

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

BRUNO TEÓGENES MENEZES DA SILVA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A PESSOA SURDA EM DOCUMENTOS
OFICIAIS BRASILEIROS**

**PORTO VELHO – RO
2017**

BRUNO TEÓGENES MENEZES DA SILVA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A PESSOA SURDA EM DOCUMENTOS
OFICIAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras da linha de pesquisa Estudos de Diversidade Cultural.

Orientadora: Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

PORTO VELHO – RO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586a Silva, Bruno Teógenes Menezes da.

Uma análise discursiva sobre a pessoa surda em documentos oficiais brasileiros / Bruno Teógenes Menezes da Silva. -- Porto Velho, RO, 2017.

109 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marília Lima Pimentel Continguiaba

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.LIBRAS. 2.Surdos. 3.Discurso. 4.Leis. 5.Documentos. I. Continguiaba, Marília Lima Pimentel. II. Título.

CDU 81'42(81)

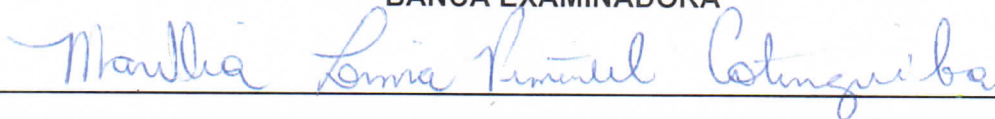
BRUNO TEÓGENES MENEZES DA SILVA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A PESSOA SURDA EM DOCUMENTOS
OFICIAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba.

BANCA EXAMINADORA

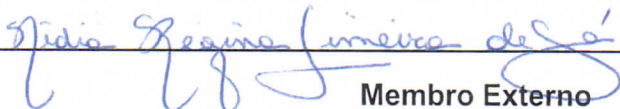


Presidente e Orientadora

Professora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Membro Interno

Professora Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Membro Externo

Professora Dra. Nidia Regina Limeira de Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Membro Suplente

Professora Dra. Sônia Maria Gomes Sampaio
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

PORTO VELHO - RO
2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, aos meus pais, Marileila e Daniel, pelo amor, carinho, apoio, atenção e incentivo nessa etapa da minha vida. Por me educar e apontar o caminho para onde eu deveria caminhar. À minha irmã, Danielly Fernanda pelo carinho, amor e dedicação prestados a mim.

Às minhas avós que tanto amo, Josefa e Geralda, pela paciência e compreensão dada à ausência nesses últimos anos, devido meus estudos, bem como aos meus avôs, Lázaro Bueno da Silva (*in memorian*) e Aristino Alves de Menezes (*in memorian*).

Aos meus tios: Marineide Josefa da Silva, pelo carinho e dedicação, por me motivar e inspirar a continuar nos estudos, mesmo que parecesse tardio para isso. Assim como também ao meu tio, Cícero Bueno da Silva, pelo zelo e atenção dado no período em que morava com eles.

À minha inestimável professora orientadora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, a quem admiro. Sou muitíssimo grato por ter me acolhido como orientando, pelos ensinamentos e paciência com minhas limitações no decorrer do desenvolvimento deste trabalho de dissertação. Agradeço por todo conhecimento proporcionado dentro e fora de suas aulas de Análise do Discurso e Teorias da Enunciação.

À prof. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá a quem tenho estima e admiração e, que tanto contribuiu na banca de qualificação como membro externa. Sou muito grato pela colaboração no meu trabalho, como mãe de uma surda, bem como pelo olhar profissional de pesquisadora.

Aos colegas mestrandos com quem tive oportunidade de estudar, pelo companheirismo durante as aulas e fora delas.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras pelo conhecimento, desprendimento, desconstruções e debates que me deram base, assim como por proporcionar meu desenvolvimento tanto pessoal quanto acadêmico.

À prof. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral pelas aulas de Pluralidade Cultural e Linguagens. Muito obrigado pelas contribuições na banca de qualificação, pois certamente foram imensamente importantes para o “fechamento” deste trabalho. O

amor dedicado e sua postura nos emocionam e nos motivam a buscar mais, a conhecer mais.

Ao prof. Dr. Miguel Nenevé e à prof. Dra. Sônia Maria Gomes Sampaio pela disciplina lecionada de Culturas e Amazônia. Agradeço pelos direcionamentos e aprendizado.

Ao prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso pela disciplina de Discurso e Identidade Cultural que, muito contribuiu para meu desenvolvimento nessa pesquisa. Deixo aqui o meu carinho e admiração pelo profissionalismo, disponibilidade e respeito para com todos nós, acadêmicos da turma de 2015.

A todos os meus amigos, que fizeram parte dessa caminhada, direta e indiretamente (às amizades velhas e novas). Por respeito a todos, preferi não citar nomes, pois certamente esqueceria aqueles que também me propuseram bons momentos, sejam aqueles que partilham comigo o prazer da leitura e o da escrita, das músicas e dos cafés degustados diante de um trabalho e outro, etc. Obrigado pelas experiências, oportunidades e desprendimento nesses dois anos de estudos e pesquisas. Aos amigos que, mesmo sendo de outros programas de pós-graduação me proporcionaram com os alicerces de descontração, risos e abraços, quando a rotina e o peso das leituras decaíam sob minha ociosidade.

Aos meus amigos surdos e ouvintes que me proporcionaram e ainda proporcionam o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pela generosidade e experiências adquiridas durante todo esse tempo.

O meu muitíssimo obrigado a todos vocês!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o discurso sobre a pessoa surda nos documentos oficiais brasileiros em conformidade com os estudos teóricos de Michel Foucault e Pêcheux. Para esse fim, investigamos os enunciados que referenciam às pessoas surdas e os termos utilizados para designá-las nessas materialidades textuais. Subdividimos a análise do *corpus* em nove tópicos que se dedicam na caracterização do sujeito no discurso e observaremos as garantias que lhe é atribuída na esfera educacional e médica. Os resultados se apresentam pela regularidade discursiva de concessão de direitos, no apoio do uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na garantia de acessibilidade, na proposta de ensino da cultura surda no Referencial Curricular do Estado de Rondônia etc. Em suma, também observamos pelo poder instituído nesses documentos as relações de poder que definem o sujeito como produto dessas relações, as quais estabelecem as condições de verdade fundamentais para sustentar os discursos veiculados, afirmando uma formação discursiva de inclusão social da pessoa surda e do deficiente auditivo.

Palavras-chave: Discurso. Pessoa Surda. Deficiente Auditivo. Libras.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the discourse about the deaf person in the official Brazilian documents in accordance with the theoretical studies of Michel Foucault and Pêcheux. With this proposal, we investigated the statements that refer to deaf people and the terms used to designate them in these textual materialities. We sub-divided the analysis of the *corpus* into nine topics that are dedicated to the characterization of the subject in the discourse and we will observe the guarantees that are attributed to him in the educational and medical sphere. The results are presented by the discursive regularity of the granting of rights, in the support of the use and diffusion of the Brazilian Language of Signs - Libras, in the guarantee of accessibility, in the teaching proposal of the deaf culture in the Curriculum Framework of the State of Rondônia, etc. In short, we also observe by the power instituted in these documents the relations of power that define the subject as a product of these relations, which establish the fundamental truth conditions to support the discourses conveyed, affirming a discursive formation of social inclusion of the deaf person.

Keywords: Speech. Deaf Person. Hearing Impaired. Libras.

LISTAGEM DE FIGURAS

1. Símbolo Internacional de pessoas com Deficiência Auditiva. (p. 56).
2. Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização na Lei nº10.098/2000. (p. 57).
3. Linha do Tempo (1994 – 2015). (p. 57).
4. Organograma – Atendimento Prioritário Adaptado de acordo com o Decreto 5.296/2004. (p. 75).
5. Prazos e percentuais para a inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação de acordo com a Lei nº 5.626/2005. (p. 91).
6. Quadro comparativo dos Referenciais Curriculares do Estado de Rondônia sobre Surdez leve/moderada e severo-profunda. (p. 96).
7. Quadro comparativo entre a temática de ensino para o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental no Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Rondônia. (p. 97).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 – OS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	15
1.1 As Lutas por Direito Linguístico e pelo Reconhecimento Social da Pessoa Surda no Território Brasileiro.	15
1.1.1 Oralismo	18
1.1.2 Comunicação Total.....	18
1.1.3 Educação Bilíngue.....	19
1.2 Comportamentos Sociais: preconceito e imposição	20
1.3 Pessoa Surda e Pessoa com Deficiência Auditiva.....	23
1.4 A Educação de Pessoas Surdas no Brasil	25
1.5 A História da Língua de Sinais no Brasil	27
1.6 A Comunidade Surda e a Oficialização da Língua Brasileira de Sinais	32
SEÇÃO 2 – PERCURSO TEÓRICO	34
2.1 Análise do Discurso de Linha Francesa – ADF	34
2.2 Michel Pêcheux	36
2.3 O Discurso.....	37
2.4 Memória Discursiva	38
2.5 Michel Foucault	41
2.6 Formação Discursiva	43
2.7 Arquivo.....	44
2.8 Poder e Condições de Produção.....	45
2.9 Regularidades e Dispersão	47
SEÇÃO 3: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	49
3.1 A Constituição de 1967 e 1988.....	49
3.2 Lei nº 10.098/2000: Art. 12, 17, 18 e 19.	55
3.3 Lei nº 10.436/2002 – Lei da Libras	68
3.4 Decreto 5.296/2004	74
3.5 Decreto 5.626/2005	78
3.5.1 Dos sujeitos no discurso.....	79
3.5.1.1 O sujeito na esfera educacional.....	79
3.5.1.1 O sujeito na esfera médica	80

3.6 A Libras como disciplina nos cursos de formação acadêmica e no ensino regular: a prática e a difusão de uma “nova língua”.	84
3.7 Da Formação de Professores para o Ensino da Libras.....	88
3.8 Da Acessibilidade do Surdo: Tradutor/Intérprete.....	92
3.9 Os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia.....	94

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar como os documentos oficiais brasileiros compreendem e significam a pessoa surda, considerando como alicerce os multiformes discursos e seus sentidos. Os objetivos específicos são o de verificar as terminologias utilizadas nos documentos oficiais, compreender como a constituição do sujeito é atribuído pelas relações de poder e suas condições de produção dos discursos e observar em quais esferas sociais esses discursos significam a pessoa surda.

Há muito tempo as pessoas surdas sofrem com discriminações pela ausência da audição. Os discursos sociais estão sempre as definindo como pessoas que precisam de tratamentos específicos para que, então, possam se enquadrar dentro dos moldes aceitáveis da conjuntura social em que vivem. Nesse viés, a pessoa surda é sempre representada por uma imagem estereotipada de quem precisa de cuidados médicos, de “reajustes” no aparelho auditivo ou da parafernália tecnológica para que se possa usufruir com pleno gozo da audição.

