de outro modo, esses programas também podem ser capturados pela lógica neoliberal, cuja regra da não exclusão vale para tudo e para todos. Todos devem entrar no jogo. Incluir a todos, nessa lógica, implica garantir que

⁴³Refiro, aqui, aos programas demandados pelas políticas sociais de cunho inclusivo. Para aprofundar, sugiro LOCKMANN (2013), “A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: Estratégias de governamentalidade neoliberal”.

cada indivíduo possa participar ativamente de todos os processos sociais. O que equivale a colocar todos os sujeitos em condição de produção e de consumo uma vez que, na perspectiva de uma sociedade capitalista, o fim último é o movimento da economia. Portanto, para fazer parte, cada um precisa caminhar em direção das possibilidades de inserção nesse jogo do “quem produz, tem, quem tem, consome, quem consome pertence, quem pertence, vive”. E, nesse jogo, somos todos seduzidos a “conquistar a liberdade”, ainda que ela nos aprisione. É um pouco disso que a imagem propõe.

Figura 2- Capital: Liberdade aprisionada



Esse modo como opera o Estado pode ser percebido em diversas ações como, por exemplo, podemos citar o programa “Bolsa Família”⁴⁴, colocado em ação pelo Estado brasileiro visando a transferência de renda com acesso aos direitos sociais básicos, mas que também condiciona, dentre outros, a frequência à escola para aqueles que estejam em idade de escolarização obrigatória. Essa situação se articula ao discurso de Kofi Annan citado anteriormente, atribuindo à educação, também, o papel de “motor da economia” e com isso percebemos a crescente vinculação entre processos educacionais, econômicos e políticos em nossa sociedade. Tal vínculo tem se configurado em um processo de grande permeabilidade entre esses setores, contribuindo para que a regra básica do jogo econômico se mantenha e se fortaleça, impedindo que alguém possa deixar de participar dessa engrenagem, ainda que em condições mínimas.

Esse imperativo da participação/inclusão vem se potencializando, especialmente nas últimas décadas do século XX, mobilizando distintos grupos humanos a buscarem espaços de atuação e produção nessa engrenagem hierarquizada social e economicamente. Nesse período, multiplicaram-se as manifestações dos grupos que se encontravam em condição menor (CASTEL, 2008) no que diz respeito ao acesso aos bens básicos que foram convencionados como aquilo que é, por direito, de todos. Com isso, os discursos da democratização dos acessos se fortaleceram e se pulverizaram, tanto no contexto do Estado, como entre os indivíduos que se aproximam uns aos outros pelos atributos que os identificam, seja em relação à posição social, racial, de gênero, cultura e outros tantos (atributos). Esse movimento de aproximação/identificação mobiliza a formação de grupos determinados, que se engajam em lutas sociais de combate à desigualdade em seus distintos sentidos.

Dentre esses grupos que se formaram na conjugação de esforços e lutas reivindicatórias nesse contexto marcado pela desigualdade, encontra-se o grupo dos surdos, que, como movimento social, “emergiu nos primórdios dos anos 1980, quando

⁴⁴O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de Brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>).

uma geração de ativistas surdos passou a reivindicar o direito de as pessoas surdas contarem com a provisão de intérpretes para usarem sua forma de comunicação em sinais” (BRITO, 2013, p. 29). Um movimento que foi se constituindo e se fortalecendo, ao mesmo tempo em que ampliava sua pauta de reivindicações, chegando aos anos de 1990 com o forte propósito de oficializar sua língua a partir de um ato normativo, quer seja uma Lei Federal que “reconhecesse oficialmente, em todo território nacional, essa forma de comunicação e expressão” (ibidem).

Tal demanda alcança seu objetivo em 2002, quando da aprovação da Lei número 10.436, que, oficialmente, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e de expressão das comunidades surdas do Brasil. A referida Lei incide sobre diferentes setores da sociedade, ao determinar que se criem *formas institucionalizadas* de difusão dessa língua, de modo que os surdos possam acessar a todos os serviços públicos.

Embora a legislação citada determine mudanças no setor da saúde e outros setores e serviços públicos, é no setor educacional que as mudanças têm maior expressão. Nisso é possível identificar os investimentos feitos nessa área, pois, conforme Lockmann (2013, p. 24-25), as políticas (de inclusão) utilizam a educação escolarizada como *locus* para sua efetivação. É pela via da educação que se formam intérpretes, atendentes de empresas e hospitais, professores e todos os profissionais que atuarão nas frentes que deverão atender às necessidades básicas dos sujeitos surdos. Dessa forma, embora mobilize ações de sujeitos ouvintes, profissionais formados pelas universidades para atuarem nos diferentes setores, a referida lei (10.436/2002), determina a inserção obrigatória da Libras como disciplina, especialmente nos currículos dos cursos de formação de professores, que, por consequência ou por extensão, resultará na atuação destes na educação escolarizada.

Este recorte de inserção da Libras nos dá pistas sobre o modo como as políticas de inclusão são disseminadas pelas vias de maior propagação de seus princípios e regulação: a educação. Digo recorte porque, mesmo propondo a inserção da Libras nos demais cursos do Ensino Superior, para estes é opção, é uma escolha, enquanto que, nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, é obrigação. Parece-me possível perceber aí uma forma de operar entre o possível e o necessário⁴⁵,

⁴⁵Este debate pode ser aprofundado em Menezes (2011).

de modo que este último incida sobre espaços e sujeitos que têm maior potência e alcance na produção de subjetividades adequadas às formas de vida de uma sociedade inclusiva.

Nessa direção, olho para o tema desta pesquisa, inserido em um contexto de mobilizações (do Governo) em favor das políticas de inclusão, quando entra em jogo um conjunto de estratégias para assegurar a participação de todos nos processos sociais, especialmente no âmbito da educação. Nesse cenário, assegurar a participação dos surdos exigiu um modo de acessá-los e a Libras, por se configurar como uma das principais marcas da diferença surda, se traduziu em uma forma, talvez a mais viável, de alcançar esses sujeitos.

A língua de sinais pode ser considerada o elemento essencial que opera na diferenciação, portanto sua difusão tornou-se uma necessidade. Uma necessidade que se justifica, inclusive, pelo fato de que esta língua foi tornada oficial no Brasil e suas características linguísticas⁴⁶ reconhecidas como um sistema linguístico. Tal reconhecimento resultou não só da reivindicação por parte dos surdos, mas também, e principalmente talvez, pela legitimidade científica conferida às línguas de sinais a partir de estudos e pesquisas desenvolvidos por Willian Stokoe em 1960⁴⁷, quando afirmou que a língua de sinais americana continha todas as características das línguas orais. Quadros e Karnopp (2004) destacam que a diferença entre línguas orais e línguas de sinais se localiza na modalidade de percepção e produção, sendo considerada uma língua visual-manual ou visoespaciais. Portanto, dizer que a Libras é um sistema linguístico corresponde a entendê-la como objeto de estudos científicos sobre as línguas naturais e humanas. É reconhecer que, mesmo existindo diferenças entre as línguas humanas, suas “estruturas apresentam aspectos comuns [como] a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 17).

Parece-me possível pensar que, se a “utilização efetiva desse sistema, com fim

⁴⁶Acompanhando Quadros e Karnopp (2004, p. 47 - 48), a característica principal que diferencia as línguas de sinais das línguas orais concerne à modalidade de percepção e produção. Assim, as línguas de sinais são de modalidade gestual-manual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos. E, por ser considerada uma língua humana, faz parte dos estudos da linguística, ciência que se dedica a “descrever as línguas em todos os seus aspectos e formula teorias de como elas funcionam” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 24).

⁴⁷Um estudo específico sobre os estudos de Stokoe é encontrado na Dissertação de Mestrado de Laura Amaral Kümelfrydrych, intitulada *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a Libras sob a ótica Saussuriana* (UFRGS, 2013).

social, permite a comunicação entre seus usuários” (idem, p.30), a propagação da Libras seria um meio de alcançar um número expressivamente maior de usuários, não só surdos mas ouvintes também. Com isso, amplia-se a comunicação e a circulação de informações sobre como funcionam as coisas no mundo, inserindo o surdo nesse contexto, a começar pela garantia da educação escolarizada e, por meio dela, a inserção nos campos de trabalho, passando a fazer parte do circuito da produção e do consumo e tornando-se cada vez mais auto gestor da sua vida, das suas escolhas.

É sob esta perspectiva que olho para o tema desta pesquisa, como uma produção desse processo de constituição de sociedade inclusiva que tem a maior concentração de suas ações no campo educacional e, por essa via, define o currículo como locus principal para operar a propagação da Libras, utilizando sua configuração disciplinar como modo de acessar os surdos e naturalizar a diferença. Esses são os primeiros traços do desenho da Tese e agora me dedico a mostrar as formas como organizei a pesquisa, suas etapas, os materiais, as escolhas metodológicas por meio das quais pude olhar para o processo de disciplinarização da Libras.

1.3 RUMOS METODOLÓGICOS: UM MODO DE FAZER A PESQUISA

*Há um tempo em que é preciso abandonar as
roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos, que nos levam
sempre aos mesmos lugares. É o tempo da
travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos
ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
Fernando Pessoa*

Encontro nos versos de Fernando Pessoa uma forma de dizer dos deslocamentos que se fizeram necessários para trilhar os caminhos metodológicos na construção desta Tese. Mais moderna do que pudesse me imaginar, foi preciso desentranhar as exigências cientificistas lineares, contínuas, a partir das quais me permitia pensar, falar e fazer pesquisa. Escapar das prescrições, dos sentidos canônicos de método colados à minha constituição de sujeito escolarizado, não é um processo simples, antes um difícil confronto com o próprio modo de pensar, com o próprio caminhar na pesquisa, com o próprio modo como me produzi/fui produzida e conduzida a fazer os mesmos percursos, para chegar aos mesmos lugares – às verdades.

Disposta a fazer a *travessia* e investir em outro caminho, mesmo sem saber ao certo como caminhar, usei, se não abandonar, ao menos me afastar das *roupas usadas*. E, como quem não quer ficar à *margem* de si mesma, como diz o poeta, foi necessário compor um outro conjunto de *roupas e acessórios* para seguir viagem: trocar os *óculos* para olhar de outro modo, calçar outros *sapatos* para pisar os solos ainda não mapeados. Com isso, quero dizer que o desejo e a opção por olhar de outro modo as coisas ditas sobre meu tema de pesquisa me levaram a uma aproximação ao pensamento de Michel Foucault. O autor, há muito olhado por mim, de longe ou pelas frestas, agora me parecia mais acessível e pertinente aos estudos e investigação que me propunha a fazer. Vi-me em meio a um desconcertante movimento de rupturas, um afastamento progressivo das bases (modernas) que me produziram (sem absolutamente me livrar delas) e, cambaleante, segui outros caminhos, sem mesmo saber quais eram *a priori*.

Mas, o não saber o caminho *a priori* nada tem a ver com a inexistência de uma história precedente, antes o contrário, não há *a priori*⁴⁸ fora da história, diz Foucault (2008, p.144), “O *a priori* deve dar conta de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica”. Portanto, minhas buscas perseguiram não uma verdade sobre a emergência da Libras aos currículos, mas uma história específica materializada em documentos produzidos em um dado momento. Com isso, acompanhando Veiga-Neto (1996), percebia que o caminho teria que ser por mim construído, pois não havia indicações, setas a seguir, percursos previamente desenhados e tampouco linhas de chegada. Havia, sim, caminhos a construir ao passo que, reflexivamente, me colocasse em movimento entre o que se apresenta e o como se constituiu para que assim se apresente. Deveria, então, perseguir o conhecimento não do que a coisa é, mas como se tornou o que é. Portanto, como explica Veiga-Neto:

[...] o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito ao caminhar (VEIGA-NETO, 1996, p. 183-184).

⁴⁸Foucault trata do *a priori histórico* como uma “regularidade que torna historicamente possível os enunciados” (CASTRO, 2009, p.21).

Desse modo, “não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos [...] sem um método não se chega a ter percepção ou entendimento sobre as coisas” (VEIGA-NETO 2009, p. 84). Afasto-me, então, da metodologia ancorada em uma concepção moderna representacionista, essencialista ou fundacionista, como um caminho seguro para chegar à verdade e me aproximo da metodologia como perspectiva, como um modo flexível e aberto às significações que vão se constituindo no percurso, como uma maneira de entender e ver as coisas.

Em 2013, quando consegui enxergar o tema de pesquisa inspirada nas teorizações de Foucault, pude desenhar um caminho e um jeito de caminhar, mesmo sabendo dos riscos que uma recente aproximação (teórica) com o autor poderia implicar, pois, como adverte Veiga-Neto (1996, p. 83), corre-se o risco de estar “contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence”. Por isso, produzir um trabalho com inspiração foucaultiana “significa tomar as peças, os bocados, novos relances enquanto ferramentas que possam ser úteis para nosso trabalho” (VEIGA-NETO, 1996, p. 83). É, pois, desta forma que trago para esta Tese alguns conceitos e ferramentas desenvolvidos por Foucault, sem a pretensão de fazer uma síntese de seus estudos, ainda que, em alguns momentos, de forma interessada e talvez até didática, esta ação se torne necessária.

Assim, como mostrarei mais adiante, percebi a produtividade de trabalhar com a ferramenta do *discurso* e os conceitos de *disciplina*, *norma*, *normatização* e *normalização*. Mas, só foi possível identificar essa ferramenta e os conceitos que poderiam me ajudar a analisar as condições de emergência da Libras no currículo depois de encontrar e “entrar” nos materiais que se constituíram como *corpus* de análise desta pesquisa. Conceitos que, a todo momento, apontavam para possíveis leituras do objeto e dos materiais de pesquisa e que me ajudaram a perceber os jogos de forças engendrados para que a Libras se tornasse uma disciplina.

Já sinalizei anteriormente que vejo o processo de disciplinarização da Libras inserido em um conjunto de estratégias mobilizadas pelo Governo por meio das políticas de inclusão. Partindo desse entendimento, para me aproximar das produções daquele tempo, passei a reunir documentos que datavam da última metade da década de 1990 e que foram tomados como orientadores para produção de processos políticos inclusivos desencadeados nesse período em grande parte do mundo. Nesse primeiro movimento, reuni dezenas de documentos que tratavam de questões amplas

em relação às políticas de inclusão em nível mundial, conduzidas pelos ideais da universalização dos direitos humanos, por meio da participação de todos em todos os processos sociais, da valorização das diferenças, da radicalização da democracia, dentre outros. Grande parte dos documentos reunidos segundo esse critério foi acessada na página eletrônica do Ministério da Educação - MEC onde busquei pelos descritores “legislações nacionais” e “documentos internacionais”.

Inicialmente, estabeleci dois grupos de documentos: o Grupo 1, os documentos internacionais; e o Grupo 2, os documentos nacionais. A partir dessa primeira coleta, me debrucei sobre os materiais, estudando-os, marcando discursos e explorando sua composição. Para classificar os documentos, considerei o critério tempo em que foram produzidos – última década do século XX e início do século XXI –; em seguida, os que contemplavam a temática da educação e inclusão; e, por último, aqueles que tratavam de questões voltadas às pessoas com deficiências, de modo geral e/ou específico (por tipo de deficiência). Destaco que esse último critério se deve à inserção ou manutenção da surdez no campo da deficiência, especialmente quando se trata de materiais de cunho legal. Dito de outro modo, a surdez ao longo da história foi inscrita no campo da deficiência sobre o qual operaram distintas práticas de eliminação, segregação, isolamento e, posteriormente, aquelas que visavam à integração, chegando, na atualidade, às práticas de inclusão. Contudo, em alguma medida, os surdos estão/são olhados pela via da deficiência, quer pela sociedade, pela educação ou pela legislação que “zela” por seus direitos.

As buscas por documentos a partir de tais critérios rendeu um expressivo volume de tratados, declarações, conferências internacionais⁴⁹, e ainda pretendia chegar aos documentos nacionais cuja produção estivesse vinculada, de alguma forma, a esses documentos internacionais. Vínculo este que garantiria a proximidade ou identificação das políticas educacionais brasileiras com uma racionalidade inscrita (ou prescrita) por tais movimentos que se expandiam no cenário mundial em defesa de uma sociedade inclusiva. Embora contasse com rico material para abordar o tema, tinha a sensação de que, ao invés de me sentir mais próxima do objeto central da pesquisa, ao contrário, parecia me distanciar, ou pelo menos, parecia alongar o

⁴⁹ Não apresentarei tais documentos porque não se constituíram em materiais de análise desta pesquisa. Serviram como suporte para compreender o processo.

caminho para chegar nele.

Precisei retomar meu foco de pesquisa, refinar meu olhar e fazer um exercício de recorte, de seleção, quanto aos documentos que fariam parte do *corpus* de análise. Díficil tarefa! Tudo parecia importante, indispensável até, mas era necessário delimitar, pois o que buscava era entender o processo que tornou a Libras uma *verdade* no currículo do nosso tempo e, para tal, precisaria buscar acontecimentos de um dado momento histórico e entender os contextos em que foram produzidos.

Ainda incerta acerca da pertinência ou não do conjunto de materiais que (re)virava, foi só a partir da banca de qualificação que pude perceber que todos os documentos que havia estudado até então serviriam de “estopins” para problematizar a entrada da Libras no currículo⁵⁰. Serviriam para compreender o percurso, as relações, os deslocamentos até que se chegasse ao movimento que inseriu a Libras no cenário das políticas públicas educacionais no Brasil. Portanto, não os usaria como material de análise, mas sim como aqueles que me ajudaram a chegar aos materiais de análise, pois deles decorreram movimentos que resultaram numa gama de documentos produzidos com vistas à oficialização da Libras e seus desdobramentos.

Voltei o olhar, então, para os acontecimentos datados entre os anos de 1996 e 2005, tempo em que esteve em pauta a oficialização da Libras e a regulamentação que a insere nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos brasileiros. Olho para as condições políticas, aquelas produzidas nos embates que se deram por dentro do Congresso Nacional e órgãos do Governo. Com isso, não estou desconsiderando outras condições políticas, movimentos e lutas que precederam ou aconteceram concomitantemente a esse processo em outras instâncias, apenas faço um recorte de forma interessada, com vistas a conhecer as tramas e práticas que foram geradas naquele momento histórico, naquele espaço específico.

Procurei localizar documentos que me remetessem ao período em que a Libras começou a fazer parte da agenda política no Congresso Nacional Brasileiro, tendo em vista sua normatização. Momento em que a Libras se tornou pauta de interesse político-governamental nos espaços decisórios em termos de legislação brasileira – órgãos do Governo Federal, Câmara de Deputados e Senado Federal. Nesse tempo,

⁵⁰Esta percepção se deu especialmente após a Banca de Qualificação, quando provocada a olhar para a dimensão, articulação do trabalho, ao volume de materiais e ao que buscava neles. A partir daí, tive condições de olhar de outro modo e reorientar minhas buscas.

foram produzidos três documentos definidores das políticas educacionais para os surdos e os processos sócio educacionais delas decorrentes. São eles: o primeiro Projeto de Lei – PLS 131/1996 – que propôs a oficialização da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; a posterior aprovação deste projeto transformando-o em norma jurídica – Lei nº 10.436/2002 – que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras – e a regulamentação desta Lei através do Decreto nº 5626/2005, que, dentre outras definições, inclui a Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos no Ensino Superior brasileiro, objeto investigado neste estudo.

Para melhor organizar meu trabalho, dividi os documentos em dois grupos, observando, separadamente, cada etapa de sua produção.

**Quadro 1 - GRUPO 1a DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO
PLS Nº 131/1996 à Lei Nº 10.436/2002 – Movimentos para a oficialização**

VERSÕES DO PROJETO DE LEI 131/1996 E LEI 10.436/2002		
DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	PROPOSITOR/INSTÂNCIA
Projeto de lei nº 131 de 13 de junho de 1996 (texto original)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências	Senado Federal – Gabinete da Senadora Benedita da Silva
Projeto de lei nº 131 de 13 de junho de 1996 (substitutivo nº 1)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras	Diário do Senado Federal de 17 de novembro de 1998 Relatoria Senador Lauro Campos
Projeto de lei nº 131 de 13 de junho de 1996 (substitutivo nº 2)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras	Diário do Senado Federal de 17 de novembro de 1998. Relatoria Senadora Marina Silva
Lei nº 10.436 de 2002 Redação final (documento original)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências	Aprovação no Senado Federal em 05 de abril de 2002 Sancionada em 24 de abril de 2002

Quadro 2- GRUPO 1b DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO

DOCUMENTOS 1ª ETAPA DISCUSSÕES NO SENADO FEDERAL
--

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	PROPOSITOR/INSTÂNCIA
Ata da 116ª sessão não deliberativa em 16 de novembro de 1998	PARECER Nº 574, de 1998 Da Comissão de Assuntos Sociais, sobre o Projeto de Lei nº 131 de 1996, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências	Diário do Senado Federal de 17 de novembro de 1998 p.15726 - 15731
Diário do Senado Federal de 26 de março de 2002 p. 2959 – 2952	Pareceres nº 170 e 171 Sobre o Projeto de Lei nº 131 de 1996, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências	Pareceres nº 170 – Senador Geraldo Cândido. Parecer 171 (CAS) – Senadora Emilia Fernandes – relatoria Senadora Marina Silva

Quadro 3 - GRUPO 1c DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO

DOCUMENTOS ÚNICA ETAPA DE DISCUSSÕES NA CÂMARA FEDERAL		
DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	PROPOSITOR/INSTÂNCIA
Diário da Câmara Federal de 25 de agosto de 1999	Parecer favorável ao PL nº 4857, com emenda na Comissão de Educação e Cultura	Câmara Federal Deputada Esther Grossi
Diário da Câmara Federal de 25 de agosto de 1999	Emenda substitutiva ao PL nº 4857	Sala da comissão, em 19 de outubro de 1999 . Deputada Esther Grossi
Diário da Câmara Federal de 25 de maio de 2000	Parecer favorável ao PL nº 4857	Deputado Eduardo Jorge na Comissão de Seguridade Social e Família
Diário da Câmara Federal de 25 de abril de 2001	Parecer favorável	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Deputado Bispo Rodrigues

Quadro 4 - GRUPO 1d DO PROJETO DE LEI À NORMATIZAÇÃO

DOCUMENTOS 2ª ETAPA: VOTAÇÃO FINAL NO SENADO FEDERAL		
DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	PROPOSITOR/INSTÂNCIA
Diário do Senado Federal de 04 de Abril de 2002	Emenda da Câmara ao Projeto de Lei do Senado Nº 131 de 1996 Aprovação da redação Final do PLS 131 – 03/04/2002	Para discutir: Sen. Geraldo Cândido Sen. Eduardo Suplicy Sen. Heloisa Helena Sen. Artur da Távola Sen. Ademir Andrade Sen. Casildo Maldaner Sen. Ramez Tebet (Presidente)

Diário do Senado Federal de 27 de abril de 2002 Ata da 50ª Sessão Deliberativa Ordinária	Publicação do sancionamento e transformação do PLS 131 Na Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002	Senado Federal Restituindo autógrafos de Projeto de Lei do Senado Nº 131, de 1996, que dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Sancionado e transformado na Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002.
---	--	---

O segundo grupo é composto pelo conjunto de documentos produzidos entre 2002 e 2005⁵¹, período que corresponde ao processo de regulamentação⁵² da Lei 10.436/2002 através do Decreto nº 5626/2005. Empreendi esforços para localizar registros de reuniões, atas, minutas, relatórios, portarias, pareceres e outros documentos cujo foco fosse a regulamentação da Lei. A partir desse propósito, classifiquei esse grupo de documentos da seguinte forma:

Quadro 5- GRUPO 2 - DA LEI 10.436/2002 AO DECRETO 5626/2005

Movimento pela regulamentação

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA
Lei de Acessibilidade nº 10.098 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências.
Portaria nº 3.284 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de Ensino Superior.
Lei nº 10.845 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência – PAED.
Memorando 09 de fevereiro de 2004	Memorando da Secretária de Educação Especial ao Exmo. Senhor Tarso Genro, Ministro da Educação, referente à educação de alunos surdos e à criação do Ensino Superior no INES.
Pauta de reunião SEESP/SESU 10 de agosto de 2004	Planejamento de ações conjuntas SEESP e SESU

⁵¹ Acessado junto à SECADI através de Marlene Gotti/MEC.

⁵² O Artigo 84 inciso IV da Constituição Federal dispõe que “ao Presidente da República compete expedir Decretos e Regulamentos para a fiel execução das Leis”. Assim, um regulamento é um ato complementar a uma Lei e tem a função de possibilitar sua aplicação, ou torná-la viável na prática, mas não pode alterar o texto da Lei. Portanto, tudo o que foi previsto na “Lei da Libras” foi mantido e o regulamento, contribuiu para que essa Lei se efetivasse.

Portaria n° 2843 14 de setembro de 2004 Diário Oficial da União de 14/09/2004	O Ministro de Estado da Educação Interino Senhor Fernando Haddad constitui Grupo de Trabalho para analisar, definir e subsidiar o que se refere à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Memorando 14 de setembro de 2004	Memorando da Senhora Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial, ao Senhor Ronaldo Teixeira, chefe de Gabinete do Ministro, referindo-se à proposta de regulamentação da Lei 10.436/2002- Lei da Libras.
Relatório 1ª Reunião GT 20 de setembro de 2004	Observações e providências sobre o processo de criação de curso superior no INES e a regulamentação da Lei de Libras.
Relatório 2ª Reunião GT 23 de setembro de 2004	Observações e providências acerca do INES e Libras.
Relatório 3ª Reunião GT 05 de outubro de 2004	Redação Minuta de regulamentação da lei
Relatório 4ª Reunião GT 11 de outubro de 2004	Relatório de levantamentos sobre cargos de intérpretes
Relatório 5ª Reunião GT 14 de outubro de 2004	Observações e providências acerca do sistema SAPIENS
Relatório 6ª Reunião GT 18 de outubro de 2004	Exame de proficiência em Libras e exame de proficiência em tradução e interpretação.
Relatório 7ª Reunião GT 21 de outubro de 2004	Trata dos procedimentos para abertura de Ensino Superior no INES
Proposta de regulamentação da Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras Setembro de 2004	Justificativa para regulamentação
Proposta de Decreto – Minuta versão 1 Setembro de 2004	Proposta Decreto (1ª versão) que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras.
Minuta – versão 2 19 de outubro de 2004	Histórico – Trata do Processo de Regulamentação da Lei de Libras
Minuta Decreto – revisão Outubro de 2004	Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira- Libras.
Relatório Reunião GT 27 de outubro de 2004	Avaliação e relato das atividades desenvolvidas pelo GT Libras
Minuta de Decreto – versão para consulta pública 2005	Despacho do Ministro da Casa Civil Senhor José Dirceu, referente à Consulta Pública - Decreto que Regulamenta a Lei Federal n° 10.436, de 24 de abril de 2002.
Ofício - 10 de janeiro de 2005	Prorrogação consulta pública da Lei de Libras.
Minuta Decreto - 26 de agosto de 2005	Análise da Minuta: da SEESP para Consultoria Jurídica
Decreto – 2005	Texto proposto após consulta pública, para regulamentação da Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002
Ofício - 15 de março de 2005	Ofício de Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial, a Ana Estela Haddad, assessora do Ministro da Educação.
Relatório de Reunião	Reunião da SEESP com entidades representativas e

16 de março de 2005	órgãos do Governo
Relatório de Reunião 21 de março de 2005	Aperfeiçoamento do Decreto de regulamentação da Lei de Libras.
Relatório Reunião GT 13 de maio de 2005	Estudo das contribuições enviadas para a consulta pública
Ofício - 25 de maio de 2005	Encaminha ao Senhor Ministro de Estado da Educação a proposta de minuta pós-consulta pública e análise técnica do GT de Libras.
Ofício - 21 de março de 2005	Sugestões da consulta pública referente à Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 MEC/SEESP.
Decreto - 26 de abril de 2005	Colaborações/contribuições da FENAPAS ao decreto de Libras.
Sugestões a Minuta de Decreto 21 de março de 2005	Sugestões da USP/CECAE-Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de Atividades Especiais, referente à consulta pública sobre a Minuta de Decreto de Regulamentação da Lei 10.436/02.
Sugestões ao Projeto De Decreto	Contribuições da UNICAMP, referente à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras.
Sugestões ao Projeto de Decreto	A FENEIS, em nome do senhor Antônio Mário Sousa Duarte, diretor-presidente, encaminha ao senhor José Dirceu, Ministro da Casa Civil, sugestões ao Decreto de Regulamentação da Lei nº 10.436/02– Libras.
Manifestação individual 26 de abril de 2005	Contribuição ao projeto de regulamentação (Surdo).
Memorando 10 de fevereiro de 2005	Claudia MaffiniGriboski, Diretora do Depto. de Políticas da Educação Especial, encaminha o Parecer à Presidente da ANDIFES, a professora Dra. Ana Lúcia Gazzola, acerca do Decreto de Regulamentação da Lei de Libras, para devidas providências.
Minuta	Proposta de regulamentação da Lei de Libras.
Projeto de Decreto	Projeto de Decreto que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras.
Ofício 27 de dezembro de 2005	Solenidade de anúncio do Decreto que regulamenta a Lei de Libras.
Relatório – 2006	Relatório da SEESP e ações desenvolvidas.

Grande parte do material agrupado foi acessada a partir de contatos com agentes políticos do próprio Congresso Federal⁵³, servidores públicos que atuam ou atuaram em órgãos do governo⁵⁴, professores de outras universidades⁵⁵, representantes da comunidade surda Brasileira⁵⁶ e pesquisas em sites. Todas as

⁵³Deputada Federal RJ, Benedita da Silva, Deputada Estadual RS, Ana Affonso.

⁵⁴Marlene Gotti, Claudia Dutra, Claudia Griboski, Denise Alves (todas atuavam na SEESP/MEC no período pesquisado) e Rosalba Cristina Motta – Assessoria de Articulação Parlamentar da Presidência no TSE.

⁵⁵Ronice Quadros, Tanya Felipe, Fabio Bezerra de Brito, Maura Corcini Lopes, Adriana da Silva Thoma

⁵⁶GladisPerlin, Antonio Abreu, Ana Regina Campello

pessoas foram contatadas através de e-mail e/ou telefone e suas contribuições foram fundamentais para a realização desta pesquisa, tanto pelo abundante material que disponibilizaram como pelas indicações de caminhos e pelos produtivos diálogos.

Vale dizer ainda que, quando defino tempos e documentos, não os estou colocando numa caixa fechada, mas numa moldura aerada e flexível, que permite se deslocar para frente ou para trás, trazendo para seu interior acontecimentos outros que podem se (des)encaixar no cenário desenhado. Então, outros documentos e movimentos produzidos nos períodos anteriores e/ou que separam cada um desses acontecimentos (1996 a 2002 e 2002 a 2005) também foram acolhidos como acontecimentos aos quais é creditada a entrada da Libras nos currículos.

Acredito que esse conjunto de acontecimentos pode ter aberto as portas para a entrada da Libras, oficialmente, como disciplina no currículo de cursos do Ensino Superior Brasileiro e, por isso, se tornaram *corpus* de análise desta Tese. Contudo, não se tratam de acontecimentos isolados, tampouco sem precedentes históricos. Podemos tratá-los como tramas de um feixe de relações (FOUCAULT, 2008) que, em movimentos dinâmicos, foram produzindo as condições para o aparecimento do objeto de pesquisa. Nisso, tem um bocado de história, mas não uma história que quer “recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade do tempo; [...] uma história que supõe uma verdade eterna, uma alma que não morre, uma consciência sempre idêntica a si mesma [...]” (FOUCAULT, 2014, p.71), mas uma história que escapa da metafísica e não se apoia sobre nenhum absoluto, nem a uma continuidade ou encadeamento ideal do acontecimento. Com isso, adianto que a aproximação que faço aos distintos contextos e tempos não tem a pretensão de “abocanhar” a história por inteiro e, linearmente apresentá-la até desnudar o objeto.

Tomo os documentos como lugar de materialização dos discursos que podem me dizer da constituição disciplinar normativa da Libras, portanto, por meio dos documentos, olho para a história, mas, ao fazê-lo, não os estou tratando como “a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio” (FOUCAULT, 2008, p.12), e que nos serve para reconstituir o passado.

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008, p. 7).

A partir desta perspectiva, o documento, no campo da história, deixa de ser uma matéria inerte por meio da qual era possível reconstituir os feitos da humanidade. Seguindo Foucault (2008, p. 7), é possível, então, pensar a história para além da sua justificativa antropológica de memória coletiva que “se servia de documentos para reencontrar o frescor de suas lembranças”. Antes disso, “ela é a utilização de uma materialidade documental, que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanência, quer espontâneas, quer organizadas” (ibidem p. 7).

Documento e história não se separam, contudo, o que Foucault (2008) problematiza é quando se toma a história como memória em si mesma e que se utiliza da elaboração documental para manter esse *status*. Dessa forma, não estaria mais do que se dispendo a memorizar os *monumentos* do passado, transformando-os em *documentos*. Ao mudar sua posição sobre o documento, a história não se coloca a interpretá-lo, mas

transforma os *documentos* em *monumentos* e desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

A opção pelos documentos como materiais de pesquisa se deu, então, por um lado, a esse entendimento de não assumir um *status* histórico pretendendo “levantar” memórias apenas. Também não pretendo desenhar o “rosto” da disciplina de Libras a partir de uma reconstituição histórica, mas olhar para os discursos materializados nos documentos como fragmentos de uma história, produzidos em um tempo determinado.

Por outro lado, a opção se deu por entender que a configuração da Libras como disciplina pela via da legislação tem como *locus* principal de efetivação o currículo dos cursos de formação de professores, e, nesse lugar, se torna uma potência sobre/com

o sujeito (o professor em processo de formação) que se conforma e conforma seu olhar, seu modo de agir, de ser o professor de todos, inclusive do surdo. E a difusão da Libras pela via disciplinar acaba por tornar o surdo, sua língua e cultura conhecidos, portanto, este sujeito já não mais será um estranho e suas especificidades linguístico-culturais já não serão mais um estrangeirismo. O surdo passa a ser mais um 'outro' sobre o qual se pode agir, governar, ao mesmo tempo em que ele passa a se autogovernar.

Nessa direção, a opção pelos documentos oficiais também se deve ao alcance de suas normatizações em nível de sociedade, mas e sobretudo, em nível da instituição educacional, pois, em última instância, é esta a instituição de maior alcance de ações de governo, e é na escola, em qualquer nível, que reside a maior possibilidade de condução dos sujeitos. Pela via dos documentos, penso ser possível perceber os movimentos a partir dos quais entrou em jogo um conjunto de estratégias para assegurar que os surdos pudessem ser acessados e incluídos nos processos educacionais escolarizados e identificados com as políticas de inclusão e, para tanto, se fazia necessário que a Libras se propagasse e se instalasse como norma nos currículos.

Desse modo, os acontecimentos olhados nesta pesquisa por meio dos discursos materializados nos documentos oficiais serão metodologicamente trabalhados a partir do conceito-ferramenta do *discurso*, entendendo que este pode me ajudar a perceber uma série de estratégias, tramas, jogos de forças e práticas geradas naquele tempo determinado e colocados em operação para produzir as condições para a emergência da configuração normativa da disciplina de Libras e sua entrada no campo curricular. Não é objetivo desta pesquisa discutir ou mostrar a pertinência da entrada da Libras nos currículos como disciplina, mas entendê-la nessa configuração a partir das tramas históricas, de um tempo determinado, que a instituíram.

Essa escolha pelo conceito-ferramenta do discurso me colocou mais uma vez a aprender de outro modo: permanecer no nível de existência da palavra. Digo isto por que ao longo da minha formação, aprendi a olhar o discurso como se apenas um jogo de palavras (signos) fosse, palavras que carregam significados, sim, mas estes poderiam tanto estar explícitos como ocultos. E, estando ocultos, geralmente aí se guardariam as más intenções (ou outras que não as ditas), aí estariam os sentidos

dissimulados, distorcidos. A verdade a ser desvelada. Parecia sempre ter algo por de trás das palavras ditas. Com isso, tornou-se imprescindível empreender um estudo mais aprofundado sobre discurso para compreendê-lo numa perspectiva foucaultiana. É disso que trata a subseção que segue.

1.3.1 Do discurso como ferramenta de análise

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou sentido oculto das coisas. [...] Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas (FISCHER, 2001, p. 198).

Para Foucault, nos diz Fischer (2001, p. 198), nada há por trás das cortinas, nem sob o solo que pisamos e, nessa direção, “analisar o discurso seria dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos”. Encontro, pois, nas palavras de Fischer, pistas para operar com os discursos materializados nos documentos que elegi como *corpus* desta pesquisa, na medida em que são eles uma produção histórica e política. Mas, antes, preciso compreender com maior profundidade como Foucault trabalhou com esse conceito em seus estudos e como ele (o conceito) pode me ajudar na investigação que proponho. É esse o objetivo desta parte do trabalho.

O *discurso* foi tema da aula inaugural no Collège de France, proferida por Foucault em dezembro de 1970 e publicada na França com o título “A ordem do discurso” (no original *L'ordre du discours*) em 1971. Foucault anuncia desde o princípio sua hipótese de que o discurso não é livre, solto. Não se pode dizer qualquer coisa, a qualquer momento e de qualquer modo, em qualquer lugar. A partir dessa hipótese, Foucault desdobra reflexões acerca de como os diversos discursos localizados em uma dada sociedade, controlam, limitam e validam regras de poder nesta mesma sociedade, ainda que para tal, necessite se organizar, desorganizar e buscar outra organização que sustente as certezas ou verdades constituídas historicamente. As coisas ditas são sempre localizadas na história. Há sempre um lugar e uma intenção de quem diz e isso conduz à necessária historicidade do discurso, de modo que seja possível perceber ou olhar como esse discurso se acomodou nas distintas situações.

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Para esse controle do discurso, operam procedimentos de exclusão, ou sistemas de exclusão, a partir de três princípios definidos por Foucault como: *princípio de interdição*; *princípio da separação e rejeição*; *princípio da vontade de verdade*. Dentre eles, a *interdição* é o mais familiar, é aquele, já referido, que nos faz saber que não se tem o direito de dizer tudo. Foucault (1999) diz que existe um “tabu do objeto” e as coisas ditas dependem e obedecem ao “ritual das circunstâncias”, a partir do qual não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa, há um direito exclusivo, privilegiado daquele que fala. Sobre esse princípio, Foucault faz menção aos discursos acerca da sexualidade e política, pois que estes revelam uma ligação imediata com o desejo e o poder. A partir disso, já sinaliza para uma definição de discurso entendendo que ele, o discurso,

Não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Sobre o princípio da *separação e rejeição*, Foucault usa como exemplo a oposição razão e loucura. A figura do louco que, desde a Idade Média, tinha como lugar do discurso o vazio. Palavras sem verdade, sem importância, desprovidas da razão eram rejeitadas tão logo proferidas. Em contrapartida, poderiam também atribuir ao discurso do louco uma verdade escondida que se pronunciava ou um prenúncio do futuro atribuído a estranhos poderes. Mas “a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel da verdade mascarada” (Idem p. 12). Contudo, longe de desaparecer, a separação permanece se exercendo através das instituições e da manutenção da censura que a escuta exerce. E Foucault acrescenta: “Se é necessário o silêncio da razão para curar o monstro, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece” (FOUCAULT, 1999, p. 13).

O terceiro princípio, o da *vontade de verdade*, considera a oposição entre o

verdadeiro e o falso um tipo de separação que rege nossa vontade de saber. A vontade de verdade, como os outros princípios do sistema de exclusão, também se apoia sobre o suporte institucional, mas é reconduzida mais profundamente pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído e atribuído. E, por assim se dispor, essa vontade de verdade tende a exercer uma espécie de pressão, um poder de coerção sobre os outros discursos (da palavra proibida e da segregação da loucura). E por isso mesmo, por exercer poder, que a vontade de verdade se reforça, se aprofunda e se torna incontrolável, atravessando e fragilizando os dois primeiros princípios.

Esse grupo de princípios controladores e delimitadores do discurso (sistemas de exclusão) são procedimentos externos que exercem e põem em jogo o poder e o desejo. Há outro grupo de procedimentos que Foucault definiu como internos. Aqueles discursos que exercem seu próprio controle e, assim, operam como princípios de *classificação, de ordenação e de distribuição*, como se “se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Ainda, nestes procedimentos internos, se localizam o *comentário, o autor e o sujeito*.

De acordo com Foucault (1999), nas sociedades pode haver certo desnivelamento entre os discursos, como aqueles que *se dizem*, aqueles que *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda *por dizer* (p. 22). Esses discursos estão presentes no nosso sistema de cultura por meio de textos religiosos, literários, científicos. No desnível entre texto primeiro e texto segundo, Foucault indica o *comentário*. Aquele que permite construir novos discursos e funda uma possibilidade aberta de fala, que “permite dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Há um deslocamento, que não é estável nem absoluto e que pode colocar um grande texto em processo de desaparecimento, enquanto que um comentário assume evidência e importância. Mas, adverte Foucault, “embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar repostado em jogo” (idem p. 23).

Outro princípio, menos denso mas complementar ao comentário, é o *autor*. Que não é o indivíduo que fala, mas o autor como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de coerência” (idem, p. 26).

É um princípio que rege muitos dos discursos que circulam nas conversas cotidianas, aquelas que não têm uma permanência, são logo apagadas ou enfraquecidas em seus significados. Mas isso não quer dizer que o discurso não seja endereçado em outras circunstâncias. Existem domínios em que a atribuição do discurso a um autor é regra, mesmo quando o autor desempenha papéis em distintos campos, como no campo científico, literário. Assim, o autor “é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção real” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Há um jogo de diferenças no discurso e isso está ligado à época, suas convenções e as modificações que se vão operando a partir do autor, fictício ou real. Assim, o *comentário*, diz Foucault, limita o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma de *repetição* e do *mesmo* e, esse mesmo acaso, é limitado pelo princípio do *autor*, também pelo jogo de uma *identidade*, mas que não se repete, no lugar disso, tem a forma da *individualidade* e do *eu* (idem, p. 29).

A questão do discurso, como objeto de estudo, foi abordada por Foucault antes, na obra *A arqueologia do saber* (1969), quando trata da inexistência do objeto em si, defendendo que este, o objeto, é produção de formações e de práticas discursivas, quer dizer, sua existência depende de convenções que o definam, e essa definição é compartilhada, através do discurso, por um certo número de indivíduos. Portanto, para definir o objeto, é preciso que haja um entendimento compartilhado sobre sua história, suas funções, sua dinâmica, sobre as relações de poder implícitas na elaboração e no uso do objeto. A partir do estabelecimento do discurso sobre o objeto é que se formam os conceitos que nos ajudarão a compreender e perceber a realidade e os saberes que são produzidos em cada época.

Ainda que seja uma citação um tanto longa, opto por trazer algumas reflexões de Foucault (2008) quando se refere ao discurso, não como um conceito fechado, mas como práticas que formam o próprio objeto de que falam:

Gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Não se trata de uma definição de discurso, mas de uma reflexão que nos remete a um entendimento sobre o discurso e que precisa sempre ser olhado na companhia de outros conceitos trabalhados pelo autor, como o de *enunciado*, que está diretamente relacionado ao discurso, mas descrevê-lo implica "apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar" (FISCHER, 2001, p. 202).

Entendo que o enunciado pode ser aquilo que corresponde a cada informação ou afirmação sobre o objeto e essas, reunidas, criam/formam o discurso. Hipoteticamente, no contexto desta pesquisa, pensemos na lei enquanto objeto. Ela só existe na medida em que, como sociedade, compartilhamos de entendimentos comuns acerca do que a compõe, de quem a define, da sua história, da sua dinâmica, do seu acesso... Por exemplo: a Lei nº 10.436/2002 define o modo como devemos proceder acerca da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e como deve fazer parte da organização da sociedade em seus bens e serviços; esta lei foi produzida a partir de uma demanda social (logo, havia entendimentos compartilhados) passando sob o olhar e definição de um grupo para o qual é designado o poder de decidir – parlamentares; foi tornada pública através de meios de comunicação específicos – Diário Oficial da União, publicações em jornais, telejornais; foi recebida pelas instituições como uma norma a ser cumprida... – enfim, são afirmações e informações sobre um objeto que, reunidas, identificam-no, mas não só, há uma parcela da população que concorda com as condições que identificam o objeto. A partir daí se tem um discurso sobre a lei. Há elementos que a produzem como lei.