Quando uma criança nasce e é diagnosticada com surdez, instantaneamente, é o discurso de lástima que se direciona aos pais, como se a ausência auditiva lhe fosse impossibilitar o desenvolvimento linguístico e cultural, o raciocínio lógico, a convivência social etc. Isso é resultado da memória discursiva acionada do passado, na qual os surdos eram sentenciados como sujeitos incapazes de pensar por não falar oralmente, logo, se não falam, não pensam. Esses discursos dispensam a cultura surda, de modo consciente ou inconsciente, como apropriada para constituir um sujeito capaz de exercer sua cidadania plena, inferiorizando-a, e cultivando a cultura ouvinte como um modelo único a ser seguido.

É importante atentar-se para o fato de que as pessoas surdas possuem uma língua, de modalidade espaço visual, qual seja a Língua Brasileira de Sinais – (Libras), uma cultura, diferentes identidades, como defendido por Perlin (2005).

As forças normativas que regem o ordenamento jurídico brasileiro e suas relações de poder implicam ao sujeito a sua obediência, bem como na materialização do discurso, condizentes ou não com as especificidades do sujeito. Esses documentos produzem diferentes formações discursivas referindo-se às

peças surdas, uma vez que são puramente ideológicos e produzem sentidos que constituem o sujeito.

Entre as normas jurídicas brasileiras há uma hierarquia das ordenações jurídicas, estas representadas pela Constituição que intercorre de toda superioridade para com as demais normas, como as Leis complementares, Leis ordinárias, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções que, dentro dessa mesma ordem, constituem-se de forças normativas uma sobre a outra. Quero dizer com isso que, essas hierarquias vão determinar a superioridade de cada norma jurídica, como por exemplo, se um deputado estadual criar uma lei que se conflita com as Leis Federais, esta se transfigura para a ilegalidade.

Escolhemos apresentar a análise em ordem cronológica dos documentos, a começar pela Constituição Brasileira de 1967 e a de 1988, de modo consecutivo. Posteriormente, abordaremos sobre a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) e conjuntamente sobre a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), a Lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras), o Decreto 5.296/2004, o Decreto 5.626/2005 e os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia.

Assim, este trabalho é de caráter qualitativo e se constitui por pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que escolhemos analisar os discursos materializados nos documentos oficiais, o que atribui caráter de verdade aos discursos que nele são veiculados. Logo, procuramos investigar as “verdades” propagadas nestes documentos. Para isso utilizaremos da Análise de Discurso os estudos de Michel Foucault e Michel Pêcheux. Procuramos nos atentar e investigar: quais destes documentos oficiais tratam da pessoa surda? De acordo com as normativas desses documentos, para quais esferas sociais estes sujeitos são posicionados nos discursos legislativos e qual sua representação imagética diante desses discursos?

Organizamos este trabalho em três fases, sendo a primeira, na Seção I, uma breve apresentação historiográfica das condições sociais, políticas, educacionais e linguísticas do sujeito surdo, bem como de suas lutas para a aceitação das Línguas de Sinais no território brasileiro. Utilizamos para esta abordagem estudos de Nídia de Sá, Ronice Quadros, Karin Strobel, Ana Regina Campello, Solange Rocha e entre outros.

A segunda parte, Seção II, configura-se na exposição do aporte teórico que utilizamos para a análise. Nela, tratamos de apresentar um pouco sobre a Análise do

Discurso de Linha Francesa e dos seus mecanismos aqui utilizados, como discurso, memória e condições de produção de Michel Pêcheux, bem como dos estudos de Eni Orlandi por filiar-se à teoria de Pêcheux; enquanto formação discursiva, arquivo, poder, regularidades e dispersão na perspectiva de Michel Foucault.

Na Seção III, temos a terceira fase que decorre da análise de documentos oficiais, como leis e decretos, além do Referencial Curricular do Estado de Rondônia. Com os estudos de Pêcheux e Foucault, procuramos investigar como a pessoa surda é representada por estes documentos que conduzem relações de poder no território brasileiro.

Este trabalho justifica-se pela importância de compreender os discursos que permeiam a pessoa surda e, pelo viés da materialidade discursiva, refletir sobre as terminologias utilizadas para referenciar os sujeitos.

É importante dizer que as políticas públicas dentro da democracia são um processo decisório que vão envolver conflitos de interesse, assim, ideologias e segmentos políticos fomentam discursos de como o Estado Brasileiro deverá agir. E esses segmentos mobilizam a criação de leis, decretos ou quaisquer outras normativas de interesses, uma vez que nossa sociedade é composta por diversos grupos sociais.

Leis e decretos, mesmo não sendo verdade absoluta, delineiam o indivíduo e o instituem para uma nova formação discursiva, assim, buscamos entender como esses discursos normativos constroem a imagem da pessoa surda e como este sujeito se percebe dentro de suas perspectivas.

SEÇÃO 1 – OS ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1 As Lutas por Direito Linguístico e pelo Reconhecimento Social da Pessoa Surda no Território Brasileiro.

Iniciamos este trabalho a partir de uma breve apresentação dos aspectos históricos sociais que envolveram a pessoa surda desde a Idade Antiga aos dias atuais, considerando importante também apresentar as contribuições que grandes nomes como Charles Michel l'Épée, Thomas Hopkins Gallaudet, E. Huet, etc., tiveram para a integração social do sujeito surdo. Citamos brevemente as três fases da Educação de Surdos no Brasil, bem como relataremos os comportamentos sociais que comprometem o bem estar das pessoas surdas e das com deficiência auditiva. Por fim, versaremos sobre a História da Língua de Sinais no Brasil, desde sua primeira vulgarização em território brasileiro até sua oficialização como *Língua de Sinais Brasileira – Libras*, esta sendo característica da Comunidade Surda Brasileira.

Por muito tempo, a pessoa surda permaneceu em um silenciamento determinado pela exclusão social. Na idade moderna, só o fato de uma pessoa não se comunicar oralmente com a sociedade majoritariamente ouvintista¹, ocasionava desconforto àqueles que estavam enquadrados aos moldes e padrões da sociedade. Houve o tempo em que as pessoas surdas eram *eliminadas* da sociedade, pois a rejeição já era praticada quando estes não eram inclusos no âmbito social, político e linguístico. Pensadores como Aristóteles e Platão induziam que pessoas assim eram “disformes”, que elas não eram capazes de raciocinar por não possuírem uma língua e que a “eliminação se daria pela exposição ao sol, abandono ou, ainda, poderiam ser atiradas do alto da montanha chamada de *Taygetos*, na Grécia”. (CAMPELLO, 2009).

Havia muitos mitos que circundavam a pessoa surda nos tempos da Idade Antiga. Na Bíblia Sagrada, Marcos, capítulo 9, versículo 25, a imagem da pessoa surda é apresentada como se ela fosse possessa por um espírito imundo. “E Jesus, vendo que a multidão concorria, repreendeu o espírito imundo, dizendo-lhe: Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: Sai dele, e não entres mais nele”.

¹ Para Skliar (2005, p. 15), o ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

Karin Strobel (2009) relata que, em Roma, os surdos eram acreditados como pessoas castigadas ou enfeitiçadas, enquanto no Egito e Pérsia eram “considerados criaturas privilegiadas, enviados dos deuses [...], havia um forte sentimento humanitário e respeito” (p. 18).

A trajetória de vida daquele que se apresenta ser diferente para a sociedade acaba sendo, de tal forma, marcada por preconceitos. Com a criação de um método de soletração do alfabeto manual, como forma de comunicar com as pessoas surdas, Campello (2009, p. 12) diz que “com essa ação, inicia-se uma nova fase de integração dos surdos com o objetivo de eliminar a exclusão dos mesmos do meio social”.

Rocha (2008) nos apresenta grandes nomes que contribuíram para a integração do surdo, como por exemplo, Charles Michel l’Epée (1712-1789), que fundou a primeira escola para a educação de surdos com seus próprios recursos, sendo ela privada e gratuita até 1791, posteriormente foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris – hoje atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, possuindo na primeira direção o abade² Sicard (1742-1822).

Apesar de serem Surdos, estes, como cidadãos franceses, não eram desprezados, excluídos e tutelados. Na França, houve a padronização da língua de sinais, um dos princípios da política linguística, como formação de uma língua, como “sinais metódicos”, ou francês sinalizado (PADDEN, 1988, LANE, 1999 *apud* CAMPELLO, 2008).

Outros pesquisadores também se mostraram interessados em promover essa acessibilidade e dar entendimento àqueles que ainda não compreendiam o sujeito com surdez. Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) fez pesquisas no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard, e ao retornar aos Estados Unidos da América (USA) com Laurent Clérc, este sendo professor Surdo e ex-aluno de Sicard, tiveram o objetivo de fundar a primeira escola para surdos na América no Norte. Desse modo, o conhecimento das causas surdas ia sendo evidenciada. Depois de 40 anos da iniciativa de Gallaudet, em 1855, E. Huet “oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para Surdos no Brasil”. (ROCHA, 2008).

² Título dado ao superior de uma ordem religiosa. Superior de uma abadia.

Essa tríade de pesquisadores formada por l'Epée, Gallaudet e Huet, deram importantes passos para a promoção da Língua de Sinais e inclusão do sujeito surdo no mundo, embora outros grandes nomes também tenham contribuído para isso. Esses primeiros acontecimentos da inserção e educação de surdos, deram esperanças àqueles que por vezes não criavam expectativas de vida diante de uma sociedade que muito se fez pensando apenas nos costumes ouvintistas.

No Brasil, a primeira escola para surdos foi conquista de E. Huet aos surdos que aqui viviam. Ao apresentar ao Imperador D. Pedro II a proposta de criar um estabelecimento para os surdos, o mesmo se motivou, e no ano de 1856 foi inaugurada a escola. Dois anos após a conquista, Huet redige uma carta requerendo outro espaço para continuar seus trabalhos com os surdos, isso devido às más condições higiênicas e da falta de espaço, assim como também fez lembrar sua petição realizada no ano de 1855 para a criação de uma Instituição Imperial dos Surdos-Mudos. “No documento denominado Mappa de N° 1 do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, assinado pelo diretor E. Huet consta que até o dia 1° de setembro de 1858 estavam matriculados 19 alunos, sendo 13 meninos e seis meninas”. (ROCHA, 2008).