Percebo que há diferentes formações discursivas que se produzem em tempos determinados. Algumas se repetem, reproduzem-se, outras aparecem, são criadas nas circunstâncias da história, na dinâmica das sociedades. Desta forma, vão se construindo os discursos dos distintos campos do saber como o discurso religioso, científico, médico, político, e todos têm uma certa permanência, mas e sobretudo, estão sempre e incessantemente se modificando, transformando-se pela nossa própria ação problematizadora, desconstrutora e construtora dos discursos que nos regem. Se há de se ter concordâncias mínimas para estabelecer entendimentos sobre os objetos, também há que se ter a novidade, a raridade que faz o discurso avançar, modificar e criar novas exigências para a compreensão comum.

Dizer que é necessário um patamar comum do discurso para que todos tenham acesso ao objeto não equivale a dizer que deve haver uma concordância irrestrita, mas que, ao irromper de um dado contexto, o discurso provoca fissuras, altera este contexto e, estando em relação com a cultura, produz uma série de entendimentos. Contudo, a partir do entendimento sobre o objeto, o olhar ou a forma de analisar esse objeto passa a ser do sujeito. O que não quer dizer que o próprio sujeito cria o discurso por si mesmo, de forma autônoma. O discurso parte também do âmbito institucional e, como prática social, ele sempre se produz nas/em/com as relações de poder. Como um dos pontos de onde emergem alguns tipos de discurso, as instituições (religiosas, médicas, políticas...) promovem as formações discursivas que são assimiladas pelo indivíduo e por ele transformadas. Como indivíduos, produzimos diferentes discursos que estão envolvidos ou se inserem em distintos campos de saber. Disso decorre que as formações discursivas estão sempre dentro ou em relação com campos de saber.

Sem pretender definições fixas, tomei como orientação para este trabalho as teorizações de Foucault acerca do conceito ferramenta do discurso que, nesta seção, apresentei de forma um tanto didática, porém foi uma opção que fiz para atender à necessidade de mostrar como pude entender esse conceito e como ele pôde contribuir com minha pesquisa. A partir desse exercício, posso tomar o material de pesquisa, olhando-o como materialização dos discursos que ajudarão a produzir entendimentos sobre o que hoje podemos chamar de disciplina de Libras. Uma nova disciplina inscrita no campo do currículo e que passou a compor o conjunto de saberes necessários à formação de professores em nível superior no Brasil, em um momento de significativas modificações nas relações sociais, econômicas, educacionais, promovidas

especialmente pelas políticas de inclusão, que estão inseridas num panorama político contemporâneo, característico de uma sociedade denominada de “seguridade ou de normalização”, na qual as pessoas devem se conformar à norma, previamente estabelecida.

Temos, portanto, a disciplina de Libras como uma norma que se instituiu e passou a operar como verdade e, nessa condição, atua tanto sobre o indivíduo surdo, como sobre a sociedade, que se modifica para atender a essa norma. Entender o tema da pesquisa em articulação com esse tipo de sociedade apontou para o necessário exercício de aproximação aos conceitos foucaultianos de norma, normatização, normalização e normação que estão implicados nesse processo e circulam por meio de mecanismos que tanto nos disciplinam como nos regulam e nos posicionam em relação aos outros e a nós mesmos. As formas como operam e em que consistem essas noções são tratadas na próxima subseção.

1.3.2 Da norma, normatização, normalização, normação: outros conceitos que acompanham o olhar investigativo

A partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema de lei se desenvolvem técnicas de normalização. [...] O que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 74 – 75)

Compreender a noção de *norma* e outras que dela se aproximam como *normalização*, *normação*, *normatização*, noções cunhadas por Foucault, tornou-se importante nesta investigação na medida em que passo a enxergar fortes relações entre a emergência da Libras como disciplina nos currículos e as mudanças na organização das sociedades do presente. Mudanças que impõem modos de ver, de agir e de sentir a vida e o mundo, o ser e o estar no mundo se modificam sob as condições de uma racionalidade política que conduz, controla e nos faz condutores e controladores dos outros e de nós mesmos. Imersos nas políticas de inclusão que operam como imperativo de Estado, somos convocados a participar dos processos sociais, especialmente daqueles que movimentam, direta ou indiretamente, os setores economicamente produtivos e aqueles que fortalecem as condições fundamentais de

sua instalação e manutenção – os processos educacionais.

Vejo avançar e consolidar a inserção da Libras nos currículos em um momento histórico específico, quando garantir que todos participem de tudo implica atribuir valor às diferenças de modo que, ao invés de permanecerem na invisibilidade ou na incômoda visibilidade, tornem-se alvo de investimentos políticos, educacionais, culturais, visando sua modificação e adequação à norma ou àquilo que se toma como medida comum, padrão e referência a que devem todos se conformar.

A propósito da *norma*, pensamos sempre na direção da obediência, respeito àquilo que “está certo”, enfim, um modo de permanecer dentro de um limite cuja extrapolação equivale à punição, ao castigo, à multa, à prisão, dentre outros mecanismos simbólicos ou concretos de que a sociedade possa lançar mão a partir de suas próprias construções históricas. Algumas dessas construções podem ser localizadas ainda na Idade Clássica, quando se inventou aquilo que Foucault (2010, p. 42) chamou de “arte de governar”, criando várias instituições como o aparelho de Estado, a escola, a família, a partir das quais se aperfeiçoaram as técnicas de exercício do poder. Com essas invenções, as discussões em torno da noção de norma aparecem ligadas às técnicas de punição determinadas por cada sociedade, como diz CandiOTTO (2012),

Há sociedades em meio às quais a exclusão, o exílio e a rejeição de alguém para fora de um grupo ou de um corpo social constituem as punições preferíveis (os gregos antigos); há outras que privilegiam a retribuição pelo dano provocado, a compensação do delito pela obrigação financeira (as sociedades germânicas); outras ainda priorizam o suplício, a tortura, a marca do poder no corpo do condenado (as sociedades ocidentais no final da Idade Média); enfim, há aquelas sociedades que têm como tática punitiva principal o aprisionamento (CANDIOTTO, 2012, p. 19).

A relação que se faz entre poder, obediência, norma e punições pode estar enraizada nessas práticas, contudo, CandiOTTO (2012) adverte que Foucault, ao trabalhar essa noção, não trata da punição judiciária ou da sanção normativa, mas trata a norma disciplinar como aquela que pretende evitar os comportamentos indevidos ou perigosos, aplicando, para isso, pequenas correções e recompensas. O autor assim se refere:

A tese de Foucault é de que nas sociedades modernas a norma tem alcance maior do que a lei. Ela prevalece como aspecto fundamental das relações de poder. Enquanto a lei é exterior ao indivíduo, ao operar unicamente por ocasião da violação de um ato considerado proibido, a norma envolve o conjunto da existência humana. Ela está presente no seu cotidiano, alcança sua interioridade mediante distribuições espaciais e controles temporais das condutas. A lei é direta e teatral. A norma é difusa e indireta; ela funciona como padrão culturalmente construído a partir do qual uma multiplicidade de indivíduos é cindida por dentro, entre normais e anormais (CANDIOTTO, 2012, p. 21).

A norma atua em todo corpo social estabelecendo graus de normalidades e isso se identifica nas diferentes posições em que os indivíduos se situam na sociedade. A respeito dessa atuação da norma, CandiOTTO (2012,p.21) afirma que, “além de homogeneizar, a norma individualiza, inclusive integra os prováveis desvios no interior de um mesmo grupo”. Também Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956), com Ewald, apontam que a norma opera por comparabilidade, como medida comum que se institui num grupo, tendo como referência a si próprio, portanto, institui-se no grupo e a partir do próprio grupo a que se refere e, além disso, ela é primária e fundamentalmente prescritiva.

Prescritivamente, ela age tanto por meio da homogeneização das pessoas, quanto por meio da exaltação/banalização das diferenças identitárias que caracterizam os sujeitos dentro de suas comunidades. Ela age tanto na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos, quanto na pluralização dos modelos frente aos quais todos devem ser chamados a se posicionarem uns em relação aos outros (LOPES, 2011, p. 288).

A esse fato em que o grupo toma a si mesmo como referência, “se serve” como padrão, como norma e, a partir disso, determina e identifica o normal e o anormal, Foucault (2008, p. 75) diz preferir denominar como *normação* – ou, aquela que vai “da norma à demarcação do normal e do anormal [ou] é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se torna possível”.

Entender que há uma conformação à norma significa que é necessário olhar para certas técnicas de poder que são exercidas visando também a gestão do corpo. Foucault (1975) tratou disso analisando como o poder se realiza nos diversos campos da vida social e aponta a disciplina como uma forma de exercer poder sobre os corpos, de forma contínua e nos mínimos detalhes. A potência da disciplinarização como

instrumento de controle social nunca cessou de nos interpelar, conduzir, controlar, e temos, permanentemente, nossos corpos regulados, onde e quando quer que seja.

Castelo Branco (2011, p. 10) também destaca que “mesmo sem um contorno histórico bem definido, uma noção necessária e complementar à de disciplina foi a de *normalização*”, esta que tem por foco a vida subjetiva dos indivíduos.

O problema central da normalização, em outras palavras, é o cuidado com a alma dos seres humanos, com o conhecimento possível da subjetividade humana e, por consequência, com a questão de como dominá-la. A escola e a família seriam os agentes por excelência das técnicas de normalização. O objetivo mais importante do procedimento normalizador é a produção de subjetividades assujeitadas, é a criação de trabalhadores honestos, de cidadãos cumpridores dos deveres, de bons pais de família, de pessoas feitas em série e mais ou menos padronizadas nos modos de viver, nos seus gostos e, até mesmo, no seu modo de morrer (CASTELO BRANCO, 2011, p. 11).

Nesse efeito normalizador é que se encontram entranhadas as ciências humanas que surgem a partir dos séculos XVII e XVIII, em decorrência do desejo/necessidade de conhecer a mente, o pensamento ou “o que se passa na cabeça das pessoas, para melhor dominá-las” (CASTELO BRANCO, 2011, p. 11). Desse modo, as ciências humanas são também efeito de técnicas de poder que constituem um controle subjetivo, ou, também denominado “poder normalizador” (ibidem, p. 11). Assim, podemos entender que poder e saber operam a normalização e controle social de modo a modificar o ser humano, quer individual ou coletivamente.

Ajudam-me também a pensar acerca destas noções as discussões empreendidas no curso dado no Collège de France entre janeiro e abril de 1978, mais especificamente a aula em que Foucault propõe mostrar como segurança e disciplina, “tanto uma como a outra, tratam de maneira diferente aquilo que podemos chamar de *normalização*” (FOUCAULT, 2008, p. 74). Considerando que um certo “quadriculamento disciplinar” (idem, p. 75) permite tanto perceber quanto modificar os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações, Foucault afirma que a disciplina normaliza. Esta normalização se daria a partir de classificações estabelecidas segundo objetivos e procedimentos capazes de identificar ou demarcar o normal e o anormal. Nessa direção, percebo a produtividade em operar com esses conceitos nesta pesquisa e olhar para os modos como se constituiu a disciplina de Libras e como, através dela, se mobilizaram práticas que normalizam.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo ótimo, que é construído a partir de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal o que não é capaz. [...] O que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Seguindo Lopes e Fabris (2013, p. 41), é possível entender que, se a *normação* – entendida como norma que possibilita identificar o normal e o anormal estabelecendo, portanto, relações polarizadas – é um processo característico da sociedade disciplinar moderna, temos na *normalização* uma noção que vai caracterizar a sociedade de seguridade que opera práticas que determinam a inclusão no presente. Isso porque o que ocorre, em vez de um e outro, normal e anormal, temos agora uma operação de relações pluralizadas, ou “vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Desse modo, a operação de normalização consiste em

fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras [...] de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Temos, portanto, uma norma disciplinar (*normação*) e uma norma de seguridade (*normalização*) coexistindo, ou seja, uma não anula a outra, nem se substituem, ambas se mantêm operando sobre os indivíduos e a população, seja disciplinando, regulando, orientando, conduzindo afinal. Nessa lógica, nos dizem Lopes e Fabris (2013, p. 44), “onde se cruzam tipos distintos de normas, *normalizar* significa uma ação de dobradiça onde se articulam no sujeito as práticas disciplinares e as de regulação”. Dessa forma, a norma disciplina e regula ao mesmo tempo, sem substituições, apenas com ênfases numa ou noutra.

Para que a norma se estabeleça, entra em operação outro mecanismo que as autoras propõem chamar de *normatização*, o que corresponde a criar ou estabelecer regras sociais e legais. A partir disso, é possível dizer que convivemos com *dispositivos normatizadores* e que estes têm se mostrado cada vez mais necessários na organização das sociedades do presente. Em todas as instituições sociais, há regras que as criam, que as regem e que as controlam. Assim, podemos distinguir, a

partir de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956), que “*dispositivos normatizadores* são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores*, [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”.

A necessária discussão sobre essas noções neste estudo se dá não apenas por que o foco recai sobre um *dispositivo de normatização*, que é a criação da lei que inscreve a disciplina de Libras como uma norma no currículo, mas também porque a motivação do estabelecimento dessa norma resulta da condição das pessoas surdas que, numa lógica da sociedade disciplinar, são posicionadas/se posicionam na polaridade normal e anormal, mas, ao mesmo tempo, são posicionadas/se posicionam na lógica da sociedade de seguridade, quando são localizadas na posição da população de risco social. Portanto, trata-se de um grupo que pode ser pensado tanto a partir da normação quanto da normalização.

Parece-me possível, então, pensar que a disciplinarização da Libras opera na normalização dos surdos quando se propõe entrar nos currículos e, por meio dele, alcançar esses sujeitos de modo que se conformem à norma da educação inclusiva. Contudo, considerando que “a norma não tem por função excluir, rejeitar, ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2010, p.43), ter a disciplina de Libras no currículo pode ser um modo de permitir que o surdo ocupe um lugar na curva de normalidade e seja reconhecido pela sociedade que passará a conviver com ele de forma cada vez mais “natural(izada)”.

Até aqui, entendo que foi possível desenhar os contornos do meu mapa de pesquisa, cercar e falar sobre o objeto e os modos como me aproximo dele e sobre alguns conceitos e ferramentas que me ajudarão a compreendê-lo em sua produção. No próximo capítulo, me lanço ao centro desse mapa, lá onde se constitui o núcleo da pesquisa. Aproximo-me do material de pesquisa e, como que levantando as camadas dos discursos materializados nos documentos, me coloco a ouvi-los e a compreendê-los na atmosfera em que foram produzidos. Coloco-me a olhar para os discursos apreendendo-os como acontecimentos que irrompem num certo tempo, num certo lugar e que, normativamente, definiram o campo curricular como *locus* privilegiado para a emergência da Libras como disciplina.

CAPÍTULO II

CAMADAS DO DISCURSO: APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS QUE REGISTRAM A INSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Longe de ser esse elemento transparente ou neutro, [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar
(FOUCAULT, 2010, p. 14)

Trago, neste capítulo, o núcleo dos materiais da pesquisa. Um conjunto de produções discursivas materializadas nos processos legislativos que normatizaram a Libras, inscrevendo-a no campo curricular. Coloco-me a levantar as *camadas* dos discursos, ouvi-os no tempo e espaço de sua produção. Tempo em que a Libras entra nas agendas políticas com vistas à sua oficialização e disciplinarização. Mas, sobretudo, procuro compreender a atmosfera em que se produziram os discursos que inscreveram a Libras como uma norma no currículo. Também busco, nas tramas discursivas, perceber os embates pela instituição de verdades, que tipos de verdades se mobilizaram e como se articulam às verdades do nosso tempo, ou e principalmente, entender como a normatização da Libras opera uma determinada racionalidade política.

Para alcançar esse propósito, organizei o material para análise distribuindo-o em três seções para que em cada uma delas fosse possível olhar os discursos em suas distintas camadas: na primeira camada, é apresentado e discutido o texto original do Projeto de Lei – PLS nº 131/1996 (o que o precede, o que propõe, como propõe, a partir de que propõe), e o que me foi possível perceber nas tramas que se deram naquele tempo e espaço quando tramitou no Congresso Nacional o processo de oficialização da Libras; na segunda camada, acompanho a tramitação, os caminhos percorridos dentro do Congresso Nacional (Comissões, setores, Ministérios...), procurando olhar para os discursos de parlamentares, nos distintos momentos (votações, relatorias, discussões, atas...) e instâncias (Senado Federal e Câmara dos Deputados), dando destaque aos discursos que se identificam com os princípios do projeto de inclusão e, assim, chego ao texto aprovado e sancionado como Lei nº10.436/2002; e uma terceira camada tratará do período em que a lei foi olhada por distintas instâncias governamentais e não governamentais representativas dos surdos, pelas instituições de ensino superior e pela sociedade

civil, na perspectiva de sua regulamentação que se efetivou por meio do Decreto nº 5626/2005. Esse movimento reuniu esforços para definir as estratégias de inclusão da Libras como disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos no Ensino Superior brasileiro.

Ainda pensando na organização do texto e na orientação para a leitura, em vários momentos, em meio ao texto, alguns excertos de discursos são destacados com a fonte em itálico na intenção de chamar a atenção para o ponto forte do discurso. E, para distinguir citações de autores consultados e os excertos de discursos materializados nos documentos, estes últimos estão dispostos em quadros, proporcionando maior visibilidade e destaque.

O conjunto de acontecimentos apresentados e problematizados neste capítulo resultou em modificações importantes nos distintos setores da sociedade, sobretudo no educacional, e mais especificamente nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, que, a partir de 2005, viram-se obrigadas a inserir a disciplina de Libras em seus currículos, cumprindo assim com seu papel na propagação dos projetos inclusivos, uma vez que nenhum professor poderá se formar sem estar “preparado” para responder às necessidades educacionais, de toda natureza, de todos os alunos, o que corresponde a dizer que todos deverão estar preparados para a inclusão.

Tratamos, pois, de uma verdade de nosso tempo que, na direção do tema desta pesquisa, vem sendo olhada por pesquisadores e estudiosos que evidenciam em seus trabalhos os impactos dessa normativa sobre a formação de professores⁵⁷; mostram como os alunos de graduação têm percebido essa inserção em sua formação⁵⁸; apresentam os distintos aspectos de que têm se ocupado as pesquisas dedicadas a essa temática⁵⁹ e outras perspectivas a partir das quais hoje a disciplina de Libras é olhada. O modo como olho para o tema, nesta pesquisa, pretende agregar-se a tais estudos e talvez acrescentar elementos que ainda possam potencializar os debates. Com essa intenção, entro nos cenários político e educacional do Brasil do final dos

⁵⁷Encontra-se esse debate em LODI; NOGUEIRA (2011) artigo intitulado “Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores”.

⁵⁸Em Almeida; Vitalino (2012), artigo que trata sobre “Libras na formação de professores: a experiência de graduados”.

⁵⁹Klein; Santos (2014) apresentam interessante trabalho sobre como a disciplina de Libras vem sendo alvo de pesquisas acadêmicas e de que modo tais pesquisas se tornam discursos que circulam e produzem efeitos nos currículos dessas disciplinas.

anos de 1990 e o percurso até o ano de 2005, quando o último documento, dentro do recorte desta pesquisa, foi publicado. São esses os caminhos mapeados nesta pesquisa e que passo a desenhar nas próximas seções.

2.1 PRIMEIRA CAMADA DO DISCURSO: A ENTRADA DA LIBRAS NAS AGENDAS POLÍTICAS DO CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO

Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejassemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?
Sócrates⁶⁰

Escolho como epígrafe as palavras do filósofo grego Sócrates (469 a 399 a. C.), usadas no início do texto que objetivou explicitar os motivos pelos quais um Projeto de Lei para propor a oficialização da Língua Brasileira de Sinais se justificaria. Um apelo subjetivo, que dá o tom inicial à proposição. Uma convocação aos parlamentares a sentirem-se como se não tivessem “voz nem língua”, (seus elementos básicos de trabalho). Esse foi o tom que marcou a entrada da Libras na agenda política brasileira, em 1996.

Chegando, agora, ao interior do meu mapa investigativo, procuro por pistas sobre acontecimentos que precederam a entrada da Libras no currículo. Recolho fragmentos-registros⁶¹ a partir dos quais possa enxergar algumas condições de possibilidades para a produção disciplinar da Libras. Olho para o tempo em que, oficialmente, a Libras passou a ser objeto de processo legislativo no cenário político Brasileiro através da apresentação do Projeto de Lei do Senado – PLS, inscrito sob o número 131 no ano de 1996, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais” (PLS nº 131/1996). Tal projeto mobilizou ações durante seis anos no interior do Congresso Nacional brasileiro e, nesse percurso, foi agregando diversas proposições, pareceres de políticos, de intelectuais e de representantes de instituições e da comunidade surda,

⁶⁰ No documento não há indicação de referência da citação, apenas atribui a fala à Sócrates. Em busca por referência encontrei tal citação no e-book *Obras Completas de Platão, Diálogos Polêmicos* onde apresenta o diálogo entre Sócrates e Hermôgenes.

⁶¹ Uso a expressão *fragmentos-registros* pensando, com Veiga-Neto (1996, p. 217), que “interessa o fragmento pelo valor que se atribui a ele” e considerando que os achados da pesquisa não correspondem à história em sua totalidade, mas apenas a uma parte, que foi encontrada na forma de registro e aqui são usadas como *corpus* de análise.

até sua transformação em Lei Federal. Essa abertura às contribuições de outros agentes, para além dos próprios parlamentares, conferiu ao projeto e à posterior Lei, um grande respaldo político, social e científico-acadêmico.

As primeiras marcações no meu mapa são feitas justamente no terreno onde irrompem os sinais de uma norma que começava a se estabelecer. A primeira versão escrita e reconhecida como proposta oficial do reconhecimento legal da Libras foi apresentada por meio do PLS nº 131/1996, trazendo as seguintes determinações:

Art. 1º - Fica reconhecida como *meio legal* de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados.
 Parágrafo único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural

Art. 2º - A Língua Brasileira de Sinais *deverá ser usada, obrigatoriamente*, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - A administração pública, direta e indireta, *assegurar*á o atendimento aos surdos, na Língua Brasileira de Sinais, em repartições públicas federal, estadual e municipal, bem como em estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares, pelos profissionais intérpretes da Língua de Sinais.

Art. 4º - *Será incluída nos currículos* dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e magistério, a Língua Brasileira de Sinais *como disciplina optativa para o aluno e obrigatória para a instituição educativa* (PLS Nº 131, 1996, p. 1)⁶².

Apresentado no dia 13 de junho de 1996 pela Senadora Benedita da Silva, o projeto abriu uma nova trama no contexto das políticas públicas brasileiras, que já vinham embaladas pelos discursos que produziam uma outra configuração de sociedade, identificada com as características de uma racionalidade neoliberal, seguindo tendência de âmbito internacional. Nessa lógica, a educação tornou-se foco de investimentos políticos e econômicos com vistas à sua qualificação. Ter uma educação de qualidade e de acesso irrestrito, com a universalização do conhecimento, tornara-se uma meta a ser alcançada por todos os países que passaram a assumir uma agenda neoliberal e, para tal, inúmeros acordos e documentos produzidos por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial foram produzidos para estabelecer espaços, tempos e ações que conduzissem ao alcance das metas.

Estabelecia-se uma espécie de “consenso” com vistas à construção de um mundo mais justo, solidário e de igualdade de condições, princípios incorporados para

⁶²O Projeto de Lei na íntegra, cópia de sua versão original, consta no anexo.

sustentar a implantação de políticas inclusivas, com ênfase àquelas dirigidas ao campo educacional. Um novo papel a ser desempenhado pela educação que ficaria identificada como “Educação para Todos” foi definido. Inicialmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou em documento assinado e aprovado por representantes de mais de cem países e por Organizações Não-Governamentais (ONGs), que se comprometeram com a Educação Primária Universal (EPU) para todos, num prazo de dez anos, até 2000, entendendo que esse nível de escolarização seria suficiente para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Depois dessa declaração, outros movimentos se sucederam, cada um com seus documentos elaborados para orientar as políticas a serem implantadas, com o intuito de afirmar a educação como um direito de todas as mulheres e homens, em todas as idades e em toda e qualquer condição física, intelectual, linguística, cultural, econômica, dentre outras. Todas as medidas que viessem a contribuir para a produção de um mundo mais sadio, tolerante, cooperativo, sustentável e próspero eram foco de investimentos.

No tempo em que o projeto de lei da Libras foi apresentado no Congresso Nacional, os discursos em prol dessas mudanças nas sociedades já circulavam havia quase uma década e, no Brasil, as políticas seguiam o traçado do desenho político-econômico com esse viés. Disso, podemos compreender que o percurso do projeto de lei que pretendia oficializar a Libras tinha como pano de fundo toda essa lógica que operava na produção do “cidadão pleno”, aquele que pode acessar aos bens produzidos pela humanidade em prol das condições básicas de sobrevivência – saúde, educação, moradia, alimentação e trabalho.

Considerando o cenário que se colocava, olho para o projeto apresentado, entendendo a sua produção como resultado de um amplo processo político e do entrelaçamento de discursos provenientes da comunidade surda, da comunidade acadêmica e de parlamentares que, a partir de então, passaram a se implicar com o objeto/tema em discussão. Tema que no primeiro momento causou-lhes estranhamento, como narra Daniela Richter Teixeira⁶³ em entrevista concedida a Brito

⁶³Ex-Presidente da FENAPAS.

(2013)⁶⁴: “havia muitas dúvidas, já que a constituição menciona o português como a língua oficial do Brasil. Eles achavam que era difícil incluir a Libras como meio de comunicação” (BRITO, 2013, p. 208). Oficializar a Língua de Sinais parecia se constituir, naquele momento, sob aquele olhar, uma ameaça à hegemonia, à integridade da língua oral, além disso, olhar para o modo de comunicação do surdo como algo que o constitui e não como algo que lhe falte implica “outras formas de significação e de representação do surdo” (LOPES, 2007, p. 52), implica tirá-lo do mundo à parte, do estrangeirismo.

Segundo Brito (2013, p. 207), a comunidade surda, através de suas lideranças, vinha investindo, desde 1993, em contatos com vários parlamentares expondo suas reivindicações, contudo, o contato com a senadora Benedita da Silva rendeu-lhes o compromisso desta de apresentar um projeto para a oficialização da Língua Brasileira de Sinais ao Senado Federal.

Daquele período (1993), tive acesso a uma publicação que foi colocada à disposição da parlamentar, a fim de subsidiar a elaboração do Projeto de Lei. Trata-se do material de autoria de Tanya Felipe⁶⁵, então coordenadora do grupo de pesquisa da FENEIS/RJ⁶⁶, o que já indica que o texto posteriormente aprovado contou com subsídios da comunidade surda e dos intelectuais⁶⁷, especialmente em seu aspecto conceitual. No documento, os próprios surdos reconheciam que “somente pelas pesquisas linguísticas poderemos provar que possuímos uma língua e que queremos vê-la respeitada a nível nacional. Somente assim o surdo poderá se integrar com os Ouvintes” (BRASIL, 1993, p.2).

Dessa declaração, dois aspectos podem ser destacados. Primeiro que havia

⁶⁴Entrevistas realizada por Fabio Bezerra de Brito, entre os dias 21 de janeiro e 20 de fevereiro/2013, durante pesquisa que resultou na produção de sua tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada “O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua Brasileira de sinais”.

⁶⁵“As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos”, publicado pela FENEIS em abril de 1993, de autoria de Tanya Felipe, cujo conteúdo se dedica a apresentar pesquisas linguísticas sobre Língua de Sinais no mundo, mostrando que os surdos Brasileiros também têm sua língua e cultura. O documento foi organizado em quatro partes assim divididas: 1 – O surdo tem sua cultura; 2 – O surdo tem sua língua; 3 – Os surdos querem adquirir a Libras como primeira língua e 4 – Por uma educação bilíngue para surdos. Constam ainda quatro anexos com informações sobre a comunidade surda do Rio de Janeiro, trabalhos e pesquisas publicadas, obras citadas, direitos linguísticos dos surdos e programa de ações.

⁶⁶Federação Nacional de educação de Surdos – escritório do Estado do rio de Janeiro.

⁶⁷Tratarei como intelectuais aqueles que, no contexto pesquisado, estão ligados a instituições de ensino superior, assumem posição privilegiada nos discursos, aqueles autorizados e convocados a dizer das condições de legitimidade da língua de sinais.

uma articulação entre comunidade surda e academia, de modo que os surdos e sua língua eram motivação para a pesquisa, ao mesmo tempo em que se tornavam objeto de pesquisa, fator positivo do ponto de vista do conhecimento, mas que também reforça, com isso, a preponderância da cientificidade para o reconhecimento ou veredicto do status linguístico da Libras. Segundo, há uma sinalização sobre o modelo educacional de integração que, no início dos anos de 1990, ainda era tendência das políticas e práticas no Brasil. A perspectiva da integração se aproxima às técnicas de normação, a partir das quais o normal e o anormal são determinados pela norma estabelecida. Se naquele momento a língua usada pelos surdos não era reconhecida, ou não era a norma, o normal seria, então, que os surdos aprendessem a língua que se “enquadrava” à norma – o português, falado e escrito.

Diante dessa questão, os surdos faziam um movimento em defesa do bilinguismo, justificando que “o Brasil é um país monolíngue, já que sua língua oficial é o português. [...] é a primeira língua ensinada nas escolas. Mas há comunidades bilíngues, devido a etnia e/ou imigração[...] japonesa, a alemã, a russa, a italiana e várias línguas indígenas” (BRASIL, 1993, p. 4). Nesse sentido, o documento elaborado para subsidiar a justificativa do projeto de lei que proporia a oficialização da Libras apresentava, de forma simples e clara, informações acerca da história, da língua, da cultura e da comunidade surda, sinalizando para a diferença entre as duas últimas, apoiada em Padden (1989, p.5):

Uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições. Uma comunidade é um sistema social geral, no qual o grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras (BRASIL, 1993, p. 6).

Percebo, no conteúdo que compõe o documento subsídio, que houve uma preocupação em levar ao conhecimento dos parlamentares toda a organização dos surdos brasileiros, o papel de cada instituição, como a FENEIS, das associações, das federações esportivas, a localização dessas no país, além de apresentar atividades realizadas e pesquisas da área da linguística desenvolvidas no Brasil e em outros países.

Depois de estudar o documento publicado pela FENEIS de 1993, fiz o exercício de localizar os discursos que apareciam no documento e que serviram de base para a elaboração do Projeto de Lei. Isso pode ser observado, por exemplo, na

denominação “Língua Brasileira de Sinais” (Art. 1º do PLS nº 131) que no material subsídio é expresso da seguinte forma:

Nós, da comunidade surda, sabemos que existem duas denominações para a nossa Língua de Sinais, uma utilizada pelos linguistas, a LSCB – Língua dos Centros Urbanos Brasileiros – outra, utilizada por nós, a Libras – Língua Brasileira de Sinais. Queremos que prevaleça o nome que escolhemos porque representa nossos direitos e conquistas (FENEIS, 1993, p.2).

Quanto ao conceito de Língua Brasileira de Sinais, expresso no projeto como “um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural” (Parágrafo único do Art. 1º), pode-se perceber a conjugação de discursos das instituições de ensino superior, ancorados especialmente na linguística, o que atribui ao texto o teor científico compreendido como necessário para legitimar um saber. Também o discurso da comunidade surda é inserido, quando defende a língua e sinais como ‘natural’ e atributo que marca a diferença surda.

No projeto, chama a atenção a composição dos artigos 2º e 3º, quando estabelecem que: “A Língua Brasileira de Sinais deverá ser usada, *obrigatoriamente*, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil”, expressando, portanto, um entendimento de que todos os surdos conhecerão e usarão a Libras sem restrição, o que se mostra contraditório ao que o texto subsídio apresenta quando diz que “há surdos que só querem falar, usando sempre o português, como também, muitos surdos que não dominam muito bem a Libras e usam o bimodalismo, ou seja, falam português enquanto sinalizam” (BRASIL, 1993, p.7). Também contradiz o próprio texto da justificção apresentado logo após os artigos da Lei que diz: “Mas ser uma pessoa surda não equivale dizer que esta faça parte de uma comunidade e cultura surda, porque sendo a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes (cerca de 95%), *muitos destes não aprendem a Língua Brasileira de Sinais e não conhecem as associações de surdos*” (PLS nº 131, 1996). Portanto, ao propor que a Libras seja obrigatoriamente a língua usada pelos surdos, estaria se criando outra norma que constrangeria todos os sujeitos surdos a ela se conformar.

O 3º artigo define os lugares onde os surdos deverão encontrar atendimento na Língua Brasileira de Sinais, através de profissionais intérpretes, “repartições públicas

federal, estadual e municipal [...] estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares”. Percebo, a partir dos discursos, que se trata de uma normativa endereçada a sujeitos específicos, para espaços determinados, e que cumpre sua função dentro de uma racionalidade. Isso me dá a possibilidade de pensar na forma como a normativa se institui, determinando a quem regular, em quais espaços a regulação pode operar e ao quê devem se constranger os sujeitos, ou de como devem ser conduzidos para constituir um novo universo discursivo que modifique o modo de vida de cada indivíduo e da população como um todo.

Ao ler a justificativa do projeto também é possível identificar a participação das instituições de ensino superior/intelectuais e da comunidade surda, quando mostra uma preocupação em marcar os fundamentos da ciência, explicitando conhecimentos conceituais acerca de língua, os saberes do campo da linguística, quando aponta para as mudanças ocorridas em relação às terminologias utilizadas para referir-se aos sujeitos surdos, assim como faz uso de saberes das ciências sociais, quando trata do posicionamento do sujeito surdo como alguém, cuja falta da audição é marca⁶⁸ determinante, como é possível perceber nos excertos que seguem:

Uma língua define-se como um *sistema abstrato de regras gramaticais*, além de constituir-se em um dos veículos mais expressivos da comunicação e da interação entre as pessoas e grupos. [...] é considerada *língua natural* quando própria de uma comunidade de falantes que a tem como meio de comunicação. [...] As línguas de sinais são *sistemas abstratos de regras gramaticais*, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que a utilizam (PLS nº 131/1996 p. 2).

Os termos *mudo e surdo-mudo* são *incorretos*, pois, geralmente, a dificuldade de fala é em decorrência da *falta de audição*. [...] claro que elas são perfeitamente capazes de falar [...] *carecem, isto sim, de capacidade de ouvir* a própria fala e assim controlar seu som pelo ouvido. Sua fala pode ser normal na amplitude e tom, com muitas consoantes e outros sons omitidos, às vezes ao ponto de se tornar ininteligível (PLS nº 131/1996 p. 3).

[...] o surdo *pré-lingual, não tem imagem auditiva* [...] nenhuma ideia de correspondência entre som-significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo, deve ser apreendido e controlado por meio de recursos tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual e implante coclear (PLS nº 131/1996 p. 3).

Analisando esses excertos, é possível perceber o cunho teórico do discurso

⁶⁸O sentido de *marca* está em consonância com Lopes e Veiga-Neto (2006), quando dizem que “Como uma produção relacional, as marcas podem ser conceituadas de muitas formas, mas geralmente são simplificadas quando as pessoas ou especialistas costumam polarizá-las em positivas e negativas. São vistas como negativas as marcas que, atravessadas por um caráter de visibilidade, agridem aqueles que as olham. Nesse caso, apenas alguns são vistos como “os marcados”, submetidos a práticas corretivas com a finalidade de normalização” (p.84).

que se ocupa da justificativa do Projeto de Lei e, posteriormente, também dos pronunciamentos dos agentes políticos quando fazem a defesa do projeto, por isso merecem atenção. E, nisso, não estou colocando em questão as competências teóricas destes, mas antes, estou querendo perceber as relações de poder-saber que se estabelecem quando da produção de verdades, ou seja, na produção de discursos com respaldo científico/acadêmico, logo, verdadeiros. Nossa sociedade ocidental se pauta nos discursos científicos como sendo aqueles que regem o verdadeiro, que validam ou não a rede de conhecimentos produzidos, aqueles que validam a produção econômica, o poder político e que são difundidos pelas instituições (escola, universidade, Estado, igreja...).

Dessa forma, me parece possível pensar na relação poder-saber que se estabeleceu na medida em que se mostrou a proximidade e/ou articulação das práticas que pretendiam definir uma norma. Conhecimentos de ordem teórico/científica⁶⁹ tanto na elaboração da justificativa do projeto como, posteriormente, nos pareceres e relatórios apresentados pelos parlamentares, serviram de base para argumentar em favor do reconhecimento da Língua de Sinais, contudo, a apropriação dos saberes, trazendo-os para o texto legal, imprime uma relação que pode mostrar “formas fundamentais de poder-saber”, como diz Foucault (2012, p. 15).

Quando olho para o que disseram representantes das instituições de ensino superior e, posteriormente, senadores e deputados, percebo pontos de convergência como a afirmação e identificação de uma cultura, a indicação da modalidade de educação mais adequada, a definição do conceito de Língua de Sinais, suas características e formas de uso pelos sujeitos surdos. Contudo, são aspectos que fazem parte das produções acadêmicas, das produções da comunidade surda (da FENEIS como sua representante) e são replicados nos discursos que, naquele momento, produziam as condições de oficialidade da Língua de Sinais.

Ao final da justificativa do projeto, a Senadora faz menção a um “Parecer sobre a Língua de Sinais usada nos Centros urbanos do Brasil”, com indicação de que este integrasse o texto proposto. Em busca de tal referência, encontrei o documento

⁶⁹Usarei a expressão teórica/científica para marcar o lugar da ciência como verdade à qual se recorre a fim de legitimar determinados discursos e práticas.

elaborado pela linguista Eulália Fernandes⁷⁰, produzido com o propósito de descrever e apresentar características das Línguas de Sinais usadas nos centros urbanos Brasileiros, afirmando se tratar de “um sistema abstrato de regras gramaticais [...] que como qualquer outra língua, apresenta uma estrutura própria em seus quatro planos: Fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático” (FERNANDES, 1993, p.18). No documento, a autora se dedica à descrição de cada plano linguístico das línguas de sinais, de modo que fosse possível compreendê-las na relação com as línguas orais.

Fernandes (1993) ainda destaca que, em outros países, as línguas de sinais já vinham sendo reconhecidas e que, no Brasil, (naquele momento) era urgente que esse reconhecimento acontecesse, tendo em conta que, além de ser um direito da comunidade surda, esta língua já era usada, em muitos casos, nos processos educacionais e de assistência social através de intérpretes que “não podem ser reconhecidos como tais, pois o que existe de fato, ainda não existe como direito” (idem, p. 20-21). Com base em todos os pressupostos teóricos apresentados, a autora do documento *declara*: “Como doutora em linguística e usuária (ainda que apenas regular) [...] e observadora do desempenho linguístico apresentado por essa comunidade de surdos, posso *atestar a autenticidade e o status* deste meio de comunicação como **língua natural**” (FERNANDES, 1993, p. 21, grifos da autora).

Essa situação em que um especialista ou *expert* é chamado para atestar a legitimidade do objeto (a língua) de uma proposta prestes a ser votada, cujo propósito era atender aos interesses de uma comunidade (surda), registra as relações de poder-saber que, antes de ser uma disputa, é fundamentalmente uma ligação que envolve interesses, divergentes ou convergentes, que estejam em jogo. Mas, para além disso, como postula Foucault (2012),

⁷⁰Doutora em educação (UFRJ), Professora Adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O documento citado, posteriormente fora publicado pela FENEIS na RevistaIntegração.

As relações de poder (com as lutas que as atravessam ou as instituições que as mantêm) não jogam, com relação ao saber, somente um papel de facilitação ou de obstáculo [...]; poder e saber não são ligados um ao outro somente pelo jogo dos interesses e das ideologias. O problema não é apenas determinar como o poder subordina o saber e o faz servir suas finalidades ou como imprime-lhe e impõe conteúdos e limitações ideológicas. Nenhum saber forma-se sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento que são em si mesmo uma forma de poder ligada, em sua existência e funcionamento, a outras formas de poder. Nenhum poder, por sua vez, exerce-se sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Neste nível, não existe o conhecimento de um lado e a sociedade de outro, ou a ciência e o Estado, mas formas fundamentais do poder-saber (FOUCAULT, 2010, p. 15)

Dessa forma, percebo que a constante busca pelos especialistas no decorrer do processo de estudo e votação do Projeto de Lei diz de uma prática ainda muito recorrente, como afirmam Miller e Rose (2012), quando se referem à *expertise* ou figura do especialista, do perito, do ‘doutor’, que tem se tornado muito significativa em nossa sociedade. Aquele que, pelo reconhecido saber, é capaz de dar autenticidade ao discurso ou objeto (como a declaração da doutora em linguística que dá autenticidade e status à Língua de Sinais), que atribui uma veridicção a partir de um dado campo de saber, que expressa autoridade e habilidade, “uma figura sábia, que age de acordo com um código ético para além do bem e do mal” (idem). Contudo, pontuam os autores,

Os peritos têm a capacidade de gerar *clausuras*: ambientes relativamente limitados ou tipo de julgamento dentro dos quais o poder e a autoridade deles são concentrados, intensificados e defendidos. [...] O complexo de atores, poderes, instituições e corpos de conhecimento que compõem a *expertise* chegou a desempenhar papel crucial no estabelecimento da possibilidade e da legitimidade de governo. [...] Por meio da *expertise*, as técnicas autorreguladoras podem ser inculcadas em cidadãos que coadunarão suas escolhas pessoais com os propósitos do governo (MILLER E ROSE, 2012 p. 88).

Com isso, penso sobre as disputas e interesses que se encontravam em jogo no momento de discussão e definição da oficialidade da Libras. Se por um lado o status de língua oficial era atestado por especialistas e ‘comprovado’ por seus usuários, por outro lado, tornar aquela língua um meio legal de comunicação dependia da aprovação dos parlamentares. Parece-me possível colocar aqui o problema da autoridade, ou da manifestação da verdade correlativa ao exercício do poder que está em jogo. Não um jogo de forças que interdita, que diz não, mas um jogo de forças que,

segundo Foucault (1998, p.8), se faz aceitar, pois permeia, “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos”. Nesses discursos, o poder opera “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”(Idem). Encontramos aí o que Foucault chamou de “nova economia” do poder, cujos efeitos circulam ininterruptamente por meio de técnicas distintas que atuam tanto de forma individualizada como coletiva.

Olhar os cruzamentos dos discursos, tanto do material produzido por parlamentares em seus pareceres e apresentação de substitutivos, quanto dos materiais teórico/científicos elaborados por intelectuais e pela comunidade surda com a finalidade de subsidiar os debates, relatórios, proposições e, finalmente, os pronunciamentos na ocasião da votação final, é olhar para seus funcionamentos, como organizaram aquele momento, o que desencadearam, a que se ligavam e o que possibilitaram. Um exercício que produziu aprendizagens importantes em relação à provisoriedade das escolhas, porque subjetivas, são resultados do meu olhar como pesquisadora que, movida por interesses e curiosidades⁷¹, me movimentava entre os materiais, enxergando sempre outras possibilidades de olhar para os fragmentos-registros.

Procurei ficar atenta também às intervenções da comunidade surda neste processo e, paralelo à busca por documentos oficiais que desenharam o percurso daquele momento histórico acerca do reconhecimento da Libras, busquei por documentos e registros que me informassem sobre os movimentos da comunidade surda na relação com o processo que se desenrolava no Congresso Nacional. Embora meu olhar estivesse mais voltado aos documentos produzidos no núcleo de poder do Estado, os acontecimentos em torno também mereciam atenção, pois que tinham influências diretas sobre o que estava sendo produzido.

Assim, fiz contato com a FENEIS/RJ via telefone e obtive a indicação de contato com Tanya Felipe, através da qual tive acesso a importantes documentos produzidos no tempo em que a Libras foi pauta relevante nas agendas políticas Brasileiras. Dentre os materiais por ela enviados, estava o resultado e sistematização da “Câmara Temática sobre o surdo e a Língua de Sinais”, que foi publicado pelo Ministério da

⁷¹ Curiosidade aqui assume o sentido dado por Foucault (1998, p. 13) como “não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”, e procurar pelos caminhos por onde percorreram os fragmentos-registros que se colocam como material de pesquisa.

Justiça – Secretaria dos Direitos de Cidadania – Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (BRASIL, 1996). Esse documento registra as principais decisões tomadas na ocasião da câmara temática realizada em Petrópolis/RJ entre os dias 8 e 11 de agosto de 1996. Nota-se que esse evento fora organizado tão logo o projeto de Lei teve registro oficial no Senado Federal.

A realização de tal evento foi motivada pelo entendimento de que “o Brasil dispõe de pesquisas sobre a Língua de Sinais e massa crítica que permitem discutir o tema dentro de parâmetros científicos nacionais” (BRASIL, 1996, p. 4). E, estando o reconhecimento da Libras nas mãos dos parlamentares, o entendimento era de que estes necessitavam de subsídios para compreender o processo e os sentidos envolvidos.

A Câmara Temática, cujo objetivo foi “propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para pessoas surdas e caracterizar a profissão de intérpretes da Língua de Sinais” (BRASIL, 1996, p. 4), constituiu-se em fórum aberto, livre e democrático, garantindo aos participantes o direito de discutir, debater, posicionar-se e propor, sempre considerando a situação atual e o cenário pretendido.

Dentre as várias temáticas debatidas na câmara temática, centrei o olhar àquelas que, de algum modo, poderiam ter subsidiado as discussões no parlamento e que poderiam ser consideradas como condições de emergência da Libras nos currículos. Nessa direção, quando abordada a realidade dos surdos naquele momento, advertiu-se que a família e a escola precisam considerar a importância da Língua de Sinais para os surdos como *meio de acesso às informações* existentes, permitindo-lhes interagir nas comunidades surdas e ouvintes; há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, *aquisição e aprendizagem* da língua Brasileira de sinais em todo o território nacional, [...] a comunidade acadêmica começa a se interessar pela Língua de Sinais (BRASIL, 1996, p. 7).

Quando se referiram ao profissional intérprete e ao professor de Libras, um aspecto recorrente foi sobre a formação destes, como é possível perceber nos requisitos estabelecidos para o exercício da função: [...] *formação acadêmica*, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente; habilitado na interpretação da língua oral, da Língua de Sinais, da língua escrita para a Língua de Sinais e da Língua de Sinais para a língua oral. Ao professor de Libras indica-se que seja bilíngue e *que desenvolva programa educacional da disciplina, dentro dos parâmetros*

educacionais exigidos no currículo; deve ter formação profissional de *graduação com currículo obrigatório* exigido do ensino da Língua de Sinais; deve ter 3º grau⁷², com *habilitação específica*: professor de Língua de Sinais (1996, p. 8 – 9). Ao se referir à comunicação do surdo na sociedade, destaca que: as *instituições de ensino* devem desenvolver recursos estratégicos para o *ensino e aprendizagem* da Libras, *incluindo a Língua de Sinais nos currículos* de formação dos profissionais que atendem diretamente a pessoa surda (BRASIL, 1996, p. 13).

Para contribuir com o debate que se travava no Congresso Nacional acerca da Libras, os participantes da Câmara Temática produziram uma proposta de alteração do Projeto de Lei 131/1996, na qual é possível perceber algumas reformulações de artigos, parcial ou integralmente, e a inclusão de dois artigos no texto, conferindo-lhe maior identificação com suas posições e interesses. Nessa direção, à comunidade surda interessava, além de reconhecer a Libras oficialmente, marcar o status de língua com respaldo da ciência, o que pode ser observado quando referida a alteração proposta ao Art. 1º, que substituiria a expressão “meio de comunicação” por “sistema linguístico”, entendendo que “meio de comunicação pode ser qualquer mecanismo não-linguístico, como por exemplo, os vários códigos e signos sociais” (BRASIL, 1996, p. 17).

A preocupação com o caráter democrático da pretendida lei que ora se construía também era preocupação da comunidade surda, e, para garantir tal caráter, propõem suprimir as expressões “obrigatoriamente” e “objetiva” constantes no Art. 2º, cujo texto indicaria uma situação de imposição da Libras, inclusive aos surdos que optam por não usá-la. Já quando se refere à inclusão obrigatória da Libras nos espaços públicos e especialmente nos sistemas educacionais, a redação assume um caráter mais impositivo e incisivo, como podemos perceber nos artigos reformulados e/ou acrescentados:

<p>A LIBRAS deverá ser incluída, como conteúdo obrigatório na disciplina Educação Especial, na área da surdez, nos cursos de formação inicial, formação continuada e de especialização de professores, de forma a lhes proporcionar condições de interação com alunos surdos (Art. 4º).</p> <p>Recomenda-se a inclusão de temas sobre a LIBRAS nos conteúdos relativos à disciplina “Aspectos éticos – Políticos – Educacionais da normalização e integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos superiores de</p>
--

⁷²Nomenclatura usada na época para referir-se ao que hoje se denomina Ensino Superior.

Fonoaudiologia, Letras e áreas afins (Art. 5º).

As instituições de ensino público deverão garantir, quando solicitadas, a presença e utilização da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional (Art. 6º).

Nas proposições resultantes da Câmara Temática de agosto de 1996, é possível identificar a recomendação de incluir a Libras no currículo, porém não há um claro indicativo de que esta venha a se configurar como uma disciplina, mas que sua presença se desse a partir de conteúdos relativos às disciplinas que tratavam da Educação Especial. Embora haja menção aos cursos de Letras, Fonoaudiologia e áreas afins, do mesmo modo que o faz aos processos de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de sistemas educacionais, ainda assim, a inclusão da Libras não se configuraria como disciplina, mas como conteúdo obrigatório.

Esse documento também foi basilar às discussões acerca da Libras no Congresso Nacional e foi resultado, mais uma vez, do trabalho e envolvimento de cerca de 30 pessoas que, naquela ocasião, representavam a comunidade surda, órgãos do Governo, instituições representativas e especialistas/intelectuais de várias regiões do país. Portanto, tratava-se de um subsídio cujo respaldo científico estava posto, fator muito importante aos parlamentares que estavam envolvidos com os trâmites do Projeto de Lei 131/1996. A partir das fontes “seguras” de informação, tornava-se possível estabelecer uma verdade (Lei), sustentada numa verdade (ciência).

Com apoio e subsídios recebidos, os parlamentares estavam, então, munidos de informações sobre a Língua de Sinais, as características biológicas e culturais dos surdos Brasileiros, mas ainda careciam de um conjunto de dados técnicos que pudessem lhes informar quanto à dimensão e ao alcance das ações que estavam implementando. Afinal, esses sujeitos representam, demograficamente, um percentual da população para o qual haveria de se olhar cautelosamente. Contudo, segundo informação apresentada no texto do projeto, o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, não realizava censo de pessoas portadoras de deficiência, apesar de estar assim determinado no artigo 17 da Lei nº 7.853/89.

Serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subsequentes, questões relacionadas à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no país (BRASIL, LEI nº 7.853, 1989, art. 17)

O fato de existir uma Lei de 1989 que inclui a população com deficiência, dentre ela os surdos, nos indicadores do IBGE, me pareceu um dado relevante, na medida em que, quase uma década depois, ainda se acusava o não cumprimento da mesma, mas sobretudo, porque no material publicado pela FENEIS (1993, p. 9), citado anteriormente, consta que dados do censo demográfico de 1990 apresentavam uma estimativa de dois milhões de surdos no Brasil, embora o instrumento utilizado por tal órgão registrasse apenas os surdos profundos, o que impedia apontar com precisão o número de surdos no Brasil.

Em consulta ao IBGE⁷³, constatei que em 1990 não foi realizado o censo demográfico e sim em 1991, sendo este o primeiro censo a aplicar questionário da amostra de deficientes físicos e mentais no Brasil. No primeiro momento, cheguei a pensar que não haviam registrado, então, o número de surdos, mas estes estavam entre a categoria deficientes físicos, o que pode estar relacionado ao predomínio da concepção clínica de surdez vigente naquele tempo.

Este pequeno “desvio de rota” para esclarecer divergências de informações não pretende se não apontar para o uso da estatística como elemento referência que permite conhecer os sujeitos para os quais determinadas ações são endereçadas. O saber estatístico também é chamado a justificar o valor da “matéria”⁷⁴ quando aponta dados sobre a população surda como um alerta ou como um sinal de que aí se localiza um “problema” de ordem social e que carece de atenção (ou controle?).

Olhar para a estatística como forma de inteligibilidade⁷⁵ dos fenômenos coletivos me ajuda a compreender os processos da produção de conhecimentos estatísticos que se tornam fundamentais numa lógica inclusiva, na medida em que permitem construir “um conjunto de conhecimentos técnicos sobre esse sujeito coletivo para, posteriormente, criar estratégia de governmentação que possa intervir, de

⁷³Consulta feita através de telefone, e-mail e no site <www.ibge.gov.br>.

⁷⁴Termo utilizado no meio legislativo para se referir a um projeto ou emenda.

⁷⁵Lockmann, (2013, p. 94) utiliza o conceito de *inteligibilidade* para definir os movimentos relacionados “à produção de saberes estatísticos sobre âmbitos diversos da vida da população, tornando seus traços calculáveis, dizíveis e inteligíveis”.

forma adequada, regulando e gerenciando os riscos a que cada grupo está submetido” (LOCKMANN, 2013, p.94), constituem-se e funcionam, assim, como operadores sobre a população. Assim, a necessidade de ter acesso a dados estatísticos sobre a população surda do Brasil, naquele momento, significava ter possibilidade de uma intervenção adequada, para gerenciamento dos riscos sociais.

Como esse conjunto de conhecimentos (estatísticos) sobre o indivíduo surdo e a população surda Brasileira não existia, dobraram-se as preocupações considerando que, sem indicadores que mapeassem essa parcela da população, dificilmente se teria condições de saber se as estratégias produzidas alcançariam a todos ou não, em qual faixa etária teria maior efeito ou em qual região haveria de reforçar os investimentos políticos e/ou as políticas, os recursos humanos e materiais, dentre outras medidas necessárias para ter conhecimento sobre o sujeito em foco. Essas são condições das quais a estatística dá cabo, pois, como ciência de Estado, afirma Lockmann (2013), trouxe a condição de possibilidade para que se pudesse isolar, mapear e conhecer os problemas e a produtividade da população.

Na situação em estudo, a necessidade de dados estatísticos que identificassem e quantificassem a população surda do país pode expressar a preocupação do risco social, quando, apesar de apresentar uma estimativa de dois milhões e meio de pessoas surdas no Brasil⁷⁶, advertia-se que “o número de portadores de deficiência auditiva pode ser bem maior” (PLS nº 131/1996, p. 3).

Ainda que fossem apresentadas as lacunas na estatística acerca da população surda, o que poderia refletir alguma insegurança quanto à dimensão do “problema”, a proponente do projeto sinaliza o fato de que esse grupo social é significativo e lembra que “as comunidades surdas vêm lutando para serem reconhecidas enquanto minoria linguística [...] e devido à estrutura e visão da sociedade, os surdos não têm oportunidades iguais” (PLS nº 131/1996, p. 2). A esse enunciado, colam-se aspectos que penso ser importante destacar: a presença de discursos que envolvem o caráter da participação (as comunidades surdas vêm lutando...), da diferença e igualdade (enquanto minoria linguística [...] não tem oportunidades iguais) e os discursos que

⁷⁶No texto, refere a dados oferecidos pela CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiências, a qual se baseava nas estimativas da OMS – Organização Mundial da Saúde, uma vez que, na época, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, não realizava o censo das Pessoas com Deficiência ainda que existisse legislação que determinava tal ação.

assumem um caráter de apelo subjetivo chegando à benevolência institucional, no caso, o Estado. Nesses aspectos, podemos observar os seguintes excertos:

Os surdos sempre foram considerados, em toda parte, como *deficientes* ou *inferiores*. *Sempre sofreram e deverão sofrer a segregação e o isolamento*. Podemos imaginar uma situação diferente? *Se ao menos existisse um mundo em que ser surdo não importasse e em que todos os surdos pudessem desfrutar a plena realização e integração!* Um mundo em que não seriam sequer encarados como deficientes. *Com o Projeto de Lei ora apresentado, [...] os surdos do Brasil, terão sua língua e cultura reconhecidas, e não serão mais considerados deficientes auditivos. Querem ser cidadãos que lutam por uma política educacional compatível com suas necessidades, para uma plena integração no mundo dos ouvintes. Sua aprovação significa o reconhecimento do direito de cidadania das pessoas surdas Brasileiras.* (PLS 131/1996 p.4)

Os destaques no texto têm a intenção de localizar alguns recursos discursivos utilizados para imprimir a marca da exclusão, do isolamento, da injustiça que justificariam ações ao seu revés, como a inclusão, a participação, a justiça, dentre outros vocábulos que, naquele tempo, surgiam com maior intensidade. A partir de 1995, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil assumiu com mais força as políticas de inclusão. Com isso, “a noção de inclusão foi ampliada e passou a abarcar um amplo conjunto de práticas voltadas para todos aqueles que historicamente sofriam por discriminação negativa” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121-122). Ora, estando os surdos incluídos nesse grupo historicamente discriminado, os discursos se faziam plenamente identificados com as políticas correntes no país.

Olhando desse modo, é preciso colocar sob estranhamento os discursos que, em nome do que se definiu como inclusão, deslocam os que “querem ser cidadãos” para um lugar que aproxima todos os cidadãos, um lugar de “igualdade” que reduz a mesmidade, que, perversamente, insiste em apagar aquilo que podemos referir como diferença. Diferença incômoda, de indesejável permanência, por isso, havia que se criar estratégias para que fossem “sequer encarados como deficientes auditivos” e esse benefício pôde ser alcançado através de um Estado que tem o poder (benevolente) de garantir o direito de cidadania àqueles que “querem ser cidadãos”.

Parece-me pertinente estender um pouco a “conversa” sobre diferença, para poder dizer de qual perspectiva me coloco a problematizar os discursos produzidos em nome da noção de inclusão ou daquilo que a ela se cola (exclusão, desigualdade, igualdade, cidadania) e como, no contexto/tempo desta pesquisa, esses discursos podem ser olhados.

Segundo Ferre (2011, p. 197), “nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação”. Essa perturbação, diz a autora, “altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais [...] só se apaziguando, quando tal presença pode incluir-se na ilusão da normalidade” (idem, p. 198). Ilusão da normalidade que nos movimenta na busca de estratégias que possam fazer do outro *o mesmo* ou fazer como “se o outro não estivesse aí”, usando as palavras de Skliar (2011, p. 20).

Silva (2012, p.81) afirma que a diferença, assim como a identidade, são produções sociais, “são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva”, portanto, sujeita a relações de poder, existentes num campo de disputas. Se pensarmos no cenário para o qual se volta esta pesquisa, podemos compreender essa produção simbólica e discursiva, na medida em que estava em disputa a afirmação de uma identidade e se colocava também e, insistentemente, a marca da diferença quando reiterados discursos sinalizavam para a necessária igualdade como condição de cidadania aos surdos. Esses surdos que se diferem daqueles iguais, ouvintes, normais que podiam, naquele momento, definir se a condição linguística os colocaria no lado de lá ou no lado de cá da fronteira que diferencia e hierarquiza os grupos na sociedade.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. [...] Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2012, p. 82).

Há, portanto, uma classificação na vida social. O “nós” e “eles” são representações de grupos, são posições na sociedade e por isso implicam “as operações de incluir e excluir. [...] a identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence” (SILVA, 2012, p. 82). Com isso, atribuo aos discursos que compõem o texto do Projeto de Lei o posicionamento de sujeitos marcados por relações de poder, quer dos surdos na

afirmação de uma identidade e cultura, quer dos parlamentares quando estão na condição de decidir sobre o “dentro/fora” da legislação, permitir ou não permitir aos surdos o livre e legal uso de um sistema linguístico a partir do qual pudessem se comunicar. Como diz Silva (2012, p.81), “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” e tampouco o poder o é.

Tratei nesta seção de situar os movimentos que precederam e/ou se implicaram nas condições de possibilidades para a entrada da Libras nas agendas políticas, o que se deu através do Projeto de Lei nº 131 apresentado ao Senado Federal em 1996. Foi possível perceber a forte inclinação às “verdades” da ciência como âncora às proposições que ora se projetavam no cenário político. Para além desse aspecto, também a forte presença da comunidade surda e suas representações, defendendo suas posições e garantindo que as discussões e decisões não se afastassem dos seus desejos de acesso aos bens sociais, dentre eles o de se comunicar livremente. Na próxima seção, ainda dedicada ao primeiro momento da pesquisa, olho para a camada na qual encontro o local dos discursos de parlamentares, seus posicionamentos e como elaboraram seus argumentos frente à questão que lhes era colocada e sobre a qual deveriam decidir, ou legislar.

2.2 SEGUNDA CAMADA DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DA NORMA

Após a entrada oficial da Libras na agenda do Senado Federal através do PLS nº 131/1996, muitos foram os olhares que se debruçaram sobre as proposições ali colocadas, especialmente de alguns parlamentares que, entre os anos de 1997 e 1998, faziam um movimento de pressão para que a matéria fosse votada. Foram dezenas de solicitações, requerimentos e outros encaminhamentos que buscavam colocar o referido projeto na ordem das matérias para votação. A tramitação percorria vários caminhos, passando por comissões, secretarias e órgãos de Governo, cada qual imprimindo suas percepções e fazendo intervenções. A esses vários olhares pode ser atribuído o caráter de participação, mas, também, o necessário controle ou os jogos de poder que aí se engendram. Ambas as situações remetem à regra da não exclusão ou da participação de todos, mas a mesma regra garante também que tudo fique sob controle, que tudo se torne possível de conduzir.

Acompanhando a tramitação do projeto no cenário do Senado Federal, em

1997, um novo momento se iniciava. Momento de se colocar a estudar o projeto e de colher apoio dos parlamentares. Mas, para chegar a esse patamar, um ritual institucional é operado: o texto (original) é colocado em discussão, uma relatoria é nomeada e, a partir daí, encaminha-se para uma série de etapas: exame (estudo) da matéria, relatório, voto da relatoria, proposições de emendas (substitutivo), votação de emendas, novos relatórios, pareceres de secretarias e setores vinculados ao tema do projeto – jurídico, da saúde, do planejamento e gestão, educação e direitos humanos. Todo esse processo aconteceu no interior das duas Casas do Congresso Nacional⁷⁷, no caso do projeto da Libras, partiu do Senado (Casa de origem), foi encaminhado à Câmara dos Deputados (Casa Revisora) para aprovação integral, parcial e/ou rejeição, depois, reenviado ao Senado e, aprovado por este, seguiu à Presidência da República. É sobre essas tramas e trâmites que trata o estudo que segue.

Em junho de 1997, foi elaborado o primeiro relatório para análise e deliberação referente à Língua Brasileira de Sinais, sendo apresentado à Comissão de Educação do Senado Federal. E, a cada nova etapa, diversos discursos se incorporavam, afirmavam posições na defesa do projeto identificado com os propósitos de uma sociedade inclusiva, um projeto que se propunha a pagar uma dívida histórica com a população surda e promover a justiça social.

A primeira relatoria apresentou o projeto em sua versão original para, em seguida, fazer destaques em relação ao seu conteúdo. Fez referência às questões relevantes contidas no texto da justificção elaborado pela proponente, dando ênfase ao “poder de ensino da língua, bem como suas características semânticas e linguísticas” (BRASIL, 1997, s/p) e reiterou a observação quanto à variação linguística no Brasil, à falta de indicadores estatísticos sobre o grupo de surdos, ao fato de que 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes, à superação do termo surdo-mudo, ao reconhecimento da Língua de Sinais e a definição de políticas educacionais compatíveis às necessidades de tal grupo.

Seguindo os “rituais”, a relatoria⁷⁸, após descrever o projeto em seus detalhes,

⁷⁷Expressão utilizada nos documentos consultados para se referir ao Senado Federal e à Câmara Federal.

⁷⁸No âmbito do Senado Federal, assim como em outras instâncias do legislativo, a prática é que, ao ser apresentado um projeto, um dos parlamentares seja indicado para estudá-lo e fazer a relatoria. Posteriormente, irá apresentá-lo e com base em seu exame, manifesta e justifica seu voto.

encaminhou seu voto, para o qual reuniu um conjunto de argumentos que o justificasse. Em seu voto, então, ressaltou o mérito do projeto, quando manifestou a “preocupação em minorar as *dificuldades de inserção social* enfrentadas diariamente pelos *portadores de deficiências fonoauditivas*” e, para tanto, julgou necessário algumas alterações no projeto com vistas ao seu aprimoramento.

O aprimoramento proposto pelo Senador relatoria produziu algumas alterações na redação, principalmente expressões que pudessem dar margem a interpretações ambíguas e/ou às de sentidos inócuos, como refere o art. 2º, determinando a *obrigatoriedade* do uso da Língua de Sinais pelos surdos, sobre o qual a relatoria argumenta que “se o Projeto de Lei em tela for aprovado e sancionado, transformar-se-á em norma jurídica, cabendo a todos os cidadãos não fazer outra coisa senão cumpri-la”. Ainda acrescenta um parágrafo para determinar que “a Língua Brasileira de Sinais, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Das manifestações do Senador, parece possível destacar dois aspectos mais relevantes: um que vai em direção à noção de norma, para a qual, segundo o Senador, resta a obediência; e outro que diz do uso da Língua de Sinais sob o imperativo da língua portuguesa. Da obediência, dita pelo senador, não a vejo como uma sanção normativa, mas como um modo de “naturalização” da norma, de sua inquestionabilidade e da necessária conformação dos indivíduos ao que está posto. Quanto à condição de que a Libras seja usada desde que a Língua Portuguesa não perca sua centralidade, me parece reforçar a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão (BRASIL, 2014, p. 3).

Em seu relatório, o Senador faz destaque sobre a justificação da autora do projeto, enfatizando que “à língua portuguesa do Brasil, acrescentam-se outras línguas das diferentes nações indígenas, da mesma forma que a linguagem de sinais é usada não só pelos surdos, mas pela tribo Urubu Kaapor, que tem um sistema próprio de comunicação visual ou manual”.

Em outubro de 1998, ainda no Senado Federal, uma segunda relatoria analisou o projeto e, da mesma forma, seguindo as normas do Congresso, comentou cada artigo e a justificação do projeto original e fez destaques a partir de seu exame à matéria. Em relação ao objetivo do projeto apresentado para análise e deliberação, a relatoria ressalta as implicações de tal grupo social (os surdos) ter permanecido, historicamente, numa condição de *exclusão*, fato que coloca a sociedade dos

“ouvintes” numa situação de *dívida* para com este grupo, e a aprovação de tal projeto significaria um passo importante na garantia de inserção integral deste na sociedade. Esse aspecto está presente em vários trechos do relatório apresentado, assim como em pronunciamentos de outros parlamentares em momentos da discussão, como podemos perceber nos excertos a seguir:

O objetivo central da matéria é resgatar uma das *grandes dívidas sociais* residentes na sociedade brasileira, e que tem contribuído com a *exclusão* de um expressivo grupo social – as comunidades de indivíduos surdos. Nesse sentido, a presente proposta procura definir a implementação de uma *política de uso e reconhecimento* de uma linguagem própria do referido grupo, como um dos meios *de garantir a sua inserção integral na sociedade*.

O projeto em exame está *suprindo uma ausência* há muito sentida dentro de um projeto de sociedade que zele pela *equidade e justiça social*, [...] *oferta igual de oportunidades* para que todos os brasileiros tenham condições de *exercer plenamente a cidadania*.

O grande argumento que apoia essa propositura é a *justa inserção deste grupo social*, com *iguais condições de sobrevivência e integração* (Relatoria do PLS 131, 1998). (Grifos da autora).

As expressões grifadas – *dívida social, justiça e equidade, oportunidades iguais, cidadania, participação, inserção, exclusão* mostram a força com que essas ideias se pulverizaram nos discursos e práticas, principalmente a partir da redefinição das políticas sociais, econômicas, educacionais dos anos de 1990, e que foram também incorporadas aos textos das políticas públicas, especialmente quando essas se propõem a responder aos princípios da inclusão que foram se colocando, desde aquele tempo, como um imperativo (MENEZES, 2011) à sociedade.

Ao afirmar, em seu discurso, que a proposta procura definir a implementação de políticas, sou convocada a pensar sobre os sentidos de política atribuído pelo parlamentar. Com Lopes e Fabris (2013, p.80), entendo que as “políticas públicas atendem aos princípios de um governo e mudam de acordo com os regimes e formas desse governo”. Ora, se o Governo havia assumido como política os princípios da inclusão e se a questão em debate atendia a reivindicações de movimentos sociais, parece coerente pensar que se está fazendo uma justiça social e garantindo igual oportunidade àqueles que, até então, padeciam da discriminação e exclusão.

Mas, ainda que os discursos e a situação em que se enredavam os sujeitos naquele momento estivessem atendendo a reivindicações, não podemos deixar de olhar para os acontecimentos que conduziam e ordenavam as práticas de governo. Havia uma rede discursiva forjada dentro de jogos de forças que geravam efeitos de

verdade sobre os sujeitos. E, nisso, compreendo que as políticas de inclusão já teciam efeitos sobre a forma de ação dos sujeitos individualmente, mas também sobre a população na medida em que o resultado daquela votação alteraria os modos de vida dos surdos e destes na relação com a sociedade, suas produções, instituições e organizações.

Trata-se de um complexo e intrincado processo que colocou em jogo não só a questão linguística de um grupo, mas uma série de mudanças simbólicas e estruturais em campos como o educacional, o político, o econômico, além das relações socioculturais. Por isso é interessante destacar, e tenho feito isso, os diversos momentos em que outros agentes são chamados a contribuir ao debate, como as instituições de ensino superior e, da mesma forma, os órgãos do Governo responsáveis pelas questões financeiras, jurídicas, da saúde e da educação.

Nesse sentido, a relatoria manifestou seu voto em relação ao projeto de lei dizendo: “[...] somos pela aprovação do projeto, apresentando uma emenda para aperfeiçoamento da matéria, *resultante de discussões havidas com especialistas e integrantes dos segmentos organizados da área*” (BRASIL, 1998, s/p).

Por “aperfeiçoamento da matéria” referido pela relatoria e apresentada como Emenda nº 1 – CAS – cujas contribuições foram creditadas aos especialistas e surdos, o que se percebe são alterações em relação ao termo *Língua Brasileira de Sinais*, que passou à denominação de *Linguagem Brasileira de Sinais*, porém, manteve o entendimento de que se trata de uma língua de modalidade visual-motora, com gramática e estrutura próprias usada pelas comunidades surdas Brasileiras. Também é suprimido o termo *obrigatoriamente* quando se refere ao uso da Língua de Sinais pelos surdos e chama à responsabilidade o poder público, para garantir *formas institucionalizadas* de apoiar e difundir a Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 1998, s/p).

Quando faz referência aos serviços públicos e de assistência à saúde, o termo surdo desaparece, dando lugar à expressão “portadores de deficiência auditiva”, retomando a vinculação “deficiência/doença” respaldada pela concepção clínica-terapêutica, a partir da qual o olhar é determinado pelo diagnóstico. Na década de 1990 do século XX, ainda vivíamos sob forte influência do modelo clínico de surdez, a partir do qual

a surdez não passava de uma condição física (adoentada) em que se encontrava aquele sujeito e portanto, o mais sensato era tratá-lo clinicamente e envolvê-lo num programa terapêutico que pudesse “reabilitá-lo” de forma que o seu convívio com os “normais” fosse, no mínimo, possível (RODRIGUES, 2000, p. 16).

Essa concepção de surdez tratava o surdo como deficiente auditivo pautada na constatação diagnóstica de que aquele sujeito sofria de uma patologia que lhe impedia de fazer uso da modalidade de língua considerada padrão/normal – a língua oral. Logo, se houvesse alguma intervenção a ser feita com esse sujeito, esta seria uma demanda para a clínica e seus especialistas, os quais poderiam “restituir a fala [a] esse tipo de enfermo” (SOUZA, 1998, p. 4).

Em alguns momentos da pesquisa, foi possível perceber que havia certo entendimento acerca das diferentes concepções de surdez, em distintos tempos históricos, como é possível observar na fala de um parlamentar:

Na história desse grupo, vários são os conceitos que lhe foi dado para definição de qualquer política que o beneficiasse, por exemplo: na década de 50/60: surdez como doença; na década de 70/80: surdez como deficiência e na década de 90, finalmente surdez como diferença (BRASIL, 2002, p. 02950).

Ainda que, nesse discurso, seja possível identificar um deslocamento conceitual em torno da surdez, em poucas situações foi possível perceber que havia compreensão acerca do que isso significou e principalmente o que estaria implicado ao definir “qualquer política que o beneficiasse” quando “finalmente” o surdo é reconhecido como diferente. Com Silva (2012), entendo que a identidade e a diferença são relações sociais e resultado de um processo de produção simbólica e discursiva e, por assim entendê-las, vejo-as sujeitas às forças do discurso e das relações de poder que naquele momento eram exercidas. O que estava em jogo era a posição a ser ocupada pela língua usada por um grupo de sujeitos que a tomam como principal elemento de diferenciação. Porém, esta posição seria definida não pelo próprio grupo, mas por aquele a quem foi outorgado o poder de decidir.

Em relação à inserção da Libras nos currículos, a relatoria mantém a indicação de um componente curricular, porém o texto é confuso quando se refere à sua função:

Incluir no processo formativo e escolar, o *componente curricular relacionado com a inserção da proposta de oficialização do uso da Língua de Sinais*, bem como, da formação do magistério especializado que assume um processo adequado de ensino-aprendizagem na área (Grifos meus).

Ao propor que se incluía um componente curricular relacionado com a Libras, não define, portanto, que se constitua uma disciplina cujo objetivo fosse o ensino da Libras. Nessa direção, o texto do art. 4º, da versão original, que dizia: “Será incluída nos currículos dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e magistério, a Língua Brasileira de Sinais *como disciplina optativa* para o aluno e *obrigatória* para a instituição educativa”, ganha outra redação, ficando assim expresso:

Art. 4º – Os sistemas educacionais federal, estadual, distrital e municipal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único: a Linguagem Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Nota-se que, nessa proposição, novamente não há uma indicação explícita de que o ensino da Língua Brasileira de Sinais tenha a configuração de disciplina, como referido na versão original e mantida pela primeira relatoria. Parece indicar apenas que deverá fazer parte de conteúdos trabalhados nesses cursos, apontando os PCNs como documento orientador. Contudo, ao buscar nos PCNs alguma referência à Libras e/ou ao seu ensino, não localizei nenhum conteúdo específico, mas diluído no tema pluralidade cultural.

Talvez, o próprio posicionamento da surdez, ora no campo da deficiência, ora no campo da diversidade, possa fazer com que se constituam diferentes discursos sobre a surdez, inserindo-a em temas que tratam do diverso no humano. Ora estão no campo da Educação Especial, ora localizados no campo educacional geral, sendo-lhes indicado um atendimento Educacional Especializado. Trata-se de uma indefinição que acompanha a história da educação dos surdos. Recentemente, em discussão sobre a educação bilíngue aos surdos, um documento foi elaborado e, dentre os temas discutidos, está o deslocamento das questões da surdez, dos surdos e da Libras de um campo para outro:

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial [...] a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2012, p. 7)

Quero, com isso, chamar a atenção para certas verdades que acompanham o processo em suas distintas fases e tempos. Quando percebo, no tempo pesquisado, certa indefinição nos encaminhamentos das propostas para a oficialização da Libras e, principalmente, na definição de sua configuração, se como uma disciplina ou como conteúdo, é possível inferir que tal indefinição de proposta pode decorrer do pouco entendimento sobre o que significaria inserir a Libras *como uma disciplina* nos cursos de formação e, diferentemente, o que significaria contemplá-la *como parte* integrante dos conteúdos sem atribuir-lhe o caráter de disciplina.

Vale pontuar que as alterações propostas tratam das questões que envolvem a entrada da Libras no currículo, e a partir dos discursos que compõem os textos original, o substitutivo da primeira relatoria e a emenda proposta pela segunda relatoria, diferentes posições são expressas e apontam para imprecisões de sentidos do que poderia representar a *institucionalização* das formas de uso e difusão da Língua de Sinais. Entre a Libras como uma norma que poderia se difundir a partir de seu uso em espaços públicos de atendimentos essenciais e a Libras como uma norma que se coloca num território específico (currículo) como um dos conhecimentos (disciplina) fundamentais da formação de profissionais em nível superior.

Outro indicativo da inclusão da Libras como disciplina se encontra já na versão original, mas mais claro na proposição da primeira relatoria, quando sinaliza o uso da Língua de Sinais pelos surdos em seu processo de ensino e de aprendizagem nas instituições públicas de ensino. Com isso, conseqüentemente, haveria de ter professores com domínio e conhecimento linguístico desta língua para desenvolver o processo escolar dos surdos brasileiros em todos os níveis de ensino. Dessa forma, a inclusão da Libras nos currículos já apontava para a constituição de um imperativo.

No diário do Senado Federal do dia 17 de novembro de 1998, um dos materiais

consultados para fins desta pesquisa, além das atas que apresentam os relatórios e votos das relatorias anteriormente discutidos, constam registros de vários requerimentos e manifestações de outros Senadores que insistentemente solicitavam “inclusão da matéria na ordem do dia” desde o ano de 1997 e, frente ao não posicionamento dos responsáveis, muitas críticas e acusações foram dirigidas às Secretarias e Comissões que estavam incumbidas de analisar e emitir pareceres, como se pode ver nos excertos:

[...] requeiro a dispensa do parecer da Comissão de Educação sobre o projeto [...] cujo prazo para manifestação daquele órgão técnico já se encontra esgotado. (Requerimento de 26 de maio de 1997).

[...] requeiro a Vossa Excelência que submeta à deliberação de Plenário o pedido de inclusão, em ordem do dia [...] segundo consta dos sistemas de controle, se encontra na Comissão de Assuntos Sociais [...] desde 10 de junho de 1997, desde quando aguarda a expedição de parecer a respeito. (Requerimento de 12 de novembro de 1997).

[...] tendo em vista ainda não ter havido manifestação [...] encareço seja a matéria submetida à análise dessa comissão, a fim de ser posteriormente apreciada pelo Plenário devidamente instruída com seu parecer. (Em 19 de novembro de 1997).

[...] segundo consta no sistema de controle, se encontra na Comissão de Assuntos Sociais [...] desde 10 de junho de 1997, desde quando aguarda a expedição de parecer a respeito. (Requerimento de 28 de abril de 1998).

Esses excertos permitem acompanhar apenas alguns movimentos realizados entre os anos de 1997 e 1998, tempo em que muitos representantes de órgãos do Governo, comunidade surda e instituições de ensino superior mobilizavam ações, dentro e fora do Congresso Nacional, a fim de que o processo de oficialização avançasse e chegasse à sua aprovação. Os surdos organizavam passeatas, eventos culturais, eventos acadêmicos junto com pesquisadores da área, mobilizavam a sociedade através de abaixo-assinados e marcavam presença em Brasília para acompanhar a tramitação do projeto.

Após todos os debates e proposições no Senado Federal, o projeto foi encaminhado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1998, para revisão, o que representava o fechamento da primeira etapa de tramitação do Projeto de Lei e início de um novo momento: a revisão.

Na Câmara Federal, foram efetivadas três relatorias com parecer favorável. A primeira, relatoria da Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara Federal, propôs uma emenda substitutiva para alterar, nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º, a denominação de “Linguagem Brasileira de Sinais” para “Língua Brasileira de Sinais”

e, em sua defesa destaca:

Cumpra assinalar que existe uma polêmica em tomo da natureza da comunicação gestual dos surdos. Há quem a considera uma língua natural, estruturalmente diferenciada das línguas orais. Neste caso, o surdo deixa de ser um portador de deficiência. Outros a consideram uma linguagem, isto é um meio de comunicação e expressão derivado de língua oral, sem estrutura própria. Para esta corrente, não existe uma língua "natural" do surdo, que deve ser tratado como portador de deficiência até que aprenda a expressar-se em português.

Ao expressar seu voto, a relatoria pontua que buscou discutir a questão com especialistas e integrantes dos segmentos organizados da área e, a partir dessas discussões, concluiu que o poder público deve atender às solicitações dos surdos, determinando que:

a) seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, para fins de atendimento externo em repartições públicas e órgãos assemelhados, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; b) que, nessas repartições, o atendimento externo conte com os serviços profissionais de intérprete de LIBRAS; c) que seja possível estudar a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em estabelecimentos de ensino da rede pública.

[...]

Pelo Art. 216 da Constituição Federal, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão. Não vejo qualquer razão para deixar de reconhecer que a língua dos surdos é uma legítima forma de expressão, cujo uso merece a proteção e o incentivo do Poder Público até porque, do ponto de vista dos principais beneficiários, é condição *sinequa non* para o aprendizado e o exercício pleno da cidadania, que é um dos objetivos básicos da educação. (RELATORIA C – CÂMARA FEDERAL, 1999).

Um segundo parecer favorável foi emitido pela relatoria representante da Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF) da Câmara Federal, destacando que a proposição “merece ser louvada, por oferecer aos deficientes auditivos a grande oportunidade de serem tratados de forma igual”. Seguindo a mesma lógica do discurso, lamenta que um público tão expressivo do país (quase três milhões de pessoas), não tenha assegurado direito tão elementar que é a comunicação. Ressalta que os surdos “recolhidos em verdadeiros guetos, utilizaram e aperfeiçoaram uma linguagem própria, que, agora, com este projeto, se incorpora à vida da nação”. E complementa:

A proposição foi muito feliz ao obrigar a inclusão do ensino dessa linguagem em

inúmeros cursos, preparando, assim, profissionais que poderão estabelecer a comunicação necessária entre os deficientes auditivos e a sociedade. (RELATORIA D – CÂMARA FEDERAL, 2000)(grifos meus).

O deputado relator, ao fazer menção à inclusão do ensino da Libras como obrigatório em “inúmeros cursos”, fala de uma “preparação” para a *comunicação* entre surdos e a sociedade, o que pode estar relacionado ao papel do intérprete e não especificamente à função do professor. É possível perceber que a inclusão da Libras como disciplina foi pensada muito mais como uma forma de garantir a comunicação (ou bem menos que isso) do que propriamente como um campo de saber coerente, que busca um reconhecimento epistemológico e legitimidade social, ou seja, como uma disciplina. Se o saber fica na instância da língua, ou dito de outro modo, se o que importa é saber a língua, me parece possível pensar que, desde seu desenho inicial, a disciplina de Libras é colocada sob o eixo-corpo, ainda que sutilmente, pois, ao centrar na função comunicativa da Libras, está se estabelecendo um modo de superar o defeito do corpo e, para tanto, produzem-se condições de comunicação com/entre esse indivíduo e a sociedade. Outras questões, como o acesso ao conhecimento e a própria produção de saberes, parecem ficar periféricas.

O terceiro parecer, também favorável, foi emitido pela Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (CCJR) e destaca que o projeto em tela “visa a incorporar em nosso ordenamento jurídico a linguagem de sinais (LIBRAS) adotada pelos surdos-mudos como meio de comunicação e expressão”. Registra a “perfeita adequação com o ordenamento infraconstitucional vigente [...] e a técnica legislativa e redacional com que foram elaborados” (RELATORIA E – CÂMARA FEDERAL, 2001).

Obtendo os três pareceres favoráveis, o Projeto de Lei seguiu para aprovação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), alcançando a unanimidade dos votos em seu favor. Dessa forma, os registros que datam de 1999 a 2001 sinalizam que o Projeto de Lei permaneceu na Câmara dos Deputados, onde passou para análise com a denominação PL nº 4857-B/98, e sua passagem por esta Casa foi registrada pelo relator da seguinte forma:

O Projeto de Lei nº 4.857-B, de 1998, originado no Senado Federal sob o código PLS nº 131/96, visa a incorporar em nosso ordenamento jurídico a linguagem de sinais (Libras) adotada pelos surdos-mudos como meio de comunicação e expressão. Com tal escopo, determina ao poder público e às empresas concessionárias de seus serviços que adotem medidas para a *institucionalização* do uso da Libras, entre as quais, a *inclusão do ensino dessa modalidade de linguagem no currículo dos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, federais, estaduais e municipais*. Nesta Casa de Leis o projeto foi distribuído às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; Seguridade Social e Família; Constituição e Justiça e de Redação. [...] Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto o PL nº 4.857-B/98 foi aprovado com emenda, que substituiu a expressão "linguagem" por "língua" nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º da proposta inicial, [...] decisão que veio a ser ratificada pela Comissão de Seguridade Social e Família. (BRASIL, 2001, p. 16980). (grifos meus).

Ainda que brevemente, vale destacar alguns aspectos do relatório apresentado pelo relatoria designada em 2001⁷⁹, cujo parecer reitera os discursos identificados com interesses políticos daquele momento, assim como as recorrentes buscas à instituições de ensino superior como garantias das verdades que ali se construíam.

O projeto em pauta [...] busca democratizar o conhecimento para o grupo social de *surdos e mudos* [...] com o fim de possibilitar que quase três milhões de pessoas no nosso país, tenham assegurado o elementar direito da comunicação.
[...] todas as relatorias foram unânimes em reconhecer que a Nação Brasileira tem uma dívida com relação à comunidade de surdos, no sentido de não reconhecer oficialmente, um dos instrumentos mais fortes na intervenção que garante a sua inclusão social e cultural.

Retornando ao Senado Federal (Casa de origem), o Projeto de Lei, com emenda adicionada pela Câmara Federal, vai à discussão em turno único, sendo apresentados dois pareceres favoráveis à sua aprovação. O primeiro procedente da Comissão de Educação (Parecer nº 170/2002) e outro da Comissão de Assuntos Sociais (Parecer 171/2002) do Senado Federal. Ambos retomaram todas as etapas precedentes, apresentando os pareceres e emendas recebidos e, em seus votos, reforçam os discursos em torno das justas reivindicações dos surdos, do respaldo científico advindo dos especialistas, o pagamento de dívida histórica, a promoção da igualdade de oportunidades e cidadania. Suas argumentações se apoiam na produção coletiva e mobilização de vários setores, como podemos observar nos excertos que seguem:

⁷⁹A designação da relatoria e seu parecer foram ações realizadas ainda no ano de 2001 (assumiu a relatoria em junho de 2001, devolveu em novembro de 2001 e foi apresentou suas considerações em plenário no dia 04 de dezembro de 2001), contudo sua publicação no Diário do Senado Federal compõe o conjunto de matérias do dia 26 de março de 2002.

Dentro do processado, constam vários pareceres, tanto de movimentos organizados na área, como das instituições de ensino superior, do Ministério da Justiça/CORDE e do Ministério da Educação, contendo conclusões conceituais e históricas que apontam para o reconhecimento oficial da língua que menciona o texto de origem. [...] definições que se somam às reivindicações dos movimentos organizados da área como a FENEIS. (RELATORIA D, SENADO FEDERAL, 2001)

Entendemos que a aprovação do projeto vem suprir uma lacuna relativa à igualdade de oportunidade de todos os cidadãos para o completo exercício da cidadania. [...] Resgata uma das maiores dívidas sociais do país, que, com a omissão, tem contribuído para a exclusão da numerosa comunidade de surdos. (RELATORIAE SENADO FEDERAL, 2002).

A partir da análise e aprovação dos dois relatores da Casa de origem, o projeto completa todas as etapas de tramitação no Congresso Nacional, partindo para a votação final em plenário no dia 03 de abril de 2002. Na ocasião, houve manifestação de 8 (oito) Senadores que se inscreveram para discutir a matéria antes de ser colocada em votação. Em seus discursos, é possível perceber que a ênfase recai muito mais sobre as questões da justiça social, do olhar caridoso e benevolente, da conquista da cidadania, do que sobre as implicações ou efeitos da aprovação/criação de uma norma jurídica que, a partir de então, definiria percursos não só dos indivíduos surdos, mas da sociedade como um todo. As ênfases discursivas podem ser identificadas nos excertos que seguem:

O grande argumento que apóia esta propositura é a *justa inserção deste grupo na sociedade, com iguais condições de sobrevivência e integração.*

Talvez como nunca, hoje, nesta Casa, estejamos votando *um projeto que tem alma e sentimento*, dedicação a exatamente uma parcela da *população brasileira muitas vezes esquecida*, mas que é, para nós, o exemplo admirável e extraordinário do que pode o povo brasileiro.