Mais tarde, no ano de 1880, o Congresso de Milão teve como objetivo apresentar que o método oralista, a princípio, empregado aos surdos da Alemanha e da Inglaterra no século XVIII, era superior ao método gestual-visual. A oralização seria obrigatória no ensino de surdos de modo que as línguas de sinais fossem abolidas dos métodos de aprendizagem. Campello (2009) conta que “um grupo de profissionais não-surdos tomou a decisão, sem a participação dos professores e profissionais Surdos, de excluir a língua de sinais no ensino de Surdos”. Aqui, fica evidente a relação de poder da língua oral auditiva sobre as línguas de sinais que, de acordo com Michel Foucault (1999), ‘poder’ é entendido como uma ação sobre ações.

Campello (2009) relata que a Comunidade surda considera o Congresso de Milão o século do “holocausto” por proibir os professores surdos de utilizar sua língua materna, a língua de sinais. “Houve o declínio dos professores Surdos até a quase extinção dos mesmos, restando poucos professores Surdos do [sic] mundo”. Segundo a autora a língua de sinais continuou sendo praticada às escondidas como política de resistência, impulsionando a criação de diversas Associações de Surdos no mundo. A Educação de Surdos no Brasil tramitou por três fases sendo:

1.1.1 Oralismo

De acordo com Campello (2009), foi estabelecido pelo diretor Tobias Leite a pedido do Império Brasileiro, devendo ser obrigatório a aprendizagem da linguagem articulada e da leitura labial obedecendo as resoluções do Congresso de Milão. Capovilla (2000, p. 102) explica que o método oralista tinha o objetivo de levar o surdo a se comunicar oralmente de modo que desenvolvesse competências linguísticas orais, a qual desenvolveria o “emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes”.

Os discursos daqueles que supervalorizavam o oralismo classificava a língua oral superior às Línguas de Sinais, como se uma fosse melhor que a outra, negando aos sujeitos surdos o direito de utilizar sua língua materna como meio de comunicação natural, forçando-o a aprender uma língua totalmente adversa.

Essa perspectiva de oralizar o sujeito surdo dá-se pelo fato de uma parcela da sociedade em acreditar que a pessoa surda só terá sua cognição evidenciada se ocorrer a oralização. Nisso, essa parcela de pessoas julgam que a falta da fala oral ocorre da “ausência de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer” (LOPES, 2007, p. 51).

1.1.2 Comunicação Total

Objetivava utilizar toda e qualquer forma de comunicação, combinando gestos, leitura labial, língua de sinais, mímicas, etc. tido em conta que os Surdos não iriam conseguir oralizar como os ouvintes pelo método do Oralismo.

De acordo com Ciccone (1996, p. 06):

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico.

Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Para Marchesi (1995, p. 59) a Comunicação Total não era um método que está para a oposição das línguas orais, mas sim para um sistema de comunicação complementar.

1.1.3 Educação Bilíngue

Consiste em um modelo de ensino de duas línguas, ora da mesma modalidade ou não, sendo mais utilizado atualmente na Educação de Surdos, como por exemplo, a Língua Portuguesa (Oral Auditiva, porém na modalidade escrita) / Língua Brasileira de Sinais (Viso-espacial). Pizzio & Quadros (2011, p. 62) notam que, quando se fala no ensino de uma L2 para a pessoa surda, “a maioria das pessoas sempre pensa na língua falada pela comunidade ouvinte, jamais pensa em outra língua de sinais”, sendo duas línguas de modalidade viso-espacial, como por exemplo, da Língua de Sinais Americana para a Libras, ou vice-versa.

É comum cairmos no erro de pensar que a Educação Bilíngue para Surdos dá-se apenas pelo ensino da Língua de Sinais, a língua natural do surdo como L1, juntamente com a Língua Oral na modalidade escrita, como L2, ou vice-versa. Devemos também considerar que o aprendizado da Língua de Sinais pelo sujeito surdo possa ocorrer posterior ao aprendizado da Língua Portuguesa. Contudo, o bilinguismo se constitui pela relação de aprendizagem e/ou aquisição de duas línguas, independente da priorização de uma ou outra.

Colocando aqui a aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita e a Língua de Sinais como um modelo da educação bilíngue para surdos, ambas as línguas possuem modalidades totalmente distintas e que podem ser trabalhadas de maneira simultânea, espontânea ou sistemática. Arcoverde (2011, p. 134) apresenta estas três possibilidades de aquisição da educação bilíngue, sendo a simultânea para o caso da aquisição das línguas durante a infância; a espontânea para quando, neste processo de aquisição, o sujeito é capaz de internalizar ambas as línguas por suas próprias experiências. Já a Educação Bilíngue de forma sistemática se dá quando a aquisição das línguas ocorre por meio de um sistema de ensino com métodos específicos.

Para Guarinello (2007, p. 45):

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios Surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Visando esta perspectiva da Educação Bilíngue no Brasil, é possível observar a variedade de discursos que apenas apontam o bilinguismo para pessoas surdas como meio de incluí-las nos meios sociais.

Só para ter uma ideia, consultando o índice do livro de resumos do TISLR 96, só foi encontrado um trabalho que mencionasse no título a aquisição de língua de sinais como L2, dos 112 que estavam listados. Isso revela o pouco interesse dos pesquisadores no processo de aquisição da língua de sinais por pessoas ouvintes, visto que são elas que geralmente adquirem a língua de sinais como L2. (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 62)

O discurso para a inclusão do sujeito surdo nas escolas, igrejas, universidades, etc. deveria também ter a premissa de uma educação bilíngue para ouvintes nos ensinamentos regulares, ou seja, da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, visto que só assim haveria de fato uma inclusão social dos surdos nesses espaços sociais.

1.2 Comportamentos Sociais: preconceito e imposição

Como apresentado, a sociedade muitas vezes acaba por impor a cultura ouvinte aos surdos, os quais já possuem seus aspectos culturais e linguísticos, inferiorizando-os de forma consciente ou inconsciente por acreditarem que não possuem capacidade cognitiva. Dizer que a *fase oralista na educação de Surdos objetiva o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de modo mais normal possível* é ignorar suas capacidades e competências como sujeito surdo, superiorizando a cultura ouvinte diante da cultura surda.

Segundo Sá (2010), a sociedade acredita que um dia a surdez ainda será abolida por pesquisas médicas, pela engenharia genética ou pelas prevenções de doenças. Pensar hoje, na abolição da surdez, é desconsiderar a existência de uma

cultura já estabelecida, é desprezar aos aspectos históricos e a integridade de um povo alicerçado em características próprias que foram adquiridas por suas lutas.

[...] quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, ideias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem. O que ocorre é que há uma ênfase especial no conhecimento e dimensões associadas. Entendemos neste caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social. (SANTOS, 2003).

Samuel Heinicke (1729-1790) criou a primeira instituição para surdos em Leipzig na Alemanha em 1778. Seu método de ensino era trabalhar o desenvolvimento da fala, assim como Dr. Jean-Marie Gaspard Itard (1775-1838) que trabalhou no Instituto de Paris durante 38 anos, possuía pesquisas “[...] voltadas para a cura da surdez e, posteriormente, para a aquisição da fala e do aproveitamento dos resíduos auditivos pelos Surdos”. (ROCHA, 2008).

A concepção de curar a pessoa surda, em alguns casos, ainda é difundida nos cultos religiosos devido à passagem bíblica, a qual cita Jesus Cristo operando a cura do surdo-mudo no livro de Marcos, capítulo 7 do versículo 32 ao 37. Silva & Teixeira (2008), expõe em sua pesquisa de análise comparativa, a cultura surda e a cura da surdez de duas igrejas brasileiras, onde as referidas citações bíblicas são constantemente mencionadas nos rituais religiosos em que surdos participam. “Além disso, tal passagem bíblica parece inspirar práticas relativas à surdez que extrapolam o contexto exclusivamente religioso”, como nos relata:

[...] em um culto da Igreja Internacional da Graça de Deus, no Brasil, o missionário R.R. Soares repetiu a performance de Cristo descrita nos evangelhos: cuspiu em uma das mãos, passou saliva no ouvido de um jovem que se denominava Surdo, e ordenou que o demônio da surdez saísse. Enquanto R.R. Soares orava, os fiéis presentes assistiam a tudo maravilhados, bradando palavras de fé. Ao final da performance, o Surdo não apenas afirmava estar curado da surdez, como também dava demonstrações de sua cura repetindo oralmente as palavras que lhe eram pronunciadas. (SILVA & TEIXEIRA, 2008).

Segundo abordagens de Silva (2013, p. 84), cenários como este apresentado na citação anterior é o resultado do fanatismo religioso que são comportamentos radicais, seja individual ou coletivo, “causando desconforto e preocupação quanto à

integridade física e psicológica da sociedade, dos crentes e seguidores de determinados movimentos religiosos". Ranauro & Sá (1999, p. 90) também ponderam:

"Há que tomar cuidado com a ingenuidade, a ignorância, o fanatismo, e com a má fé, esta comum aos chamados "profissionais da fé", que, como os charlatães na medicina, se aproveitam das dores, do desespero e do estresse emocional de muitos. Com esses vêm a se juntar aqueles que só veem Deus na saúde, na alegria, na abundância, na prosperidade, na cura e no milagre. Que se oriente as pessoas para o absurdo e a gravidade de atitudes sequer apoiadas no e pelo discurso bíblico em seu todo. Atitudes como as comentadas demonstraram, em verdade, um total desconhecimento do discurso bíblico, o qual, em nome da coerência, deveria ser estudado, divulgado e vivenciado em seu todo e não em fragmentos descontextualizados, interpretados ao sabor das circunstâncias" (p. 90).

De acordo com Skliar, (1998, p. 09 *apud* Witkoski, 2009, p. 570), a manutenção dos contrastes binários como *normalidade vs. anormalidade; eficiência vs. deficiência*, faz com que o sujeito surdo se perceba como do lado oposto, ou seja, o ponto negativo do ser ouvinte, aquele que não o aceita como experiência singular, sendo o surdo constituído de uma diferença específica. Witkoski (2009) afirma que esses discursos de representações sociais que identificam o sujeito surdo como "anormal, incapaz, sem cultura própria, com uma língua pobre e uma maneira de ser esquisita, faz com que ele, principalmente quando privado de estar entre seus pares", incorpore o olhar do ouvinte-opressor. Em algumas situações, o preconceito com a surdez pode partir do próprio Surdo para com ele e seus semelhantes. Situações que podem ser vinculadas e identificadas em uma das *identidades surdas* apresentadas por Perlin (2005), na Identidade Surda Flutuante que, faz com que a pessoa surda não se manifeste emocionalmente como sujeito surdo.

Segundo descrições, as pessoas que possuem esta identidade sentem vergonha de conviver com seus semelhantes, assim como também tem dificuldade de conviver com ouvintes, mas pensam como ouvintes em consequência de sua comunicação fragmentada, estes são os sujeitos mais solitários. Para Ferreira-Brito (1986, p. 20) a socialização do surdo com seus semelhantes "é uma ponte para a ampliação de seu campo de interação social, possibilitando mais facilmente, a sua ulterior integração à comunidade como um todo e não apenas ao segmento representado pelos ouvintes".