Quando a gente mais humilde sobrepõe-se às dificuldades, lembramo-nos de Deus. *Podemos não ter voz, não falar, não ouvir, mas uma alma, um sentimento, um coração tem mil maneiras de se expor, de vencer e de ser gente, criatura humana*, criatura de Deus na Terra. Este é um grande projeto. Este é um grande dia.

Hoje é um grande dia. Sinto-me emocionado. Sinto-me feliz em ver esta Casa votando um projeto desta natureza. Hoje o povo está aqui. Hoje, o Senado identifica-se com os mais necessitados, com os mais justos, com os mais puros, com os mais dignos da sociedade Brasileira.

Saúdo a existência deste projeto. Ele tem um significado que vai além da simples solidariedade que já é tão significativa no ser humano. Ele oficializa uma língua. O idioma que falamos é oficializado pelas Leis do país.

Constantemente se utilizam os órgãos do corpo e constantemente os gestos indicam o coração, ou seja, o sentido semântico do idioma na língua Brasileira de sinais é um sentido profundamente afetivo. O entendimento dá-se pelo gesto afetivo.

Desta forma, no dia 05 de abril de 2002, acompanhado de “um sentido profundamente afetivo”, o projeto, que se tornou Lei, seguiu para a Presidência da República para receber, em última instância, a permissão para o *uso oficial* da Língua

de Sinais pelos surdos brasileiros que, a partir do dia 24 de abril de 2002, falam amparados pela Lei de Nº 10.436 da República Federativa do Brasil.

O tom irônico expresso no parágrafo anterior foi inevitável diante do tom dos pronunciamentos que encerraram uma etapa fundamental de um processo que se estende muito além da oficialização de uma língua. Contudo, é possível perceber a força das metanarrativas que produzem sentidos e constituem subjetividades. Ainda que outras concepções de surdez tenham sido expressas no projeto em estudo e discussão no Senado; ainda que a oficialidade buscada estivesse interligada à produção de outro olhar sobre os surdos, e que a Libras, ao ser inserida nos currículos, mudaria a perspectiva de vida desses sujeitos, ainda assim, as mudanças pretendidas pareciam bem escritas, mas pouco compreendidas por aqueles que tinham o poder de decidir.

Analisando os discursos encontrados nos documentos e que foram uma produção histórica em torno da oficialização da Libras, o que posso ver são práticas muito concretas e vivas, pensando com Fischer (2001, p. 199), já que, “as palavras também são construções e a linguagem é constitutiva de práticas”, do mesmo modo que o discurso sempre se produz em razão do poder.

Há efeitos de verdade⁸⁰ que se produzem nesses discursos. Verdades que se produzem a partir da instituição Estado e dos mecanismos de poder que “tornam possíveis, induzem essas produções de verdades e porque essas produções de verdade, têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 2012, p. 224). No contexto dessas produções discursivas, estavam todos atados à verdade da inclusão, todos unidos em defesa do acolhimento ao estrangeirismo linguístico dos surdos. Quem ousaria, naquele momento, negar ou contrariar a “justa propositura” que asseguraria “o elementar direito de comunicação” aos surdos?

Por se tratar de uma situação em que o poder não fora exercido de forma repressiva, de um sobre o outro, mas de um momento em que o poder se utiliza de modalidades instrumentais, como as palavras, e as formas institucionalizadas, como as estruturas jurídicas, os regulamentos, as hierarquias, as burocracias, as ações decorrentes de tais discursos foram reconhecidas como conquista e uma justa

⁸⁰Verdade é usada no sentido atribuído por Foucault (2012) “como um conjunto de procedimentos que permita a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (p. 227).

resposta aos anseios da comunidade surda brasileira. Mas, entendo, a partir de Foucault (2014), que o poder não é unilateral, ele se exerce nas relações e sobre homens livres. Existe uma resistência que é coextensiva ao poder, por isso “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2014, p. 240).

Desse modo, o poder não se reduz à ação negativa, repressiva e aprisionadora. Há sempre a possibilidade da resistência, o que é muito positivo e que se traduz em força produtora de condições para modificar estruturas e agir estrategicamente. Creio que isso esteja presente em todo esse processo, pois os surdos, muito distante de estarem presos por um poder imobilizador, estavam, a todo momento, produzindo determinadas condições para que seus intentos fossem alcançados.

Provocada e mexida pelas produções discursivas encontradas nos materiais de pesquisa até aqui apresentados, me coloquei a refletir sobre as ênfases do processo e dos discursos. Em todos os momentos, os discursos se construíram sobre os ideais de uma sociedade justa, “arrependida” do ato de exclusão histórico em relação aos surdos, uma sociedade que agora quer investir na reversão do processo, trazendo os surdos “para dentro”, concedendo-lhes o direito de usar sua própria língua, de circular entre “os normais” e de usufruir dos bens culturalmente produzidos, ainda que, para isso, tivesse que se criar condições até então impensadas, como ter profissionais em diferentes setores e serviços, para atendê-los em suas necessidades usando também sua língua ou vê-los atuar na sociedade como profissionais em distintas atividades. E tudo isso graças à sensibilidade, à solidariedade e talvez à compaixão de pessoas que têm como papel e função defender o bom andamento de uma nação, dentro de princípios humanitários. Mas não só. Têm também o dever de definir os modos como, legalmente, se estrutura essa sociedade para que seu projeto vigore.

Como assevera Foucault (2010, p. 60), “isso pode ser bem verdadeiro se se distinguir com cuidado os tipos de formação ou prática discursiva a que se refere”. Esses acontecimentos datam de um período de afirmação de projetos políticos identificados com a inclusão, a partir dos quais ocorrem mudanças significativas e oficializadas em relação aos grupos humanos secularmente excluídos ou discriminados negativamente por distintos fatores. Essa mudança de atitude social e

política me permite fazer uma relação com outros processos históricos em que mudanças nesse sentido operaram e, ainda que em tempos e espaços distintos, o processo pelo qual se desloca de uma ação de exclusão para uma ação de inclusão visando o controle de riscos sociais se assemelha e mantém as relações de poder que não cessam de se modificar, mas que permanecem sempre vivas.

Nessa direção, recorro a Foucault (2010), quando faz referência a dois grandes sistemas de controle no Ocidente durante a Idade Clássica: a exclusão do leproso e a inclusão do pestífero. A substituição do primeiro pelo último é um dos fenômenos ocorridos no século XVIII. Para mostrar tal deslocamento, Foucault explica que diante da lepra, a ação era expurgar o doente, exilando-o, afastando-o da população sã. Já na situação da peste, ocorria a quarentena de uma cidade, sempre que nela se identificassem casos. Encerrava-se um certo território e este passava a ser um território fechado. O que diferencia da exclusão da lepra é que esse território não era um lugar confuso para onde se expurgava a população contaminada, doente. Ao contrário, esse território se constituía em “objeto de análise sutil, detalhada, de policiamento minucioso” (FOUCAULT, 2010, p. 38).

Não se tratava de uma exclusão, tratava-se de uma quarentena. Não se tratava de expulsar, ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. [...] Não se trata tampouco de uma espécie de demarcação entre dois tipos, dois grupos de população [...]. Trata-se ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade [...] não se trata de maneira nenhuma dessa espécie de distanciamento, de ruptura de contato, de marginalização [...] trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma da saúde que é definida (FOUCAULT, 2010, p. 39 - 40).

Parece-me possível fazer uma relação com a forma como os surdos foram discriminados e julgados incapazes para o trabalho, para a escola, para constituir família, dentro de uma sociedade que se estruturava em uma determinada direção. Contudo, frente a novos modelos sociais, especialmente àqueles conduzidos pela lógica do mercado, da produção e do consumo, um outro tipo de indivíduo é necessário e, nisso, reverter a situação de discriminação negativa, de exclusão e também de dependência em que viviam os surdos, se tornou imperativo. Ao invés de excluir, o novo sistema impõe a entrada, a inclusão de todos e oferece condições para

que propiciem sua participação ativa e produtiva. Diante dessa proposta, ou desse projeto de sociedade, interessa que os surdos tenham condições plenas de participação. Assim, entendo que ambas as situações envolvam as mesmas práticas: exclusão e inclusão, embora sejam operadas em diferentes tempos históricos.

Foucault (2010, p. 40) lembra que havia um “sonho político da peste, em que esta é o momento maravilhoso em que o poder político se exerce plenamente, [...] momento do policiamento exaustivo de uma população por um poder político cujas ramificações capilares atingem sem cessar o próprio grão dos indivíduos, seu tempo, seu habitat, sua localização, seu corpo”. Podemos nos referir a um sonho político da inclusão e que acaba por conferir ao poder político a decisão sobre o uso, difusão e propagação de uma língua, de modo a não se perder nenhum indivíduo, ou não deixar ninguém de fora, e distribuí-los dentro dos espaços de controle e informações permanentes. Ter os surdos distribuídos nos “espaços comuns” permite atingi-los como indivíduos, conhecer e acompanhar seus deslocamentos, adequações e/ou inadequações às normas, podendo reintegrá-los.

À substituição dos modelos de controle público – da lepra e da peste – segundo Foucault (2010), corresponde a invenção das tecnologias positivas do poder que nascem no final do século XVII e início do século XVIII. São tecnologias que modificam o tipo de reação frente ao objeto de controle. No caso da lepra, todo um conjunto de práticas de rejeição, de exclusão, de banimento, expurgo; enquanto que, no caso da peste, dobram-se os cuidados, a observação, e interessa a proximidade e a formação de saberes para manter sob controle. Tem-se aí algo que se contrapõe ao desconhecimento, multiplicam-se os efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e saber. Essa mudança implicou a passagem “de uma tecnologia de poder que expulsa, exclui, bane, marginaliza, reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, que fabrica, que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

A humanidade inventou distintas formas de poder, formas de governo, aparelhos administrativos, instituições políticas. Mas, cada vez mais, as técnicas de poder agem por inclusão e não por exclusão. Ao invés do descaso e abandono, interessam as informações sobre os indivíduos, quanto mais minuciosas, melhor. Aos sistemas de controle não interessa afastar, perder de vistas, separar. Trata-se de um poder que quer, antes, distribuir os indivíduos “de acordo com individualidades

diferenciais, um poder que não é ligado ao desconhecimento, mas, ao contrário, a toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber” (FOUCAULT, p.41).

A partir daí, já tenho pistas interessantes para pensar a emergência da Libras nos currículos. Contudo, ainda que uma lei defina, normatize, é necessário pensar sua aplicabilidade ou os modos pelos quais aquilo que está previsto na lei se torne viável e implementável. É disso que trata a próxima seção, que propõe acompanhar e entender como se deu o processo de regulamentação da lei através do Decreto nº 5626/2005 e como se desenhou a entrada da Libras no currículo dos cursos de formação superior de professores e fonoaudiólogos.

2.3 TERCEIRA CAMADA DO DISCURSO: A REGULAMENTAÇÃO DA NORMA E AS CONDIÇÕES PARA A NORMALIZAÇÃO SURDA

Nos documentos até aqui analisados, foi possível perceber a atmosfera sob a qual os discursos sobre a Libras foram produzidos, no centro do poder de Estado e os efeitos destes sobre o “desfecho” do processo que resultou na oficialização da Libras, normatizando-a. Assim, tendo a Libras se tornado uma norma a ser endereçada ao currículo, uma nova fase se inicia, agora, mais centrada na criação de estratégias para possibilitar a implementação desta norma criada.

Esse modo como a disciplina de Libras se coloca no presente (nos currículos de cursos do Ensino Superior) foi sendo produzido a partir de distintos movimentos, datados e localizados, pensados por sujeitos que, segundo seu posicionamento ou lugar de onde falavam, imprimiam suas verdades na constituição de um modo de institucionalização da Libras.

Para compor essa seção, tomei como material de pesquisa os registros de reuniões, encontros e documentos elaborados no decorrer do processo (2002 – 2005), aos quais tive acesso a partir de contatos estabelecidos diretamente com alguns sujeitos que participaram daqueles movimentos, quer como representantes da comunidade acadêmica, da comunidade surda e/ou instituições representativas, ou ainda, e principalmente, representantes de órgãos governamentais que, naquele tempo, estiveram à frente do debate.

Dessa forma, os registros-fragmentos foram (re)visitados no intuito de compreender como se produziram os acontecimentos (por que se constituem em

dados históricos) forjados por “regimes de verdade estabelecidos dentro de jogos de forças assumidos por distintos campos discursivos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20) como da política, da educação, da saúde, da economia. Como se produziram os discursos sobre a disciplina de Libras, os quais geraram/geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos e instituições no presente.

Em 2002, cinco meses após a aprovação da Lei da Libras, o primeiro passo em busca de regulamentação da Lei partiu do presidente do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência – CONADE, que solicitou providências ao Ministro da Educação para que se iniciasse o processo para o qual já contava com sugestões da FENEIS, também encaminhadas ao Ministério da Educação.

Entre 2002 e 2003, várias reuniões foram promovidas pela SEESP e a SESU, envolvendo técnicos de diversas secretarias, do Ministério da Saúde e inúmeros contatos foram feitos no intuito de solicitar contribuições para a elaboração da proposta de regulamentação da Lei. Desses movimentos, resultaram algumas ações importantes como a Portaria de número 3284 de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências⁸¹ no Ensino Superior. Através desse documento, todas as IES foram instruídas a assegurar o acesso desse público através do provimento de equipamentos, instalações e outros requisitos de acordo com cada tipo de deficiência.

Na referida portaria, um item trata especificamente do acesso de deficientes auditivos, recomendando “*propiciar, sempre que necessário, intérprete de Língua de Sinais/língua portuguesa*”. Além disso, expressa especial atenção às avaliações em suas distintas modalidades, sugerindo flexibilidade nas correções de provas escritas de alunos surdos. A instrução não descuida do necessário aprendizado da língua portuguesa, indicando-o em sua modalidade escrita e destaca, também, a importância do acesso à literatura e informações específicas da área da surdez aos professores da Instituição.

Chama a atenção nessas instruções que, mesmo indicando o provimento de cargos correspondentes para o acesso de surdos, aponta quase facultativamente a

⁸¹São usadas as nomenclaturas da forma como constam nos documentos. Assim, sempre que me referir a tais conteúdos, poderão aparecer as expressões “deficientes auditivos” e “portadores de deficiência”.

presença de intérprete na instituição, como destacado no parágrafo anterior. Acredito que este teor mais propositivo do que determinativo tem reflexos nas situações que atualmente os surdos encontram quando, muitas vezes, desistem do ingresso no Ensino Superior ao se depararem com a ausência de intérprete ou quando, só ao ingressarem, a instituição dá os primeiros passos em busca desse profissional, o que às vezes corresponde a um longo período de espera decorrente da tramitação de processos seletivos, da falta de profissionais formados e que correspondam aos critérios dos editais.

No ano seguinte à publicação da Portaria citada, foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado - PAED, Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004, visando estabelecer normas para seu financiamento, o que se daria através da “transferência de recursos financeiros, [...] automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica”. A justificativa para a implementação de tal programa está calcada na garantia da “universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004). Portanto, já se percebe nessa ação que a implementação das políticas que visavam à inclusão merecia atenção privilegiada na atuação dos órgãos governamentais. Quanto a isso, é possível fazer menção às inúmeras ações desencadeadas para equipar escolas, promover acessibilidade, o uso da mídia para propagar a ideia e o ideal inclusivo, a produção expressiva de materiais orientadores de práticas inclusivas, a organização de estratégias para formação de professores na perspectiva da inclusão.

Os documentos aos quais tive acesso indicam que a discussão em torno da regulamentação da Lei da Libras voltou aos holofotes quando da reivindicação da criação do Ensino Superior⁸² no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em 2004, cujo processo já se encontrava em andamento⁸³, implicando na ampliação das competências daquela instituição. A demanda foi justificada apontando os processos de exclusão escolar dos surdos, decorrente da sua condição de comunicação

⁸²“Faculdades Integradas de Educação Bilíngue: LIBRAS/Português”, posteriormente transformado em Pedagogia Bilíngue do INES.

⁸³Foi realizado em 2003 um estudo pelo INES, SEESP e SESU sobre esta implantação de curso superior, que consta no processo de nº 23.123.001003/2003-21.

diferenciada e dá ênfase ao discurso do direito à cidadania por meio da inclusão na sociedade, na escola e no trabalho.

Em ofício ao Ministro da Educação, encaminhado pela SEESP, foi destacado o compromisso do Governo Federal ao assumir como política a inclusão de todos, portanto os surdos encontram-se localizados no âmbito dessa meta. Contudo, incluir alunos surdos está diretamente ligado à formação de professores bilíngues que possam garantir o acesso destes ao conhecimento, à educação, à informação e ao currículo, logo, a criação do curso superior no INES permitiria a “formação de professores surdos e ouvintes para atuar também na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos e ouvintes na perspectiva bilíngue”⁸⁴.

Nesse documento, consta a solicitação da constituição de um Grupo de Trabalho para tratar das questões referentes à criação do curso mencionado e *para dar andamento ao processo de regulamentação da Lei da Libras*. Essa proposição obteve resposta através da Portaria nº 2843 de 14 de setembro de 2004, que nomeou o “GT-Libras” constituído por representantes do Departamento de Políticas da Educação Superior – SESU, Departamento de Políticas de Educação Especial – SEESP e Assessoria do Gabinete do Ministro da educação – GM/MEC. Esse grupo teria a incumbência de: analisar, definir e subsidiar as ações governamentais referentes às demandas mencionadas. A partir daí, o grupo nomeado passou a ter encontros sistemáticos, realizando mais de uma dezena de reuniões⁸⁵ a partir do mês de setembro daquele ano.

No relatório das atividades do grupo de trabalho, foi possível constatar que, naquele período, foram criadas as condições para a criação do curso de Ensino Superior no INES, obtendo parecer da CONJUR – Consultoria Jurídica – e a aprovação do Decreto nº 5159 e 28 de julho de 2004, que ampliou as competências do Instituto. Logo se solicitou a autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia, com o processo seletivo previsto para o mês de janeiro ou fevereiro do ano seguinte, iniciando as atividades letivas em março de 2005. Para garantir o processo, solicitou-se que o INES tivesse as vagas necessárias para o cargo efetivo de professor, nos mesmos moldes das demais Instituições Federais de Ensino

⁸⁴Excerto do texto que compõe a justificativa para a criação do Curso Superior no INES – s/d.

⁸⁵Todas devidamente registradas, a cujo material tive acesso para estudo e análise.

Superior, e que também se transformasse em autarquia. Enquanto isso, o provimento do quadro de professores, temporariamente, seria de responsabilidade da SESU com professores substitutos até que se concretizasse o concurso público para professor titular.

Faço menção a esse processo pensando que propor a criação de um curso de ensino superior para formação de professores, numa instituição dedicada exclusivamente à educação de surdos, pode sugerir que, naquele momento, tratava-se de uma demanda que se colocava em disputa com os propósitos assumidos pelo Governo na implementação de políticas inclusivas, cujo princípio orientador indicava a convivência de todos em espaços comuns. Tratar-se-ia de uma ação contraditória naquele momento. Contudo, havia a necessidade de considerar os processos que vinham se desenvolvendo e, sem anular os esforços para atender a demanda do INES, paralelamente se investiria em outros meios de institucionalização da Libras.

Nessa direção, o segundo compromisso assumido pelo grupo de trabalho, que é central para esta pesquisa – *a análise, definições e subsídios à elaboração de minuta de Decreto para a regulamentação da Lei 10.436* – faz seus primeiros movimentos a partir da articulação entre os membros do GT Libras, Ministério da Saúde, Secretaria dos Direitos Humanos/CORDE, Casa Civil, Ministério da Educação que, de forma coletiva, elaboraram uma minuta que, mais tarde, seguiria para o parecer do Ministro da Educação com sugestão de que a mesma fosse colocada à consulta pública pelo prazo de trinta dias.

Nesse tempo em que se produziam as condições para a implementação do que foi previsto na Lei, decisões importantes foram tomadas e que repercutem na atualidade, no modo de condução dos processos, dos sujeitos, das Instituições. Diante do compromisso do Governo com as políticas de inclusão, era necessário que outras ações se efetivassem e se configurassem em abertura à participação de todos, em oportunidades de acesso igual para todos. Surdos e ouvintes haveriam de poder participar do processo.

Durante os estudos e discussões, mais especificamente, na quarta reunião do GT, constatou-se que foi realizado um levantamento nas Instituições Federais a fim de verificar a existência do cargo de Tradutores e Intérpretes de línguas orais, para que esses pudessem também atuar como intérpretes de Língua de Sinais, por meio de rápida capacitação. Podemos considerar que esses movimentos precederam e

mobilizaram o reconhecimento da profissão do Tradutor e Intérprete e a criação de vagas específicas para sua atuação. Se, num primeiro movimento, pareceu possível atribuir dupla função aos intérpretes de línguas orais, também decorreu daí que o provimento de cargo para intérprete de Língua de Sinais se fazia urgente e necessário.

Frente a isso, o grupo de trabalho propôs a realização de exame de Proficiência em Libras e na sua tradução e interpretação, o qual deveria ser promovido pelo MEC em parceria com o INEP, a SESU e a SEESP. Para a operacionalização do exame, o impacto financeiro teria que ser analisado. Assim, foi indicada a criação de 150 cargos efetivos, sendo 50 para técnico administrativo de nível superior para a função de Tradutor e Intérprete e 100 vagas para professores, que teriam que ser analisadas na perspectiva de custos.

Em contato com o material, encontrei diversos movimentos que podem se configurar em condições de possibilidades para a entrada da Libras nos currículos, especialmente aqueles que relatam discussões envolvendo as IES, o Governo e FENEIS. Dentre os documentos que compõem a trajetória da regulamentação, encontra-se aquele que apresenta o histórico do processo e outro que apresenta a justificativa para a referida regulamentação. Documentos que buscam situar a questão e dizer da sua pertinência e viabilidade.

O texto que registra o histórico do processo⁸⁶ faz rápida menção à história da educação dos surdos como sendo “repleta de divergências, controvérsias e descontinuidades, [pois], como qualquer grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte” (BRASIL,2004b). Apresenta, sucintamente, alguns marcos da história dos surdos como o Congresso de Milão (final do século XIX), acontecimento que teve impacto tanto na concepção quanto na orientação educacional dos sujeitos surdos, os quais passaram a ser identificados como “ouvintes com defeito”, o que trouxe consequências sociais e educacionais negativas como a condução dos processos educacionais à reabilitação da audição e da fala, segundo o modelo clínico da surdez. O desenvolvimento desse modelo por mais de um século “acarretou que, apenas uma parcela mínima de surdos conseguisse desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, via oral, escrita

⁸⁶ Documento intitulado “Processo de regulamentação da Lei de Libras – Histórico”– o texto é apresentado introduzindo a versão de Minuta datada em 19/10/2004.

ou sinalizada e a maioria fosse excluída do processo educacional” (BRASIL, 2004b).

É destacado também no documento, que apresenta aspectos históricos, os avanços nos estudos linguísticos, sócio-antropológicos, psicológicos e outros, impulsionados a partir da década de 1980 do século XX. Adverte que não se nega que “a surdez seja uma limitação auditiva”, mas se baseia numa concepção de “valorização das potencialidades dos surdos expressas nas construções artísticas, linguísticas e culturais”. Lembra, ainda, que “a linguística da Língua de Sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e que no Brasil as pesquisas têm demonstrado a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo”. A partir de tais argumentos, apresenta outro conceito de surdez, assim descrito:

Uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram, na Língua de Sinais, seu principal meio de concretização (BRASIL, 2004b).
--

Diferentemente de concepções que entendiam a surdez como problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido (LOPES, 2007, p.43), conceituar a surdez a partir das possibilidades e não da falta me parece um avanço significativo naquele contexto. Se retomarmos algumas concepções expressas pelos parlamentares, no período em que o projeto de lei, discutido anteriormente, tramitava no Congresso Nacional, é possível perceber dissonâncias nos discursos quando se referem à concepção de surdez. Dos parlamentares, destacaram-se os discursos filiados às concepções de cunho religioso e clínico da surdez e, por isso mesmo, os surdos, naqueles discursos, eram posicionados no lugar de deficientes injustiçados, para os quais cabia “presentear” com uma lei que lhes permitisse ser cidadãos e participar da “sociedade dos justos”. Do grupo que, posteriormente, assumiu o debate, sob coordenação de representantes do Governo, a defesa de uma concepção vinculada aos preceitos da lógica da inclusão, a partir da qual as diferenças são valorizadas e potencializadas como possibilidade de acesso e participação em um circuito social e economicamente produtivo.

Faço esse destaque para não perder de vistas as pistas que vão aparecendo sobre as condições através das quais a Libras foi endereçada ao currículo. Também para marcar os deslocamentos das formas de condução do processo. Se numa primeira fase – no Congresso Nacional – o entendimento que conduziu o debate sobre

o tema e os efeitos dele na sociedade esteve pautado principalmente em dois eixos – religião e ciência – nesse segundo momento que apresento, parece que os discursos se deslocam em direção a dois outros eixos - trabalho e educação. Não quero com isso dizer que um eixo substituiu o outro, mas que, enquanto um e outro se acentuavam, outro esmaecia nos distintos momentos.

No processo, se fez menção ao documento elaborado pelos surdos participantes do *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado em Porto Alegre em 1999, “A educação que nós surdos queremos”. Tal documento alavancou o processo de discussão sobre a questão dos surdos brasileiros e várias ações se desencadearam a partir daí, dentre elas, uma reunião técnica do MEC/SEESP com as IES e com a sociedade civil representativa da comunidade surda, encontro que resultou na elaboração do documento “Diretrizes para a educação dos surdos”, cujo parecer e revisão foram emitidos por professores da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Desde a aprovação da Lei 10.436/2002 em 2002, os movimentos foram se articulando em direção à sua regulamentação. Foram inúmeras reuniões técnicas realizadas, diversas propostas, encaminhamentos, contatos estabelecidos com pessoas e instituições, até que o documento fosse concluído. Percebo, através dos registros analisados, que havia expressivo interesse do Governo Federal em regularizar o disposto na Lei, por isso foram mobilizados muitos órgãos de Governo para que a proposta fosse uma construção interministerial.

Na versão de minuta (de 19/10/2004) a que me refiro, foram apresentados dois motivos fundamentais pelos quais se justificaria a proposição de regulamentar a Lei da Libras: 1) ao aprovar a Lei, foi definido que seu uso e difusão devem ser garantidos e institucionalizados pelo poder público; 2) em seu artigo 4º, prevê que o ensino da Libras se torne um componente curricular nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (formação de professores) em nível médio e superior. Contudo, a implementação desses e de outros dispositivos legais dependia de medidas que permitissem às instituições de ensino médio e superior formar professores aptos a utilizarem a Libras e que contemplasse em seus projetos pedagógicos a presença da disciplina. Todavia, o cumprimento da lei estava condicionado à criação de vagas para docente e para os profissionais tradutores e intérpretes da Libras.

Além disso, já havia alguns fundamentos jurídicos previstos em legislação vigente e que corroboravam com as demandas da Lei da Libras, dentre eles, o disposto na Resolução nº. 02/2001 – CNE que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁸⁷:

As escolas da rede regular devem prever e prover, na organização de suas classes comuns (...) serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns, mediante (...) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001).

[...]

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como (...) a Língua de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (idem).

Portanto, já se confirmava a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento dos processos cognitivos e de construção de uma identidade surda integrada à sua comunidade, além de ser um instrumento de comunicação. Mediante tais argumentos, se fortalecia a defesa de que os estudos sobre a Língua de Sinais do Brasil precisavam ser complementados em relação à sua modalidade escrita, e “ser incluído entre os demais componentes curriculares, entre eles o estudo sobre a língua portuguesa”, pois a “alfabetização dos surdos precisa ser realizada por meio da escrita alfabética para aprender o português e por meio da escrita de sinais para a Língua de Sinais. Essa será uma educação bilíngue” (BRASIL, 2004).

O documento destaca que a fluência da Libras ainda está restrita às pessoas surdas que a usam cotidianamente, familiares e alguns profissionais da educação, da linguística, da psicologia, da neurologia, que estudam e pesquisam esse sistema linguístico, e que sua difusão fica por conta de cursos livres promovidos pela FENEIS e associações de surdos ou através de parcerias com Secretaria de Educação e Instituições de Ensino Superior.

Também aponta que a política educacional em vigor propõe que os sistemas de ensino “se transformem para realizar uma educação inclusiva, democrática e de qualidade” e *a utilização pedagógica da Libras nas escolas comuns é parte importante*

⁸⁷BRASIL. Artigo 8º, IV, alínea ‘b’ e no Artigo 12, parágrafo 2º.

desse processo de mudança. Diante disso, é fundamental a “implementação desse componente curricular com caráter sistemático na formação continuada e de forma introdutória na formação inicial”. A esses argumentos acrescenta:

Se criarmos as condições para avançar nesse processo, estaremos fazendo com que a histórica *apartação* entre o surdo e o ouvinte dê lugar a uma convivência e a um aprendizado mútuo e colaborativo, alicerçados na valorização da diversidade. [...] Para que as mudanças se realizem e para que sejam eliminadas as barreiras à cidadania dos surdos por meio da educação, faz-se necessária a geração de recursos humanos que tornem realidade nos sistemas de educação [...] os direitos assegurados em Lei. [...] Possibilitar que os surdos atuem como professores ou como instrutores de Libras é uma forma de viabilizar a inclusão desse componente curricular nas instituições de ensino, uma vez que ainda não existem no país cursos de graduação em Libras. Assim os surdos com nível superior poderão compor o corpo docente como professores de Libras e os de nível médio, como instrutores de Libras. O ideal é que os surdos recebam apoio de professores de letras ou linguística até que venham a obter a titulação prevista no Artigo 52 da LDBEN (BRASIL, 2004).

Nesses discursos, é possível capturar informações importantes e que me ajudam a compreender a matriz do pensamento daquele momento e a entender a convergência das forças para a sustentação das políticas de inclusão, especialmente por estas serem assumidas como propósito do Governo que pretendeu uma transformação social, investindo fortemente nos processos educacionais. Educar os indivíduos para essa nova ordem implica conduzi-los ao aprendizado constante, permanente e ao alto investimento em formação e qualificação para o trabalho. Com isso, é possível perceber que definir a Libras como disciplina correspondia a uma estratégia importante para sua propagação e, conseqüentemente, serviria de condição fundamental para que os surdos se inserissem na configuração educacional inclusiva, pois havia, pelo menos, duas situações que interessavam também aos surdos, quer sejam: garantir que sua língua fosse usada nos processos educacionais de seus pares e que, para sua efetiva difusão, caberia aos surdos o ensino da Libras, como expresso no excerto anterior quando diz que “possibilitar que os surdos atuem como professores ou como instrutores de Libras é uma forma de viabilizar a inclusão desse componente curricular nas instituições de ensino”.

Castro (2009) destaca que Foucault fala da “polivalência tática do discurso”, segundo a qual o discurso não assume uma função uniforme nem estável, mas que

pode desempenhar diferentes papéis em diferentes estratégias⁸⁸ (p. 411). Nesse caso, que relações de forças fazem com que o discurso da disciplinarização da Libras tenha utilização estratégica tanto para a luta dos surdos como para a efetivação das políticas de inclusão? Creio que cabe aqui aquilo que Foucault chama de estratégia de poder ou “meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (CASTRO, 2009, p. 152). Se a disciplina de Libras se torna uma estratégia que favorece a instalação de práticas inclusivas em relação a educação dos surdos, tão reivindicada, por outro lado, os surdos a utilizam para garantir também que o ensino da Libras se torne uma estratégia para sua inserção no meio profissional.

O conjunto de argumentos em favor da configuração disciplinar da Libras ainda é fortalecido, apresentando dados estatísticos sobre a população surda, destacando a situação educacional em que se encontravam entre os anos de 2000 e 2004.

Segundo o Censo Demográfico de 2000 (IBGE), há, no país, 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez, sendo que 519.460 na faixa de 0 a 17 anos, e 276.884 na faixa de 18 a 24 anos.

Estudos do UNICEF indicam que 55% das crianças e adolescentes surdos são pobres, e que a taxa de analfabetismo entre crianças e adolescentes surdos (7 a 14 anos) é de 28,2%.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2002 (MEC/INEP) indicam que no 1º semestre havia 344 alunos surdos matriculados em Instituições de Ensino Superior no Brasil, e que no 2º semestre desse mesmo ano, o número já havia diminuído para 332.

Em 2003, segundo o Censo Escolar (MEC/INEP), havia 56.024 alunos surdos matriculados na Educação Básica, e desses, somente 2.041 no Ensino Médio: ou seja, apenas 3,6% dos jovens surdos Brasileiros que ingressam no sistema educacional conseguem chegar ao final da Educação Básica.

Em 2004, segundo Censo Escolar (MEC/INEP), havia 62.325 alunos surdos matriculados na Educação Básica, e destes, somente 2.791 no Ensino Médio.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2004 (MEC/INEP) indicam que haviam aproximadamente 600 alunos surdos matriculados em Instituições de Ensino Superior no Brasil. As causas do reduzido número de alunos e a evasão escolar refletida nos dados estatísticos são indicativos de problemas socioeconômicos, de vulnerabilidade social e da falta dos serviços de tradutor/intérprete.

Também as estatísticas apontam que, dos 332 alunos surdos da educação superior, 300 estão na rede privada, demonstrando o ínfimo acesso do aluno surdo à educação superior pública.

Diante disso, compreendi que, mesmo existindo a indicação de que o ideal seria que os professores de Libras fossem surdos, os números registrados indicam “a impossibilidade de se atender a esse critério, uma vez que há mais de 3.000 cursos de formação de professores só na pedagogia e em letras”. Frente a essa situação,

⁸⁸ Por estratégia, estou entendendo a “escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (CASTRO, 2009, p. 151).

foram indicadas duas soluções e providências: que, no Decreto que regulamentaria a Lei 10.436/2002, fosse previsto, por tempo determinado, o exercício, em magistério superior, de profissionais sem a titulação obrigatória, mas com certificado de proficiência em Libras ou em sua tradução e interpretação, emitido pelo MEC e se estabelecessem metas a serem efetivadas nos próximos 10 (dez) anos, até que fossem criados no País cursos de graduação em Libras, e que fosse especificada no decreto a prioridade das vagas, sempre para surdos.

A esse processo, foi solicitado trâmite em regime de urgência, uma vez que a lei de que trata não é auto executável, e os dados estatísticos apontam números alarmantes de exclusão escolar e social das pessoas surdas. Com essas considerações, a proposta de minuta, em sua primeira versão, foi encaminhada para conhecimento e avaliação às secretarias e Ministérios implicados com o tema.

Entre os registros das várias reuniões realizadas entre os anos de 2003 e 2005, duas, em especial, me chamaram a atenção. Ambas tinham como objetivo discutir e aperfeiçoar a proposta de Decreto. A primeira entre Governo e entidades representativas das comunidades surdas e a segunda entre Governo e IES, reunindo cerca de 20 pessoas em cada ocasião. A dinâmica dos encontros foi idêntica: deu-se início com uma palestra sobre a educação inclusiva e apresentação de uma campanha que estava sendo veiculada na televisão sobre como as escolas estariam se preparando para promover a inclusão de todos os alunos. Depois, foram retomados os assuntos mais específicos da proposta de Decreto, como o número de alunos surdos matriculados, o custo aluno, dentre outros.

Como já destaquei em outro momento, um dos motivos para que esse processo contasse com tal interesse e urgência estava relacionado ao compromisso assumido pelo Governo com as políticas de inclusão. Assim, me parece possível enxergar, nesses dois encontros e no modo como foram conduzidos, uma maneira pela qual “o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2012, p. 247). Havia uma verdade em potência naquela conjuntura. A inclusão se estabeleceria como uma verdade e, por isso, uma palestra inicial versando sobre essa verdade, sobre suas formas de inserção na sociedade (mídia/escola), e a forma como chegou àqueles sujeitos que ocupavam, naquele momento, uma posição decisória parece ter se constituído em estratégia de um poder operando através do discurso.

De acordo com Foucault (2012, p. 247), o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. Desse modo, pensar em um discurso que celebra a inclusão, no momento em que estavam em jogo interesses pela participação dos surdos nos processos sociais, educacionais e profissionais, parece configurar estratégia importante, se considerar “o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (FOUCAULT, 2012, p. 248).

Consultei mais de uma dezena de versões da proposta de Decreto, resultantes das inúmeras reuniões ocorridas naquele período, além das contribuições que foram emitidas através da consulta pública. Fiz, então, um cruzamento entre elas e agrupei as considerações a partir da representatividade dos sujeitos/grupos que as produziram. Dessa forma, constituí três grupos: Governo, IES e Entidades⁸⁹. Como a maioria das contribuições à proposta de Decreto se dirigia a cada capítulo e artigos da primeira versão, procurei identificar aquelas que, de algum modo, foram problematizadoras ou que modificavam o texto, seja acrescentando elementos, substituindo e/ou suprimindo.

Sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória, houve consenso dos propositores dos três grupos, ressaltando que esta definição se dirige a todos os sistemas educacionais (público e privado) de todas as esferas. Já em relação ao profissional que ministraria tal disciplina, embora houvesse concordâncias, essas se distinguiam no modo de condução. Aí pode se localizar um jogo de forças que implica o posicionamento dos surdos no cenário da inclusão. Essa questão pode ser melhor explicitada através dos excertos que seguem:

<p>Sobre profissionais para o ensino de Libras nas Universidades, o número de surdos com titulação adequada ainda é insuficiente, por isso a exceção prevista no texto do Decreto. (Governo)</p> <p>[...] esse componente curricular poderá ser ministrado por instrutor surdo e deficiente auditivo, usuário desta língua, [...] temos receio de que se não for especificada a necessidade deste profissional ser surdo, futuramente, muitas pessoas ouvintes, com certificado de nível superior sem a experiência necessária e sem total domínio de Libras ministre o curso. (Entidade)</p> <p>[...] esse componente curricular poderá ser ministrado por professor ou instrutor que apresentar o seguinte perfil: I - professor de Libras, usuário nativo dessa língua, que possua certificado de proficiência em Libras obtido por meio de exame promovido pelo MEC em</p>
--

⁸⁹No grupo Entidades, foram consideradas as contribuições encaminhadas por instituições ligadas à área da surdez, assim como de sujeitos que individualmente deram sua contribuição. As contribuições na íntegra constam no anexo.

parceria com a FENEIS. II -Instrutor de Libras, usuário nativo desta língua, que possua certificado de curso de nível médio e exame de proficiência em Libras [...] (Entidade) [...] esse componente curricular poderá ser ministrado por professor ou instrutor que apresentar o seguinte perfil: I - Professor de LIBRAS - que possua certificado de fluência na língua Brasileira de sinais atestado pelo MEC e formação superior. II - Instrutor de LIBRAS - usuário nativo dessa língua, que possua certificado de curso de nível médio e certificado obtido por meio exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo MEC (IES).

Mais uma vez, é possível perceber, na indicação do profissional que iria ministrar a disciplina de Libras, que houve um duplo esforço em garantir o lugar do surdo nessa estratégia de difusão da Libras. Se por um lado os surdos tinham interesse em se manter no controle de sua língua e cultura e assegurar sua inserção no mercado de trabalho, o Governo tinha interesse em manter o compromisso de garantir a participação de todos (inclusive no mercado de trabalho) e, para tanto, estabelecer prioridade aos surdos, tanto nos concursos como no exame de proficiência, configurava-se em ação afirmativa em resposta ao ato político, a partir do qual “o Brasil reconheceu que parte da sua população utiliza a Libras para se comunicar e definiu que esta *é um instrumento legal de comunicação e expressão* (Art. 1º da Lei 10.346/2005), esse é um fato muito relevante para a definição de políticas educacionais” (Membro do Governo). (Grifos do autor)

Algumas expressões utilizadas nas primeiras versões foram problematizadas e alteradas, entre elas, a expressão *nativo* que aparece no segundo item para tratar do profissional surdo responsável por ministrar a disciplina de Libras - “professor de Libras: usuário nativo de Libras”. Em reunião do GT Libras com IES, a sugestão foi suprimir tal expressão sob a justificativa de que são “múltiplos significados que ela pode trazer e à possibilidade de que pessoas que se tornaram surdas se verem impedidas de ser professor de Libras”. Em substituição, seria usada “pessoa proficiente em Libras, preferencialmente, surda”. E observa-se que “Línguas não têm donos. A Libras é um instrumento linguístico que pode ser utilizado por qualquer pessoa. O importante é ter proficiência, ter formação. Os surdos precisam estudar”. Dentre as contribuições advindas da consulta pública, tal situação foi tratada por algumas IES e pelo Ministério da Saúde, da seguinte forma:

(Incluir) § 1º Entende-se por usuário nativo dessa língua os surdos, filhos de pais surdos ou não, que usa Libras como língua principal; ouvintes filhos de pais surdos, que aprenderam Libras como primeira língua e outros ouvintes que convivem com a comunidade surda e sejam proficientes em Libras. (IES)
Sugerimos o termo USUÁRIO, pois o termo nativo, é compreendido por nós como sendo

referente a surdos filhos de pais surdos e que, portanto, teriam a LIBRAS como língua materna. Considerando que 98% dos surdos são filhos de pais ouvintes, estes irão desenvolver a LIBRAS posteriormente, mesmo que esta possa ser considerada sua primeira língua (Ministério da Saúde).

Dada a impossibilidade de um documento dessa natureza entrar em detalhes sobre o processo de constituição linguística, sugeriu-se a organização, por parte das IES, de orientações sobre o componente curricular de Libras e destacou-se que a “Libras deve se constituir em disciplina, com carga horária mínima de 120 horas, viabilizando o desenvolvimento pelo menos do nível básico”.

Os pontos de maior preocupação e dúvida em relação à disciplina de Libras, expressos principalmente pelas IES, envolviam as formas de avaliação, a integração entre surdos e ouvintes, carga horária, nível de aprofundamento e número de participantes na disciplina de Libras. Para tais questões, o MEC se pronunciou através de documento indicando que tais dúvidas poderiam ser remetidas às IES cuja experiência na área, pesquisas e publicações, contribuiriam para encaminhar tais questões. E destacou ainda que as IES têm autonomia para tais decisões e que

A definição sobre Libras constituir uma disciplina, depende dos ajustes da instituição de ensino superior. O objetivo do Decreto é viabilizar a todos os professores, nos cursos de formação inicial, noções básicas sobre o uso de Libras em sala de aula, conforme determinação da Lei 10.436/2002, considerando a política de inclusão escolar e social de todos os alunos, entre eles, os surdos. A oferta de um componente curricular não irá resolver toda a problemática em discussão, mas as noções para o uso da Língua de Sinais nas escolas é um dos aspectos mais relevantes. (MEC)

Aparece aí, uma orientação sobre a competência da disciplina de Libras na formação inicial – noções básicas sobre o uso da Libras em sala de aula – caberia, portanto, às IES inserir a Libras nos currículos de modo que o professor formado, ao iniciar sua carreira profissional, atuando em uma escola inclusiva, pudesse dar conta de usar essa língua para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem de alunos surdos. Isso pode indicar também que o fundamental é que a Libras se propague de tal forma que, estatisticamente, atinja o maior número de pessoas possível, mesmo que isso signifique apenas “uma noção básica” e não um aprendizado de uma língua efetivamente. Assim, a Libras, ao “aparecer” em todos os lugares como algo que as pessoas conhecem e que permite uma interação com os surdos, deixa de ser algo que exige condições específicas para existir, ou seja, se

professores em sua formação adquirem conhecimentos básicos de Libras, esta língua passa a ser utilizada no meio comum de escolarização, portanto, a existência de escolas de/para surdos passa a ser questionada ou inoperante. Vê-se operando uma lógica econômica característica de um tipo de Estado neoliberal.

Havia, naquele momento, uma atmosfera de dúvidas por parte das IES em relação às diversas situações que poderiam surgir a partir da inserção da disciplina de Libras e, nesse impasse, sugeriam que, no Decreto, se definissem os quantitativos de cargos de professores de Libras e Tradutor e Intérprete a partir de variáveis como “quantidade de alunos surdos por número de intérprete, quantidade de horas por número de intérprete, carga horária total do curso superior e do componente curricular, por professor surdo”. Semelhante posição assumiu o Ministério da Saúde quando sugeriu que, ao inserir a Libras, “um currículo mínimo exigido nos cursos de graduação, bem como a forma pela qual a Libras pode e deve ser utilizada nas áreas educacional e fonoaudiológica” (Ministério da Saúde).

Quanto ao uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para o acesso dos surdos à educação, matéria que comporia o segundo capítulo do Decreto, reforçou-se a obrigatoriedade de cumprimento dos critérios de acessibilidade previstos na legislação (Portaria nº 3.284/2003) e a necessária adequação das instituições de ensino de todas as redes e esferas. Assim, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, e a Libras deverão fazer parte do currículo do aluno surdo; cabendo à família optar por encaminhar seu filho surdo para o programa de desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa, realizado por meio da parceria entre profissionais da área da saúde e da educação, em turno distinto ao da escolarização.

Sobre essa questão, o Ministério da Saúde se manifestou, a título de contribuição, apontando que, ao se tratar de duas línguas diferentes – Libras e Português – “torna-se inviável ao professor exercer função dupla: professor de ouvintes e intérprete de LIBRAS para os alunos surdos. Por isso a necessidade de formação de profissionais intérpretes educacionais e sua presença nos espaços escolares [...] o ensino da língua portuguesa para surdos: deverá ser proporcionada por profissionais da fonoaudiologia (habilitados para esta função) e não por professores” (Ministério da Saúde).

Ainda sobre a área da saúde, foi proposto que a Secretaria de Formação de

Profissionais da Saúde do Ministério da Saúde passasse a dar enfoque à Libras na capacitação de profissionais para atuar nas unidades credenciadas pelo SUS, além de “incluir linguistas e profissionais da comunidade surda, preferencialmente surdos, na equipe de orientação à família, nos conselhos tutelares e nas equipes de agentes de saúde. Utilizar a Libras para orientar e informar às mulheres surdas acerca dos direitos relativos à sua saúde: esterilização (somente com seu pleno consentimento); violência doméstica; violência sexual; controle de natalidade; implante coclear e protetização de seus filhos surdos” (Relatório de reunião GT Libras).

As contribuições para a redação final do Decreto mostram distintas forças que constituem os discursos: do Ministério da Educação, investindo em estratégias que possibilitassem a implementação das políticas de educação inclusiva, já que este fora um compromisso político assumido pelo Governo; do Ministério da Saúde, fazendo entradas no terreno da educação, mas destacando a importância da atuação de profissionais dessa área como possibilidade de aproximação ou apropriação de códigos da língua oral através do “ensino” da língua portuguesa na modalidade escrita; das IES, voltadas às possibilidades de formação de profissionais da educação com capacidade de conduzir os processos educacionais dos surdos em todos os níveis de ensino; e dos surdos e suas representações institucionalizadas, investindo e disputando espaços apoiados numa concepção de essência surda que lhes coloca na situação prioritária para ocupar qualquer função em que sua língua e cultura estivessem implicadas. De um modo ou de outro, entram em jogo verdades que se estabelecem dentro de uma racionalidade política que quer todos em atividade, todos em participação, ainda que em condições diferentes.

Com isso, é possível perceber que os movimentos para a produção do decreto que viria a definir as formas de implementação da Lei da Libras se inclinaram especialmente a duas direções: educação e trabalho. Tomando os três grupos de sujeitos que identifiquei – Governo, IES e Surdos –, é possível seguir um movimento nos seguintes termos: Governo assume a inclusão como projeto de sociedade, tendo na educação seu principal meio de efetivação. Para tanto, dispensa recursos para prover a educação de qualidade aos surdos, que são “público alvo” das políticas de inclusão e práticas correlatas. Mas isso corresponde a investimentos na formação de professores, o que implica aumento de demanda às IES, que se tornam alvo de busca aos surdos e ouvintes que pretendem qualificar sua formação com vistas a ocupar

vagas de empregos, que necessariamente surgirão diante das circunstâncias criadas; ou então, dispor seu trabalho e experiência às IES ou outras instituições educativas, para as quais, pertencentes a um sistema inclusivo de educação, oferecer um trabalho que contemple a diversidade; isso se torna um imperativo. Esse modo de resumir uma relação tão complexa pode parecer bastante simples e grosseiro, arriscado até, mas creio que ilustre o circuito ou os jogos que se estabelecem e que garantem a participação e mobilização de todos os sujeitos, envolvendo-os numa trama que se faz, desfaz e refaz permanentemente.

Nos registros, é possível identificar discursos que mostram tal configuração quando, por exemplo, afirmam que a política educacional em vigor propõe que os sistemas de ensino “se transformem para realizar uma educação inclusiva, democrática e de qualidade” e, nesse contexto, transformar a Libras em instrumento de “utilização pedagógica é parte importante desse processo de mudança”. Daí que definir a Libras como disciplina “com caráter sistemático na formação continuada e de forma introdutória na formação inicial” se torna uma estratégia para assegurar o caráter inclusivo das propostas educacionais e avançar num projeto de uma sociedade de normalização.

Com isso, quero dizer que o projeto de sociedade que acolhe esse tipo de táticas (meios) sempre tem relação com certas estratégias (fins), e assim, tem a ver com o funcionamento e a finalidade do poder. Trata-se de um tipo de poder que não é conservador, mas que é inventivo e que é integrado no jogo de forças, aquele tipo de poder que Foucault (2010, p. 45) afirma ter se instituído no século XVIII, com as disciplinas e a normalização, “um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças a um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício”.

Diferentes jogos de forças e disputa produziram os acontecimentos de que tratei neste capítulo como primeira e segunda camadas do discurso, através das quais foi possível mostrar como os discursos materializados nos documentos que registraram um momento histórico foram produzindo condições para a emergência da Libras no currículo. Foi possível acompanhar os deslocamentos, tanto da ordem discursiva quanto da estruturação de uma normativa que, no período de 1996 a 2005, mobilizou sujeitos, instituições educacionais e instituição Estado para encontrar meios de institucionalização da Libras. Meios de propagação da Libras de modo que seus

usuários, os surdos, fossem “acolhidos” em uma sociedade movida, política e economicamente, pelos princípios da participação, da igualdade de condições, da justiça social, da produção e do consumo, bases de sustentação do projeto de inclusão.

Esse longo percurso por dentro dos materiais de pesquisa permitiu acompanhar um conjunto de discursos produzidos em sintonia com um pensamento que expressa as contradições de um tempo que, em suas bases, transita entre a constituição do sujeito moderno e um novo sujeito que se constrói a partir da diferença. Entendo que somente após a análise dos discursos materializados nos documentos escolhidos seria possível direcionar a reflexão para alguns elementos potenciais às condições que levaram a Libras ao campo curricular. Assim, olhando para todos os acontecimentos apresentados neste capítulo, inúmeras questões vão se colocando e me dando direções para seguir a construção desta Tese: que elementos apareceram nos discursos e que apontam para a configuração disciplinar da Libras? O que significa se tornar disciplina? Como se organiza uma nova disciplina no currículo? Haveria alguma relação entre a história da formação disciplinar dos saberes e o modo como a Libras veio a se constituir em uma disciplina no presente?

Por conta de tantas questões que suscitaram após uma primeira análise dos discursos, compreendi que o conceito *disciplina* apareceu como um fio que tece os discursos dos diferentes agentes e que dialoga com as proposições normatizadas e que poderia, em grande medida, dizer por que o currículo foi definido como *locus* privilegiado para a propagação da Libras. Isso implica entender como uma disciplina se constitui ou como os conhecimentos produzidos pela humanidade nos distintos e remotos tempos foram distribuídos em disciplinas. Com isso, teria pistas para entender por que a configuração disciplinar da Libras se tornou estratégia potente para a manutenção e fortalecimento das políticas de inclusão voltadas para a educação de surdos.

Com todas essas questões que foram se colocando às minhas reflexões neste processo de pesquisa, entendi que necessitava experienciar/produzir aquilo que Foucault (2002, p. 223) chamou de “uma consciência histórica da situação presente”. Precisava dar um passo em direção à história e me utilizar de recursos históricos para compreender o presente. São as condições históricas que possibilitam compreender e constituir o presente, suas práticas, discursos, objetos e as verdades instituidoras dos modos de organização das sociedades, dos seus comportamentos, ações, gestos.

E, como a pesquisa não pode ser feita “senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações” (FOUCAULT, 2001a, p. 427), sigo, no próximo momento desta Tese, em busca de compreensões sobre como alguns saberes foram organizados em disciplinas e como a invenção da disciplina de Libras no nosso tempo pode ter relação com esse processo histórico.

SEGUNDO MOMENTO



**UM OLHAR AO PASSADO PARA SEGUIR EM FRENTE: A CONSTITUIÇÃO
DISCIPLINAR DOS SABERES E A INSERÇÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA
NO CURRÍCULO**

CAPÍTULO III

UMA GARIMPAGEM NA HISTÓRIA EM BUSCA DO ORDENAMENTO DOS SABERES EM DISCIPLINA

Não estou preocupado com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente, para disciplinar e normalizar (POPKEVITZ, 1994, p.208)

Na epígrafe escolhida para abrir este capítulo, encontro sintonia com o que move as reflexões aqui empreendidas. Recorro à constituição histórica das disciplinas, não como fundamento, tampouco para fixar sentidos, pois nenhum sentido pode ser totalmente fixado, no entanto, assim como ocorre com a própria língua “se não fixássemos minimamente o sentido das palavras, não seria possível nos comunicarmos” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 4). Desta forma, buscar a constituição histórica das disciplinas possibilita me aproximar de compreensões acerca da inclusão da Libras na ordem das disciplinas⁹⁰ no presente. Como essa configuração disciplinar do presente se aproxima ou se afasta das construções do passado e do ordenamento do próprio mundo, pois a divisão dos saberes em disciplinas também define as formas de ver e de viver no mundo. Portanto, este capítulo objetiva buscar, na história, não só como os saberes foram divididos em disciplinas, mas perceber como esse disciplinamento dos saberes operou/opera na constituição da sociedade e dos sujeitos e, nesse processo, encontrar um modo de olhar para as condições que conduziram a Libras ao campo disciplinar.

Faço essa digressão na companhia de Veiga-Neto⁹¹ (1996), que em uma dada

⁹⁰Tomo de empréstimo a expressão “A ordem das disciplinas” de Veiga-Neto (1996).

⁹¹Recorro a esse autor, primeiro porque seus estudos se inscrevem num conjunto de produções que utilizam o pensamento de Foucault para debater e tensionar diversos temas da área educacional. Segundo, porque entendo que as produções de pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação do Brasil precisam ser mais e melhor aproveitadas nas/para a formação de pesquisadores desses mesmos programas e, terceiro, porque o contato com seus escritos (sobretudo a tese de doutorado) movimentou meu pensamento e contribuiu muito para a definição e estruturação desta Tese.

situação⁹² buscou “compreender de onde nasce, mais remotamente em nossa tradição, a disciplinaridade como técnica de individualização do poder” (idem, p. 11).

Em seu estudo⁹³, Veiga-Neto descreve, de forma sucinta, o entendimento sobre as disciplinas na Antiguidade Clássica, mostrando a forte articulação entre a disciplina-saber e a disciplina-corpo. Passa pela disciplinaridade medieval, discutindo como se engendraram as novas configurações sociais do século XI, de modo que novas práticas passassem a funcionar como novas condições de possibilidade para a ruptura de situações já existentes, propiciando a criação de novas situações, sua expansão e estabelecimento como novidade. O autor examina ainda como se deu aquilo que denominou como virada disciplinar que apontou para o aparecimento de uma nova ordem geral do pensamento.

Dessa longa e profunda garimpagem do autor, tomei a liberdade de “carregar” alguns bocados, algumas *lascas* que me ajudaram a olhar para o processo de disciplinarização da Libras, a partir de alguns deslocamentos sofridos na distribuição/organização do conhecimento ao longo da história.

Veiga-Neto (1996, p.207) usa a metáfora do *garimpo* para “buscar as raízes mais remotas da disposição disciplinar do conhecimento” e, neste capítulo, coloco-me ao lado desse autor, não como garimpeira a princípio, mas como aprendiz, como quem, a partir de uma escuta interessada da história, acompanha os passos desse garimpeiro registrando suas descobertas. O próprio autor se coloca, no trabalho empreendido em seus estudos, como um garimpeiro, incluindo o sentido mais antigo da palavra, o de “contrabandista que catava furtivamente diamantes nos distritos onde era proibida a entrada de pessoas estranhas...” (idem, 207). Talvez eu me sinta um pouco contrabandista também quando me arrisco a buscar, nos registros desse autor-garimpeiro⁹⁴, seus achados históricos, fragmentos olhados de tal forma que possibilita compreender/conhecer “a ordem das disciplinas”. No entanto, sua obra publicizada nada tem de interdição, proibição, antes o contrário, convida-me a entrar, a olhar nos detalhes de seu trabalho, nos percursos percorridos, nas combinações feitas, nas

⁹²Refiro-me ao tempo em que produzi minha tese de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com Orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva em 1996.

⁹³Aqui, especialmente, faço referência aos capítulos 9 e 10 de sua tese.

⁹⁴Usarei a expressão *autor-garimpeiro* para me referir ao autor, fazendo menção à metáfora do garimpo que usa para apresentar o percurso da constituição histórica das disciplinas.

relações estabelecidas ou rompidas e nos entendimentos sobre disciplina. Desse encontro, deveras produtivo, surgem possibilidades e direções por onde sigo à procura do *diamante* chamado *disciplina de Libras*.

O autor-garimpeiro se coloca atrás do que define como *filão* e se valendo de Díaz (1993, p.13) diz que procura “rastrear os remotos e obscuros começos. [Que tenta] encontrar a turva fonte histórica das verdades. Parte-se de uma questão presente. Perseguem-se os rastros. Trata-se de elucidar em que condições um acontecimento é possível” (VEIGA-NETO, 1996 p. 210). Mais adiante, o autor-garimpeiro, diz estar seguindo o *filão* para que este o leve a um *ponto de surgimento* e, recorrendo a Nietzsche, lembra que pelo exame da *Herkunft* descortina-se a *Entstehung*. O que corresponde a dizer que o exame da proveniência nos leva à emergência.

Bem, antes de seguir a garimpagem rumo ao *ponto de surgimento*, melhor conferir a que entendimentos nos levam os conceitos de proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*) e, para isso, passo a seguir o pensamento de Foucault (2008), quando alerta sobre essa perigosa herança nietzscheniana que não trata de ser uma “aquisição, um bem que se acumula e se solidifica: é antes um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, e, do interior ou de baixo, ameaçam o frágil herdeiro” (FOUCAULT, 2008, p.15). A pesquisa da proveniência, nos diz Foucault, “não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (ibidem, p. 15).

[...]a proveniência diz respeito ao corpo[...] O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros, nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2008, p. 15).

Desse modo, longe de ser um lugar tranquilo onde “repousa” a origem do acontecimento, a fundação das coisas ou de nós mesmos, a proveniência se coloca a mostrar que na raiz do que conhecemos e/ou somos, “não existe a verdade ou o ser, mas a exterioridade do acidente” (ibidem, p. 15). Dito de outra forma, a proveniência não é a revelação das coisas como elas são, mas de como se formaram, como e que

relações de forças se estabeleceram e atuaram para que assim se tornassem, também, não se trata da revelação linear, ininterrupta de uma história/acontecimento, mas, e principalmente, de suas rupturas, falhas, fissuras e descontinuidades.

Quanto à emergência, Foucault a designa como o *ponto de surgimento* que se produz sempre em um determinado estado de forças. É o modo como essas forças se mostram, ou “como elas passam dos bastidores para o teatro” (FOUCAULT, 2008, p.16). Assim, se a emergência é esse surgimento, resultado de relações de forças, a proveniência, por sua vez, revela como essas forças se produziram e se formaram. E, dentro desse cenário, “ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (idem p.16).

Voltemos ao autor-garimpeiro e ao meu interesse por seu trabalho de “fiscador: aquele que procura lascas de ouro ou pequenos diamantes, em terras anteriormente lavradas e que não foram vistos por outros que ali já andaram” (VEIGA-NETO, 1996, p.208). Nesta pesquisa, também me coloquei a procurar uma lasca preciosa – a Libras como disciplina no Ensino Superior – nesse terreno já por tantos lavrados, como por Almeida e Vitaliano (2012); Perse (2011); Pereira (2008); Almeida (2012), dentre outros.

Se minhas buscas foram ao encontro da emergência da Libras como disciplina, garimpando os discursos produzidos em um tempo e espaço determinados, isso corresponde a dizer que busquei, então, o surgimento, o ponto de irrupção, o como ou o que resultou das relações de forças que foram se cruzando, se combinando, se amarrando e se rompendo até que formasse o que hoje temos. Daí por que me sinto acolhida, e acolho o garimpo de Veiga-Neto. Metaforicamente, o diamante – disciplina de Libras – já está exposto na vitrine – no currículo dos cursos de Ensino Superior. Meu empenho foi então perguntar de onde veio e que caminhos trilhou para que chegasse a essa exposição.

No entanto, outras compreensões, precedentes à invenção da Libras como disciplina, se tornaram necessárias: a própria constituição das disciplinas. Parte desse caminho, e uma parte essencial, Veiga-Neto (1996) percorreu quando da garimpagem em busca de fragmentos que lhe mostrassem um modo de como se formou “a ordem das disciplinas” e é esse caminho que eu, contrabandista nesse terreno já vasculhado e revirado, passo a percorrer apoiada no mapa desenhado pelo autor-garimpeiro,

seguindo as rotas traçadas e visualizando os fragmentos por ele encontrados e significados. Quanto à outra parte do caminho, aquela que me aproxima da invenção da disciplina de Libras, seguirei garimpando acompanhada das lições aprendidas com o autor-garimpeiro.

Antes, porém, uma das lições aprendidas: é importante conhecer a etimologia das palavras de que fazemos uso, especialmente quando elas são a centralidade daquilo que produzimos. Assim, as palavras *disciplina* e *disciplinarização* são centrais nesta Tese e, por extensão, *disciplinaridade* também assume lugar importante na discussão. Contudo, a essa última Veiga-Neto (1996) adverte que não são encontrados sentidos nos dicionários de língua portuguesa, mas foi-lhe possível encontrar sentidos em outro idioma.

[...] valho-me de Messer-Davidow, Shumway&Sylvan (1993b) que, assumindo uma perspectiva declaradamente foucaultiana, escrevem o artigo *DisciplinaryWaysofKnowing*. Nesse título, bem como ao longo do texto, os autores apontam para a noção de disciplinaridade enquanto *forma ou maneira pela qual o conhecimento está modernamente organizado, em frações ou porções de saberes — as disciplinas — que se articulam, se aproximam, se afastam*. E isso tem a ver, é claro, com as *formas pelas quais esses saberes são produzidos, circulam, se estabelecem, se relacionam* (VEIGA-NETO, 1996, p.55) (grifos meus).

Quanto à palavra *disciplina*, tem sua origem no latim *discipulus* – aquele que aprende – do verbo *discere* – aprender. Então, da palavra *discipulus* veio *disciplina*. Elegendo algumas fontes⁹⁵, pude agrupar os sentidos da palavra *disciplina* em pelo menos dois conjuntos: 1) disciplina como obediência/submissão de ordens (militar); 2) disciplina como instrução/ensino/educação. Talvez, um terceiro grupo possa ser destacado quando o termo se refere à prática de flagelo/castigo/punição, embora, nesse caso, o sentido seja atribuído a *disciplinas*, no plural.

No primeiro grupo, podemos compreender o termo *disciplina* como “regime de ordem imposta ou mesmo consentida; submissão a um regulamento; submissão; obediência; que pretende castigar ou sujeitar à disciplina”. Já ao segundo grupo agregam-se sentidos voltados às práticas educacionais como “estudo de um ramo do saber humano; conhecimento; instrução; educação; ensino; matéria a ser ensinada;

⁹⁵Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues &palavra=disciplina>>; <<http://dicionariodoaurelio.com/disciplina>>; <<https://www.priberam.pt/dlpo/disciplina>>.

ação dirigente de um mestre”. Mas se formos um pouco além, em sua progênie do latim, perceberemos que a ação ligada à disciplina, nessa acepção, é *discere* (aprender) que tem relação com *docere* (ensinar), que também está associada *adoctus*, (douto), “aquele que foi instruído”, e *doctor* (doutor), “aquele que ensina”. Estende-se ainda à *doctrina* (doutrina) no sentido do ensino de um sistema de ideias filosóficas, religiosas ou científicas, que podem estar em *documentum* (documento) para o ensino, para a lição ou mesmo para advertência, crítica, censura.

Além das acepções de disciplina apresentadas nos agrupamentos a que fiz menção, vale destacar o plural, *disciplinas*, que se refere ao “conjunto de tiras ou correias usadas para flagelação; açoites; suplícios; castigar; açoitar-se”, prática muito usada por frades ou devotos por penitência ou castigo, e esta acepção está diretamente relacionada à *disciplina-corpo*, enquanto que as outras acepções nos arremessam, de forma direta ou indireta, ao terreno da *disciplina-saber*. Valendo-me da metáfora, entendo que essas duas “*lascas*” do material precioso – a disciplina-corpo e a disciplina-saber – merecem uma atenção maior, uma ligeira lapidação.

Podemos dizer que a disciplina opera em dois eixos, os quais Veiga-Neto (1996, p. 56) denominou *eixo corporal* e *eixo cognitivo*, o que corresponde ao eixo da disciplina-corpo e da disciplina-saber. Ao primeiro, ligam-se todas as relações físicas de disciplinamento da conduta, implicando a submissão do corpo às regras, normas, à ordem no funcionamento das coisas. Enquanto que ao segundo estão implicadas as disposições dos saberes, a maneira como se articulam, se fracionam e as relações que permitem conhecer o mundo desse modo fragmentado. O movimento desses dois eixos é que vai resultar na produção de sujeitos disciplinares.

Ambos são as duas faces da mesma moeda. Enquanto um deles – o corporal – está subordinado a discursos que estabelecem códigos explícitos (ou regras), espaço-temporais de condutas, movimentos, etc..., o outro – o cognitivo – está subordinado a discursos que estabelecem determinadas disposições mentais implícitas e que favorecem a compreensão e a construção de um mundo segmentado (VEIGA-NETO, 1996, p. 57).

Estar subordinado a discursos com regulações explícitas, em um caso, e a disposições mentais implícitas, no outro, corresponde a dizer que práticas

discursivas⁹⁶ e não-discursivas envolvem ambos os eixos, tanto na geração quanto na produção de efeitos, o que não implica necessariamente uma ordem direta do eixo corporal às práticas não-discursivas e o eixo cognitivo às práticas discursivas, como adverte Veiga-Neto (1996, p.57), quando ressalta que “talvez o máximo que se possa dizer é que a disciplina-corpo se manifesta visivelmente como uma não-discursividade, enquanto a disciplina-saber se coloca em movimento e se torna perceptível necessariamente pelo discurso”.

Tanto a disciplina-corpo como a disciplina-saber encerram um conjunto de técnicas que assegura a ordenação e o poder em relação às multiplicidades humanas, definindo táticas de distribuição, de diferenciação das capacidades, tanto físicas/corpo como intelectuais/saber. Assim, a disciplina pode ser entendida como um conjunto de “minúsculas invenções técnicas que permitem fazer crescer a extensão útil das multiplicidades” (FOUCAULT, 2013, p. 208).

Michel Foucault dedicou parte da obra *Vigiar e Punir* (1975) ao estudo da disciplina com acento na disciplina-corpo, pois, em sua concepção, a disciplina cola-se ao poder, e este, está fundamentalmente ligado ao corpo. Este corpo pode ser submetido, transformado e utilizado pelo poder coercitivo, que vai lhe impor uma relação de utilidade-docilidade, assim como de limitações, obrigações e proibições. São “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2013, p.133), que vão chamar *disciplina* e que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, tornaram-se fórmulas gerais de dominação, técnicas que se generalizaram facilmente.

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessam, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão [...]. Descrevê-las implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias [...]. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. (FOUCAULT, 2013, p.134).

Podemos encontrar menção à palavra *disciplina* na tradição cultural Ocidental,

⁹⁶ Entendendo *práticas discursivas* como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p.133). Já *práticas não-discursivas* dizem de “uma outra ordem das coisas [...] como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc (VEIGA-NETO, 1996, p. 160).

especialmente em textos romanos, fazendo referência a normas, regras, mas também como conhecimento e obediência a tais regras que geralmente eram vinculadas à organização do exército e, por isso, definiam o permitido, o proibido e o obrigatório. Portanto, era preciso conhecer as normas para então obedecê-las, assim, “a disciplina-saber ampliava-se para o corpo; o eixo cognitivo engendrava o eixo corporal” (VEIGA-NETO, 1996, p. 214). Vemos aí a designação da palavra disciplina tanto no campo do saber (conjunto de conhecimentos) quanto nas regras militares de interdições, proibições e obediência (comportamentos, obrigações e direito de cada soldado).

No que se refere à educação, o uso da palavra disciplina não remetia a uma distinção clara entre eixo corporal e eixo cognitivo, permitindo uma compreensão ambígua do termo. Para exemplificar tal ambiguidade, Veiga-Neto (1996) traduz um fragmento do Livro I de Platão que diz: “Das Leis – toda a eficácia da educação depende da disciplina bem compreendida”. Ora, era necessário compreender as Leis – o que remete à disciplina-saber – mas, para tal, era necessário ser disciplinado/educado – o que remete à disciplina-corpo.

Veiga-Neto (1996), sugere que um primeiro olhar sobre as disciplinas no campo da educação pode ser encontrado já no ano 50 a. C., quando o romano Marcus Terentius Varro ⁹⁷ escreveu a primeira obra que tratava especificamente do disciplinamento dos saberes, organizando todo o conhecimento greco-romano da Antiguidade em nove livros, dedicando a cada livro, uma disciplina. Assim, o chamado *Disciplinarum libri novem* de Varro reunia saberes da gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astronomia, música, medicina e arquitetura. Trata-se de uma classificação dos saberes que, em imagem, me pareceu possível representar da seguinte forma:

⁹⁷As referências a Varro, usadas ao longo desta Tese, remetem ao ano 50 a. C. sem uma precisão para o ano de sua publicação.

as nove disciplinas, houve um agrupamento das sete primeiras, e destas, uma subdivisão em dois grupos que vieram representar o que conhecemos como *trivium* e *quadrivium*. O primeiro foi constituído pela gramática, a dialética (que depois se deslocou para a lógica) e a retórica. Já a geometria, a astronomia, a aritmética e a música pertenciam ao segundo grupo considerado das disciplinas matemáticas. Percebe-se aí uma classificação que daria origem à hierarquização das disciplinas com acento naquelas pertencentes às matemáticas e que mais tarde, na Modernidade, seriam a base do pensamento científico.

A circulação de textos disciplinares não religiosos, de leigos para leigos, nos diz Veiga-Neto (1996), apareceu a partir do século XII, mesmo já estabelecida a hegemonia do cristianismo romano. Desses textos, teve destaque o *De civilitate*, escrito por Erasmo de Rotterdam no início do século XVI, o qual passou a ser usado nas escolas para orientar sobre o comportamento das pessoas na sociedade. O mesmo autor já havia publicado anteriormente uma obra que continha recomendações à educação de crianças, a qual fora usada por pedagogos como livros escolares. Tais textos eram compostos de prescrições práticas sobre comportamentos individuais que demandavam ações sobre o próprio corpo, desde a higiene até os gestos e falas.

Eram textos que revelavam sempre a preocupação de ensinar, em formar um novo tipo de pessoa: o indivíduo civilizado, autodisciplinado. O próprio conceito de civilização foi uma invenção derivada desse novo tipo de pessoa tornada individual que, por sua vez, se posicionava diferente tanto das outras pessoas (principalmente das classes consideradas inferiores) quanto das demais pessoas que a Europa começava a conhecer melhor desde a entrada no segundo milênio: os africanos, os orientais e, finalmente, os americanos; todos eles pertencentes a um mundo ainda 'não civilizado' [...] todos esses [...] logo passaram a ser vistos como primitivos, mais próximos à animalidade (VEIGA-NETO, 1996 p. 217).

O sentido de civilidade era atribuído àquele que, disciplinadamente, seguia as prescrições sobre o modo de ser, de fazer e de falar publicamente. Aquele que, distanciado da animalidade, tornava-se esse outro tipo de pessoa, autodisciplinada, cuja obediência, preferencialmente automatizada, elevava-a a um estágio humano superior. O ser civilizado estava atrelado, cada vez mais, ao comportamento individual, regido por permissões e interdições, guiado por um conjunto de práticas que foi imprimindo mudanças nos padrões de comportamentos.

Seguindo o pensamento de Elias (1989), Veiga-Neto (1996, p.220) identifica o indivíduo disciplinado como aquele “que não só tem a liberdade mais limitada, como,

ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas”. Desta forma, se instala um processo civilizatório que resulta em regulação e controle do indivíduo que, internalizando os códigos de relações impostos pelas coações externas, passa a controlar seus próprios impulsos e ações do corpo. Essa foi a forma mais eficaz de operar os comportamentos dos indivíduos ao nível coletivo, de tal modo que as ações reguladas se naturalizavam e, assim, manifestavam-se automaticamente como parte da vida e de seus processos. Porém, alertava Hobbes já no início do século XVII, tudo isso é fabricado e “o homem não se ajusta à sociedade pela natureza, mas pela disciplina” (VEIGA-NETO, 1996, p.221).

Então, esse ser civilizado, humanizado, distanciado da animalidade, nada tem a ver com a trajetória de sua natureza, mas as transformações dos comportamentos e ações são resultados do disciplinamento que se iniciou de forma impositiva e, posterior ou concomitantemente, inculcado, internalizado, automatizado, deu lugar às novas configurações sociais atreladas a um código de relações que passou a comandar esse novo ser e sua forma de estar no mundo. Contudo, manter esse novo ser operando em/para uma nova configuração social exigia a criação de algumas estratégias ou condições, dentre as quais estavam

[...] a expansão, o mais rápida e amplamente possível, do novo código de relações[...] para isso contribuiu muito a circulação de toda uma literatura laica pré-renascentista e renascentista [...] Outra condição era a instituição de uma justificativa racional que, a nível discursivo, desse sustentação indireta ao novo modo de ser [...] a solução encontrada para isso foi fazer da obediência ao código o caminho para tornar-se melhor[...]mais civilizado (VEIGA-NETO, 1996, p. 224).

Essa nova configuração do ser deslocou também a marca do humano que até então se expressava pela proximidade direta a Deus. “Deus estava sendo deslocado desde uma presença constante na totalidade do humano para uma presença no sopro inicial que dava vida e razão a esse humano”, esta foi a ideia formulada por Descartes mais tarde, conforme aponta Veiga-Neto (1996, p.225). Assim, quanto mais ajustado o comportamento, as atitudes ao código social, tanto mais humano estaria se tornando, portanto, mais próximo de Deus e mais distinto do resto do mundo. O que muda é a ideia de que o humano possui, de modo imanente, implícito, a perfeição, localizada na razão e esta, sendo desígnio do divino, aproxima-o de Deus.

Expandir o novo código social e justificar racionalmente a civilidade traduziam,

então, a maneira pela qual um novo regime de verdade se instituiria, a forma como os modos de ser no mundo seriam conduzidos e controlados. Podemos identificar nessas novas condições as relações de poder que se estabeleciam, assim como a instalação de uma nova classe social para a qual ascendiam aqueles que pudessem cumprir/obedecer ao novo código social, com todas as marcas de civilidade. Mas não só, e Veiga-Neto acrescenta:

[...]isso pode também ser visto como o ponto de inflexão a partir do qual se pôde abrandar ou, até mesmo, abandonar a coação disciplinar e substituí-la por outros mecanismos disciplinares mais sutis e indiretos e, por isso mesmo, mais eficientes. [...] sugiro que é nessa inflexão que podemos encontrar a liberação da disciplina-saber, até então congelada, estática, incrustada no trívio e no quadrívio (VEIGA-NETO, 1996, p.225).

Novos modos de viver exigiam novas formas de pensar a própria economia, a estrutura e exploração dos espaços e do tempo, as diferenças étnicas, religiosas, enfim os novos modos sociais. As novidades que se instalavam não eram compatíveis com os saberes rigidamente organizados em outro tempo. Aqueles saberes já não davam sustentação, não se apresentavam flexíveis para que novos conhecimentos (conteúdos) fossem agregados.

O modo disciplinar medieval começa a ser rompido a partir desse novo ideal de homem – o ser civilizado. É aí que uma nova organização dos saberes se instala, nesse rompimento com o rígido modo de disposição disciplinar. E, ao romper, fragmentam-se e ampliam-se os saberes de modo a se colocarem “a serviço de um novo modo de subjetivação que faria de cada indivíduo um novo tipo de sujeito, logo chamado de moderno” (VEIGA-NETO, 1996, p. 226). Um sujeito com uma forte confiança em si e na capacidade da razão de explicar e dar sentido ao mundo. Um sujeito centrado, livre, autônomo que, com a razão, a ciência, a técnica, se impõe ao mundo. De forma ilustrativa, posso vê-lo assim e apresentado:

Figura 4 – *Homem ...racional, livre, supremo*



Rodrigues, 1998

A essa altura, o autor-garimpeiro encontra outra *lasca* importante e que merece ser olhada bem de perto, pois esta estabeleceu uma nova organização dos saberes. Uma virada disciplinar que provocou o rompimento do filão-disciplinaridade “incrustado havia séculos na episteme medieval” (ibidem).

O resultado foi que os fragmentos, agora com novas propriedades, rolaram e submetidos justamente àquelas forças – ao mesmo tempo em que com elas combinados – se ampliaram (cartograficamente) e se colocaram a serviço de um novo modo de subjetivação que faria de cada indivíduo um novo tipo de sujeito, logo chamado de moderno. É esse novo sujeito, agora cada vez mais autocontrolado e racional, que passará a condensar em si o ideal de civilizado (VEIGA-NETO, p. 226).

O autor-garimpeiro sinaliza que esse rompimento do filão representou a

abertura para uma nova organização disciplinar e pode estar relacionado à publicação da obra *De disciplinis* 1531, escrita pelo valenciano Juan Luis Vives. Uma obra que trouxe respostas às necessidades de outras formulações da realidade, a qual exigia um modo diferente de pensar as organizações sociais, econômicas, geográficas, políticas e a própria organização do conhecimento.

Da obra de Vives, destaca-se a segunda parte constituída de cinco livros, que em sua disposição acentua as mudanças na organização disciplinar, ao defender o abandono do trívio e do quadrívio, rígidos e fechados, em nome de uma renovação dos saberes aberta às descobertas, ao conhecimento de novas coisas e a criações de novos métodos. É possível perceber o acento à disciplina-saber que a obra de Vives traz e, ainda que não enterre por completo o modo disciplinar antigo e medieval, apresenta uma nova forma de disciplinarização dos saberes que, além de agregar novos conhecimentos, também os articulava de diferentes maneiras de acordo com o entendimento que se tinha de cada disciplina.

Cada disciplina faria, por si mesma e enquanto disciplina, a mediação ou representação entre nosso entendimento e uma ordem que era própria ao mundo. Expandir horizontal e verticalmente as disciplinas, bem como estabelecer com maior clareza possível os limites entre as disciplinas, passa a ser compreendido, então, como o resultado da aplicação da racionalidade sobre as coisas do mundo, o qual era, *per se* e no fundo, disciplinar. [...] No fundo, a regra de Vives era: “disciplinas, proliferai!” (VEIGA-NETO, 1996, p. 228).

Com Vives ficam para trás as grandes questões metafísicas, e novas questões vão sendo gestadas a partir de um conhecimento das coisas concretas e práticas do mundo. Nessa nova organização, os saberes são descobertos *pelo* homem, pois estão *no* mundo, são próprios e inerentes ao mundo, são coisas do mundo, ao contrário da visão que colocava todo o conhecimento dentro do homem produzido pela reflexão metafísica. Portanto, ocorre um deslocamento de núcleo da ordenação – do homem para o mundo – contudo, o homem ainda é o único ser capaz de compreender essa ordenação e modificá-la. Com esse deslocamento, as disciplinas se tornam alojamento às coisas do mundo, na forma de conteúdo. Seguindo o pensamento de Veiga-Neto (1996, p. 229), as disciplinas, “ao mesmo tempo são *signos* da ordem do mundo [...] representam essa ordem e, num outro patamar, no seu interior *contêm os signos* que representam as coisas do mundo”.

O conhecimento se coloca, pois, para uma nova ordem, cujo caminho para

acessá-lo é a educação. Pela educação o homem poderia tornar-se melhor, civilizado, distante da animalidade, embora o alcance de tais objetivos estivesse ainda atrelado ao disciplinamento do corpo e do saber, de modo que a disciplina do comportamento, da ação, da linguagem e também do pensamento⁹⁸ torna-se condição para a formação desse bom homem, portanto, a educação, a qual todos deveriam alcançar, torna-se necessária e meio de acesso à verdade, ao conhecimento do mundo.

Vives arrola inúmeras recomendações para um correto comportamento (atitudinal e moral) e discorre longamente sobre a organização do mundo natural e social. Isso sempre numa espécie de combinação entre o mundo natural bom, uma natureza humana que tem de se aperfeiçoar, se humanizar, se moralizar e um caminho para isso, que passa pelas atitudes corretas, pela linguagem civilizada, pelo corpo limpo e saudável e assim por diante. (VEIGANETO, 1996, p. 231)

Dessa forma, as contribuições de Vives à ordenação do conhecimento fez com que a disposição fechada e acabada dos saberes da antiguidade e do medievo abrisse espaço à dinamicidade e mutabilidade das disciplinas, permitindo e/ou favorecendo sua expansão, a abertura a novos campos de conhecimentos, a criação de novas disciplinas, novos modos de afirmação da racionalidade do homem para que esse pudesse decifrar a organização do mundo. Temos, na obra de Vives, portanto, um novo regime de verdade. À medida que o mundo pôde ser ordenado e representado, ao homem abriu-se outra possibilidade de conhecer as coisas do mundo.

As novas configurações históricas, advindas das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais do final do Renascimento, produziram condições para o surgimento desse novo regime de verdade que, por sua vez, deu condições para uma nova disposição disciplinar, inclusive a criação de novas disciplinas. Contudo, a criação de novas disciplinas não seria o suficiente para trazer um teor de novidade, se não que era imprescindível marcar o quão necessárias elas se tornaram. Necessárias não em nível epistemológico, mas “uma necessidade contingencial, uma necessidade que se cria por determinados arranjos históricos que não estavam previamente determinados por uma Razão *a priori*. As disciplinas são necessárias na

⁹⁸Pensamento entendido como “o jogo do verdadeiro e do falso e que, por consequência, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento. [...] ele pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de conduzir-se, nas quais o indivíduo se manifesta e age como sujeito de conhecimento” (CASTRO, 2009, p. 338).

medida em que é por elas que se vai representar a ordem”(VEIGA-NETO, 1996, p.239). Daí por que as disciplinas se tornaram tão importantes nesse período em que a ordem e a representação⁹⁹ marcam o começo de uma nova episteme.

Veiga-Neto (1996) sugere uma necessária matização do olhar sobre uma *lasca*, deveras importante, que comumente é acusada como responsável pela grande fragmentação dos saberes. Trata-se do método cartesiano, identificado historicamente como uma *invenção* de Descartes, mas,

Enganam-se aqueles que atribuem a Descartes a 'culpa' pela fragmentação do objeto ou pela separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*¹⁰⁰. Tanto isso como o próprio elogio à *mathésiss* são elementos que já circulavam antes mesmo de o filósofo nascer e se inscrevem no coração da nova ordem. [...] E justamente porque colocou numa ordem filosófica a nova ordem que se engendrava, ou seja, porque domesticou epistemologicamente essa nova ordem [...] Descartes é visto como seu criador e a epistemologia é vista como capaz de fazer o seu fundamento último. O problema é que, em geral, nem ele, nem ela, são entendidos como funções derivadas de práticas absolutamente contingentes que os precederam e os cercaram (VEIGA-NETO, 1996, p. 233-234).

A metáfora do *garimpo*, junto com o autor-garimpeiro, me ajudou a compreender a constituição da disciplinarização dos saberes até alcançar a ciência moderna. Os conhecimentos foram sendo agrupados, ordenados, divididos e hierarquizados ao longo de quase cinco séculos, tempo em que “aconteceu a substituição da disciplinaridade da Antiguidade Clássica (das *novem disciplinis*) e da Idade Média (das *artes liberales* ou *disciplinis liberales*, do trívio e quadrívio) pela disciplinaridade Moderna (VEIGA-NETO, 2010, p. 3). Esses deslocamentos permitiram à humanidade se desprender da disposição disciplinar fechada, estável e acabada, para se apropriar dos conhecimentos de forma aberta, dinâmica e em expansão. Uma disciplinaridade capaz de representar a ordem do mundo natural e humano. Portanto, trata-se de uma nova ordem que não só marca o diferente sentido atribuído à disciplina, como também altera o próprio saber e aquilo que se presta ao saber. Constitui-se, então, uma estrutura disciplinar característica da ciência moderna.

Foucault (1999) revira parte desse terreno, quando escreve “Em defesa da sociedade” e, dentre outros temas e estudos propostos no Curso do Collège de France

⁹⁹ Operador que faz a mediação entre a coisa e a palavra (VEIGA-NETO, 1996, p. 232).

¹⁰⁰ A separação entre o pensamento e a experiência/coisas do mundo.

(1975 – 1976), parte da sua aula do dia 25 de fevereiro foi dedicada à discussão sobre o que poderia distinguir a *história das ciências* e a *genealogia dos saberes*. Para tal problematização, localiza a história da ciência essencialmente num eixo que denomina, “eixo conhecimento-verdade, aquele que vai da estrutura do conhecimento à exigência da verdade. Em contraste [...], a genealogia dos saberes, se situa [...] no eixo discurso-poder, ou eixo prática discursiva-enfrentamento de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 213) e, em relação a esta última, a genealogia dos saberes, destaca uma ação primordial

Desmantelar, antes de mais nada, a problemática das Luzes. Ela tem de desmantelar o que na época (e, aliás, no século XIX e ainda no XX) foi descrito como progresso das Luzes, a luta do conhecimento contra a ignorância, da razão contra as quimeras, da experiência contra os preconceitos [...] Tudo isso, que foi descrito e simbolizado como a caminhada do dia dissipando a noite, é disso que é preciso, acho eu, livrar-se (FOUCAULT, 1999, p. 214).

No decorrer do século XVIII, diz Foucault, algo diferente acontece, que não essa relação conhecimento e ignorância, mas “um imenso e múltiplo combate *dos saberes uns contra os outros*” (idem, p.214). Para exemplificar esse processo, usa o problema do saber técnico (tecnológico) que emerge no século XVIII, quando, na sociedade, conter esse saber valia riqueza e independência, de forma que a independência desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos. E, à medida que se desenvolviam as forças de produção e as demandas econômicas, tanto maior valor agregava a esses saberes e tanto mais secretos se tornavam. Desse modo, pouco a pouco os “saberes menores” (artesanais, locais...) eram confiscados pelos “saberes maiores” (industriais, gerais...). Instalava-se uma imensa luta econômico-política em torno dos saberes. Só sobrevive aquilo que é útil para a sociedade industrial.

Em relação a esses diferentes acontecimentos, o Estado teria intervenção direta ou indireta e de diferentes maneiras como: pela desqualificação e/ou eliminação dos pequenos saberes, que diante da nova configuração se tornavam economicamente dispendiosos; pela normalização desses saberes entre si, ajustando-os uns aos outros, tornando-os intercambiáveis; e, a partir disso, estabelecer uma hierarquização desses saberes encaixando-os uns aos outros, desde os mais específicos (saberes subordinados) até os mais formais (diretrizes do saber).

Isso corresponde a dizer que se estabelecería uma classificação hierárquica dos saberes. Ainda, e por último, o Estado poderia intervir através de uma operação de “centralização piramidal, que permite o controle dos saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo, de baixo para cima, os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (FOUCAULT, 1999, p. 216).

Desse modo, é possível perceber que o “algo diferente” que aconteceu desde meados do século XVIII corresponde a um empreendimento de normalização dos saberes técnicos, mas não só, os saberes médicos também passam por essas intervenções que resultaram, ao mesmo tempo, na homogeneização, normalização, classificação e centralização dos saberes. Por essas vias, se fez possível que os saberes médicos fossem compartilhados, obedecendo às regras por eles estabelecidas, cabendo à população disseminá-los, mesmo sem aceitá-los ou conhecê-los de fato. Daí as invenções dos hospitais, a codificação da profissão médica, as campanhas de higienização, dentre outras. Assim, através das operações de *seleção, normalização, hierarquização e centralização* é que se desenhou o que foi denominado como poder disciplinar.