1.3 Pessoa Surda e Pessoa com Deficiência Auditiva

Há uma parcela de ouvintes que ainda reproduzem discursos que são compreendidos pela “voz” de imposição cultural, como a de um colonizador inconsciente. A reprodução desses discursos, comumente, alude as pessoas surdas de modo vilipendioso como “surdinho”, “mudinho”, “surdo-mudo”, “mouco”, entre outros mais. No dicionário Novíssimo Aulete (2011, p. 949) é registrada como aquele que não ouve, ou por alguma razão ouve pouco, ou mal; uma pessoa surda. Assim, esses termos quando são utilizados para se referir à pessoa surda, sempre é colocada no sentido pejorativo. Contudo, mesmo com a definição dada no dicionário sobre “*mouco*”, a única terminologia escolhida pela própria Comunidade Surda para se referenciar às pessoas com surdez é a de *pessoa surda* ou *surdo*.

Uma parte da sociedade, inconsciente de seu discurso, acaba empregando como tratamento para a pessoa surda o termo “Deficiente Auditivo – (D.A)”. Karin Strobel (2008) aborda que o termo “deficiente auditivo” para com as pessoas surdas é fruto das representações construídas pela medicina, “a qual considera que aqueles são doentes e/ou deficientes e, categoriza-os de acordo com o grau da surdez, entre leve, moderado, severo ou profundo”. Com essa representação, o sujeito surdo muitas vezes é contratado por empresas concessionárias de serviços públicos diante da Lei de número 8.213/91, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social.

Este sujeito se submete como deficiente auditivo para desfrutar de direitos, como afirmam Barros & Hora (2009, p. 18):

[...] há pessoas surdas que assumem os termos “deficiente auditivo”, “D.A.” e “pessoa com deficiência auditiva” consciente ou inconscientemente, outras os utilizam apenas em determinados espaços sociais para poder usufruir direitos que lhes são garantidos pela legislação e políticas sociais [...].

Uma pessoa que é clinicamente caracterizada como deficiente auditiva, segundo Zanata (2004), é aquela que possui um déficit na audição que pode ser “[...] corrigida ou amenizada mediante amplificação sonora [...]” e, neste caso o termo a ser adotado é o de deficiente auditivo. Segundo a autora, o mesmo pode ser educado e treinado para integrar-se no “mundo” dos ouvintes. Para Owen Wrigley (1996, p. 12 *apud* Sá, 2010, p. 64), os surdos são aqueles que se definem cultural e linguisticamente. A pessoa surda é aquela que:

[...] vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nessa diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, 2010).

Longman (2007, p. 27) aborda que, ainda hoje, a pessoa definida como deficiente auditiva, visual, física e mental são inscritos num único discurso político ideológico de agrupamentos sociais, os quais “se materializam ao ser subjetivado através do estereótipo da ‘universalidade’ deficiência, como se existisse uma identidade universal deficiente”. A autora conclui que a historiografia comprovou que o sofrimento da discriminação e o da exclusão são os únicos traços de união desses grupos que narram ou são narrados como deficientes.

Strobel (2007), afirma que a sociedade não sabe muito sobre a comunidade surda e com isso, na maioria das vezes ficam apreensivos sem saber como se relacionar com eles. Em alguns casos “tratam-nos de forma paternal, como ‘coitadinhos’, ‘que pena’, ou lida como se tivessem ‘uma doença contagiosa’ ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento”.

Com todos esses discursos preconceituosos que envolvem o sujeito surdo, o modo também como a sua história é apresentada em detrimento destes, o próprio surdo internaliza o discurso ouvintista, sendo uma pessoa incapaz, anormal, deficiente, etc. Como apresentado, o surdo acaba se assujeitando como deficiente auditivo para lograr de direitos que lhes foram outorgados, confessando assim uma submissão ao discurso do outro, materializando esses enunciados que os caracterizam como deficientes e incapazes.

Já o termo surdo-mudo é utilizado para aquela pessoa que não possui audição, assim como também não faz o uso do aparelho fonador. Considerando uma pessoa surda que adquiriu a língua de sinais como L1, para Ramos (*apud* Strobel, 2008, p. 34), a pessoa surda pode falar perfeitamente, o que não equivale dizer que é uma pessoa surda-muda. O sujeito possui uma língua materna – *aqui representada pela Língua de Sinais* – e/ou na língua oral caso ela se sujeite passar pelo processo de aprendizagem técnica da oralidade. Assim, não cabe à Comunidade Surda a terminologia surdo-mudo. “[...] a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em

função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez [...]”. O Surdo só não adquire a memória auditiva por nunca ter escutado os sons para que, posteriormente pudesse reproduzi-los. Este caso também é válido para aqueles em que a surdez foi adquirida antes da aquisição da língua oral, mas que, independente de ambas as situações, seus aparelhos fonadores continuam preservados, os quais podem fazer a emissão de sons. Barros & Hora (2009), relata que alguns surdos conseguem reproduzir sonoridades por terem adquirido a oralização por escolha própria, imposição da família e/ou até mesmo da sociedade devido ao preconceito das línguas de sinais.

1.4 A Educação de Pessoas Surdas no Brasil

A Educação de pessoas Surdas no Brasil teve seu início com E. Huet em 1856 com um colégio para essas pessoas, quando o mesmo escreveu uma carta em língua francesa solicitando-a para D. Pedro II em 1855, cujo objetivo era fundar este estabelecimento para o ensino de Surdos no país. Huet apresentou duas propostas ao Imperador para a criação deste colégio. Segundo ele, entre o modelo público e o privado, esta última opção seria o mais adequado desde que fosse concedido pelo Império ajudas de custo aos alunos, pois “[...] a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação”. (ROCHA, 2008, p. 28).

D. Pedro II acatou a iniciativa de Huet, e assim o *Collégio Nacional para Surdos-Mudos*³, primeira denominação naquela época, teve como as disciplinas “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã”, em sua grade de ensino. (ibid., 2008, p. 30).

Sobre Huet, Delgado (2002, *apud* Rocha, 2008, p. 27) relata que ele nasceu em Paris no ano de 1822 e ficou surdo aos 12 anos depois de ter contraído sarampo. Assim, a Língua utilizada no ensino para surdos naquela época teve forte influência a Língua de Sinais Francesa em função da nacionalidade de Huet.

³ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Site: < <http://www.ines.gov.br/>> Segundo Rocha (2008, p. 140) a primeira denominação foi Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (entre os anos de 1856 a 1857), localizado na Rua dos Beneditinos, 8.

Depois de comandar a Educação de Surdos no Brasil por 5 anos, E. Huet saiu da direção do Instituto por motivos que envolveram a economia, disciplina e a moralidade, posteriormente graves conflitos com sua esposa. “Seu destino é incerto após deixar o Instituto. Alguns registros indicam que seis anos após sair da direção [...], Huet estava no México fundando uma Instituição nos mesmos moldes daqui”. (ROCHA, 2008, p. 34).

E. Huet transpôs os desafios ao abraçar os seus semelhantes no ensino para Surdos quando decidiu em 1853 migrar-se ao Brasil. Seus esforços neste país tiveram grandes contribuições não só àqueles que até então eram segregados, mas também aos segregadores que passou a conhecer o sujeito surdo de outra perspectiva. Na história das pessoas surdas, os ouvintes as percebiam como incapazes porque estas não se comunicavam com uma língua oral-auditiva. Posteriormente é classificada como pessoas com capacidades, pois fazia o uso da Língua de Sinais, logo, é possível visualizar um deslocamento no discurso da sociedade que traduz de forças ideológicas. A constituição do sujeito sem uma língua específica dá-se pela formação discursiva de incapacidade intelectual, não há pensamentos por “não ter o que falar”, etc.

Louis Althusser (1974) discorre sobre *Aparelhos Ideológicos do Estado*, os quais podem ser classificados em Ideológicos quando o aparelho funciona pela ideologia, e Repressivos quando agem pela repressão. Segundo ele, as escolas públicas e particulares são Aparelhos Ideológicos de Estado, mas que funcionam secundariamente pela repressão, visto que não há aparelho puramente ideológico e vice-versa. “Assim a escola e as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas”. (ibid, 1983). Portanto, o fato da pessoa não possuir a audição era motivo de ser banido de suas atividades, efetivando assim uma seleção, pois primeiro, este não se comunica oralmente e segundo por não se enquadrar aos padrões sociais, este puramente ideológico. Althusser apresenta então duas teses conjuntas: “1 – Só existe prática através e sob uma ideologia; 2 – Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos”. (ibid, p. 91, 1983). Destarte, neste pensar, se uma pessoa for surda, logo esta é incapaz, ocasionando então a prática da exclusão social. É nessa ambientação de supressão do sujeito surdo da sociedade que podemos observar o quanto E. Huet contribuiu para que este grupo minoritário participe de atividades sociais. Segundo Costa (2010, p. 29):

Huet proporcionou aos surdos brasileiros, o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades. Sem levar em consideração o fato de a língua de sinais não ter ainda sua legitimação pelos que detinham o poder de considerá-la adequada, o fato de unir surdos que até então não dispunham de meios para comunicação e para a educação, o pertencimento ao grupo, o viver em comunidade, já configurava um avanço em termos de aprendizado e de vivência.

Para Oliveira (2016, p. 16) Charles Michel de l'Épée contribuiu muito ao combate do preconceito com as pessoas surdas de Paris por serem consideradas incapazes para o aprendizado e, posterior a isso, quando começaram a fazer o uso da Língua de Sinais como língua de instrução, estes tiveram grandes melhoras no desempenho educacional.

No Brasil, o Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos⁴, passou por grandes dificuldades em sua direção depois da saída de Huet. Alguns profissionais assumiam o cargo, mas acabavam sendo exonerados, devido conflitos internos. Um relatório escrito pelo Dr. Tobias Rabello Leite em 1868, apresenta que o Instituto naquela época era nada mais que uma casa que servia de asilo aos surdos, pois não havia ali um modelo de ensino específico. Rocha (2008, p. 35) afirma que este relatório era parte de uma rotina administrativa que tinha por objetivo apresentar o trabalho já desenvolvido, então, por solicitação de Fernando Tôrres (ministro do Império), Rabello o escreve. Em 1872, Rabello é nomeado diretor efetivo do Instituto até sua morte em 1896.

Para Rocha (2008, p. 40), enquanto Tobias Rabello era diretor do Instituto, o objetivo da educação dos surdos não era o de formar pessoas letradas, mas o de ensinar uma linguagem que lhes dessem habilidades nas relações sociais, de modo assim a tirá-los do isolamento provocado pela surdez. A formação do aluno surdo seria a partir de uma educação técnica que lhes garantissem subsistência com base no ensino agrícola.