O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo, critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato [...] organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam a “ciência” (FOUCAULT, 1999, p. 217-218).

Se até então a filosofia se constituía no sistema de organização dos saberes uns em relação aos outros, a partir do disciplinamento, aparece a ciência como regra e fato da cultura ocidental. Em detrimento da filosofia e seu papel fundamental e fundante, assume o domínio geral a ciência e seu policiamento disciplinar dos saberes. Era o progresso da razão.

Dessas mudanças significativas causadas pelo disciplinamento dos saberes, de acordo com Foucault (1999, p.219), podemos compreender várias coisas, dentre

elas, o aparecimento da universidade. “Não o aparecimento no sentido estrito, já que as universidades tinham sua função, seu papel e sua existência muito antes”. Muda a função da universidade, especialmente no que se refere à seleção, não de pessoas, mas de saberes. É pata a universidade que resulta o monopólio, de fato e de direito, sobre os saberes que são reconhecidos e acolhidos nessa espécie de campo institucional. Seu papel, portanto, é de seleção dos saberes, distribuição do escalonamento, da qualidade e quantidade dos saberes em diferentes níveis e, nessa dimensão, “o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído, pelo menos desqualificado *a priori*”(FOUCAULT, 1999, p. 219).

Aparece também, nesse cenário, uma espécie de comunidade científica, de estatuto reconhecido, a partir da qual são organizados consensos que, direta ou indiretamente, refletem o caráter do aparelho do Estado. Todos esses movimentos são produções do início do século XIX, que puderam operar esse “pôr em disciplina os saberes, esse disciplinamento dos saberes” (idem, p. 219), fazendo aparecer “uma nova regra que já não é a regra da verdade, mas a regra da ciência” (idem, p. 222), um novo modo de relação entre poder e saber.

Temos, pois, uma estrutura disciplinar, característica da ciência moderna, que divide, que fragmenta o conhecimento em frações cada vez mais especializadas. E, nessa dinâmica, novos conhecimentos tendem a se constituírem em novas disciplinas, mais isoladas, mais especializadas. São arranjos disciplinares que fabricam/inventam o próprio sujeito, pois a partir das disciplinas se cria, se organiza e se exercita o pensamento, a visão de mundo, a percepção das coisas que acontecem no mundo e como acontecem.

Percebo, a partir do estudo empreendido acerca da disciplinarização dos saberes, que tenho pistas importantes para pensar que também a Libras pode se configurar nesse “pôr em disciplinas os saberes”. Os saberes de uma língua, de uma cultura, são organizados numa disposição disciplinar e/ou disciplinada, que emerge a partir da relação de práticas diversas, de diferentes tempos e acontecimentos. Do mesmo modo que a fragmentação dos saberes que marcou uma nova ordem do pensamento não teve sua “origem” nas ideias de Descartes, como nos disse o autor garimpeiro, também a disciplina de Libras não resultou apenas de práticas político normativas ou de um evento político de um tempo determinado, mas de movimentos

anteriores, de práticas discursivas e não discursivas que, desde muito, vinham indicando o ensino sistematizado da Libras. Podemos considerar que essa indicação se deu, ora de forma restrita aos espaços segregados, com escolarização específica para surdos – as escolas para surdos (por que não se pensava em outras possibilidades) –, ora em espaços que pretendiam compartilhar língua e cultura, as escolas inclusivas (como imperativo do tempo presente).

Importa atentar para o fato de que, seja qual for o espaço e o tempo que olharmos, à Língua de sinais se reivindicava institucionalização de distintos modos. Quero dizer, em diferentes tempos, de distintas formas, esteve em pauta o ensino da Libras, o como difundi-la entre surdos e ouvintes. Com isso, entendo que há muito se construía o pensamento de sua inserção no campo curricular, embora sem visibilidade e concretude. O que teve visibilidade durante muito tempo foi a reivindicação pelo uso da língua de sinais pelos surdos, daí resulta que o primeiro movimento oficial no Brasil tenha sido a constituição de uma norma jurídica que torna legal/oficial a língua como refere a Lei 10.436/2002, que “Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira e dá outras providências”. Nisso podemos perceber que a ênfase recai sobre a língua, seu sentido conceitual e sua oficialidade. Nas “outras providências”, é que vão se definir as formas de acesso a essa língua, dentre elas, a inclusão de seu ensino por meio de disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Professores que, em qualquer situação escolar, devem atender a todos, inclusive os surdos, em sua língua.

Institucionalizar a Libras pode ser relacionado à construção histórica das disciplinas na medida em que todos os saberes que se pretenderam/se pretendem reconhecidos e legitimados, só assim se tornaram/se tornam, se fossem/forem acolhidos pela universidade, pela comunidade científica, intelectuais e outros mecanismos que disciplinam corpos e saberes dentro de um espaço tempo determinado, organizado e controlado, que, por sua vez, se constituem, direta ou indiretamente, mediante o caráter do aparelho de Estado e da organização de consensos.

Do mesmo modo em que na história vimos o desaparecimento do “cientista-amador”, cujos saberes peculiares, específicos, foram absorvidos pela universidade e sua função de selecionar, homogeneizar, normalizar, a Libras como um saber marginal, restrito a um grupo *estranho*, é incorporada ao currículo universitário potencializando

práticas que, somadas ao *diverso* do currículo¹⁰¹, torna-se mais uma disciplina entre tantas e desaparece em sua forma “selvagem” (FOUCAULT, 1999, p. 219). Não me refiro ao desaparecimento literal, mas em sua singularidade “nascida alhures”, na medida em que se torna parte dos saberes científicos homogeneizantes. Contudo, pensando na lógica que exerce um certo encapsulamento da sociedade contemporânea, sem essa inserção ou captura talvez seus (da Libras) usuários (os surdos) pudessem se tornar incapturáveis ou “a última fatia do mercado a ser capturada” (FISCHER, 1996, p. 56). Ainda é possível pensar que “pôr em disciplina” a Libras na universidade pode significar dispô-la a um processo catalisador que vai transformando um saber que era anárquico em um saber controlado, um saber que se possa conduzir.

Quando fala do cientista-amador, Foucault faz referência ao tempo que antecede o século XVIII, quando os saberes se encontravam dispersos, mais ou menos anárquicos, incontroláveis, fator que gerava certa instabilidade. O desenvolvimento da ciência moderna traz a ideia de que um conhecimento, para ser legítimo, precisa de uma estrutura metodológica científica, uma organização, controle. Assim, de certo modo, a modernidade captura esses saberes para um projeto único, que é a ciência, e constrói grandes sistemas explicativos do que é o mundo ou, as metanarrativas. Nesse processo, a universidade assume o lugar de guardião da ciência e, a partir daí, ao capturar os saberes dispersos, homogeneiza-os e assume também o papel da distribuição e escalonamento desses saberes, tanto em seus níveis como em qualidade e quantidade.

Essa *garimpagem* me possibilita pensar que, ao inserir a Libras na organização disciplinar dos saberes, nesse espaço “guardião da ciência” que é a universidade, embora tenha se considerado uma conquista e acolhida festiva e comemorativamente, olhando de outro modo, sua inserção pode, antes, significar uma estratégia potente no gerenciamento do risco social. Ao determinar a Libras como parte do currículo, tem-se um eficiente mecanismo para sua difusão e propagação, operando na normalização do surdo, tornando-o um sujeito disciplinado, capaz de pensar e agir disciplinarmente.

¹⁰¹ Refiro-me ao que foi incorporado ao currículo e denominam como diversidade – cultura afro-brasileira, gênero, educação de jovens e adultos, Libras...

Investir na difusão da Libras por meio da formação de professores se torna um empreendimento valoroso, na medida em que temos na escola a instituição moderna “que mais ampla e profundamente operou na captura dos indivíduos, ensinou-os a pensar disciplinarmente, de modo a discipliná-los e transformá-los em sujeitos” (VEIGA-NETO, 2010, p. 4). E é na escola que esse sujeito forma(ta)do a partir deste modelo de forma(ta)ção educacional, irá atuar, irá conduzir e disciplinar corpos e modos de conhecer.

A disciplinarização dos saberes produziu/produz efeitos sobre os sujeitos, ou seja, não se trata só de fragmentar o conhecimento, mas se trata também de que, ao fragmentá-lo, também o sujeito se fragmenta, fragmenta seu modo de olhar o mundo, de compreender seus processos. Desse modo, pensar a inserção da Libras nos currículos como disciplina me remete a pensá-la também como um saber que se fragmenta e que fragmenta um saber que se destina a olhar para mais uma especificidade do ser humano, esse ser que, cada vez mais, se produz em partes, em pedaços, em diferentes pedaços, se produz em sua diferença. E, hoje, sob o manto da inclusão, somos conduzidos a valorizar cada diferença em sua específica condição, de modo que, de um lado, possamos percebê-las, conhecê-las e, de outro, possamos modificá-las e, assim, normalizá-las.

Com a digressão feita neste capítulo, um aspecto que também me remete ao presente no que se refere ao tema em estudo é a relação da criação de novas disciplinas, novas distribuições dos saberes e as mudanças produzidas nas sociedades. Refiro-me à relação das disciplinas com a formação de um tipo de indivíduo para um tipo de organização social. Isso se faz perceptível, por exemplo, nos textos produzidos no século XVI, que “revelavam a preocupação de ensinar, em formar um novo tipo de pessoa” (VEIGA-NETO, 1996, p.217) e, para tanto, continham recomendações, prescrições sobre o comportamento individual de modo que fosse possível distanciar, diferenciar, se posicionar diferentemente de outras pessoas consideradas inferiores. Através dos conhecimentos, disseminados por meio das disciplinas, imprimiam-se padrões de comportamento e se edificava o indivíduo regrado por permissões e interdições. O indivíduo disciplinado, capaz de dar respostas mais padronizadas e automatizadas.

Com isso, quero aproximar a ideia de que a invenção de novas disciplinas está relacionada às mudanças desejadas para os indivíduos de uma dada sociedade, em

um determinado tempo. Desse modo, poderíamos pensar que a criação da disciplina de Libras se dá em um tempo de pretensas mudanças na própria constituição da sociedade globalizada, só que, supostamente, o que se pretende não é distanciar as pessoas, ao contrário, a aproximação é que se pretende. Um novo modelo de sociedade da conectividade, do global, da internacionalização, quer um sujeito capaz de “se ligar” em modelos padronizados de comportamentos, de modos de ver o mundo, de produzir, de consumir (econômica e simbolicamente). Um sujeito que se insere, que participa, que internaliza os códigos de relações externos e que os toma como parte da vida e de seus processos. O alcance da disciplina de Libras, neste tempo, para esta sociedade, pode tornar o surdo esse sujeito que participa, que responda aos códigos de comportamento e que se coloque/seja colocado no circuito da produção material e imaterial desta sociedade. A entrada da Libras no currículo, portanto, se mostra necessária para responder a um momento de mudanças ao nível coletivo, mas que atinge e toma o indivíduo por inteiro, ajustando-o, conformando-o à nova configuração de produção do social.

É preciso considerar que esse indivíduo é parte dessa sociedade e que ele a produz. O Estado se aparelha a partir das práticas produzidas pelos indivíduos de modo que as formas de governo são invenções desse tempo e dos indivíduos que vivem nesse tempo. Com isso, é possível perceber a configuração e implantação da disciplina de Libras para além de uma ação de governo, como resultado de um jogo de forças movido pela comunidade surda, aliado a um conjunto de práticas inclusivas.

Procurei mostrar neste capítulo os deslocamentos históricos na constituição das disciplinas, na organização dos saberes em sua estruturação disciplinar. Com isso, foi possível perceber como esse “pôr em disciplina” os saberes opera na constituição da sociedade e dos sujeitos e, nesse processo, pude olhar para as condições que contribuíram para a condução da Libras ao campo disciplinar e a inseriram, como uma disciplina, no currículo, a partir de onde opera na constituição do sujeito surdo de modo que este venha a se conformar às modificações sociais do final do século XX e este início do século XXI.

No próximo capítulo, então, olho para o currículo, lugar onde essa nova disciplina “fixa” morada. Um campo discursivo que se institucionalizou a partir do final do século XVI, início do século XVII, e que passou a abrigar os saberes dispostos em

disciplinas. É neste campo que se encontram organizados disciplinarmente os saberes escolares que a nova disciplina de Libras, com as marcas de sua constituição, apresentadas neste trabalho – as lutas sociais, edificação científica, normatização – se localiza. E, por isso mesmo, por abrigar a disciplina de Libras, que necessito compreendê-lo (o currículo) em sua constituição e enxergá-lo no contexto sócio educacional do presente.

CAPÍTULO IV

CURRÍCULO COMO *LOCUS* PRIVILEGIADO PARA A PROPAGAÇÃO DA LIBRAS

Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modo de ser sujeito.
(CORAZZA, 2010)

Do solo revirado pela *garimpagem* feita no capítulo anterior, muitas *lascas* puderam ser coletadas e olhadas de forma interessada na construção desta Tese. Meus achados discursivos agora vão se aproximando, uns aos outros e entre si, e se deslocam para um terreno nada tranquilo, cheio de disputas, conflitos e hierarquias – o currículo. É sobre esse terreno e sobre essas aproximações discursivas que trata este capítulo, cuja intenção é mostrar como as *camadas* dos discursos trabalhados até aqui – a Libras como demanda política¹⁰², sua instituição como norma¹⁰³ e as estratégias de implementação dessa norma para alcançar os sujeitos e a sociedade¹⁰⁴ encontram abrigo no currículo e, por que esse lugar, o currículo, se tornou um *locus* privilegiado para a propagação da Libras que, sob a condição de disciplina, opera para a normalização surda.

Quando me refiro à *normalização* por meio da disciplinarização da Libras, como já fiz referência anteriormente, estou considerando com Foucault (2008, p. 75) que um certo “quadriculamento disciplinar” permite tanto perceber quanto modificar os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Nesse sentido, a normalização pela disciplina vai operar estabelecendo um modelo ótimo ao qual, os professores em formação inicial precisam se conformar. E, agir em conformidade com o modelo implica perceber os surdos como sujeitos da sua ação/atuação profissional (o que anteriormente era quase impensável), modificar seu modo de olhar sobre eles (como sujeitos que podem ser acessados), reconfigurar o próprio pensar a escola e as condições da ação docente (a escola como espaço de todos e o professor “preparado” para atender a todos).

¹⁰²Refiro-me ao momento em que olhei para o Projeto de Lei nº 131/1996, que insere a Libras nas agendas políticas.

¹⁰³Toda tramitação e a homologação da Lei nº 10.436/2002 e os discursos que a conduziram.

¹⁰⁴O processo de regulamentação da Lei da Libras e a elaboração do Decreto 5626/2005.

Ao mesmo tempo, pela disciplinarização da Libras próprio surdo passa a se perceber em condição diferente e modifica sua conduta em relação a si mesmo e aos outros, especialmente, no que se refere ao pertencimento, à participação e possibilidades de ascensão profissional e educacional. Assim, uma postura/sensação de pertencimento responde às estratégias que os coloca a ocupar lugares anteriormente pouco acessados ou sequer pensados, como o ensino superior e outras diversas carreiras profissionais. Os surdos tornam-se sujeitos participantes da população economicamente ativa ao se tornarem trabalhadores e ao investirem na sua formação, em diferentes níveis de ensino e na educação profissionalizante. Nessa direção, a Libras, na condição de disciplina e ao alcance de “todos”, modifica os surdos, quer individual ou coletivamente, modificando também sua atuação na sociedade. Com isso, a disciplina de Libras também é efeito de técnicas de poder que se constituem em controle subjetivo, em normalização.

Faço estas considerações a respeito da normalização para marcar o sentido que estou atribuindo quando a coloco como uma das operações por meio da qual a disciplina de Libras, inserida no currículo, vai incidir sobre o corpo e o conhecimento dos surdos e dos professores em formação inicial. E, retomo essa discussão, nesse momento do trabalho, por perceber que todas as estratégias que foram se produzindo em torno da Libras – a oficialização como língua, a sua institucionalização, sua disseminação como norma – encontram no currículo um lugar, uma posição, uma condição que assegura, não só sua propagação, como também um modo de “manter os riscos sociais numa escala minimamente segura” (MORGENSTERN, 2009, p. 84).

Assim, olho para os discursos que se produziram, naquele tempo determinado – motivados por uma demanda social, que fez eco na instituição Estado, que foi convertida em norma sob a égide dos saberes da ciência, dos valores morais, culturais, econômicos e, por fim, foi regulamentada com vistas a atuar sobre os modos de ser dos sujeitos e da sociedade, especialmente pela via da educação – como um conjunto de acontecimentos que encontraram abrigo no território curricular. Por isso, este capítulo trata primeiro de olhar alguns deslocamentos conceituais do currículo nos distintos tempos para, então, olhá-lo como o campo em que a emergência da disciplina de Libras está sendo analisada. A partir disso, me coloco a pensar sobre a função do currículo e sobre as práticas que são potencializadas ao incorporar a disciplina de Libras. Para explorar esse território – o currículo – escolho a companhia de autores

que o estudam numa perspectiva pós-estruturalista, como Corazza (2010, 2001), Silva (2001a; 1994; 2001b), Veiga-Neto (2002; 2004; 2009; 2010), Gallo (2007; 2003), Moreira; Garcia (2003), Popkewitz (1994), Burbules (2003) que ajudam a olhar para seus sentidos distintos e às tantas práticas discursivas e não discursivas que se corporificam nos modos educacionais através do currículo.

4.1 DESLOCAMENTOS DA NOÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

A partir da constituição histórica das disciplinas, acompanhando os passos do *autor-garimpeiro* no capítulo anterior, foi possível perceber como, através dos tempos, certos arranjos e aproximações dos conhecimentos foram produzindo mudanças na formação das sociedades e na constituição dos sujeitos. Esses conhecimentos, interessadamente distribuídos, tornaram-se uma das condições de possibilidade para a criação da instituição escola, lugar onde se poderia conhecer o mundo através de conteúdos organizados e dispostos em disciplinas. Dessa forma, como assevera Popkewitz (1994), os conhecimentos assumem funções de regulação e de disciplinamento, por meio de uma *maquinaria* (VARELA, 1992), chamada currículo.

Foi na Modernidade que a escola se estabeleceu como uma maquinaria que colocou em funcionamento um conjunto de ações fundamentais para a constituição da sociedade ocidental. A partir da escola, também os espaços e saberes foram sendo inventados no intuito de conduzir e regular os indivíduos. A estrutura e a institucionalização da escola moderna, impulsionadas pelos ideais iluministas do progresso sob o crivo da razão, da reflexão e da disciplina, contribuíram sobremaneira para a organização das sociedades e, poderia dizer, continuam influenciando a sociedade contemporânea em sua organização, em suas instituições, na construção de sistemas de pensamento e na produção de subjetividades.

A ideia de “tirar o homem das trevas” inserindo-o na “luz” ajuda a entender como o saber, o entendimento, o esclarecimento foram, cada vez mais, “empurrando” a humanidade ao autogoverno, pois só se pode governar ou se conduzir quem sabe,

quem conhece. Nessa esteira, a escola vai se afirmando como instituição que tem mais do que a responsabilidade por ensinar a conhecer as coisas do mundo de forma organizada, mas de ensinar a disciplina e o autogoverno. Poderíamos, inclusive, marcar nesta ordem: primeiro a disciplina – no sentido de aprender a ser governado, o que passa pela disciplina do corpo e do saber – para depois aprender a se autogovernar.

Na escola moderna, é possível localizar a noção disciplinar de currículo. Porém, Gallo (2007) adverte que a disciplina e o currículo disciplinar são muito mais antigos, apesar de não receberem ainda tal denominação. O autor faz referência ao período clássico grego quando o currículo disciplinar já era encontrado com os conteúdos dispostos em disciplinas distintas e, como exemplo, cita obras de Platão (*A República* e *As Leis*), nas quais fica evidente uma forma de planejamento disciplinar.

Mas também durante a antiguidade havia conjuntos de saberes organizados com a finalidade de que as artes e as ciências fossem ensinadas. Como já mencionado no capítulo anterior, o próprio *trivium* que reunia a gramática, a retórica e a filosofia, e o *quadrivium* com a aritmética, a geometria, a astronomia e a música, configuravam-se em um currículo que formaria a base da educação na modernidade, pautada na noção de totalidade de mundo e realidade. Uma totalidade que, segundo Gallo (2007),

não pode ser abarcada completamente pelo espírito humano. Portanto, é necessário dividir os saberes em áreas, em aspectos distintos, que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica [...] (a palavra *enciclopédia* deriva da noção de círculo, símbolo da totalidade e da completude). Assim, podemos dizer que o processo educativo implica na perda da totalidade da *ignorância* para, através da *análise* (que por sua vez significa a divisão em partes) possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como *sabedoria* (GALLO, 2007, p. 3).

Veiga-Neto (2002) faz referência ao currículo como o conhecemos e vivenciamos desde o projeto iluminista, cuja intencionalidade é a de “organizar” a escola e o processo educativo na perspectiva das instituições modernas. Assim, podemos olhar para o currículo como uma invenção da modernidade que, rompendo com as formas de organização do tempo e do espaço medievais, instaurou novas práticas, novos significados que estão diretamente relacionados à invenção e fabricação do sujeito moderno. O autor lembra que “foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).

Assim, ordenando tempos e espaços, a escola pôde abarcar um contingente cada vez maior de pessoas e expandir sua atuação.

A constituição da escola e do currículo pode ser localizada, nos diz Corazza (2008), em um tempo abundante na elaboração e consolidação da educação, que durou desde o final do século XIX até meados do século XX, período em que se fortaleciam o capitalismo, o comunismo, a ciência e a tecnologia, gerando cada vez mais mudanças nos modos de vida, nas relações de produção e de trabalho. Um tempo em que aconteceram

[...] as duas guerras mundiais, bombas atômicas, campos de concentração, extermínios em massa. Entretanto, todos continuavam educando, e muito, pois foi tempo de criar a necessidade de Educação para todos, tornar a Escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao progresso social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo; de formular as Ciências da Educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação. Ou seja, foi um tempo muito importante e o que nele foi feito também, já que teve início e consolidaram-se a Pedagogia e o Currículo, e foram produzidas as condições históricas para que um outro tempo educacional pudesse ser construído. (CORAZZA, 2008, p. 4).

Em tempos de educação para todos, inúmeros mecanismos foram disparados visando trazer para dentro da escola aqueles que, no seu exterior, ameaçavam a instalação de um projeto de sociedade. Com isso, é possível perceber a indissociabilidade do currículo com as questões sociais, culturais, econômicas, com as questões que são e estão na vida, na sociedade. Como conjunto de conhecimento institucionalizado, o currículo assumiu a lógica disciplinar funcionando como um dispositivo que, através dos discursos, leis, práticas sociais, entre outras, mantém toda a sociedade “coesa” e controlada.

Na modernidade, assistimos a uma ramificação cada vez mais diversa dos saberes e o currículo cumprindo com o papel de organizá-los de modo que se pudesse visualizá-los a partir de um ponto considerado certo, verdadeiro. Contudo, ao final do século XIX, essas certezas começam a ser colocadas sob suspeitas, abrindo-se a outras possibilidades de interpretação, investindo valor em múltiplas visões ou naquilo

que Nietzsche chamou de perspectivismo¹⁰⁵, um modo de conhecer que se completa tanto quanto mais diversas forem as perspectivas de olhá-lo. Daí resulta a mudança da noção de totalidade para a noção de multiplicidade e ao currículo uma função especial na produção de condições para o diálogo com esse múltiplo, com o diverso, com a diferença.

Nessa esteira, Silva (2001) propõe olhar o currículo como campo no qual se inscrevem as “temáticas da diferença”, que passam a representar uma importante reviravolta no campo teórico quando “certos pressupostos da metafísica, da fenomenologia, da dialética, do marxismo, do estruturalismo, [são questionados] por pensadores franceses como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida” (SILVA, 2001, p, 1). O autor afirma que essa reviravolta afetou decisivamente as teorizações curriculares da contemporaneidade, ao rejeitar a transcendentalidade e a originalidade do sujeito, passando a tratar a verdade como uma invenção, uma criação, uma produção da linguagem, e esta como o elemento e o lugar do conhecimento, em que não mais se afirmam a identidade e a mesmidade, mas, num processo genealógico, vai se constituindo e afirmando a centralidade da temática da diferença.

As concepções de currículo na contemporaneidade têm sido muito influenciadas por novas perspectivas em relação ao conhecimento e à verdade. Isso corresponde a dizer que conhecimento está no centro do currículo, sim, não como representação de algo que pode estar por trás ou para além dele, mas como uma versão dentre tantas que este conhecimento pode forjar, fabricar. Nessa perspectiva, o currículo pode ser visto como “um tablete, uma lousa, uma superfície na qual inscrevemos/escrevemos tantas versões e interpretações quantas forem as que pudermos inventar. [...] O currículo é, então, pura escrita, pura interpretação” (SILVA, 2001, p. 11).

Por conta disso, nos diz Silva (2001, p. 2), uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais e que são centrais não por demandar uma busca pela essência, mas porque nos possibilitam a problematização. Primeiramente, o currículo precisa dar conta da questão do *conhecimento* e da *verdade* o que nos remete a pensar sobre o que é considerado válido e verdadeiro e,

¹⁰⁵Não existe um sentido único para o conhecimento, mas, muitos sentidos, interpretações, portanto, perspectivas.

consequentemente, o que é pertinente de ser ensinado, o que pode e deve estar no currículo. “O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças [...] o conhecimento é posto e imposto” (SILVA, 2001, p. 5).

Trazendo essa questão para o foco desta pesquisa, sou convocada a pensar sobre a presença da Libras no currículo, inscrita como um conhecimento necessário à produção do sujeito professor inclusivo e que se estabelece como uma verdade a ser ensinada, transmitida por esse sujeito como condição de possibilidade de inserir os surdos numa realidade¹⁰⁶ que depende da disseminação desta verdade, para efetivá-lo no circuito da cidadania (participar, produzir, consumir...). Nesse sentido, já se pode articular ao segundo elemento do currículo apontado por Silva (2001) que se refere à questão do *sujeito* e da *subjetividade*. O currículo, como um lugar de subjetivação e individuação, está ligado a narrativas sobre quem somos e quem são os outros. Tem uma intencionalidade. Sempre quer alguma coisa, com alguém, e “todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: quem nós queremos que eles e elas se tornem? O que elas e eles são?” (SILVA, 2001, p. 3).

Com a inclusão da Libras no currículo, como disciplina obrigatória, o que queremos que se tornem os professores que passam a conhecê-la? O que a lei quer que eles e elas se tornem? Quando olho para os discursos que precederam as determinações legais acerca da disciplinarização da Libras (analisados anteriormente), percebo que a centralidade dos investimentos era atender os direitos de cidadania dos sujeitos surdos, mas também estavam se construindo as condições de produção/fabricação do sujeito professor, assujeitado pelo saber/verdade, mas que, ao mesmo tempo, ocupava a posição do saber que modificaria os sujeitos surdos, modificando permanentemente a si mesmo.

Modificar-se e modificar são também operações de poder. Têm a ver com a gestão do risco. É preciso que o outro seja modificado para que não ameace a ordem, a normalidade. Nesse movimento, há uma força que possibilita o controle sobre si mesmo e sobre o outro, a ponto de produzir as modificações necessárias para que esse controle se efetive. Essa força é o *poder*, terceiro elemento que, de acordo com

¹⁰⁶Uso o termo realidade para expressar aquilo que é descrito sobre o lugar onde o sujeito está inserido e não propriamente aquilo que está ali (materialidade).

Silva (2001), precisa ser discutido numa teoria de currículo.

Trata-se de um elemento que atravessa questões que definem, por exemplo, as escolhas sobre os sujeitos e sobre o que devem eles se tornar, que movimentam o processo todo do saber e do conhecimento, que faz com que certas escolhas e percursos sejam feitos em detrimento de outros, define normalidades e anormalidades. A partir de quê se define o que deve ser modificado e o que deve permanecer como está? O que definiu que a Libras deveria se tornar parte do currículo? O que fez com que o percurso do processo de disciplinarização fosse aquele e não outro? O que moveu aquele processo? Esse tipo de pergunta sobre o que faz tudo se mover, numa perspectiva pós-estruturalista, tem como resposta o *poder*, as relações de poder. Contudo, Foucault (2012) adverte que

não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo, onde se formam as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2012, p. 244).

Seguindo Foucault (2012), penso que também no currículo o poder opera num campo de ações possíveis e, neste campo, encontra resistências, não como modo de contraposição, mas como uma outra ação de poder. Nessa direção, é possível compreender que “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Por último, Silva (2001, p. 3) propõe pensar uma questão mais ampla que é a dos *valores* e dos *critérios*. “O que nos faz considerar certos tipos de conhecimentos e certos tipos de sujeitos e subjetividades preferíveis a outros? Por que a incorporação de tais valores e não outros?” A valoração é inevitável ao currículo, contudo não se trata de valores e critérios apoiados em fundamentos últimos como queriam as abordagens tradicionais, mas “a questão é saber de *quem* são os valores, para *quem* e para *que* sevem” (SILVA, 2001, p. 4), ou seja, é necessário pensar sobre as forças que estão em todo processo valorativo.

Parece-me possível, a partir dos elementos elencados por Silva (2001), compreender que alguns deslocamentos conceituais sobre o currículo mostram, especialmente, distinções entre uma visão tradicional – metafísica ou positiva,

segundo as quais “o currículo é a experiência do encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável, [essencializado] ou como uma suposta coisa-em-si” (SILVA, 2001, p. 11) e uma visão perspectivista de currículo. Ver o currículo de modo perspectivístico, como diz Silva, é ter o conhecimento como centro, contudo sem lhe atribuir um sentido último, antes, como uma interpretação que pode ser particular, mas nunca única.

A partir dessa breve busca por algumas formas por meio das quais o currículo foi pensado em diferentes tempos, parece-me possível compreender e localizar a teorização curricular contemporânea como um campo “mexido” pelo pensamento da diferença, mas, sobretudo, me move à compreensão de que

[...] o importante não é perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar não pelo “ser” de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição (SILVA, 2001, p. 15).

Nessa direção, minha preocupação não é definir ou essencializar o currículo, mas entendê-lo em distintas perspectivas, de modo que eu possa perguntar sobre a vontade de saber e a vontade de poder que moviam o currículo naquele tempo e espaço específicos em que uma norma fora criada – a disciplina de Libras – considerando que, no tempo em que se deu o processo de disciplinarização da Libras (na segunda metade dos anos de 1990 do século XX), o Brasil vivia um momento de reconfiguração/reforma curricular. Esse processo tem como principal registro os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – documentos elaborados com o propósito de divulgar e orientar os professores na busca de novas abordagens metodológicas. Tal reformulação do sistema educacional brasileiro pretendia responder

à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

A partir dessas proposições, segundo o documento mencionado, um novo perfil de currículo foi traçado, apoiado em competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em processo de ensino e de aprendizagem, reforçando a qualidade da educação como resultado da co-responsabilidade de todos. A qualidade desejada (ou forjada) teria que contribuir para que transformações profundas e imprescindíveis acontecessem no cenário educacional brasileiro.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394, aprovada em 1996, já era possível perceber que em seu conteúdo, havia uma forte adesão às tendências dos movimentos internacionais que vinham num crescente naquela década, tomando como foco e meta central a “educação para todos”¹⁰⁷. Portanto, todos os encaminhamentos políticos e educacionais daquele período expressavam os esforços conjugados das esferas públicas para uma formação para a cidadania, para o pleno direito, para a participação irrestrita, para a inclusão.

Ainda é preciso destacar que, no Brasil, esse foi um período em que se mostram, com mais expressão, as perspectivas pós-estruturalistas de currículo, localizando-o sob o eixo da diferença. E, na articulação com o tema desta pesquisa e com as análises dos discursos realizadas, esse aspecto se torna relevante, na medida em que o material de análise mostrou, por um lado, o quanto esta perspectiva cruzava os modos de elaboração das propostas em votação, embora de um modo confuso e por vezes equivocado. Por outro lado, é visível que o desenho curricular brasileiro daquele momento¹⁰⁸, por mais que pautasse a diferença como base, o que

¹⁰⁷Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p. 14).

¹⁰⁸Este aspecto pode ser observado nos próprios PCNs, os quais são inclusive citados na Lei 10.436/2002 (Art. 4º) como referência para a inserção da disciplina de Libras no currículo.

comumente se encontra é a ênfase na diversidade.

Aproximando essa discussão em torno da diversidade, Burbules (2003, p. 177) diz que as questões que envolvem a homogeneidade e a diversidade têm sido tensas e têm se configurado em “característica constante da teoria e da prática da educação moderna”, uma vez que seus esforços parecem se dobrar para tornar as pessoas o mais parecidas possível. Contudo, e por outro lado, temos um movimento crescente que defende uma educação e uma escola que possa atender às diferenças em todos os seus níveis, culturais, linguísticos, de aprendizagem. E, mesmo assim, predomina a expectativa de conformidade a modelos, a normas já estabelecidas. As diferenças são reconhecidas sempre mediante a relação com determinada norma. O autor destaca ainda as diferentes visões acerca dessas questões, fazendo algumas distinções:

Para os conservadores, “somos todos iguais” traduz-se como “você são como nós (ou deviam ser)”. A posição pluralista de tolerância à diversidade – mais liberal – em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferenças. Mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para “celebrar a diversidade” muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante (BURBULES, 2003, p. 178 – 179).

Seguindo o pensamento de Burbules (2003), percebo que, nos ditos do percurso analisado nesta pesquisa, essas distinções sugeridas pelo autor são muito presentes e refletem tanto uma posição conservadora quanto a posição que celebra a inclusão, exaltando a diversidade, com a qual devemos ser tolerantes, compreensivos, acolhedores e abertos ao diálogo. Talvez possamos olhar para tais situações como resultantes da incapacidade de se afastar dos pressupostos que colocam em primeira ordem as semelhanças, demarcando as diferenças pela comparabilidade aos modelos considerados normais, ou que se localizem no centro da norma. Desse ponto de vista, a diferença será sempre o desvio, “o exótico, fascinante, curioso”, e um sem número de tipologias e categorias que distinguem todos que se situam nas bordas da curva de normalidade. Dessa forma, a diferença é definida como diversidade, o que me sugere pensar, no âmbito desta pesquisa, que o currículo pode ter se tornado o lugar que incorporou a disciplina de Libras por se

constituir num espaço capaz de acolher a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade, pois, diante das reformulações curriculares daquele momento, essa era uma condição *sinequa non* para o projeto de educação inclusiva.

O que apresentei nesta seção não teve a pretensão de abarcar uma historicidade do currículo, tampouco um estudo conceitual com a finalidade de alcançar uma definição fechada de currículo. Procurei ir ao encontro de algumas produções que me permitissem perceber deslocamentos na noção de currículo para poder pensá-lo, na atualidade, como o campo onde a emergência da disciplina de Libras se deu e através do qual temos propagado a Libras como uma necessidade a ser incorporada à conduta de sujeitos inclusivos e incluídos.

A partir dessa aproximação teórica, entendo que o currículo tem significações que não se encerram na organização dos conhecimentos, na ordenação dos tempos escolares, na hierarquização dos saberes, nos conhecimentos considerados válidos, mas que, atravessando todos esses elementos, uma rede de relações de poder opera, de modo descentralizado, espalhando-se, diluindo-se e significando os distintos conhecimentos que integram o currículo, inclusive aqueles especificamente relacionados à Libras. É só aí que a existência de um currículo faz sentido, nessa relação com “um campo de forças, com um campo de poder. [...] um currículo *encarna* relações de poder” (SILVA, 2001, p. 15).

Na próxima seção, procuro mostrar o modo pelo qual entendo que o currículo tenha se tornado o *locus* privilegiado para a propagação da Libras, acolhendo-a como mais uma disciplina que, por meio ou por dentro dele (do currículo), funcionou e funciona como um dispositivo biopolítico¹⁰⁹ que regula e controla operando na constituição de sujeitos esquadrihados na lógica política vigente.

4.2 O CURRÍCULO NA PRODUÇÃO DE CONDUTAS REGULADAS

Desde a constituição da escola moderna, a educação foi se constituindo em

¹⁰⁹Por biopolítica estou entendendo, a partir de Foucault (2008), as modificações no exercício do poder que ocorreram entre os séculos XIX e XX, passando da ênfase no indivíduo, para a ênfase no conjunto de indivíduos ou, na população. Nestas práticas – de biopoder – a população se torna tanto alvo quanto instrumento da/na relação de poder. O que está no centro das preocupações políticas é a proteção à vida, por isso se ocupa com a gestão da saúde, da higiene, da natalidade, da mortalidade, etc. Interessa a transformação dos indivíduos, das suas condutas, de seu comportamento. Portanto, não é mais o corpo do indivíduo que interessa dominar, mas o indivíduo-ser-vivo, a espécie – a população.

espaço de regulação das condutas, assumindo relevo na forma(ta)ção dos indivíduos para se auto ajustarem à sociedade. E o currículo, como parte desta engrenagem, guarda relações de imanência com a sociedade e, portanto, sempre foi interessante que, em sua função, produzisse condições para operar na regulação da conduta dos indivíduos e assegurar processos que os conformassem a uma determinada lógica.

Pensando sobre a função do currículo no cenário em que a disciplina de Libras foi a ele endereçada, percebo que prevalecia ainda uma visão tradicional de currículo, embora, no contexto político e educacional, uma nova perspectiva curricular estivesse em curso. Nesse desenho tradicional de currículo, seu papel e função seria “organizar a experiência de forma a transmitir, além do conhecimento, um conjunto bem definido de valores. O currículo é, assim, além de um empreendimento epistemológico, um empreendimento moral” (SILVA, 2001, p. 13).

Com base nos estudos empreendidos para a elaboração da seção anterior, passo a tratar o currículo como uma invenção que vem inscrevendo mudanças nas formas de pensamento, de ação e de atuação no/sobre o mundo. Uma invenção que pretendeu ordenar os sistemas de conhecimento e definir o que poderia ser considerado válido e o que não seria válido, criando, com isso, uma hierarquização dos saberes, dos tempos e dos espaços para desenvolvê-los. Mas, além disso, vejo o currículo como um dispositivo pedagógico que opera na fabricação dos sujeitos através de tecnologias cada vez mais refinadas. Um dispositivo biopolítico de controle mas, que não deixa de ser disciplinar, pois desloca a ação de regulação ao conjunto de indivíduos, não operando apenas no disciplinamento do corpo.

É nesse sentido que enxergo as questões que envolviam a língua de sinais dos surdos brasileiros serem direcionadas ao currículo. A forte vinculação da escolarização com a formação dos sujeitos para atuar na/com a sociedade, em distintos momentos da pesquisa, pode ser percebida como um indício de que o local privilegiado para utilizar a Libras como um mecanismo de inclusão seria o currículo e, para tal, a configuração disciplinar se tornava a forma mais adequada.

A disciplinarização da Libras se tornou necessária, a meu ver, por algumas situações em especial: de um lado, essa seria uma forma de torná-la dócil (no sentido de ser controlada) e apta para inserir o sujeito surdo nos contextos de conhecimentos necessários para se conformar ao modelo de sociedade que atendessem aos ensejos políticos daquele momento. Por outro lado, torná-la um campo de saber do/no

currículo, inserido como um conhecimento necessário à formação de professores inclusivos, constitui-se recursiva e estrategicamente em uma operação regulatória. Ou seja, um modo de regular essa formação, a qual deve dispensar atenção aos indivíduos produzidos como necessitados e, ao mesmo tempo, uma formação que propicie a auto regulação (do sujeito professor inclusivo), no sentido de como olhar para aquele indivíduo (surdo) a partir dos conhecimentos produzidos na academia. Além disso, há que se considerar que conferir à Libras o *status* de disciplina também potencializou a inserção de surdos no mundo do trabalho se considerarmos que, ao priorizar a atuação destes na docência de Libras, procede-se uma reserva de mercado, uma ação que corresponde à própria lógica capitalista.

As relações de poder estão sempre articuladas às produções de saberes, portanto, temos na disciplinarização da Libras um jogo de poder que se dá entre dois elementos – o Estado e o Indivíduo – ambos mantidos como sujeitos de ação que atuam num “campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (DREYFUS, 1995, p. 243). Pelo ato normativo, o Estado deu vazão a uma demanda reprimida, embora não a contemple em sua plenitude, especialmente no que se refere à educação bilíngue, tão aclamada pelos surdos. Mas também, por este mesmo ato normativo, os surdos mobilizam uma produtiva resistência aos perigos de apagamento de sua língua ou sua folclorização, evitando que, como língua de um grupo restrito, ela permaneça no circuito interno deste grupo e paralise ou perca sua força política.

Creio que este é um movimento que se estende e se contrai constantemente. Ora as políticas de Estado se sobressaem e operam na subjetivação dos indivíduos, de modo a torná-los potenciais investidores de si mesmos e dos outros, ora os próprios indivíduos se projetam por meio das estratégias do Estado e potencializam suas ações de resistências. Nesse jogo, corre-se o risco da conformação à lógica no momento em que os esforços são convertidos para as ações que levam os indivíduos aos mesmos lugares, aos mesmos modos de pensar, de agir, de desejar. Dito de outro modo, a conformação pode ocorrer no momento em que se passa a desejar o trabalho, a progressão nos estudos, o conforto da moradia, a ter e ser como o outro, ou seja, deseja-se a mesmidade para se sentir parte integrante da maquinaria contemporânea.

Ao analisar os discursos dos materiais de pesquisa, percebi que nas formas pelas quais se explicavam os surdos e a língua de sinais, um variado conjunto de verdades eram produzidas e pretendiam dizer como esses sujeitos devem ser olhados,

quem são e o que é essa língua. Encontro, naqueles discursos, novas roupagens ao “antigo” apelo à caridade, que passa a ser uma produção discursiva na trama dos direitos humanos, do respeito e da tolerância, da necessária aproximação ao outro e, por uma questão de princípios morais, a aceitação e investimento para que este outro “seja como nós”. Sentidos de verdades se produziam nas redes de poder que, naquele momento, decidiam sobre como e onde a língua de sinais deveria aparecer no cenário social.

Sentidos e significados são produzidos e se acham encrustados no currículo, nos diz Veiga-Neto (2009). Currículo que, em sua função, produz condições para operar na regulação da conduta dos indivíduos e assegurar processos que os conformem a uma determinada lógica. Contudo,

O sujeito acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo, de modo a ir se vendo, se narrando, se julgando e, com isso, montando sua trajetória segundo aquilo que ele quer ser ou aquilo que ele pensa que deve ser (VEIGA-NETO, 2009, p. 19).

Com isso, podemos compreender que o poder que se dá no currículo não é um poder incontrolável, dominador, capturador, cuja armadilha não permite a ninguém escapar, mas que “as relações de poder são intrincadas em outros tipos de relações (de produção, de alianças, de família, de sexualidade) em que desempenham um papel ao mesmo tempo condicionante e condicionado” (FOUCAULT, 2012, p. 243). Trata-se portanto, de relações de poder que operam em diferentes direções, emanado de diferentes pontos.

Como já referido anteriormente, no tempo em que se refere esta pesquisa, o discurso das temáticas da diferença entravam no contexto político e educacional brasileiro, contudo, visivelmente se enveredavam pelo viés da diversidade. É possível perceber nos discursos a ênfase nessa direção, na medida em que a incisiva defesa da cidadania plena implicava o “reconhecimento dos direitos humanos, a prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática” (BRASIL, 1999), o que se traduziu, do ponto de vista político, em acolhimento da diversidade, considerada como marca do nosso país e, portanto, os esforços se voltavam à “reversão dos processos de exclusão” dos surdos, os quais eram considerados parte desta diversidade (linguística) do Brasil a ser contemplada no currículo.