1.5 A História da Língua de Sinais no Brasil

Pesquisas realizadas por Rocha (2008, p.41) apresenta que a propagação da Língua de Sinais no Brasil teve início em 1875 durante o encargo de Tobias Rabello

⁴ Nomenclatura utilizada de 1858 – 1874, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

no Instituto Imperial, quando Flausino José Gama da Costa publicou um livro nomeado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*⁵. O livro contém desenhos representativos das configurações de mãos utilizadas pela comunidade surda local do Rio e Janeiro.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, como conhecemos hoje, só foi reconhecida oficialmente como língua no século XXI, mais especificamente em 24 de abril de 2002 pela lei de nº 10.436, mas também muito referenciada por *linguagem* de sinais. Segundo Hall (1968, p. 158 *apud* Quadros & Karnopp, 2004, p. 25) a linguagem em si é uma “instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados”.

Segundo Costa (2010, p. 33) a linguagem de sinais nunca foi evidenciada como legítima na história do Instituto até o ano de 1932.

[...] era vista como deformação da linguagem estabelecida, ou no máximo como meio para se chegar à linguagem aprovada. Para o surdo, a imagem de sua linguagem lhe concede uma posição de sujeito não aceito, de sujeito à margem, que não se expressa naturalmente conforme os padrões aceitos. (ibid).

O Congresso de Milão em 1880, que defendia a oralização na educação das pessoas surdas, fez com que muitas pessoas acreditassem na positividade da oralidade no ensino de pessoas surdas. Essas pessoas podem sim ser oralizadas se elas se submeterem a isso, mas não é o mais indicado para sua constituição no espaço educacional e social.

Esses discursos sobre a oralidade no ensino de pessoas surdas só fortaleceram cada vez mais a opressão cultural e identitária desse povo. Segundo Skliar (2005, p. 46) essa imposição ideológica do oralismo “contou com um consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos”.

⁵ De acordo com Rocha (2008, p.43) as iconografias dos sinais foram desenhadas pelo ex-aluno Flausino José da Costa Gama que trabalhava no instituto como repetidor de 1871 a 1879. O professor repetidor tinha muitas funções como a de assistir e depois repetir as lições do professor, monitorar alunos no intervalo e posteriormente à sala de aula. O profissional também precisava corrigir e/ou até substituir professores que por alguma ventura não comparecesse à aula, contudo para cada disciplina havia um professor repetidor.

Em 1889, Tobias Rabello escreveu um ofício ao governo brasileiro para informar que os alunos que estavam frequentando as aulas de Linguagem Articulada não tinham melhoras no aprendizado, enquanto aqueles da Linguagem Escrita tinham adquirido resultados melhores no processo educativo, de acordo com Rocha (2008, p. 51).

Diante do exposto, vemos a constituição da imagem do sujeito surdo representada no ensino de uma linguagem escrita, visto que este não possui representações sonoras para assim reproduzi-las. Arcoverde (2011, p. 125)

Vygotsky, num texto posterior, publicado em 1930, ressalta a necessidade de uma revisão sobre os princípios fundamentais de ensino para os surdos e sugere que o meio mais benéfico seria levar em conta primeiro a “mímica” e a linguagem escrita. Essas ideias reavivam a importância e o papel social da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos e reforçam uma crítica ao método oral de ensino como um meio artificial de ensino e que contradiz a natureza do surdo, não o ajudando a participar de situações sociais e de aprendizagem efetivas.

É importante lembrar que na década de 30 a língua de sinais era conhecida como mímica, por este motivo Vygotsky a cita de tal forma. Sete anos mais tarde, em 1896, A.J. Moura e Silva, escreve um relatório de sua experiência ao frequentar o Instituto dos Surdos Mudos de Paris por um ano aproximadamente, como Rocha (2008) apresenta: “O relatório datado de 1896 foi denominado Surdos-Mudos Capazes de Articular e Meios Práticos de Lhes dar a Palavra e, com ela, o Ensino”. Com isso, um decreto foi criado como forma de recomendar o ensino da Linguagem Articulada e a Leitura Labial para aqueles que tivessem a prática. De acordo com Costa (2010, p.32), vinte e cinco anos mais tarde, em 1921, dois decretos revogam a linguagem articulada após 60% dos alunos não obtiverem resultados positivos depois de três anos de um método de ensino voltado ao oralismo puro. As incansáveis tentativas de oralizar o sujeito surdo são fracassadas.

O ensino para uma pessoa surda que tem apenas a Libras como L1 sem a mediação do profissional Tradutor/Intérprete, tomando como base um ensino pela oralidade, resulta no atraso educacional desse sujeito. Essa interferência cultural pode calhar as mais diversas identidades surdas neste sujeito, como apresentadas por Perlin (2005). Essa predominância do ensino pela oralidade insiste na tentativa de esculpir o sujeito com surdez às regras sociais ditadas pela sociedade ouvinte.

A publicação do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* de Flausino José da Costa Gama em 1875, contribuiu para com a propagação de que o ensino para pessoas surdas deveria ser diferenciado daquele que foi exigido no Congresso de Milão em 1880. O livro traz em sua apresentação o objetivo de vulgarizar a linguagem dos sinais, visto que era o meio de comunicação da preferência dos *surdos-mudos*. No entanto, a imagem do sujeito surdo é apresentada no livro como aquele que é infeliz, como quem não é compreendido socialmente dado pelo distanciamento linguístico com as pessoas ouvintes. O diretor do Imperial Instituto daquela mesma época propõe o livro “Aos pais, os professores primários, e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender”. (Tobias Leite, 1875 *apud* Rocha, 2008, p. 42).

Mesmo com a propagação das iconografias dos sinais apresentados por Flausino, segundo Rocha (2008, p. 54) no ano de 1911 um decreto determinava a volta do Oralismo Puro em todas as disciplinas como método de ensino. O instituto nesta época estava sobre o comando do Dr. Custódio Ferreira Martins que, ao perceber a falta de positividade no ensino dos Surdos com esta metodologia, escreve um relatório ao governo solicitando uma adaptação mais adequada para o ensino dessas pessoas.

Rocha (2008, p. 60) relata que Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar publicou sua tese de doutoramento intitulada “A Surdo-Mudez no Brasil” em 1926 pela Faculdade de Medicina de São Paulo. A tese traz críticas à gestão do Dr. Custódio no Instituto que, pela segunda vez é classificado como asilo, mas não como uma instituição educacional para surdos. “No estado em que está, o Instituto de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformando em um mão e decadente asylo para aquelles infelizes”.

Em 1930, dois médicos otologistas⁶, Dr. Armando de Paiva Lacerda e Dr. Henrique Mercaldo foram reconhecidos por seus trabalhos de reeducação auditiva através de vibrações sonoras. Esse reconhecimento foi tão grande que fez do Dr. Armando diretor do Instituto pelas forças do governo provisório, Getúlio Vargas, desse modo afastava Dr. Custódio do poder. A reeducação auditiva foi disseminada em tamanha proporção que, nos dias de hoje, pais de crianças surdas não aceitam

⁶ Aquele que faz estudos do ouvido e de suas doenças.

que seus filhos sejam surdos e os submetem ao implante coclear⁷. Não devemos cair no discurso de que esses pais recusam a surdez por maldade em negar a existência da Língua de Sinais e de uma cultura surda, mas pensar que o desconhecimento desses aspectos são frutos de discursos já-ditos de que *ouvir* possibilitará melhor a sua integração social, familiar, etc.

Segundo Costa (2010, p. 34) em 1930, Dr. Armando criou um programa que substituísse a mímica pela “dactylogogia”. Desse modo, a língua de sinais passa a ser compreendida como mímica. Isso pode evidenciar o motivo de muitas pessoas ainda acreditarem que as Línguas de Sinais são mímicas, que parte do princípio de imitar coisas, visto que esta definição não condiz com a realidade das Línguas de Sinais. Sobre o discurso de que a Libras é mímica, Forster esclarece que:

Até existem algumas palavras de caráter um tanto ou quanto imitativo nas línguas orais, como as onomatopeias, assim como também existem, em línguas de espaço-visuais, sinais um tanto ou quanto semelhantes, em forma, àquilo que eles representam. A diferença talvez esteja no fato de que este fenômeno seja um pouco mais comum nas línguas de sinais. (FORSTER, sem data).

Vygotsky (1989, p. 91) afirma que “os hábitos da mímica e dos gestos resultam ser tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles”. Quando Vygotsky fala da mímica, está fazendo referência às línguas de sinais, visto que na época era considerada mímica e não língua.

As Línguas Orais Auditivas e as Línguas de Sinais possuem vários aspectos da linguagem humana que as caracterizam como língua, sendo a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e a pragmática, enquanto a mímica é definida como um modo de imitar, de demonstrar pensamentos através de gestos, de expressões físicas ou fisionômicas.

No ano de 1982, a Rede Globo de Televisão fez a estreia da novela *Sol de Verão* que teve em seu elenco o ator Tony Ramos que interpretou um rapaz surdo. Rocha (2008, p. 117) apresenta a importância que a novela brasileira teve em propiciar discussões sobre a educação de surdos. No último capítulo da novela, o personagem surdo Abel inicia um tratamento para aprender a oralizar, sobretudo acompanhado da escrita. É em meados dos anos 80 que o bilinguismo começa a ser discutido no Brasil. Campello (2009, p. 20) diz que “Essas discussões partiram da

⁷ Também conhecido como ouvido biônico, o implante coclear é um dispositivo eletrônico que propicia aos usuários a sensação auditiva, a qual é estimulada no nervo auditivo. A incisão para o implante possui aproximadamente 4cm atrás da orelha e embaixo do couro cabeludo.

descoberta da pesquisa de Língua de Sinais Americana, como *status* linguístico, por Stokoe (1960, *apud* BRITO, 1995), e de Lucinda Ferreira Brito (1995) sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras”. Contudo:

A comunicação por gestos, como era denominada nessa época estava em oposição à oralização também na vida do personagem. Tony Ramos frequentou o instituto, ocasião em que aprendeu a se comunicar pelos gestos com o professor surdo Narciso Paiva. (Rocha, 2008, p. 117)

O fato do personagem Abel (*Tony Ramos*) na novela *Sol de Verão* (1982) ter optado pela oralização, sobrevém do contexto imediato daquela época, o que inclui o contexto sócio-histórico a respeito da pessoa surda que, para não se sentir excluída socialmente recorria à oralização. Nisso, Rocha (2008, p.119-122) relata que a oralização e a Língua de Sinais foram paradigmas antagônicos que se instigou muito nos anos 80 no INES, mas que também foram presentes há séculos na educação de surdos.