Através de sistemas simbólicos, o currículo impõe um tipo de conhecimento que conduz os modos de pensar, de agir, de interpretar e organizar o mundo. Com isso, exerce um tipo de poder que ordena e disciplina os indivíduos. A partir disso, penso que conduzir a Libras ao currículo, na configuração de disciplina, pode se traduzir em uma estratégia de governo, na medida em que institucionalizar esse conhecimento (a língua, a surdez, a cultura, o sujeito surdo) é trazer os surdos para dentro das instituições que permitem conformar sua diferença ao padrão de indivíduos desse tempo, ou seja, torná-los membros produtivos na sociedade, ainda que sejam “diversos”, também, seus modos e capacidades de produção.

Vejo que na disciplinarização da Libras estão encapsuladas formas institucionais para resolver problemas de administração social dos riscos. Nessa direção, tendo os surdos matriculados nas escolas ou inseridos no mercado de trabalho, eles passam a fazer parte das estatísticas, dos cálculos e dos mecanismos de controle. Assim, os surdos podem passar a agir disciplinarmente conforme ritmo e padrão da sociedade atual.

Na escola e no trabalho, estão corporificados princípios de regulação que relacionam práticas de governo e o comportamento dos indivíduos. Temos um Governo que “quer” todos os indivíduos incluídos e em condições de vida dignas, com saúde, educação e trabalho, utilizando para isso todos os recursos materiais, financeiros e humanos. Com isso, os indivíduos vinculam, cada vez mais, seu comportamento, atitudes, pensamento e modo de ser, aos padrões administrativos que os fazem “tanto bem”. Trata-se de estratégias de condução que têm como resposta a conformação e controle dos indivíduos.

Não falo em estratégias que possam estar localizadas em um tempo, em um plano de Governo, em um projeto de Governo, mas de estratégias que vão sendo produzidas numa conjuntura histórica que vem relacionando as práticas de governo com o comportamento dos indivíduos. Tal compreensão deriva das produções de Foucault (1999, 2008, 2010), quando trata das artes de governar que vêm se constituindo desde o poder do príncipe na Idade Média¹¹⁰, que se voltava à proteção do território, o poder da igreja na regulação das almas, passando para o exercício do

¹¹⁰ Foucault trata da multiplicidade das práticas de governo, especialmente na aula de 1º de fevereiro de 1978 do curso no Collège de France, quando aborda sobre o “ponto de repulsão da literatura sobre o governo, trazendo *O Príncipe*, de Maquiavel. (FOUCAULT, 2008, p.117).

poder sobre o indivíduo através da disciplina do século XIX, e depois a regulação por meio de procedimentos, estratégias, cálculos que incidem sobre o corpo do indivíduo, do conjunto de indivíduos, à população. Portanto, trata-se de distintas estratégias que, em distintos tempos, operam sobre os indivíduos e sobre a população, uma população como contingente economicamente regulada em seus modos de pensar, em sua linguagem, em sua produção.

Vivemos tempos de governo que já não incide só sobre nosso corpo, mas que, por meio de sutis e requintadas estratégias, estende-se a todos, ao conjunto da população. É nessa condição que acompanhamos a entrada da Libras no currículo de cursos de Ensino Superior no Brasil. Uma ação política e educacional que não operou modificações apenas em corpos de indivíduos surdos ou no corpo do professor que vai atuar junto a esse indivíduo. Trata-se de uma ação que produziu modificações no comportamento de grupos sociais e, em alguma medida, na sociedade como um todo. A disciplina de Libras entra para um território (currículo) que, conflituosamente, acaba por interferir direta ou indiretamente na vida da população que sofre os efeitos do currículo (tendo interferido nele também) em algum momento de sua vida, seja na formação escolar, na vida profissional ou no contato e interação com o outro. Por isso, encontro, nesse ato político-normativo, uma ação biopolítica que atinge/modifica corpos e comportamentos, que altera a conduta da população e de um grupo e espaço específicos. Altera contextos, modos de agir individuais e coletivos.

A partir desse entendimento, olho para o currículo, naquilo que ele promove, no modo como nos subjetiva, tanto nos espaços coletivos como nos espaços específicos de educação nos diferentes níveis. Vejo as práticas curriculares se modificando de forma imanente aos processos e fenômenos que ocorrem na atual e acelerada vida cotidiana. Nesses tempos de incentivados desapegos, descartes, volatilidade, endividamentos de toda ordem, o currículo mantém seu papel de artefato na maquinaria escolar e continua funcionando como poder disciplinador e normalizador operando nos detalhes da vida escolar que se estende à coletividade social através de distintos mecanismos e estratégias biopolíticas.

Pelo exposto nessa seção e, de modo articulado com os estudos e análises empreendidos, entendo que o currículo se constitui como *locus* privilegiado para operar na propagação da Libras, por ser um artefato com capacidade de inserção nos “poros” da sociedade e nela produzir modificações, ao mesmo tempo em que é

produzido e modificado por ela. Nesse movimento, vejo que a inserção da disciplina de Libras no currículo aponta para um tipo de imperativo curricular que chegou até nós como algo desejável, louvável e mesmo natural, pois estamos em um tempo de necessárias medidas de inclusão.

PORQUE UM FINAL ... É INEVITÁVEL: NOTAS PARA “FECHAR COM UMA ABERTURA NECESSÁRIA”¹¹¹ A OUTROS TENSIONAMENTOS

Com a sensação de estar “pronta”... para começar, chego ao inevitável momento de pôr um ponto final neste trabalho, ou de colocar as reticências para que fique em aberto novas investidas, novos tensionamentos, produções, invenções... Não ousaria dizer que se esgotam aqui as leituras possíveis sobre esse acontecimento – a disciplinarização da Libras – em suas condições de emergência nos cenários político e educacional brasileiros. Muitos olhares “perspectivísticos” (SILVA, 2001), com suas interpretações, poderão ser lançados sobre este mesmo tema e enxergar *lascas* que não visualizei neste estudo, ou pelo menos não as olhei interessadamente neste momento. Acredito, e desejo, ter deixado para trás muitos pontos que poderão render outros tantos estudos.

Não pretendo registrar, nestas últimas páginas, conclusões que possam expressar alguma verdade definitiva, mas pretendo olhar para o percurso e perceber as modificações que esse processo de estudos, leituras e escritas produziu em mim, no meu modo de ser, de pensar e no próprio agir. Ao concentrar meu estudo nos acontecimentos que precederam a elaboração de leis, não pretendi entender o que nelas está dito em relação à inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Superior brasileiro, mas o que foi dito para que as leis assim se constituíssem. Dessa forma, acredito que pude mostrar, por meio dos ‘ditos’, o que uma lei não expressa em sua literalidade. Há muito de vida naquilo que precede a fixação da ‘letra fria’ de uma lei. Foi um pouco desse movimento de vida, de vidas, que procurei trazer nestes escritos. Os muitos (des)entendimentos, (des)conhecimentos que se mostraram nos bastidores e nos palcos políticos, quando, por meio de um ato normativo, se decidiu que uma nova disciplina passaria a compor o currículo dos cursos de formação de professores, com vistas a “melhorar” sua formação e posterior atuação nos espaços escolares inclusivos.

Neste momento, uma difícil, mas necessária, volta ao começo do que produzi até aqui. Difícil porque, modificada pelo processo, já não olho mais da mesma forma para as questões que motivaram esta pesquisa e outras possíveis leituras sobre os

¹¹¹Inspirada em Ferre (2003, p. 15), quando diz que “o livro se abre para um final inevitável ou se fecha com uma abertura necessária: a da pergunta pela educação”. (SKLIAR, 2003).

achados que provavelmente se produzam. Necessário, primeiro, porque perceber as próprias modificações exige retomar o que se produziu, o dito, o vivido. E, segundo, porque é um modo pelo qual se faz possível dizer sobre algumas compreensões e aprendizagens de cada momento deste longo tempo de estudos, o que não representa, de forma alguma, a possibilidade de reviver o vivido, pois que, a partir da experiência de produção desta Tese, outros modos de ser, de pensar e de viver me constituem. Organizo, então, estes poucos parágrafos para apresentar e, talvez alargar, as possibilidades de leituras e não para concluir.

A escolha por um tema de pesquisa que coloca sob suspeita algo estabelecido como lei e já instituído como norma no contexto da educação superior brasileira não se deu com a pretensão de buscar algo oculto que pudesse dizer o que ainda não foi dito; ao contrário, parte do que foi dito, do que está aí, visível, mas que incomoda. Incomoda porque se acomoda a um conjunto de discursos inscritos em uma racionalidade que estabelece determinadas verdades e que estão dando o curso às práticas educacionais na atualidade. Incomoda porque, como professora da disciplina de Libras no Ensino Superior, me deparo com situações que mostram a distância entre o que aparece na lei e nas políticas de educação inclusiva e o que ocorre nos tempos e espaços de formação inicial de professores, quando se deposita em uma disciplina, com carga horária insuficiente, a expectativa de oferecer condições de atuação docente com alunos surdos incluídos na Educação Básica.

Este incômodo, dentre outros, me motivaram a compreender as proposições legais não no que dizem literalmente, mas no que as motivou, movimentou e criou as condições de possibilidades para que se determinasse a inclusão da Libras como disciplina. Nessa direção, entendo que as buscas desta pesquisa possibilitaram o encontro de elementos que podem produzir outros entendimentos, diferentes daqueles que vêm sendo ventilados nos espaços do Ensino Superior e da educação básica, atribuindo a essa *invenção* um caráter relacional, (quase natural) com a transformação social e educacional em direção à justa igualdade de acesso e garantia de educação para todos com base no respeito às diversidades¹¹².

É bem verdade que inserir a disciplina de Libras no currículo atende a preceitos

¹¹²Aqui, estou me referindo a uma “pseudo” indistinção entre diferença e diversidade no âmbito da legislação e de grande parte dos projetos das políticas públicas educacionais.

legais identificados com as políticas de inclusão, contudo, não enxergo aí uma relação de simples correspondência, mas uma ação estratégica que investe na *utilização pedagógica da Libras nas escolas comuns*, por meio da formação de professores, como forma de conduzir os surdos ao contexto de educação comum. Por isso, a *implementação desse componente curricular de caráter sistemático na formação continuada e de forma introdutória na formação inicial*¹¹³ se tornou fundamental. Tais justificativas à implementação da disciplina de Libras mostram que, à formação inicial, não se pretendia mais do que introduzir conhecimentos básicos sobre o uso da língua de sinais em sala de aula, o que sugere um caráter muito mais comunicacional (precário), do que um caráter que viabilize o ensino sistemático dos conteúdos escolares. A isso se agregam outros aspectos como a ampliação estatística de usuários de Libras (leia-se usuários de gestos, uma vez que não se produz domínio de uma língua nestas condições), a ampliação do número de surdos incluídos nos espaços escolares, contribuindo para a propagação da língua e ampliação do nível de sua escolarização. Tudo isso converge para a diminuição da força de resistência surda, a qual mobiliza ações pelo reconhecimento de sua diferença, da necessidade de condições diferenciadas para sua educação, vida social, profissional.

Percebo que, no percurso da escrita desta Tese, foi aparecendo, cada vez com mais força, a ação de normalização dos surdos. Primeiro, por meio da oficialização da língua de sinais, e depois, pela forma produzida para assegurar sua difusão no meio educacional, sob a configuração de disciplina. Pela oficialização da língua de sinais, potencializou-se o sentimento de pertença dos surdos à sociedade e seus processos, ou seja, passaram a se enxergar como sujeitos ativos, produtivos e consumidores, conseqüentemente, investidores de si mesmos para alcançar tais posições e se manterem incluídos. Identifico aí a produção de subjetividades que se acomodam ao modo de estrutura socioeconômica vigente, sustentada em uma racionalidade neoliberal.

Por meio da disciplina, a normalização se dá na medida em que se define o currículo como campo para sua emergência. Como nos diz Veiga-Neto (2008), alguns processos estão em curso na educação escolar contemporânea e vêm promovendo novas formas de assujeitamento e subjetivação, e o currículo tem papel fundamental

¹¹³Excertos do documento que justifica a urgência na regulamentação da Lei 10.436/2002.

nesse processo, especialmente quando conseguimos perceber o deslocamento deste campo, da ênfase na disciplina para a ênfase no controle. É aí que situo a estratégia de disciplinarização da Libras, pois os debates analisados mostram que não é o corpo do surdo que se torna instrumento e alvo das relações de poder, mas aquilo que pode se estender à população, a língua de sinais. Institucionalizar a Libras se constituiu em um tipo de controle que possibilita a produção de novas subjetividades interessantes a um tipo de sociedade.

Os efeitos e transformações resultantes desse processo não estão localizados na “letra fria da lei”, mas para além dela, ao vasto alcance da norma que ela produz. Como disse um parlamentar em uma das ocasiões analisadas, “à lei, não resta outra coisa a não ser obedecer”, portanto seu efeito ou seu poder se expressam muito mais quando violada do que quando cumprida, pois é aí que ela opera. Entretanto, a norma que se estabelece como medida, padrão e referência, é o que opera como fluido, que se espalha ao conjunto da população, que penetra a interioridade de cada indivíduo e se distribui nos espaços, nos tempos, na própria existência. É pela difusão de uma norma que se polariza o normal e o anormal em suas diferentes posições na curva de normalidade.

Com a instituição da Libras como norma no currículo, como se opera modificação na posição dos surdos na curva da normalidade? Criar a norma modifica a concepção de quem está identificado com discursos como aqueles dos parlamentares que defendiam a aprovação do projeto de lei apoiados em argumentos como esses? *Podemos não ter voz, não falar, não ouvir, mas uma alma, um sentimento, um coração tem mil maneiras de se expor, de vencer e de ser gente [...]; [...] se viu e se sentiu a capacidade de jovens que, apesar de deficientes, conseguem se sobressair [...]; Este projeto possibilitará que um número maior de brasileiros possa compreender o que se fala e transmitir seus sentimentos; O grande argumento [...] é a justa inserção deste grupo na sociedade, com iguais condições de sobrevivência e integração.* Esse tipo de discurso expressa uma lógica que investe na aproximação, na participação, na garantia de direitos, desde que se mantenha uma distância suficiente para continuar demarcando o normal e o anormal.

É interessante destacar as diferentes ênfases nos discursos de acordo com as etapas/camadas do processo. Os discursos que compõem o percurso que marca a entrada da Libras nas agendas políticas brasileiras do final dos anos de 1990 recaem

fortemente sobre duas ênfases que são a religião e a ciência. Ora os sentidos dos discursos se concentram em apelos subjetivos, destacando a igualdade, a dívida, aquilo que pode ser nomeado como “o pecado e a redenção”: *A proposição em tela merece ser louvada, por oferecer aos deficientes auditivos a grande oportunidade de serem tratados de forma igual [...]; A Nação tem uma dívida com relação à comunidade dos surdos[...]; [...] esse presente que damos agora, ao aprovarmos a matéria [...]*. Ora recorrem ao poder da ciência para dizer da legitimidade da língua e, portanto, o devido reconhecimento desta e de seus usuários: *Dentro do processado constam vários estudos e pareceres [...] contendo conclusões conceituais e históricas que apontam para o reconhecimento oficial da língua de sinais; especialistas das áreas da linguística e de educação especial foram ouvidos e seus testemunhos incorporados ao processo.*

Esse foi o viés dos discursos que deram o curso para a redação final do texto normativo que oficializou a Libras e determinou a sua utilização nos espaços públicos pelos quais, agora incluídos, os surdos transitariam. E, nessa questão da especificação dos espaços ou setores públicos definidos pela lei, chama a atenção a concentração nas áreas da saúde e da educação, exigindo tratamento adequado aos surdos. Trata-se de dois dos setores mais importantes para a fabricação de indivíduo que interessa ao sistema socioeconômico vigente. Duas áreas que podem operar na condução da conduta desse indivíduo para que se modifiquem as condições de atuação participativa e produtiva no âmbito da sociedade atual, movida por uma racionalidade neoliberal capitalista. Mas também o tom desses discursos mostra a outra face da ordem social vigente, que coloca assento sobre o necessário reconhecimento e respeito às diferenças, à tolerância com o outro e à justiça social que confere lugar a todos em todos os espaços e acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Na fase de discussões em torno da regulamentação da lei, que se deu por meio do Decreto 5626 em 2005, percebi a ênfase sobre dois outros aspectos, que, direta ou indiretamente, foram sinalizados na fase anterior: a educação e o trabalho. Se na fase anterior a religião e a ciência estavam na base dos discursos, nesta fase o esforço estava concentrado nas formas de implementação da lei, nas formas pelas quais a lei viria a ser cumprida, mas, e principalmente, se concentravam nas estratégias pelas quais a Libras se estabeleceria como norma. É nesta fase que se mostram com maior

expressão os esforços para a consolidação das políticas de inclusão assumidas como compromisso do Governo, assim, o foco recai sobre os dois aspectos de maior relevância na construção de uma sociedade inclusiva – a educação que opera na forma(ta)ção do sujeito, e o trabalho que o torna partícipe da produção de bens necessários ao bem-estar social e individual.

Todo o estudo que empreendi foi mostrando que a Tese que atravessa esta pesquisa consiste em dizer que, para operar na lógica da inclusão, a Libras necessitou passar por um tipo de disciplinamento que a conforma ao desenho curricular da Contemporaneidade e, a partir desta configuração de disciplina, se propaga e se torna condição fundamental para a normalização do surdo. Como disciplina obrigatória, passa a exercer uma forma de condução da conduta dos professores cuja formação sugere uma atuação na/para a inclusão escolar e, nesse processo, se modifica e modifica seu olhar sobre o sujeito surdo.

Foi possível, através desta pesquisa, acompanhar mudanças nas condições políticas e educacionais do Brasil, num tempo histórico determinado – segunda metade dos anos de 1990 e início do século XXI –, quando se potencializaram as práticas inclusivas, instituindo-as como verdade do nosso tempo. Isso se mostrou, principalmente, na medida em que, valorizando as diferenças e garantindo a participação de todos na escola, encontrou-se um modo de operar na constituição do sujeito normalizado. Nessa esteira, distintas estratégias foram produzidas, dentre elas, a disciplinarização da Libras que se instituiu como norma, encontrando no currículo um *locus* privilegiado para sua propagação.

Expresso nestes parágrafos finais, entendimentos que resultaram de um processo de aprendizagem construído em meio a muitos embates, tensionamentos, disputas, desconfianças, achados, múltiplas interpretações e possibilidades. Importa que o já dito aí está e, não o diria de novo, pois o que provocou em mim já me faz pensar de outro modo, me faz pensar muito mais no que ainda não sei e que poderei saber, conhecer, pensar... algo impensado, até, não sei... mas creio que essa é a possibilidade que se abre para outros e outros e mais outros escritos, meus e de outros.

É aqui que meu texto se fecha... com uma abertura necessária a outras e novas escritas. E finalizo com o que disse o “velho e querido” mestre, Mario Osório:

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e osso, mas sempre ativamente presentes. Depois, é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.
(MARQUES, 1998, p. 13)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALINO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos.** In: Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

ANNAN, Kofi A. **Nós os Povos.** Nações Unidas, New York, 2000.

AQUINO, J. Groppa. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.37, n.3, p. 641 – 656. Set/dez 2011.

AURÉLIO. **Dicionário de Português.** Verbetes de Disciplina. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Disciplina.html>>. Acessado em agosto de 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Ata da 116ª sessão não deliberativa em 16 de novembro de 1998.** Diário do Senado Federal. Brasília: Senado Federal. 17 nov. 1998, p. 15726.

BRASIL. **Ata da 50ª sessão deliberativa ordinária em 26 de abril de 2002.** Diário do Senado Federal. Senado Federal: Brasília, 27 abr. 2002.

BRASIL. **Atividades legislativas – projetos e matérias.** Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_mate=1405>. Acessado em 13 de agosto de 2014.

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a língua brasileira de sinais – Libras. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Detalhes de Norma Jurídica.** Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=010436&data=2002&SUBMIT1=Pesquisar>. Acessado em 13 de agosto de 2014.

BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados.** Publicado em 25 de agosto de 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25AGO1999.pdf#page=145>>. Acessado em setembro de 2015, p. 145.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>>. Acessado em setembro de 2015.

BRASIL. **DOU nº 219 de 11 de novembro de 2003.** Brasília. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/11/2003>>. Acessado em setembro de 2015.

BRASIL. Governo Federal. Pessoa com Deficiência – Legislação / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • **Pessoa com Deficiência – Legislação Federal**; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Processo de regulamentação da lei de libras.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 11 de julho de 2013.

BRASIL. Ordem do dia. **Emenda da Câmara ao Projeto de Lei do Senado nº131 de 1996.**Diário do Senado Federal. Brasília: Senado Federal, 4 abr. 2002.

BRASIL. **Parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Redação.**Câmara dos Deputados. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, 25 abr. 2001, p. 16980.

BRASIL. **Pareceres Nº 170 e 171, de 2002 Sobre a Emenda da Câmara ao Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996 (nº 4.857/98, naquela Casa).** Senadora Benedita da Silva. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais, e dá outras providências. Diário do Senado Federal, Brasília: Senado Federal, 26 mar. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 3284 de 07 de novembro de 2003.** Dispõem sobre requisitos de acessibilidades de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e reconhecimento dos curso e credenciamentos de instituições. Brasília: Ministérios da Educação, 2003.

BRASIL.**Processado do projeto de lei nº 131, de 1996.** Congresso Nacional. Secretaria de Arquivo. Brasília: Senado Federal, 2002c.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 131 de 1996.** Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Senadora Benedita da Silva. Brasília: SenadoFederal, 1996.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** MEC/SECADI, Brasília/ DF, 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua Brasileira de sinais**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CANDIOTTO, C. **Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência**. *Psicologia & Sociedade*; 24(n.spe.): 18-24, 2012.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 53-66, outubro de 1995.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa**. Cidadãos ou Autóctones?. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os sentidos do currículo**. *Revista Teias* v. 11, n. 22, p. 149-164 maio/agosto 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CIYny_b1CfUJ:www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/552/587+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em 29 de setembro de 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DICIONÁRIO PRIBERAM DE LINGUAS. Verbetes de Disciplina. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acessado em agosto de 2014.

DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

DUSSEL, I. CARUSO, M. **A invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. **Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2005. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acessado em 23 de fevereiro de 2011.

FELIPE, Tania A. **As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos.** Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos.** Documento Elaborado pela comunidade surdas a partir do Pré Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Feneis, 1999.

FERNANDES, Eulália. **Parecer solicitado pela federação nacional de educação e integração do surdo sobre a língua de sinais usada nos centros urbanos do Brasil.** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação. Vol. 5, n. 13, 1994, p. 18-21.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.** In. LARROSA, J.; SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção subjetividade.** Tese. Porto Alegre: UFRGS-FACED, 1996.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves-7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si.** In. Ética, sexualidade, política: *Ditos & Escritos* V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos.** Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV. Estratégia, poder-saber.** Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no collège de France (1977 – 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologíasdelyo**. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. In: V Congresso Internacional de Educação. Porto Alegre: Ed. Seiva publicações, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

KLEIN, Madalena; SANTOS, AngelaNeidiane dos. **Olhares investigativos acerca da inserção da disciplina de Libras no Ensino Superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

LEMOS, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2190c.pdf>>. Acessado em setembro de 2015.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese. Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; NOGUEIRA, Erica de Azevedo. **Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura**: investigando o processo de formação de professores. 2011. In: LODI; NOGUEIRA. Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-Brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-professores>>. Acessado em setembro de 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. [livro eletrônico], 1 ed. São Paulo : Cortez, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acessado em: 28 de setembro de 2015.

LOPES, Maura C.; FABRIS Eli H. **Inclusão & Educação. Belo Horizonte:** Autêntica, 2013.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e governamentalidade.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947 – 963, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em setembro de 2015.

LOPES, Maura Corcini, VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar.** In: Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. Especial, jul./dez. 2006. Disponível em:<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&rlz=1C1LENP_enBR534BR534&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=LOPES%2C+MAURA+Corcini+VEIGANETO%2C+Alfredo.+Marcadores+culturais+surdos%3A+quando+eles+se+constituem+no+espa%C3%A7o+escolar.+In%3A+Perspectiva.+Florian%C3%B3polis%2C+v.+24%2C+n.+Especial%2C+jul.%2Fdez.+2006.>>. Acessado em setembro de 2015.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28. Memória, História e Educação - Chapecó: Argos, 2008. Disponível: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>. Acessado em setembro de 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O acontecimento do ensino de Libras – diferenças e resistências. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem.** São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino aprendizagem.** São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo Curricular de Controle e Gerenciamento de Risco Governamental da Surdez no Cenário Educacional.** Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

MULLER, Peter. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal.** Tradução Paulo Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2012.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SILVA, Sheyla Cristina Araujo Matoso; NANTES, Janete de Melo. **A disciplina Libras no currículo do Ensino Superior: Desafios e perspectivas para a formação de professores.** In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2012, p. 12222 – 12237.

ORIGEM DA PALAVRA. **Site de Etimologia**. Disponível em:
<<http://origemdapalavra.com.br/site/?s=disciplina>>. Acessado em agosto de 2014.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2008.

PLATÃO. **Obras completas: diálogos polêmicos**. CentaurEditions, 2013. (e-book)

PORTOCARRERO, Vera; Gilda Gomes Carneiro. **Educação Para todos e capitalismo**. Revista Estudos Avançados. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420130003&lng=es&nrm=iso>. Acessado em março de 2015.

RABELO, Jackline. SEGUNDA, Maria das Dores Mendes. JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e Reprodução do Capital**. Ano 7. nº 9, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20a.l.pdf>>. Acessado em maio de 2014.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. **A trajetória do pensamento à luz da representação gráfica**. Cadernos do Mestrado em Educação nas Ciências. Editora UNIJUÍ, 1998.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**. v, 13, n. 15, Valinhos, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar para todos**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação de professores: cartas de alforria & controles reguladores**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos, p. 189. Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd), 2001.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil.** Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 107 - 131, maio/agosto 2010. Disponível em: <periodicos.**ufpel**.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/.../1486>. Acessado em setembro de 2015.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar.** Teoria & Educação . São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acessado em julho de 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão.** Verve, 2011 p. 121 – 135.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** Tese. PPGE – Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo: um passo a diante.** In. MOREIRA, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (Orgs). Currículo: pensar, sentir e definir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças.** *Educação & Sociedade*, Campinas (Cedes) Ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** In Revista Brasileira de Brasileira de Educação. V. 17, n 50, p. 267 – 282, maio-agosto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Tensões disciplinares e ensino médio.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades.** *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Coisas de governo...** . In. RAGO, Margarete; ORLANDI, Luiz Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO I



SENADO FEDERAL
Gabinete da Senadora BENEDITA DA SILVA

Os Comissões de Educação e de Assuntos Sociais, cabendo a este último a competência terminativa, nos termos do art. 49, alínea "a", do Regimento Interno. Em 13/06/96.

DO SENADO
PROJETO DE LEI Nº 131, de 1996.
Da Senadora BENEDITA DA SILVA

Bellolanga

“Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências”.

O Congresso Nacional decreta:

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

Parágrafo único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo e a sua língua natural.

Art. 2º - A Língua Brasileira de Sinais deverá ser utilizada, obrigatoriamente, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - A administração pública, direta ou indireta, assegurará o atendimento aos surdos, na Língua Brasileira de Sinais, em repartições públicas federal, estadual e municipal, bem como em estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares, pelos profissionais intérpretes da língua de sinais.

Art. 4º - Será incluída nos currículos dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e magistério, a Língua Brasileira de Sinais como disciplina optativa para o aluno e obrigatória para a instituição educativa.

Parágrafo 1º - Entende-se por Educação Especial os cursos de especialização promovidos pelos órgãos responsáveis pela oferta de Educação Especial para professores de surdos.

SENADO FEDERAL

Protocolo Legislativo

P.L.S. N.º 131/96

Fis. *07e*



Parágrafo 2º - Compreende-se Cursos de Magistério os cursos de formação de docentes para atuarem nos níveis da educação infantil, fundamental, média e superior.

Parágrafo 3º - Os cursos para Surdos (Especiais ou Integrados) deverão proporcionar o ensino em Língua Brasileira de Sinais desde a educação infantil até a educação de nível médio.

Art. 4º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICACÃO

“Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?”

(Sócrates)

Uma língua define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais, além de constituir-se em um dos veículos mais expressivos da comunicação e da interação entre pessoas e grupos. Um instrumento intrínseco à transmissão e intercâmbio de idéias e de sentimentos. É considerada língua natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação, podendo ser naturalmente adquirida como língua materna.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua própria.

No Brasil, é possível constatar vários sistemas lingüísticos distintos, próprios e naturais deste país: línguas orais, como o português e várias línguas indígenas. E, pelo menos, **duas línguas de sinais**: a usada

SENADO FEDERAL

Protocolo Legislativo

P.L.S. N.º 131, 96

Fls. 022



pelos surdos e a usada pela tribo Urubu Kaapor. Todas estas línguas apresentam sistemas abstratos de regras gramaticais distintas e, portanto, devem ser consideradas e reconhecidas como línguas naturais do Brasil.

A estimativa do número de surdos no Brasil é de dois milhões e meio de pessoas, o que representa 1,5% (um e meio por cento) da população em geral, segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e que se baseia nas estimativas da Organização Mundial de Saúde. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não realiza censo de pessoas portadoras de deficiência, apesar de estar assim determinado no artigo 17 da Lei nº 7.853/89. O número de portadores de deficiência auditiva pode ser bem maior, pois aqui ainda não existe uma pesquisa para avaliar, com precisão, quantos surdos há no Brasil. Nos países desenvolvidos, a quantidade de surdos varia de 5 (cinco) a 10% (dez por cento) da população em geral.

Mas ser uma pessoa surda não equivale dizer que esta faça parte de uma comunidade e cultura surda, porque sendo a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes (cerca de 95%), muitos destes não aprendem a Língua Brasileira de Sinais e não conhecem as associações de surdos.

Os termos "mudo" ou "surdo-mudo" são incorretos, pois, geralmente, a dificuldade de fala é em decorrência da falta de audição. O antigo termo "surdo-mudo" referia-se a uma suposta incapacidade das pessoas, que nasciam surdas, de falar. Claro que elas são perfeitamente capazes de falar, porque possuem o mesmo aparelho para a fala das outras pessoas. Carecem, isto sim, da capacidade de ouvir a própria fala e assim controlar seu som pelo ouvido. Sua fala, portanto, pode ser normal na amplitude e tom, com muitas consoantes e outros sons da fala omitidos, às vezes ao ponto de se tornar ininteligível.

Como alguns surdos não podem controlar sua fala pelo ouvido, precisam aprender a monitorá-la por outros sentidos: pela visão, tato, vibração e cinestesia. Além disso, o surdo pré-lingual não tem imagem auditiva, nenhuma *idéia* da maneira como a fala realmente soa, nenhuma *idéia* de uma correspondência entre som-significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo, deve ser apreendido e controlado por meios de recursos tecnológicos como: aparelho de amplificação sonora individual e o implante coclear. É o que apresenta grandes dificuldades porque nem todo surdo poderá ser beneficiado com o implante coclear ou aparelho de

SENADO FEDERAL

Protocolo Legislativo

P.L.S. N.º 734/196

Fia. 03



amplificação sonora individual. E que pode exigir milhares de horas de treinamento individual para alcançar um bom desempenho na comunicação.

É por isso que as vozes dos surdos *pré-linguais* e *pós-linguais* são geralmente tão diferentes e distinguíveis: o surdo pós-lingual *lembra* como falar, embora não possa mais monitorar sua voz. Já o surdo pré-lingual deve ser *ensinado* a falar, com ajuda dos recursos tecnológicos acima citados.

As Comunidades Surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minoria lingüística, já que possuem uma língua própria, a Linguagem Brasileira de Sinais, além de muitos surdos destas comunidades saberem, também, a língua portuguesa. Portanto, são comunidades bilingües.

Ser surdo, em alguns casos, significa não ser capaz de ouvir. Os surdos têm uma língua própria, tendo, através dela, desenvolvido sua própria cultura. Devido à estrutura e visão da sociedade, os surdos não tem oportunidades iguais.

Os surdos sempre foram considerados, em toda parte, como “deficientes” ou “inferiores”. Sempre sofreram e deverão sofrer a segregação e o isolamento. Podemos imaginar uma situação diferente? Se ao menos existisse um mundo em que ser surdo não importasse e em que todos os surdos pudessem desfrutar a plena realização e integração! Um mundo em que não seriam sequer encarados como “deficientes”.

“Não poderia haver, em algum canto do mundo, uma sociedade inteira de surdos? Pois então? Pensaríamos que esses indivíduos eram inferiores, que não eram inteligentes e careciam de comunicação? Sem dúvida, teriam uma linguagem de sinais, talvez uma linguagem ainda mais rica do que a nossa. Essa linguagem pelo menos não seria ambígua, sempre daria uma descrição acurada das propensões da mente. Sendo assim, por que essas pessoas não seriam civilizadas? Por que não teriam leis, governo e uma polícia menos duvidosos do que nossas instituições”. (“Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos”, de Oliver Sacks).

Com o Projeto de Lei ora apresentado, que *dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*, os Surdos do Brasil terão sua língua e cultura reconhecidos, e não serão mais considerados apenas deficientes auditivos. Querem ser cidadãos que lutam por uma política educacional compatível



com suas necessidades, para uma plena integração no mundo dos ouvintes. Sua aprovação significa o reconhecimento do direito de cidadania das pessoas surdas brasileiras.

Ademais, a presente proposição estará em sintonia com a Constituição Federal, que garante igualdade de oportunidades e condições nos seguintes artigos, entre outros:

* **Art. 5º** - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

* **Artigo 24** - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

* **Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

"A linguagem (de sinais) que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é particularmente apropriada para fazer nossas idéias acuradas e para ampliar nossa compreensão, levando-nos a formar o hábito da constante observação e análise. É uma linguagem vigorosa: transmite sentimento e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra linguagem é mais apropriada para transmitir grandes e intensas emoções".

Solicito seja parte integrante desta proposição, o anexo **Parecer sobre a Língua de Sinais usada nos Centros Urbanos do Brasil**, porque constitui importante documento para a compreensão da Língua de Sinais no Brasil.

Sala das Sessões, ¹³12 de junho de 1996.

Senadora BENEDITA DA SILVA

SENADO FEDERAL
Protocolo Legislativo
P.L.S. N.º 131, 96
Fls. 052

ANEXO II

QUADROS 1º CONJUNTO DE DOCUMENTOS DO PROJETO À NORMATIZAÇÃO

VERSÕES DO PROJETO DE LEI 131/1996 E TEXTO FINAL LEI 10.436/2002		
DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	EXCERTOS/ENUNCIADOS
<p>Senado FederalGabinete da Senadora Benedita da Silva</p> <p>Projeto de Lei Nº 131 de 13 de Junho de 1996</p> <p>(Texto Original)</p>	<p>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.</p> <p>Senadora Benedita da Silva</p>	<p>DO TEXTO ORINAL</p> <p>“Fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados”. (Art. 1º)</p> <p>“compreende-se como Língua Brasileira de Sinais um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural” (Parágrafo único do Art. 1º)</p> <p>“A Língua Brasileira de Sinais deverá ser usada, obrigatoriamente, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil” – (Art. 2º).</p> <p>“A administração pública, direta e indireta, assegurará atendimento aos surdos, na Língua Brasileira de Sinais, em repartições públicas federal, estadual e municipal, bem como em estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares, pelos profissionais intérpretes da língua de sinais” (Art. 3º).</p> <p>“Será incluída nos currículos dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e magistério, a Língua Brasileira de Sinais como disciplina optativa para o aluno e obrigatória para a instituição educativa” (Art.4º)</p>
		<p>"Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências".</p>

<p>Diário do Senado Federal de 17 de Novembro de 1998</p> <p>Projeto de Lei nº 131 de 13 de junho de 1996</p> <p>(SUBSTITUTIVO Nº 1)</p>	<p>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras</p> <p>Relator Senador Lauro Campos</p>	<p>O Congresso Nacional decreta:</p> <p>Art. 1º Fica reconhecida como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.</p> <p>Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de sinais o sistema lingüístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</p> <p>Art. 2º Os órgãos públicos, as empresas concessionárias de serviços públicos e as instituições públicas e privadas de assistência à saúde devem garantir atendimento aos surdos na Língua Brasileira de Sinais através de intérpretes.</p> <p>Art. 3º As instituições públicas de ensino devem garantir aos alunos surdos a utilização da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.</p> <p>Art. 4º Será incluída nos currículos dos cursos de formação das áreas de educação especial, fonoaudiologia e Magistério, a Língua Brasileira de Sinais como disciplina optativa para o aluno e obrigatória para a instituição educativa.</p> <p>Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>Sala das Comissões - Lauro Campos, Presidente.</p>
		<p>Congresso Nacional decreta:</p> <p>Art. 1º Fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados.</p>

<p>Diário do Senado Federal de 17 de Novembro de 1998</p> <p>Projeto de Lei nº 131 de 13 de junho de 1996</p> <p>(SUBSTITUTIVO Nº 2)</p>	<p>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras</p> <p>Relatora Senadora Marina Silva</p>	<p>Parágrafo único. Entende-se como Linguagem Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</p> <p>Art. 2º Deverá ser garantido, por parte do Poder Público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Linguagem Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.</p> <p>Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.</p> <p>Art. 4º Os sistemas educacionais federal, estadual, distrital e municipal devem garantir a inclusão nos Cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais, como parte integrante do Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente.</p> <p>Parágrafo único. A Linguagem Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.</p> <p>Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>
		<p>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.</p> <p>Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um</p>

<p>Lei Nº 10.436 de 2002</p> <p>Redação Final</p> <p>(Documento Original)</p> <p>Aprovada no Senado Federal Em 05 de Abril de 2002</p> <p>Sancionada em 24 de Abril de 2002</p>	<p>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.</p>	<p>sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</p> <p>Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.</p> <p>Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.</p> <p>Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.</p> <p>Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.</p> <p>Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>Senado Federal, em 05 de abril de 2002.</p>
---	--	--

ANEXO III

DOCUMENTOS 1ª ETAPA DISCUSSÕES NO SENADO FEDERAL

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	MATÉRIA/ENUNCIADO
		<p>I - RELATÓRIO – SENADOR LAURO CAMPOS – 27/06/1996</p> <ul style="list-style-type: none">- O objetivo desta proposta é, além do reconhecimento da linguagem própria da comunidade de surdos do País, a definição de uma política educacional compatível com as necessidades dessas pessoas, para que haja uma real possibilidade de integração social dos surdos. <p>II – VOTO</p> <ul style="list-style-type: none">- o grande mérito do projeto, por sua preocupação em minorar as dificuldades de inserção social enfrentadas diariamente pelos portadores de deficiências fonoauditivas.- se o projeto de lei em tela for aprovado e sancionado, transformar-se-á em norma jurídica, cabendo a todos os cidadãos não fazer outra coisa senão cumpri-la. <p>I – RELATÓRIO – SENADORA MARINA SILVA – 28/10/1998</p> <ul style="list-style-type: none">- O objetivo central da matéria é resgatar uma das grandes dívidas sociais residentes na sociedade brasileira, e que tem contribuído com a exclusão de um expressivo grupo social - as comunidades de indivíduos surdos.- [...] implementação de uma política de uso e reconhecimento de uma linguagem própria do referido grupo, como um dos meios de garantir a sua inserção integral na sociedade.- preocupação em incluir no processo formativo e escolar o componente

<p>Diário do Senado Federal de 17 De Novembro de 1998 – P.15726 - 15731</p> <p>Ata da 116ª Sessão não Deliberativa em 16 de Novembro de 1998</p>	<p>PARECER Nº 574, de 1998</p> <p>Da Comissão de Assuntos Sociais, sobre o Projeto de Lei nº 131 de 1996, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.</p>	<p>curricular relacionado com a inserção da proposta de oficialização do uso da "língua de sinais", bem como, da formação do magistério especializado que assegure um processo adequado de ensino-aprendizagem na área.</p> <p>II – VOTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - o projeto em exame está suprimindo uma ausência há muito sentida dentro de um projeto de sociedade que zele pela equidade e justiça social, ou seja, oferta igual de oportunidades para que todos os brasileiros tenham condições de exercer plenamente sua cidadania. - Uma língua define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais, além de constituir-se em um dos veículos mais expressivos da comunicação e da interação entre pessoas e grupos. - o grande argumento que apóia esta propositura é a justa inserção deste grupo na sociedade, com iguais condições de sobrevivência e integração. - os números também expressam uma realidade, diante do que, entendemos pertinente ressaltar alguns dados estatísticos colocados na justificativa do projeto: "...a estimativa do número de surdos no Brasil é de dois milhões e meio de pessoas, o que representa 1,5% (um e meio por cento) da população em geral segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE) e que se baseia nas estimativas da Organização Mundial de Saúde" (OMS). - mais uma omissão de nossos sistemas oficiais, ou seja, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quando não inclui entre seus indicadores do censo o grupo de pessoas portadoras de deficiência, mesmo constando esta exigência do artigo 17 da Lei nº 7.853/89. - Este dado divulgado em nosso País, conforme asseguram os movimentos organizados deste segmento, traduz uma ausência total de dados oficiais condizentes com a realidade. - apresento uma emenda substitutiva que aponta para o aperfeiçoamento da
--	---	--

		<p>matéria, resultante de discussões havidas com especialistas e integrantes dos segmentos organizados da área.</p>
<p>Diário do Senado Federal de 26 de Março de 2002 – p. 2959 – 2952.</p>	<p>Pareceres nº 170 e 171</p> <p>Sobre o Projeto de Lei nº 131 de 1996, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.</p>	<p>PARECERES Nº 170 – SENADOR GERALDO CÂNDIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O projeto em pauta, de autoria da então Senadora Benedita da Silva, busca democratizar o conhecimento para o grupo social de surdos e mudos, encaminhando uma proposta para que seja legalizada a Língua Brasileira de Sinais, com o fim de possibilitar que quase três milhões de pessoas no nosso país, tenham assegurado o elemental direito da comunicação. - a Nação brasileira tem uma dívida com relação à comunidade de surdos, no sentido de não reconhecer oficialmente, um dos instrumentos mais fortes na intervenção que garante a sua inclusão social e cultural, ou seja, a comunicação oral e escrita. - Na história desse grupo, vários são os conceitos que lhe foi dado para definição de qual quer política que o beneficiasse, por exemplo: na década de 50/60: surdez como doença; na década 70/80: surdez como deficiência; e na década de 90, finalmente: surdez como diferença. - Dentro do processado constam vários estudos e pareceres, tanto de movimentos organizados na área, como da academia, do Ministério da Justiça/CORDE, e do Ministério da Educação, contendo conclusões conceituais e históricas que apontam para o reconhecimento oficial da Língua que menciona o texto de origem. - como afirma Parecer da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida cientificamente como um sistema lingüístico de comunicação gestual-visual,[...] Por parte da academia tomamos por base argumentações científicas colocadas pela Profª Eulália Fernandes, Doutora em Lingüística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que afirma: “a Língua de Sinais apresenta, como qualquer outra língua, uma estrutura própria em seus quatro planos: fonológico, morfológico, sintático e

		<p>semântico-pragmático”. São definições que se somam às reivindicações dos movimentos organizados da área.</p> <p>PARECER 171 (CAS) – SENADORA EMILIA FERNANDES</p> <ul style="list-style-type: none">- especialistas das áreas de lingüística e de educação especial foram ouvidos e seus testemunhos incorporados ao processado.- a aprovação do projeto vem suprir uma lacuna relativa à igualdade de oportunidade de todos os cidadãos para o completo exercício da cidadania.- resgata uma das maiores dívidas sociais do País, que, com a omissão, tem contribuído para a exclusão da numerosa comunidade de surdos.
--	--	--

ANEXO IV

DOCUMENTOS DA ÚNICA ETAPA DE DISCUSSÕES NA CÂMARA FEDERAL

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	EXCERTO/ENUNCIADO
Diário da Câmara Federal de 25 de Agosto de 1999	Parecer favorável ao PL nº 4857, com emenda na Comissão de Educação e Cultura Deputada Esther Grossi	<p>“o Projeto de Lei nº 4.857, de 1998, é de autoria do Senado Federal, que aprovou substitutivo à proposição original da Sra. Benedita da Silva. Consoante o disposto no art. 65 da Constituição Federal, a matéria se encontra na Câmara dos Deputados para revisão. Se for aprovada sem alterações, será enviada a sanção ou promulgação; se for rejeitada, será arquivada; se, ainda, for emendada, retomarà à Casa de origem.”</p> <p>“Ao relatar a matéria no Senado Federal, a senadora Marina Silva registrou, com muita felicidade, que o objetivo central do projeto de lei sob exame é 'resgatar uma das grandes dívidas sociais residentes na sociedade brasileira e que tem contribuído com a exclusão de expressivo grupo social – as comunidades de indivíduos surdos.”</p> <p>“Pelo art. 216 da Constituição Federal, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, no as quais se incluem as formas de expressão. Não vejo qualquer razão para deixar de reconhecer que a língua dos surdos é uma legítima forma de expressão, cujo uso merece a proteção e o incentivo do Poder Público até porque, do ponto de vista dos principais beneficiários, é condição <i>sinequa non</i> para o aprendizado e o exercício pleno da cidadania, que é um dos objetivos básicos da educação.”</p> <p>Cumprasse assinalar que existe uma polêmica em tomo da natureza da comunicação gestual dos surdos. Há quem a considera uma língua natural, estruturalmente diferenciada das línguas orais. Neste caso, o surdo deixa de ser um portador de deficiência. Outros a consideram uma linguagem, isto é um meio de comunicação e expressão derivado de língua oral, sem estrutura própria. Para esta corrente, não existe uma língua "natural" do surdo, que deve</p>

		<p>ser tratado como portador de deficiência até que aprenda a expressar-se em português.</p> <p>No intuito de pautar nosso voto pelo interesse público, discutimos esta questão com especialistas e integrantes dos segmentos organizados da área. Concluimos que o que os próprios surdos realmente querem é que: a) seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, para fins de atendimento externo em repartições públicas e órgãos assemelhados, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; b) que, nessas repartições, o atendimento externo conte com os serviços profissionais de intérprete de LIBRAS; c) que seja possível estudar a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em estabelecimentos de ensino da rede pública.</p> <p>Com respeito ao projeto de lei apensado, cabe registrar que é também de muito valor. Como temos que escolher, nosso voto prestigia a proposição mais antiga e, assim, é pela rejeição do Projeto de Lei nº 657, de 1999, e pela aprovação do Projeto de Lei nº 4.857, de 1998, com emenda.</p>
Diário da Câmara Federal de 25 de Agosto de 1999	Emenda substitutiva Deputada Esther Grossi	<p>EMENDA SUBSTITUTIVA</p> <p>Substitua-se nos Arts. 1, 2º, 3º e 4º "Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS" por "Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS":</p> <p>Sala da Comissão, em 19 de outubro de 1999.</p>
Diário da Câmara Federal de 25 de Maio de 2000	Parecer Favorável ao PL - Deputado Eduardo Jorge Comissão de Seguridade Social e Família	<p>"A proposição em tela merece ser louvada, por oferecer aos deficientes auditivos a grande oportunidade de serem tratados de forma igual.</p> <p>Estima-se que existem quase 3 milhões de surdos no País que não tinham até então assegurado um dos direitos elementares do ser humano, o da comunicação. Recolhidos em verdadeiros guetos, utilizaram e aperfeiçoaram uma linguagem própria, que, agora, com este projeto, se incorpora à vida da nação.</p>

		<p>Passarão a ser tratados igualmente nas repartições públicas e naquelas que prestam, como concessionárias, serviços públicos.</p> <p>A proposição foi muito feliz ao obrigar a inclusão do ensino dessa linguagem em inúmeros cursos, preparando, assim, profissionais que poderão estabelecer a comunicação necessária entre os deficientes auditivos e a sociedade.</p> <p>Diante do exposto e pela relevância da matéria, manifestamos nosso voto favorável ao PL 4.857, de 1998, com a emenda aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, e pela rejeição do PL 657, de 1999. Sala da Comissão, 8 de fevereiro de 2000.</p>
<p>Diário da Câmara Federal De 25 de Abril de 2001</p>	<p>Parecer - Deputado Bispo Rodrigues Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania</p>	<p>O Projeto de Lei nº 4.857-B, de 1998, originado no Senado Federal sob o código PLS nº 131/96, visa a incorporar em nosso ordenamento jurídico a linguagem de sinais (LIBRAS) adotada pelos surdos-mudos como meio de comunicação e expressão.</p> <p>Ademais, merece registro, os projetos estão em perfeita adequação com o ordenamento infraconstitucional vigente e, quanto à técnica legislativa e redacional com que foram elaborados, nenhuma ressalva há a lhes fazer, vez que a emenda aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto eliminou a incorreção do texto do Senado. Face ao acima exposto, voto pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto de Lei nº 4.9857B, de 1998, com a emenda aprovada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, e do Projeto de Lei nº 657, de 1999. Sala da Comissão, em de 2001.</p>

ANEXO V

DOCUMENTOS 2ª ETAPA: VOTAÇÃO FINAL NO SENADO FEDERAL

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	EXCERTO/ENUNCIADO
Diário do Senado Federal De 04 de Abril de 2002	Aprovação à Emenda da Câmara ao Projeto de Lei do Senado Nº 131 de 1996 E aprovação da Redação Final do PLS Nº 131 – 03/04/2002	EMENDA DA CÂMARA AO PLS - Substitua-se no arts. 1º, 2º e 4º do projeto, a expressão “Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS” por “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. PARA DISCUTIR SENADOR GERALDO CÂNDIDO - Esse projeto busca democratizar o conhecimento para o grupo social de surdos e mudos, pela legalização da Língua Brasileira de Sinais, com o fim de possibilitar que quase 3 milhões de pessoas em nosso País tenham assegurado o elemento direito da comunicação. - reconheceram que a sociedade brasileira, a Nação, tem uma dívida com relação à comunidade de surdos, no sentido de não reconhecer oficialmente um dos instrumentos mais fortes na intervenção que garante a sua inclusão social e cultural, ou seja, a comunicação oral e escrita. - conclusões conceituais e históricas que apontam para o reconhecimento oficial da língua PARA DISCUTIR SENADOR PEDRO SIMON - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a linguagem básica para os surdos-mudos - Foi um acontecimento emocionante, notável, em que se viu e se sentiu a capacidade de jovens que, apesar de deficiências, conseguem se sobressair e apresentar uma obra notável como apresentaram naquele festival. - tenho a satisfação de comunicar que está sendo aprovada neste momento, pela

		<p>unanimidade do Senado Federal, a matéria que reconhece como meio legal de comunicação a expressão da linguagem brasileira de sinais e outros recursos da expressão a ela associados.</p> <ul style="list-style-type: none">- Talvez como nunca, hoje, nesta Casa, estejamos votando um projeto que tem alma e sentimento, dedicação a exatamente uma parcela da população brasileira muitas vezes esquecida, mas que é, para nós, o exemplo admirável e extraordinário do que pode o povo brasileiro. Quando a gente mais humilde sobrepõe-se às dificuldades, lembramo-nos de Deus. Podemos não ter voz, não falar, não ouvir, mas uma alma, um sentimento, um coração tem mil maneiras de se expor, de vencer e de ser gente, criatura humana, criatura de Deus na Terra. Este é um grande projeto. Este é um grande dia.- Estes jovens que estão aqui assistindo à sessão tiveram um interregno em seus afazeres, e até foi bom para que verificassem como funciona esta Casa.- Hoje é um grande dia. Sinto-me emocionado. Sinto-me feliz em ver esta Casa votando um projeto desta natureza. Hoje, o povo está aqui. Hoje, o Senado identifica-se com os mais necessitados, com os mais justos, com os mais puros, com os mais dignos da sociedade brasileira. <p>SENADOR EDUARDO SUPLICY</p> <ul style="list-style-type: none">- Seria até bonito e importante que a TV Senado, em vez de mostrar o Senador que está falando, pudesse, por alguns momentos, mostrar a beleza com a qual as professoras estão transmitindo sinais, traduzindo as palavras.- Felizmente, tendo em vista a capacitação daqueles que desenvolvem o conhecimento da língua brasileira de sinais, podem essas pessoas compreender o que está sendo dito e votado.- este projeto que possibilitará que um número maior de brasileiros possa sempre compreender o que se fala e transmitir os seus sentimentos. <p>SENADORA HELOISA HELENA</p> <ul style="list-style-type: none">- Infelizmente, não me consigo relacionar com os jovens com deficiência auditiva, como penso que
--	--	---

		<p>deveria fazer. Farei apenas um "oi". (Gesto) Todos vocês estão no nosso coração. (Gesto)</p> <ul style="list-style-type: none">- Mais do que esse presente que damos agora, ao aprovarmos esta matéria, poderíamos dar um presente melhor ainda- É de fundamental importância que a Mesa do Senado possa possibilitar milhões de brasileiros a acompanharem sessões transmitidas ao vivo pela TV Senado com a tradução momentânea. <p>SENADOR ARTUR DA TÁVOLA</p> <ul style="list-style-type: none">- saúdo a existência deste projeto. Ele tem um significado que vai além da simples solidariedade que já é tão significativo ao ser humano. Ele oficializa um língua. O idioma que falamos é oficializado pelas leis do País- Constantemente utilizamos órgãos do corpo e constantemente os gestos indicam o coração; ou seja, o sentido semântico do idioma em língua brasileira não é um sentido profundamente afetivo. O entendimento de um gesto do afeto.- Trata-se de uma conquista absolutamente formidável <p>SENADOR ADEMIR ANDRADE</p> <p>Vivemos tão preocupados com a questão econômica e com a vida do povo, que, às vezes, nos esquecemos de questões extremamente importantes. A presença de todas as pessoas nas galerias, atentas a uma tradução bonita, faz-nos perceber a importância de situações que, muitas vezes, passam despercebidas ao nosso sentimento.</p> <p>SENADOR CASILDO MALDANER</p> <ul style="list-style-type: none">- Em 1996, apresentei projeto de resolução, permitindo que a TV Senado transmitisse sessões desta Casa ao Brasil em linguagem dos surdos-mudos, para que milhões de brasileiros acompanhem assuntos políticos, econômicos, enfim assuntos que interessam ao Brasil inteiro.
--	--	---

		<p>- Oxalá, profissionais dessa área possam participar ao vivo, para que, assim, a verdadeiracidadaniaseja interpretada, exercitada em sua plenitude, através do exemplo da TV Senado para o Brasil inteiro.</p> <p>SENADOR RAMEZ TEBET – PRESIDENTE</p> <p>- Acabamos de aprovar, certamente, a lei mais humana, mais cristã e humanitária do Senado da República, desde que nos encontramos aqui, a lei que aprova o sinal como expressão da manifestação do ser humano, daqueles que, por uma razão ou outra, foram privados dos seus sentidos. Meus cumprimentos.</p>
<p>Diário do Senado Federal</p> <p>27 de Abril de 2002</p> <p>Ata da 50ª Sessão Deliberativa Ordinária</p>	<p>Publicação do Sancionamento e Transformação do PLS 131 Na Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002</p>	<p>- Nº 127 de 2002 (nº309/2002, na origem) de 24 do corrente, restituindo autógrafos de Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996, de autoria da Senadora Benedita da Silva, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências, sancionado e transformado na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.</p>

ANEXO VI

CONJUNTO DE DOCUMENTOS: DA LEI SANCIONADA AO DECRETO DE REGULAMENTAÇÃO (PÓS LEI)		
DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETO/TEMA	EXCERTOS/ENUNCIADOS
Lei de acessibilidade nº 10.098 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade à pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências.	Estabelece normas para a acessibilidade, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”. Faz referência a acessibilidade aos sistemas de comunicação e sinalização, onde insere critérios para o atendimento aos surdos, especialmente quando estabelece que “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”. Determina que “os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva. Sobre as ajudas técnicas, prevê a especialização de recursos humanos em acessibilidade.
Portaria nº 3.284 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de Ensino Superior.	Através desse documento todas as IES são instruídas a assegurarem o acesso de PPDs ao Ensino Superior, através do provimento de equipamentos, instalações e todos os requisitos de acessibilidade de acordo com as necessidades apresentadas por estas pessoas. Especificamente em relação aos surdos, no documento, nomeados como Deficientes Auditivos, a instrução recomenda “propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa. Além disso, o documento expressa especial atenção às avaliações em suas distintas modalidades, sugerindo, flexibilidade nas correções de provas escritas. Não descuida da indicação sobre o aprendizado da língua portuguesa. Destaca a necessidade de acesso à literatura específica da área da surdez, aos professores da Instituição e as “condiciona à criação dos cargos correspondentes e a realização regular de seu provimento”.
		Esse documento volta-se a estabelecer normas para o financiamento do

<p>Lei nº 10.845 5 de março de 2004</p>	<p>Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência - PAED.</p>	<p>AEE. “Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED” “Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;” “A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica”.</p>
<p>Memorando 09 de fevereiro de 2004</p>	<p>Memorando da secretária de educação especial ao Exmo. Senhor Ministro da Educação, referente a educação de alunos surdos e a criação do Ensino Superior no INES.</p>	<p>Comunica o Ministro da Educação sobre estudo realizado pela SEESP, SESU E INES sobre proposta da criação de Faculdades Integradas de Educação Bilíngüe: LIBRAS/PORTUGUÊS, no qual sugere-se a ampliação das competências do Instituto afim de possibilitar a oferta de cursos em nível da Educação Superior. Tal proposta é justificada alegando os processos de exclusão escolar dos surdos pela sua condição de comunicação diferenciada. Reforça o discurso do direito à cidadania, inclusão na sociedade, na escola e no trabalho. Destaca o compromisso do governo federal ao assumir como política a inclusão de todos, portanto os surdos encontram-se localizados no âmbito dessa meta. Incluir alunos surdos está diretamente ligado a formação de professores bilíngües que garantam o acesso destes ao conhecimento, a educação, a informação e ao currículo. Propõem ao Ministro que seja constituído um grupo de trabalho para tratar das questões referentes à criação do curso acima mencionado, além de “concluir e encaminhar a proposta de Regulamentação da Lei nº 10.436/2002 - Lei de Libras”</p>
<p>Pauta de reunião SEESP/SESU</p>	<p>Planejamento de ações</p>	<p>Ainda sem ser oficialmente constituído, o grupo de trabalho prosseguiu com as ações e nesta reunião já houve encaminhamento do processo de criação “das Faculdades do INES” e, em sua decorrência, outros encaminhamentos que apontavam para a preocupação com o provimento de cargos para Tradutor e Intérprete, ainda que não houvesse aprovação do Ministério do</p>

10 de agosto de 2004	conjuntas SEESP e SESU	Planejamento para a criação de tal cargo. Um levantamento das IFES que contavam com surdos matriculados em seus cursos e recomendou-se a contratação de professores substitutos para assumir os cargos de intérprete e professor de Libras, além de sugerir que fossem pensados os critérios de acessibilidade á educação superior. Sinalizou-se a realização de exame de proficiência em Libras e em interpretação. Quanto a proposta de regulamentação da Lei da Libras, fez-se menção de encaminhar ao CNE/CES enquanto proposta e elaborar o Decreto de regulamentação.
Portaria nº 2843 14 de setembro de 2004 Diário Oficial da União de 14/09/2004	O Ministro de Estado da Educação Interino no uso de suas atribuições constitui Grupo de Trabalho para analisar, definir e subsidiar o que refere-se a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	O Grupo de Trabalho instituído a partir desta Portaria teria a incumbência de formular uma Minuta de Decreto de regulamentação da Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e tratar da criação de curso de graduação no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, considerando a ampliação de competências definida pelo Decreto no 5.159, de 28 de julho de 2004.
Pauta Reunião GT 10 de setembro de 2004	Temas debatidos:	-Criação de curso superior no INES, histórico do processo; -Regulamentação da Lei 10.436/2002, histórico do processo.
Memorando 14 de setembro de 2004	Memorando da Secretária de Educação Especial, ao chefe de gabinete do Ministro, referindo-se a proposta de regulamentação da Lei 10.436/2002- Lei de Libras.	A proposta de regulamentação foi encaminhada ao Ministro afim de que este solicitasse análise e parecer do Ministério da Saúde, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e da Secretaria Geral de Direitos Humanos (CORDE, CONADE).
Relatório 1ª Reunião GT 20 de setembro de 2004	Observações e providências sobre o processo de criação de curso superior no INES e a regulamentação da Lei de Libras.	Avançam as discussões e encaminhamentos em relação a criação do Ensino Superior no INES tendo como indicativo de abertura de inscrições para o vestibular em abril/2005 e início das atividades letivas em agosto. Para tal verificou-se aspectos referentes ao credenciamento, PDI do Instituto, prazos para inscrição para vestibular e para concurso à professores. Quanto a minuta de regulamentação, foi encaminhado leitura pelos membros do GT

Requerimento 23 de setembro de 2004	Ofício encaminhado aos chefes de gabinetes dos Ministérios, convidando para reunião sobre regulamentação da Lei nº 10.436/2002	Solicita presença de representantes dos chefes dos gabinetes dos órgãos Ministério da saúde, do Ministério do planejamento, orçamento e gestão, e da secretaria geral de direitos humanos (CORDE, CONADE) e casa civil, para participar de reunião que tratará da elaboração de minuta de decreto de regulamentação da lei de libras.
Relatório 2ª Reunião GT 23 de setembro de 2004	Observações e providências acerca do INES e regulamentação da Libras.	Solicitação de abertura excepcional do SAPIENS, para que o referido instituto possa encaminhar eletronicamente seu pedido de autorização do curso- PDI. Solicita orientação sobre encaminhamento de minuta ao Ministério da saúde, do Ministério do planejamento, orçamento e gestão, assim como solicita informações sobre custos do decreto.
Relatório 3ª Reunião GT 05 de outubro de 2004	Minuta de regulamentação da lei	Leitura e revisão da minuta preliminar do Decreto de Regulamentação da Lei de Libras, com contribuições relevantes de representantes dos demais Ministérios e da Casa Civil.
Relatório 4ª Reunião GT 11 de outubro de 2004	Relatório de levantamentos sobre cargos de intérpretes	Socialização dos levantamentos realizados sobre cargos de intérpretes. O Ministério do planejamento encaminhará projeto de lei ao Congresso, incorporando ao cargo de intérprete de línguas orais, o cargo de intérprete de libras. Em relação a regulamentação da lei da libras, a representante do Ministério do Planejamento abordou sobre o tradutor e interprete de Libras e contribuiu com alterações na redação da minuta do decreto, ficando de verificar posteriormente se haveria necessidades de alterações.
Relatório 5ª Reunião GT 14 de outubro de 2004	Observações e providências acerca do sistema SAPIENS	Com a abertura do SAPIENS (plataforma de inscrição de cursos superiores) no dia 21/10/2004, a autorização para abertura do curso superior do INES deverá sair até dezembro de 2004, sendo realizado o processo seletivo em janeiro de 2005.
Relatório 6ª Reunião GT 18 de outubro de 2004	Exame de proficiência em Libras e exame de proficiência em tradução e interpretação.	Nesta reunião contou-se com a presença de representante do INEP. Em relação ao exame de proficiência, foi sugerido a realização de parceria com as IFES para elaboração conceitual e certificação dos candidatos. O referido exame deverá ser promovido pelo MEC que deverá constituir ação conjunta SESU, SEESP e INEP.
		A representante do SESu fez algumas orientações referentes ao INES,

<p>Relatório 7ª Reunião GT 21 de outubro de 2004</p>		<p>SAPIENS e o PDI. Já o professor Lino (SESu) ficou de verificar o processo seletivo para os professores substitutos para o curso de Pedagogia do INES. Houve a indicação de substituição da nomenclatura, “Faculdades integradas de educação bilíngue: libras/português” por “Instituto Nacional de Educação de Surdos”.</p>
<p>Proposta de regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras Setembro de 2004</p>	<p>Justificativa para regulamentação</p>	<p>Destaques na justificativa: Coloca a LS como <i>barreira de comunicação</i> e não como uma forma de comunicação – responsabiliza o próprio sujeito pela “falta” de comunicação com os ouvintes; O que está em questão é o acesso à língua majoritária – o português; Ênfase sempre sobre o <i>acesso, inclusão, cidadania</i>; Relação da LS aos processos de desenvolvimento cognitivo e de formação identitária, assim como forma de agregações e formação de comunidades; É destacada a inclusão da LS como disciplina nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e indica medidas para a implementação desse dispositivo legal de forma a: formar professores aptos, com competências específicas e faz com que as instituições incluam em seus PPCs a disciplina e com isso fomentam a criação de vagas para docentes. Enfatiza a necessidade de formação e atuação de intérpretes para garantir a acessibilidade aos conteúdos curriculares. A inclusão da libras como disciplina terá implicações sobre a formação continuada pois até então somente a federação, associações, as vezes com parcerias, realizavam esse papel, o que significa que apenas intervenções eventuais estavam dando conta da formação acerca da libras e da educação de surdos. É indicada a docência da libras com professores surdos como a forma legítima de inclusão da libras nos currículos. A incorporação da libras no currículo responde a perspectiva da educação inclusiva.</p>
<p>Proposta de Decreto Setembro de 2004</p>	<p>Proposta Decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua</p>	<p>1ª versão de proposta de Decreto para regulamentação da Lei da libras</p>

	Brasileira de Sinais- Libras.	
Proposta Decreto Setembro de 2004	Proposta Decreto (2º versão), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.	2ª versão de proposta de Decreto para regulamentação da Lei da libras
Minuta 19 de outubro de 2004	Trata do Processo de Regulamentação da Lei de Libras - Histórico	Aponta a história da educação dos surdos como controversa, repleta de divergências e descontinuidades; os surdos são localizados como grupo minoritário, como qualquer outro, que se constitui em objeto de discriminação; apresenta sucintamente marcos históricos da história dos surdos, destaca o Congresso de Milão e seus impactos. Apresenta as diferentes concepções de surdez e destaca aquelas que produziram consequências negativas sobre as condições sócio educacionais dos surdos. Atribui ao longo tempo de modelos oralista, o fato de uma minoria dos surdos ter desenvolvido linguagem, quer de sinais, quer oral ou escrita e um grande contingente de surdos permaneceram excluídos do processo educacional. Destaca os avanços nos estudos e pesquisas linguísticos, sócio antropológicos, psicológicos, que a partir da década de 80, tiveram grande impulso. Apresenta um novo conceito de surdez: “uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivas-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização. Faz menção às organizações e representações dos surdos através de associações e federações que são polos articuladores de movimentos e reivindicações dos surdos. Destaca o documento “que educação nós surdos queremos” como um marco na condução de propostas junto ao MEC que respondeu com a promoção de reuniões técnicas envolvendo comunidade surda e a academia, trabalho que resultou na produção do documento “Diretrizes para a educação de surdos” que recebeu parecer de professores da UFRGS. Em abril de 2002 o Brasil reconheceu a Libras através da Lei nº 10.436 e determinou que essa língua fosse inserida nos currículos de cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. Em 04 de setembro de 2002, o presidente

		<p>da CONADE solicitou ao MEC providências para iniciar o processo de regulamentação desta lei, encaminhando juntamente, sugestões da FENEIS para tal. Entre 2002 e 2003 a SEESP/MEC promoveu inúmeras reuniões com técnicos e diferentes secretarias e órgãos do governo. abriu-se um grande processo de discussões e proposições sendo a maioria incorporada ao documento final. Foi um projeto para o qual o governo mostrou expressivo interesse e a regulamentação propostas foi diretamente às mãos do Ministro da Educação para providências.</p> <p>Ainda nesse documento, um item denominado “exposição de motivos”, destaca a necessidade de implementação do componente curricular com caráter sistemático na formação continuada e com caráter introdutório na formação inicial. Indica a necessidade de regulamentação da lei, através de decreto, definindo o prazo de 10 anos para sua total implementação. Nesse tempo, deverá se estruturar cursos de licenciatura em Libras – graduação; formação de professores licenciados para atuar na docência de libras; processos de autorização e credenciamento de cursos e instituições; atualizar os dados do censo escolar. Destaca que a lei coloca sob responsabilidade do poder público garantir, de forma institucionalizada, o uso e difusão da Libras, inclusive a inserção do CCR nos cursos indicados. Para se fazer cumprir a Lei e para que os professores possam formar-se com conhecimentos acerca da Libras, é necessário a regulamentação urgente da referida lei.</p>
Minuta Decreto Outubro de 2004	Decreto	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira- Libras
Relatório Reunião GT 27 de outubro de 2004	Avaliação e relato das atividades desenvolvidas pelo GT Libras	<p>Em 9 encontros foi possível cumprir com os dois objetivos propostos ao GT: Analisar, definir e subsidiar, a criação do curso de educação superior e a formulação da Minuta Decreto de regulamentação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.</p> <p>INES: As condições para a criação do curso superior no INES foram viabilizadas a partir da articulação do Ministério da Educação, SEESP, e</p>

		<p>SESU com apoio da CONJUR¹¹⁴ que instituiu a ampliação das competências do INES que se tornou um órgão mantido pela União, através do Ministério da Educação.</p> <p>Fechando essa questão o GT sugeriu a elaboração de um projeto de lei para transformar o INES em autarquia, equiparando-se a outras instituições federais.</p> <p>REGULAMENTAÇÃO DA LEI DA LIBRAS:</p> <p>Foi uma elaboração conjunta entre GT Libras, Ministério da saúde, do Ministério do planejamento, orçamento e gestão, e da secretaria geral de direitos humanos (CORDE, CONADE) e Casa Civil que ao final apontam para tais necessidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encaminhar a minuta elaborada ao Ministro da Educação; - realizar o exame de proficiência - abrir consulta pública do decreto por 30 dias; - encaminhar questões relativas a implantação do decreto nos sistemas de ensino - Aprovar projeto para criação de 50 cargos de TILS - analisar o impacto financeiro relativo a criação de 150 cargos (100 docentes + 50 técnicos-administrativos de nível superior) - manter o GT para a realização do exame de proficiência e sugere que o INEP como órgão operacional do exame - previsão de custos para a realização do exame = 264.092, 00
Minuta de Decreto - 2005	Despacho do Ministro da Casa Civil Senhor José Dirceu, referente a Consulta Pública- Decreto que Regulamenta a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	
		Por ter considerado pouco tempo para contribuições da sociedade civil, a

¹¹⁴Órgão de assessoramento direto e imediato do Ministério do Planejamento, orçamento e gestão e dos secretários, tem como função primordial exercer a advocacia preventiva e consultiva nas matérias de competência institucional mediante orientação acerca da interpretação e aplicação da lei (Ministério do Planejamento – www.planejamento.gov.br).

Ofício - 10 de janeiro de 2005	Prorrogada consulta pública da Lei de Libras.	comissão solicita prorrogação do prazo para consulta pública. Colocou-se em consulta pública por mais 90 dias.
Minuta Decreto 26 de agosto de 2005	Minuta de decreto	Análise da Minuta Decreto de regulamentação da Lei nº 10.436/02- que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, enviada por Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial, à Maria Paula Dallari Bucci, Consultora Jurídica.
Texto - 2005	Decreto Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.	Texto resultado proposto após consulta pública
Ofício - 15 de março de 2005	Ofício de Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial, a Ana Estela Haddad, assessora do ministro da educação.	Convida a assessora do ministro para reunião técnica com representantes da comunidade surda, no dia 16 de março de 2005, com a finalidade de viabilizar melhor compreensão acerca da proposta de decreto.
Relatório de Reunião 16 de março de 2005	Reunião da SEESP com entidades e órgãos do governo	<p>Objetivo de aperfeiçoar a proposta de Decreto de regulamentação da Lei de Libras, por meio de debates, contribuições e esclarecimentos sobre seus principais tópicos da proposta, que se encontra em consulta pública na Casa Civil. – Presentes: CORDE, FENEIS, CBS, APADA/DF, SEESP, SESU, Ministério da Saúde, Representantes comitê do PT, Assessoria do Gabinete do Ministro.</p> <p>Tópicos: Objetivo da reunião: aperfeiçoar o decreto. Formação de professor com base na educação inclusiva continuada. Dados específicos que orientem ações. O FUNDEF deve adequar-se aos custos do aluno com necessidades educacionais especiais. Quando regulamentado o FUNDEB, o orçamento subirá 30% para o aluno de educação especial. As escolas brasileiras estão se preparando para a educação inclusiva. Em que pese as modificações, o decreto manterá a idéia original. Números da Educação Especial: - SP: estado com mais alunos com def. auditiva. Acre e Roraima: menos alunos com def. auditiva. – 57% dos alunos especiais estão na rede pública, Educação Básica. – Educação Infantil e</p>

		Ensino Superior com alunos especiais da rede privada. Proposta de Decreto de Regulamentação da Lei de LIBRAS tem 6 capítulos. Foram analisados um a um e acrescentado sugestões.
Relatório de Reunião 21 de março de 2005	Decreto de regulamentação da Lei de Libras, aperfeiçoamento.	Reunião envolveu representantes de Instituições de Ensino Superior, governo e comunidade surda: ULBRA/RS, UFSC, UFU, UFRJ, INES, CBS/SP, CESUBRA/DF, FENEIS/DF, SESU, SEESP, Comitê PT. Objetivo: debater, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de decreto, especialmente esclarecer às universidades para a inclusão da libras como disciplina.
Relatório Reunião GT 13 de maio de 2005		Atividade desenvolvida nos dias 13, 14 e 15/05/2005. Foram realizados estudos das contribuições enviadas pela consulta pública e incorporadas as contribuições dos representantes da CORDE e do Ministério da Saúde. Participaram: CORDE, CASA CIVIL, CONADE, FENEIS, INES, SEESP, SESU.
Ofício - 25 de maio de 2005	Claudia Pereira Dutra, Secretária da Educação Especial,	ENCAMINHA AO Senhor Tarso Genro, Ministro de Estado da Educação, a proposta de minuta pós- consulta pública e análise técnica do GT de Libras.
Ofício - 21 de março de 2005	Deize Vieira dos Santos Chefe do Depº de Linguística e Filosofia da Fac. De Letras da UFRJ,	encaminha sugestões da consulta pública referente a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, à Profs. Marlene de Oliveira Gotti- MEC/SEESP.
Decreto - 26 de abril de 2005	Colaborações/contribuições do FENAPAS ao decreto de Libras.	*
-Documento individual	Comentários do Dr. Celso Correa referentes ao Decreto de Libras.	*
Sugestões a Minuta de Decreto 21 de março de 2005	Sugestões da USP/CECAE- Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária de d e Atividades Especiais, referente a consulta pública sobre a Minuta de Decreto de	*

	Regulamentação da Lei 10.436/02.	
		*
Sugestões ao Projeto De Decreto	Contribuições da UNICAMP, referente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras.	*
Sugestões ao Projeto de Decreto	A FENEIS, em nome do senhor Antônio Mário Sousa Duarte, diretor presidente, encaminha ao senhor José Dirceu, Ministro da Casa Civil, sugestões ao Decreto de Regulamentação da Lei nº 10.436/02- Libras.	*
Manifestação individual 26 de abril de 2005	Contribuição ao projeto de regulamentação.	*
Memorando 10 de fevereiro de 2005	Claudia MaffiniGriboski, Diretora do Depto. De Políticas da Educação Especial,	Encaminha o Parecer à Presidente da ANDIFES, a professora Dra. Ana Lúcia Gazzola, acerca do Decreto de Regulamentação da Lei de Libras, para devidas providências.
Minuta	Proposta de regulamentação da Lei de Libras.	
Ofício 27 de dezembro de 2005	Convite Solenidade	Anúncio do Decreto que regulamenta a Lei de Libras.
Relatório – 2006	Relatório da SEESP	Ações desenvolvidas até 2006

* Devido ao volume do material que contém as contribuições destas instituições ao Projeto de Decreto para regulamentação da LEI Nº 10.436/2002, optei por coloca-las no anexo que segue, além disso, sua essência e principais pontos foram apresentadas no decorrer do texto, especialmente no capítulo de apresentação e análise do material de pesquisa.

ANEXO VII

QUADRO DAS CONTRIBUIÇÕES À PROPOSTA DE DECRETO PARA REGULAMENTAÇÃO DA LEI 10.436/2002

GOVERNO	IES	ENTIDADES
<p>SEESP/MEC</p> <p>Como orientações às IES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicou como referência pesquisa desenvolvida pela Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Letras e Lingüística e publicada pelo MEC/SEESP cuja experiência demonstra a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é melhor desenvolvida com pessoas surdas por meio de metodologias de ensino de segunda língua; da mesma forma em relação a avaliação de textos produzidos por alunos surdos; -sobre formas de integração de alunos surdos e ouvintes foi indicado realização de cursos de Libras abertos com participação de intérpretes, sendo este profissional contratado por via de terceirização até que este seja incluído no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, (conforme solicitação do MEC ao Ministério do Planejamento); -sobre carga horária, nível de aprofundamento e número de participantes por turma na disciplina de Libras, informou-se que as IES têm autonomia para tais decisões, podendo se basear na carga horária de um curso de Libras nível básico – 120 h/aula e indica a FENEIS como orientadora pela sua vasta experiência em ministrar cursos; - Quanto ao aprofundamento, sugere contato 	<p>UFRJ – foco na formação e atuação do docente de Libras - alta prioridade para os surdos (quase indicando exclusividade) na função;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insiste no uso da expressão <i>nativos</i> da Língua de Sinais. - Quanto ao exame, reforça a necessidade de a banca ser composta por maioria surda e professores de Letras e linguística. <p>USP/CECAE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantem a expressão <i>nativos</i> da Língua de Sinais, inclusive sugerindo inclusão de um parágrafo para sua definição: “Entende-se por usuário nativo dessa língua o surdo, filhos de pais surdos ou não, que usa Libras como língua principal; ouvintes filhos de pais surdos, que aprenderam Libras como primeira língua e outros ouvintes que convivem com a comunidade surda e sejam proficientes em Libras”. - Manifesta grande preocupação com a atuação e formação do tradutor e intérprete de Libras, tendo destacado ou incluído tal nomenclatura em basicamente todos os artigos, incisos e parágrafos. - Sugere a criação de cursos de especialização em Língua portuguesa para surdos. Reforça a indicação de que o professor da educação básica poderá exercer a função de professor-intérprete de Libras- 	<p>FENEIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - inclusão, no título do capítulo 1 “... e da formação do professor e do instrutor de Libras” e acrescentar um 3º parágrafo ao art. 1º com o seguinte texto: § 3º A disciplina optativa “Curso Básico de LIBRAS” deverá ter uma carga horária mínima de 180 h/a (cento e oitenta horas aulas) - Cursos e exame de proficiência em Libras, deverá constar “promovido pelo MEC em parceria com a FENEIS”. Todas as ações que implicam certificação e formação, ficam condicionadas à participação da FENEIS. - inclusão de um parágrafo no art. 2º que consta do seguinte texto: “§ 1º O Certificado de conclusão do Curso de Capacitação para Instrutores/Agente Multiplicador, realizado pelo MEC/FNDE-FENEIS, durante o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, ou o Certificado de conclusão do Curso de Capacitação para Instrutores, ministrados por um Instrutor/Agente Multiplicador, sob responsabilidade da FENEIS-Nacional, ou em convênio ou parceria com instituições de ensino e Secretárias de Educação, poderá ser substituir esse exame de proficiência”. Ao art. 5º, criação de cursos, acrescenta as seguintes sugestões; § 1º Para esses cursos de licenciatura em

<p>com as Universidades – UFRJ, UFRG, UFSM, UEPE, cujos pesquisadores da área contam com materiais publicados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre profissionais para o ensino de Libras: o número insuficiente de surdos com titulação adequada é a razão da exceção prevista no texto do Decreto; - A definição sobre Libras constituir uma disciplina depende dos ajustes da instituição de ensino superior. O objetivo do Decreto é viabilizar a todos os professores, nos cursos de formação inicial, noções básicas sobre o uso de Libras em sala de aula, conformedeterminação da Lei 10.436/2002, considerando a política de inclusão escolar e social de todos os alunos, entre eles, os surdos. A oferta de um componente curricular não irá resolver toda a problemática em discussão, mas as noções para o uso da Língua de Sinais nas escolas é um dos aspectos mais relevantes. - Além da disciplina de Libras, a IES pode promover formação complementar com carga horária de 360 h/a que inclua a Libras em contextos mais amplos (formação para o AEE). <p>CASA CIVIL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioridade para surdos nos concursos e exame de proficiência, justifica-se por se tratar de uma ação afirmativa, é necessário que se defina a prioridade no Decreto para evitar que as instituições definam os critérios. <p>“O Brasil reconheceu que parte de sua população utiliza Libras para se comunicar e</p>	<p>Língua portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ratifica a adoção de uma educação bilíngue, aberta para surdos e ouvintes, tendo a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua. - Sugere janela com intérprete de Librase subtítuloção por meio de legenda nos cursos de educação à distância; - Definição de quantitativos no decreto: cargos de professores de Libras e tradutor e intérprete de Libras definidos a partir de variáveis como: quantidade de alunos surdos por número de intérprete, quantidade de horas por número de intérprete, carga horária total do curso superior e do componente curricular, por professor surdo. <p>UNICAMP</p> <ul style="list-style-type: none"> - A disciplina de Libras deve ser obrigatória; - A certificação de proficiência em LIBRAS e ou o certificado de conclusão de Curso de Capacitação anterior à data da publicação do Decreto, habilitará o instrutor ou o professor para a função docente deve ser emitida pelo MEC/FNDE/FENEIS;. - Na criação de cursos nesta área pelas IES seja incluída licenciatura em Tradução e Interpretação Libras/Português e em nível de especialização se acrescente “Estudos Surdos”. - Acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, recursos didáticos para apoiar alunos surdos ou com deficiência auditiva e condições de acesso à escrita da Língua de Sinais; 	<p>LIBRAS, os Surdos que já tiverem feito um curso de Capacitação para Instrutor da FENEIS ou o exame de proficiência em LIBRAS e já estiverem ministrando cursos de LIBRAS em instituições de ensino, terão prioridade para ingresso e deverá haver um percentual de 80% das vagas para esses Instrutores de LIBRAS que já exercem essa profissão.</p> <p>§ 2º Para esses cursos de especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, os Intérpretes que já estiverem exercendo essa atividade de interpretação em instituições de ensino, na FENEIS ou em outras instituições de administração pública ou privada onde haja Surdo trabalhando ou prestem serviços para Surdos, terão prioridade para ingresso e deverá haver um percentual de 80% das vagas para esses profissionais que já atuam como Intérpretes de LIBRAS.</p> <p>Para o acesso dos surdos à educação requer-se a “garantia da aquisição da LIBRAS, desde a Educação Infantil, e o ensino da LIBRAS na educação Básica; prover as escolas inclusivas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas, incluindo a Libras na modalidade escrita. Indica-se também Professor ou Instrutor de LIBRAS para o ensino dessa língua para a comunidade</p>
--	--	--

<p>definiu que esta é um instrumento legal de comunicação e expressão (Art. 1º da Lei 10.436/02), fato muito relevante para a definição de políticas educacionais: Libras passa a ser parte do currículo nas escolas e deve ser utilizada como língua de instrução, assim como a Língua Portuguesa, caracterizando, portanto, uma educação com bilinguismo.</p> <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE</p> <p>- Substituição do termo <i>nativos</i> por <i>usuário</i> da Língua de Sinais “pois o termo <u>nativo</u>, é compreendido por nós como sendo referente a surdos filhos de pais surdos e que, portanto, teriam a LIBRAS como língua materna. Considerando que 98% dos surdos são filhos de pais ouvintes, estes irão desenvolver a LIBRAS posteriormente, mesmo que esta possa ser considerada sua primeira língua”.</p> <p>- Sobre exame de proficiência: observando os critérios indicados para avaliação, quer sejam, “fluência” e “competência”, “Acreditamos que estão postos dois processos diferentes: para avaliar a fluência em LIBRAS, deve ter “assessoria de surdo, representante da FENEIS. Quanto à competência para o ensino, fluência não garante competências necessárias para o ensino/docência. É necessário conhecimentos relativos à gramática, didática e metodologia de ensino de primeira e segunda língua.</p> <p>- Inclusão da Libras como disciplina: incluir</p>	<p>- União regulamentar a profissão de intérprete de língua brasileira de sinais e garantir as condições necessárias, em termos de formação superior, para o exercício da função, dentro de 10 anos.</p> <p>- deverão garantir acessibilidade de comunicação ao surdo em todos os espaços e em todas suas atividades essenciais, por meio do uso e difusão da LIBRAS e da tradução e interpretação da LIBRAS e Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função.</p>	<p>escolar”.</p> <p>Para exercer a função de professor-intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, “deve ter concluído cursos de LIBRAS ou feito o exame de proficiência e já esteja exercendo a função de Intérprete”.</p> <p>Sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, a indicação é que “O Ministério da Educação, em parceria com a FENEIS, promoverá, de três em três anos, um reexame nacional de proficiência em tradução e interpretação em Libras e Língua Portuguesa para os intérpretes já titulados que não tiverem feito curso superior ou de pós-graduação”.</p> <p>No que se refere ao atendimento educacional ao surdo garantir que, após a aquisição da LIBRAS, o ensino da LIBRAS seja ofertado como disciplina curricular, para a compreensão, desempenho lingüístico e contato com a comunidade surda; ainda, a inclusão de uma nova disciplina “História das Comunidades e Cultura Surda no Brasil” e das disciplinas às quais o aluno surdo não consiga estar em equidade ao aluno ouvinte, no seu processo de aprendizagem. Para que isso se efetive é preciso garantir, na ausência de uma escola especial, a sala especial para os alunos surdos, para o ensino/aprendizado da LIBRAS, da Língua Portuguesa.</p> <p>FENAPAS:</p> <p>- Propõe alteração na estrutura do documento, agrupando os assuntos;</p> <p>- sugere esclarecer o sentido em que se usa</p>
---	--	---

<p>um currículo mínimo exigido no ensino de LIBRAS nos diferentes Cursos de Graduação, bem como a forma pela qual a LIBRAS pode e deve ser utilizada na área educacional e fonoaudiológica”.</p> <p>- Criação de cursos na área: incluir Cursos de Intérpretes em nível superior – ou Graduação ou Cursos Seqüenciais de Formação Específica - que abrangem alunos que tenham concluído o Ensino Médio, que estejam cursando Graduação ou que já tenham concluído o mesmo”.</p> <p>- Professor da Educação Básica exercer a função de professor-intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa: “torna-se inviável ao professor exercer função dupla: professor de ouvintes e intérprete de LIBRAS para os alunos surdos. Por isso a necessidade de formação de profissionais intérpretes educacionais e sua presença nos espaços escolares”.</p> <p>- Ensino da língua portuguesa para surdos: deverá ser proporcionada por profissionais da fonoaudiologia (habilitados para esta função) e não por professores.</p> <p>- Título do capítulo 5 “Do atendimento à saúde das pessoas com deficiência auditiva/surdez”, não há por que excluir o termo surdez na área da saúde. E, o diagnóstico em questão (Inciso V) é da perda auditiva, a deficiência/surdez é uma consequência da perda.</p>		<p>Deficiente auditivo e surdo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - propõe que a inclusão obrigatória do CCR de Libras se estenda a todos os cursos de formação de professores nos níveis superior, médio e técnico, nos cursos das áreas de ciências humanas e da saúde em todas as instituições educacionais públicas federal, estadual, municipal e privada; - deverá ser obrigatório o ensino de Libras para surdos na educação básica, sendo opcional para ouvintes; - o CCR deve ser ofertado como disciplina optativa aos demais cursos do ensino superior; - Garantir que o CCR de Libras deverá ser ministrado por surdo com exame de proficiência em Libras promovido anualmente pelo MEC em parceria com instituições de ensino: “temos receio de que, se não for especificado a necessidade deste profissional ser surdo, futuramente, muitas pessoas ouvintes, com certificado de nível superior sem a experiência necessária e sem total domínio de Libras ministre o curso”. - o exame deverá avaliar a fluência no uso da Libras e a competência para seu ensino, sendo a banca avaliadora composta por surdos. Para tal, sugere que o MEC promova, anualmente, cursos de formação para instrutores com carga horária de no mínimo 120h/a. - se não houver surdo com ensino superior, nos próximos 10 anos, poderá ser surdos com ensino médio, desde que certificado em
--	--	---

		<p>exame de proficiência promovido pelo MEC em parceria com instituições da área;</p> <ul style="list-style-type: none">- o ensino da língua portuguesa para surdos, modalidade escrita, deverá ser um CCR nos cursos de formação de professores para a educação infantil, anos iniciais no ensino fundamental e no ensino médio e superior;- A formação de professores de Libras e tradutor e intérprete de Libras, poderá ser efetivada através de cursos de especialização sem dispensar o exame de proficiência em libras.
--	--	---