1.6 A Comunidade Surda e a Oficialização da Língua Brasileira de Sinais

Quando pensamos em um determinado *povoado*, sabemos que estes possuem uma determinada *língua*, *aspectos culturais* próprios adquiridos pelo meio onde estão inseridos, assim como também possuem suas *identidades*. Dessa maneira, podemos afirmar com Antunes (2009, p. 19) que a comunidade surda possui esses quatro aspectos indissociáveis.

No Brasil, as pessoas com surdez por muito tempo foram impedidas de utilizar sua própria língua materna. Assim como em vários outros países, os surdos tiveram diversos embates. Os efeitos das lutas da comunidade surda obtiveram a materialidade na Lei de N° 10.436/2002, que dispõe da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

De acordo com abordagens de Carol Padden (1989, p. 5 *apud* Felipe 2006, p. 23), há uma diferença entre cultura e comunidade. Para a autora “uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”, enquanto comunidade, esta é um “sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. Quanto à comunidade surda, Padden (*ibid*) caracteriza como um grupo de pessoas que vivem em uma “determinada localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas”.

Mas ser uma pessoa surda não equivale a dizer que esta faça parte de uma Cultura e de uma Comunidade Surda, porque sendo a maioria dos surdos, aproximadamente 95%, filhos de pais ouvintes, muitos destes não aprendem a Libras e não conhecem as Associações de Surdos, que são as Comunidades Surdas, podendo tornarem-se somente pessoas com deficiência auditiva. (FELIPE, 2006, p. 23).

As Línguas de Sinais não são universais, o que significa que cada país possui sua própria língua, embora alguns sinais possam se assemelhar de um país para o outro. Essas semelhanças não significam que uma pessoa que sabe a Língua Brasileira de Sinais conseguirá se comunicar facilmente com uma pessoa que sabe apenas a Língua de Sinais Americana (ASL), isso também acontece com as Línguas Orais. Um brasileiro não conseguirá se comunicar com um irlandês oralmente se ele não fizer um curso para aprender a Língua Irlandesa ou a Inglesa, cujo país possui duas línguas oficiais para comunicação oral. Como afirma Antunes (2009, p. 21) “a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas”.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais tem por objetivo proporcionar aos surdos o seu reconhecimento linguístico e cultural no país, a qual também pretende eliminar barreiras na concessão de atendimento adequado de assistência à saúde, tanto quanto na esfera trabalhista e educacional.

SEÇÃO 2 – PERCURSO TEÓRICO

2.1 Análise do Discurso de Linha Francesa – ADF

Esta seção tem por objetivo ocupar-se das teorias que alicerçaram na análise do *corpus* desta pesquisa. Cabe ressaltar que não explanaremos todo o arcabouço teórico da ADF (Análise de Linha Francesa), mas sim, dos mecanismos que acreditamos que nos fosse útil para este trabalho. Utilizamos o conceito de discurso, memória e condições de produção de Michel Pêcheux (assim como dos estudos de Eni Orlandi por filiar-se à teoria de Pêcheux); de formação discursiva, arquivo, poder, regularidades e dispersão, de Foucault.

A princípio iremos falar da constituição da Análise do Discurso e, em seguida dos teóricos que escolhemos utilizar para esta pesquisa. Assim, apresentaremos os conceitos por Michel Pêcheux e Michel Foucault.

A Análise do Discurso de Linha Francesa, como o próprio nome sugere, é oriunda da França na década de 1960 e seus principais representantes são Michel Pêcheux e Jean Dubois. Esses dois grandes teóricos foram formados em distintas áreas do conhecimento, “mas são tomados pelo espaço do marxismo e da política, partilhando convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social”. (MUSSALIM; BENTES, 2003, p. 102).

A configuração da AD se deu a partir de três domínios teóricos, sendo o materialismo histórico⁸, a linguística e a teoria do discurso, as quais são atravessadas pela teoria da subjetividade⁹ psicanalítica, assim, constituindo-se em uma disciplina de entremeio, ou seja, transdisciplinar. Sobre essas teorias, Pêcheux & Fuchs (1975) postulam:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

⁸ Louis Althusser faz a releitura de Marx.

⁹ Lacan faz releitura de Freud. Segundo Jorge (1952, p. 17): “Freud chegou a comparar sua descoberta do inconsciente com dois outros golpes desferidos pela ciência sobre o amor-próprio da humanidade: se Copérnico retirou a Terra do centro do universo e Darwin mostrou que o homem não está no centro da criação, a psicanálise, por sua vez, descentrou o homem de si mesmo ao mostrar que ‘o eu não é senhor nem mesmo em sua própria casa’”.

O três elementos se complementam no sentido em que dão espaço para a compressão da relação entre ideologia e o sujeito, por isso a importância desse quadro epistemológico. O primeiro elemento diz respeito ao descentramento do sujeito e do sentido, o social é a materialidade da história, o que leva à compreensão de que a produção de sentidos são é possível através de uma base histórica. O segundo trata da linguagem como uma intermediária entre a ordem do discurso e a organização da língua no plano simbólico e no plano imaginário. O terceiro se refere ao discurso como mecanismo de identificação de sentidos através de formações discursivas que se atravessam (PÊCHEUX & FUCHS, 1975).

Michel Pêcheux (1983, p. 307) resume a Análise do Discurso em três épocas em AD1, AD2 e AD3.

No primeiro período, com base nas leituras de Althusser, Pêcheux (ibid) conclui que o sujeito passa a ser visto como assujeitado e com pensamentos de ser a *nascente do discurso*. Essa ilusão, a de ser a origem do discurso, consiste em uma das duas formas de esquecimento do discurso defendida por ele em seu livro *Les vérités de la Palice* (1975), o qual foi traduzido e publicado em português no ano de 1988 como “Semântica e Discurso”. Sendo então, estas duas formas de esquecimento: o ideológico e o da ordem da enunciação. De acordo com Pêcheux & Fuchs (1975, p. 175) a enunciação equivale, pois, “a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado”.

No segundo período, temos como empréstimo de Michel Foucault em “*A Arqueologia do Saber*”¹⁰ publicada em 1969, a noção de *formação discursiva*, a qual se volta aos estudos das condições que permeiam a produção do “discurso”. Sua intenção é a de investigar as regularidades dos enunciados, pois, segundo sua análise, os discursos e saberes configuram históricos que precisam ser desvendados e compreendidos. Neste caso, o sujeito é moldado por formações discursivas, as quais são constituídas por outros discursos e que também se inserem em outras formações¹¹, ou seja, são discursos atravessados por outros discursos possibilitando a noção de interdiscurso.

¹⁰ Segundo Azevedo (2013, p. 149), o termo arqueologia designado por Foucault, alude ao procedimento de escavar as camadas descontínuas dos discursos pronunciados sem compreender os saberes em sua gênese.

¹¹ Pêcheux denomina de *pré-construído*.

Por fim, no **terceiro e último período**, muitas indagações foram postas a respeito do sujeito discursivo. Com alguns conceitos reformulados e outros acrescentados, teve significativa contribuição para a instituição da AD, assim como também possibilitou seu segmento após o falecimento de Pêcheux no ano de 1983.

AD3, a noção de maquinaria discursiva estrutural é levada ao limite e estabelece-se o primado teórico do outro sobre o mesmo; a ideia de homogeneidade atribuída à noção de condições de produção do discurso é definitivamente abandonada; a ideia de estabilidade é banida em função do reconhecimento da desestabilização das garantias sócio-históricas; há o reconhecimento da não neutralidade da sintaxe; a noção de enunciação passa a ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro. (FERNANDES, 2007, p. 89).

Pêcheux, ao contrário de Dubois, não compreende o nascimento da AD como fonte natural da Linguística, mas sim como uma nova extensão teórica que objetiva investigar o *discurso*, o qual se relaciona entre os aspectos históricos e linguísticos.

2.2 Michel Pêcheux

Michel Pêcheux (1938 – 1983), francês, nascido em Tours, era filósofo e se envolvia em debates de tendência psicanalítica e epistemológica. Segundo Orlandi (2005, p. 10) “Pêcheux foi o fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem”. Para o francês, a linguagem é pensada em sua prática, ou seja, exclusivamente no discurso. Para ele, o que lhe interessa no estudo da língua é o modo como ela é praticada, produzindo discursos.

Pêcheux integra para seus estudos a teoria althusseriana no que tange a ideologia, sendo ela a responsável por interpelar os indivíduos em sujeitos. Uma de suas principais obras, *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (1988) aborda a teoria da AD e pondera que a linguística possui limites e nela não há possibilidades para o funcionamento do discurso, visto que a ideologia se materializa na linguagem.

Michel Pêcheux critica o conceito de que o sujeito tem total autonomia do seu próprio discurso, o qual não tem. Para ele, a sintaxe e a semântica (*conceitos da linguística*) não seria o suficiente para explicar o discurso, visto que, segundo seu

pensamento, o discurso é o resultado (a materialidade) produzido nos sujeitos pela ideologia.

Partindo dos pensares de Pêcheux, se um sujeito convive em uma determinada conjuntura social, este está assujeitado pelas condições históricas e sociais desta sociedade. Assim, todo dizer do sujeito é constituído dessas condições de produção, como as sociais, as históricas, etc. que são determinadas pela ideologia, pelo assujeitamento desta conjuntura social. Por esse motivo, Pêcheux desconhece que os conceitos da sintaxe e da semântica são ideológicos.

Em sua teoria, Michel Pêcheux, utiliza os conceitos de Karl Marx (1818 – 1883), Friedrich Engels (1820 – 1895) e mais tarde os de Louis Althusser (1918 – 1990). Estes teóricos relidos por Pêcheux abordam sobre o indivíduo que é sempre interpelado pelas condições de uma determinada sociedade na qual se está inserido, afirmando assim, que essas condições é que irão determinar o discurso de um sujeito.

2.3 O Discurso

A Análise de Discurso tem como finalidade se ocupar propriamente do *discurso* como objeto de estudo e, comumente, o termo discurso é utilizado em nosso cotidiano para se referir aos discursos políticos, às oratórias, etc. É válido lembrar que, para a AD, o discurso é exterior à língua, pois o mesmo está relacionado estritamente aos aspectos sociais e ideológicos e, de acordo com Robin (1973, p. 107), afirmamos que “os discursos são governados por formações ideológicas”.

A regularidade discursiva é o resultado de sentido entre enunciadores, contudo, a “fala”, como proposta por Ferdinand Saussure (1973) como assistemática, heterogênea e concreta, em sua continuidade dicotômica “língua e fala”, não pode ser confundida com discurso.

Para Michel Foucault (1969), os discursos são compreendidos como uma dispersão, ou seja, eles são constituídos por elementos que não possui ligações a nenhuma outra unidade de origem. Esses discursos são descritos pela AD e ela buscará localizar as regras de formação que gerenciam sua formação discursiva.

O efeito de sentido produzido pelo discurso é o resultado das ideologias que interpelam o sujeito. No que concerne à produção destes sentidos, devemos considerar o espaço social que o sujeito ocupa, pois um determinado léxico pode possuir diversos sentidos em concordância com este âmbito social-ideológico. Sobre essa noção de sentido, postulamos que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 190).

Tendo como referencial Michel Pêcheux, Eni Orlandi (2015, p. 13) aborda que a palavra discurso, em sua origem “tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Para ela (2005, p. 10), “[...] com a Análise de Discurso, podemos compreender como as relações de poder são significadas, são simbolizadas”. Para Pêcheux, todo discurso é constituído por uma memória discursiva que, para ele é dada como interdiscurso e isso dá possibilidades de nosso discurso possuir sentidos.

O que implica dizer que a palavra tem significado porque possui textualidade que, por sua vez, é sustentada pelo discurso, daí vem a realidade. Também é importante a análise da historicidade do texto, já que esta é emaranhada por várias formações discursivas. São nas dispersões que se constituem um discurso (ORLANDI & E. GUIMARÃES, 1988). Por esta razão é que a finalidade da Análise do Discurso não é analisar o texto como um objeto, e sim como uma unidade que caminha até o discurso. Dentro do processo de materialização da linguagem em ideologia os discursos colocam em evidência os mecanismos da determinação histórica, isto é, os caminhos que geram significação. Em outras palavras, Pêcheux (1988) trabalha através do discurso o sujeito, a língua e a história, sendo o discurso o efeito de sentidos entre locutores.

2.4 Memória Discursiva

Um dos teóricos do conceito de “memória discursiva” dentro da Análise do Discurso é o filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983). Essa memória não se

baseia em lembranças pessoais, mas sim constituída dentro do âmbito social e coletivo. Para ele “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Nisto, é possível compreender que essa memória discursiva é o espaço que retoma discursos anteriores, ou seja, os já-ditos, fazendo com que haja uma atualização dentro do contexto de historicidade do acontecimento.

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré- construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Ainda, através do que ele chama de “efeitos de paráfrase”, é possível sinalizar ou demarcar as forças ideológicas que reestabelecem e/ou desestabilizam os já-ditos dentro do choque causado pelo acontecimento.

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; – mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, 2010, p. 53).

Isso é causado pelo embate entre redes de memória e o acontecimento discursivo, ou seja, a busca da estabilização dos já-ditos e a frequente força desestabilizadora dos mesmos. A perturbação da memória desencadeada por um acontecimento discursivo novo corrompe a tentativa de regularização. Ainda, em certos contextos discursivos, a palavra se afasta da memória, e esse distanciamento acaba por criar as paráfrases, as metáforas, isto é, outras possibilidade de articulações discursivas dentro da materialidade da palavra.

Esse efeito de opacidade (correspondente ao ponto de divisão do mesmo e da metáfora), que marca o momento em que os “implícitos” não são mais reconstrutíveis, é provavelmente o que compele cada vez mais a análise de discurso a se distanciar das evidências da proposição, da frase e da estabilidade parafrástica, e a interrogar os

efeitos materiais de montagens de sequências, sem buscar a princípio e antes de tudo sua significação ou suas condições implícitas de interpretação (PÊCHEUX, 2010, p.54).

A memória discursiva é, portanto, um espaço de repetições dos já-ditos, que se reinventa, se reconstrói, de forma a de moldar ao acontecimento que a impõe isso. E é possível, a partir do exposto, propor a divisão desse conceito em três fases: na 1º fase, o filósofo tem por objetivo construir um dispositivo que possibilitasse a análise formal de um arquivo, já que o discurso não apresenta uma unidade orgânica em sua materialidade textual, ou seja, a manifestação discursiva traz discursos anteriores, que envolve a historicidade dos objetos do arquivo. Isso significa que, ao ser associada a uma instância histórica, as relações de sentido são influências, nisto “o processo de produção de um discurso é representado pela rede de relações que afetam os domínios semânticos previamente colocados em evidência” (PECHÊUX, 1997b, p.147). Nessa primeira fase o olhar se volta para os processos de significação.

A 2º fase é permeada pelo questionamento que relaciona o sujeito e o sentido e sua posição de classe. Assim, ele renuncia ao aspecto mecânico da 1º fase e adota o conceito de Formação Discursiva, neste o sujeito e os discursos são atravessados por outros sujeitos e discursos.

Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (PÊCHEUX et al, 1997, p. 26).

Nesta fase, a memória discursiva são as inscrições ideológicas do sujeito, pois para ele a relação ideológica de classes se impõe no processo discursivo. Na 3º fase o sujeito toma posição com relação aos acontecimentos e o sentido surge dessa tomada, isto é, há a presença da materialidade, ainda que não seja tão intensa quanto a do enunciado, mas torna a estabelecer vínculos da realidade sócio histórica.

2.5 Michel Foucault

Michel Foucault, de nacionalidade francesa, nasceu em Poitiers no ano de 1926, faleceu em Paris no ano de 1984 aos 57 anos de idade. De uma família de médicos, Foucault rompeu com essa tradição ao graduar-se em história, filosofia e psicologia, o que mais tarde veio a se tornar um dos grandes filósofos contemporâneo escrevendo livros e artigos sobre as mais variadas áreas do conhecimento.

Suas teorias abrangem a relação entre poder e conhecimento e como as instituições a utilizam para o controle social. Grandes obras tiveram importantes repercussões, como a *'História da Loucura na Idade Clássica'* de 1961, na qual trata sobre a loucura e como ela se constituiu ao longo da história; o *'Nascimento da Clínica'* (1963) que traz abordagens sobre o discurso médico e como o doente era percebido por ele; *'As Palavras e as Coisas'* de 1966 que aborda um ensaio arqueológico das ciências humanas estudando as mudanças empregadas culturalmente entre os séculos XVIII e XIX. Assim, colocando em prática sua metodologia arqueológica nestas três principais obras, principalmente em *'As Palavras e as Coisas'*. Foucault escreve *'A Arqueologia do Saber'* em 1969, obra que trata sobre seu método arqueológico de como analisar os saberes do homem através dos discursos.

O método arqueológico, do qual utilizaremos neste trabalho, se constrói no conceito de discurso, do enunciado e do saber, que nos dão possibilidades de analisar as teias que relacionam entre o discurso e os outros¹².

Segundo Foucault (1969, p. 8), a história “memoriza” os monumentos do passado, assim, transformando-os em documentos, enquanto “[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos [...]”. O arqueólogo busca com seu método compreender o homem pela filosofia das práticas discursivas, ou seja, o fazer e o falar.

Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história,

¹² Os outros são compreendidos pelas instituições, pelos acontecimentos políticos, processos econômicos e suas práticas.

em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, *ibid.*)

Foucault propõe quatro hipóteses para a identificação da unidade do discurso, no entanto, o mesmo contrapõe-se uma a uma. Para ele não é possível enxergar essa homogeneidade dos discursos, pois estes atravessam os documentos, as falas, etc.

[...] logo percebi que a unidade do objeto "loucura" não nos permite individualizar um conjunto de enunciados e estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante. [...] o objeto que é colocado como seu correlato pelos enunciados médicos dos séculos XVII ou XVIII não é idêntico ao objeto que se delineia através das sentenças jurídicas ou das medidas policiais; da mesma forma, todos os objetos do discurso psicopatológico foram modificados desde Pinel ou Esquirol até Bleuler: não se trata das mesmas doenças, não se trata dos mesmos loucos. [...] a partir dessa multiplicidade dos objetos, que não é possível admitir, como uma unidade válida para constituir um conjunto de enunciados, o "discurso referente à loucura". (FOUCAULT, 1969, p. 36-37).

Assim, ao moldar seu pensamento, Foucault (1969, p. 43) dá atenção aos *sistemas de dispersões*, ignorando qualquer linearidade do discurso. Para o filósofo, entre uma quantidade de enunciados, semelhante sistema de dispersão, se pode definir uma regularidade discursiva possuindo “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações”, convencionando-se então uma *formação discursiva*. O processo discursivo tem seu desenvolvimento com base na materialidade que o sujeito está submetido.

Para Foucault *n'A Arqueologia do Saber*, o sujeito é compreendido como aquele que produz diferentes tipos de saberes. Segundo Orlandi (2005, p. 50):

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

O sujeito do discurso vai enunciar de acordo com o local que ele ocupa, “e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo, que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali)” (MUSSALIM, 2001, p. 133). O sujeito discursivo é um ser social que partilha de um espaço coletivo, logo, não se trata da posição do

“eu” individualizado, mas da constituição de um sujeito que interage a partir de um espaço social e ideológico.

2.6 Formação Discursiva

O conceito de “formação discursiva” está estritamente relacionado ao de Sujeito, e foi desenvolvida em 1969 em *Arqueologia do Saber* por Michael Foucault. Ele defende que a palavra forja as coisas e que o movimento criado através da linguagem pelos discursos forjam os objetos de comunicação. Nisto, é possível atinar que para o filósofo francês a premissa primeira para a análise não é o sujeito nem o objeto, haja vista que a priori eles não existem, são posteriores, se constituem de alguma prática social. Um exemplo necessário é a do conceito de corpo na Idade Média, permeada pelo teocentrismo, muito diferente do conceito atual. (ALTHUSSER, 1974) o sujeito, portanto, é uma organização ou uma ordenação do discurso. Foucault (2000, p. 20-21) foi claro ao dizer que “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem”, ou seja, ela é para o indivíduo, a linguagem é uma construção externa e não uma construção já contida no indivíduo.

Em Foucault, os discursos, tais quais grãos de poeira, espalhados pelo espaço, não possuem um ponto de união primeira e a Análise do Discurso, por sua vez, possui a finalidade de explicar essas oscilações, através das “regras de formação”. Assim, a formação discursiva é, em linhas gerais, a regularidade de enunciados, isto é, a definição de elementos que identifique esta regularidade, como: correlações, posições, funcionamentos, ordem e transformações. Isto se afunila para um sistema de relações entre objetos e enunciados, que garante a conversão do espalhamento em regularidade. (FOUCAULT, 2008)

É possível, a partir desse panorama, dialogar com o pensamento de Pêcheux, ainda que haja algumas diferenças teóricas entre ambos. Como visto, Foucault relaciona os dizeres com os seus fazeres, o que caracteriza a não-existência de uma autonomia dentro dos discursos e ao invés de trabalhar com o conceito de ideologia, analisa a história através da constituição de saberes e poderes que não se relacionam necessariamente com a luta de classes, descartando em certa instância a influência econômica, o que, ao contrário, em Pêcheux é muito presente.

Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Desta forma, percebe-se que no pensamento de Pêcheux é bastante presente a luta de classes e a ideologia, trazidos pelas teses althusserianas. Essa inserção do sujeito intermediado pela ideologia mostra que os processos discursivos possuem duas hastes principais: a reprodução e a transformação.

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. (PÊCHEUX, 2000, p. 9).

Ainda, uma ideologia não poderia surgir senão por uma divisão e se desenvolver por meio de uma contradição: uma luta de contrários. Isso significa que a formação discursiva, nesse sentido, não é acidental, mas típica, um aglomerado de vozes e diálogos que se entrecruzam, lutam, criam, se aproximam, se distanciam – sempre há a presença de um outro (PÊCHEUX, 1995, p. 57). O “outro” aqui é inter-relação, o entremeio, que se relaciona com outros elementos deveras essenciais, entre eles, uma das principais: memória discursiva.

Há aqui, então, dois pontos sobre Formação Discursiva, uma enxertada por Foucault e outra por Pêcheux. O primeiro se principia pela dispersão do enunciado, a descontinuidade; para o segundo há o intermédio da ideologia para a formação do sujeito, assim, a formação discursiva é o resultado desses diálogos com o “outro”.

2.7 Arquivo

Para Foucault (2008) Arquivo Discursivo é o sistema que direciona o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, bem como uma ferramenta que faz com que as coisas ditas não se acumulem e não desapareçam. “É o sistema geral que rege a formação e a transformação dos enunciados” (p.148).

Entre a língua que define o sistema de construção de frases possíveis e o corpus que recolhe passivamente as palavras pronunciadas, o arquivo define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação (...) entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistir e, ao mesmo tempo, modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados. (FOUCAULT, 1986, 149-150).

Ou seja, o arquivo compreende práticas discursivas, é a lei ou a condição de possibilidade daquilo que pode ser dito, é ou foi. E só pode ser totalmente analisado e descrito quando os discursos não são mais praticados e deixam de circular. Um acontecimento discursivo se coloca na história por meio da língua, isso implica que o arquivo discursivo comporta também formulações linguísticas.

Pêcheux concebe este conceito de forma semelhante ao de Foucault. Para ele o arquivo é entendido como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57). Enquanto Foucault coloca a possibilidade de dizeres, Pêcheux supõe apenas a pertinência, se alinhando à memória de arquivo, que é a memória institucional cujo discurso documental acentua a ilusão de transparência da linguagem. Ele também discute sobre a leitura do arquivo e explicita que esta pode provocar “o policiamento dos enunciados, uma normalização asséptica da leitura e do pensamento e um apagamento seletivo da memória” (PÊCHEUX, 1982, p. 60). É aqui que a noção de arquivo se aproxima da do Foucault, pois ambos estão certos de que este não é apenas um conjunto de documentos, mas um retrato dos interesses políticos, culturais e históricos.

2.8 Poder e Condições de Produção

Para Foucault, o poder é o que estrutura a sociedade, ou seja, a mantém organizado de forma hierárquica. Para a sua formação há um constitutivo de três elementos: poder, direito e verdade. O filósofo as explica como três pontas que se encontram em suas vértices, isso significa que na sociedade, estas se movimentam, em linhas gerais: se há uma autoridade, há pessoas que se submetem a essa autoridade; e se há leis, há pessoas que se submetem a essas leis. O poder se institui pelos discursos, formas de organização e seus movimentos dentro da

sociedade. Não é somente os mecanismos em si, como afirma Foucault (1999, p. 29):

[...] mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la.

Foucault ainda diz que as relações de poder, independente da instituição - possuem a característica de disciplinar, e que esta é uma forma de punir, “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008, p. 149) A observação destas relações se dão justamente nesta forma de punição, assim é que se estabelece relações como “oprimido-opresso”, por exemplo.

Dentro dos papéis exercidos na sociedade, o filósofo francês apresenta duas tecnologias de poder: série corpo e série população. A primeira diz respeito aos mecanismos disciplinares, ou seja, instituições; a segunda se refere aos mecanismos regulamentares através de processos biológicos, o Estado. Nisto ele explica que:

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população. (FOUCAULT, 1999, p. 297)

Em Pêcheux, o poder se constitui na linguagem e na ideologia, são simbolizadas, significadas, coloca a necessidade do discurso para se criar uma ordem da língua e da história, essa organização é posta pela posição do sujeito (PÊCHEUX, 1988). Para ele, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (1993, p. 77), o que é dito modifica essas condições, de forma a possibilitar a continuação do discurso. No entanto, em 1975, ao contrário do que disse anteriormente, afirmou que os processos discursivos não poderiam se originar no sujeito, uma vez que este é assujeitado. Por esta razão, reduziu o conceito de “condição de produção” a uma “variável subjetiva”, ou seja, o reconhecimento de que há uma defasagem entre o imaginário e o real (PÊCHEUX, 1993).

2.9 Regularidades e Dispersão

Regularidades são os elementos que compõem a formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, em um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Para existir essa regularidade, Foucault diz que é preciso haver regras de formação, na qual define de duas formas: a primeira são as condições de repartição (objeto, modalidade de enunciação, conceito, escolhas temáticas); o segundo são as condições de existência (manutenção, modificação e desaparecimento) (FOUCAULT, 2008). Isso significa que se pode identificar a formação de um discurso a partir da descrição de regras específicas ou através de suas relações. Nisto, se introduz o conceito de dispersão:

No caso em que se puder descrever, em um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Isto implica dizer que as dispersões são formações baseadas em regras específicas. As regras de formação compreendem a interação ou a coexistência de elementos heterogêneos (grupos sociais, instituições, organizações, etc.) ao mesmo tempo em que estabelece uma relação através da prática discursiva. Esta prática é definida como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 133). As regras, portanto, formam um sistema de formação que, por sua vez, é um feixe de relações que prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva para a escolha do objeto, enunciação, conceito e estratégia. Entretanto, é preciso atinar que esse sistema não é a etapa final do discurso, ela somente torna possíveis as regularidades. (FOUCAULT, 2008).

Nisto, fica compreendido que o filósofo coloca a dispersão como o principal elemento da individualização do discurso, uma vez que, através do conjunto de regras anônimas e históricas há a possibilidade de transformações diante da função enunciativa.

SEÇÃO 3: ANÁLISE DO *CORPUS*

3.1 A Constituição de 1967 e 1988

Apresentaremos uma breve análise de como o sujeito surdo é citado nos documentos oficiais brasileiros, sendo estes responsáveis pelas condições de produção dos discursos. Vamos abordar sobre um rápido histórico das Constituições da República Federativa do Brasil, levando em consideração a Constituição de 1988 (vigente), e sua antecessora, a de 1967.

Para todos os documentos oficiais escolhidos para a análise, aplica-se a busca pela compreensão da imagem da pessoa surda, ou seja, na Lei nº 10.098/2000: Art. 12, 17, 18 e 19, na Lei nº 10.436/2002, no Decreto 5.296/2004, no Decreto 5.626/2005, e nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia.

Antes de tudo, a Carta de 1967, durante sua criação foi supervisionada por militares que estavam no poder pelo Golpe de 1964. O que anteriormente denominava ser democrática, a Constituição de 67 passa ao caráter repressivo, evidenciando o poder absoluto do Estado. A Emenda Constitucional nº 01 de 17 de outubro de 1969 à Constituição de 1967, no capítulo V, título IV, pela primeira vez, no que trata da educação, reconhece como “direito de todos e dever do Estado” (art. 176), embora tenha sido fruto de um “regime autoritário, centralizador e intolerante, permeado pelos militares”, de acordo com Rosa (2007, p. 53).

Na Constituição de 1967 não houve nenhuma referência específica ao sujeito surdo, seja qualquer que fosse o âmbito: no trabalhista, no escolar, no de assistência à saúde, etc. Constitucionalmente, o discurso apresenta a exclusão social deste sujeito e nega seus direitos no território brasileiro, pois, se não há o sujeito, não há motivos de existir tais.

Pela primeira vez em um texto legislativo, há uma rápida alusão sobre a educação das pessoas com deficiência na Emenda¹³ nº 01 da mesma Constituição, que, no capítulo V, título IV, art. 175, § 4º, aponta disposição sobre a “assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a *educação de excepcionais*”. O texto trata diretamente das pessoas com deficiência, mas não cita de modo específico a pessoa surda. Essa referência diz respeito à educação daquele que se encontra diferente na sociedade, fora dos padrões considerados normais.

¹³ Ementa Constitucional de 17 de Outubro de 1969.

"Excepcional" no Dicionário Novíssimo Aulete (p. 625) refere-se àquilo que "1. constitui exceção, que é raro ou incomum (acontecimento excepcional)", "2. Que é muito melhor do que os outros, ou do que a média (desempenho excepcional)", "3. Diz-se de quem, por deficiência física, mental etc., precisa de cuidados especiais".

Nessa perspectiva, o enunciado faz fomentar a formação discursiva sobre as pessoas com deficiência, ditas pela Emenda como *excepcionais*, como quem possui insuficiência física ou intelectual, aquele sempre abaixo cognitivamente (se comparado ao que é classificado "normal" para a sociedade), ou seja, generaliza o indivíduo sem atribuir devidas características.

Essa *generalização enunciativa* desloca todas as deficiências para uma mesma formação discursiva, mesmo que com suas especificidades. Nesse sentido, para aquela época, o surdo era representado como um dos *excepcionais* devido a sua "falta de comunicação", haja vista que o mesmo não é denominado por nenhuma outra terminologia.

Digo por *generalização enunciativa* a ação de equiparar características de um determinado sujeito a um grupo maior, assim desprezando suas especificidades e posicionando-os como "iguais". Logo, essa *generalização* reúne determinadas características de um sujeito, fixando-as em uma mesma ideia àqueles que supostamente se enquadraria à determinada classificação.

No que trata das pessoas com deficiência, a Emenda nº 12 (17 de outubro de 1978) à Constituição de 67, não mais adjetiva os sujeitos como *excepcionais*, mas como *Deficientes*. No artigo único "é assegurado aos deficientes a melhoria de sua **condição social e econômica**" mediante os incisos:

- I - educação especial e gratuita;
- II - assistência, reabilitação e **reinserção na vida econômica e social** do país;
- III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (grifo nosso)

De acordo com o Novíssimo Aulete (2011, p. 439) o significado de *deficiência* é apresentado como "1. carência, falta, insuficiência"; "4. falha, defeito". No âmbito da medicina, a mesma é entendida como insuficiência no exercício das funções de um órgão – *deficiência auditiva, visual, motora, etc.*

A regularidade lexical da Emenda nº 01 para a Emenda nº 12 à Constituição de 67, dá-se pelos vocábulos *excepcional* e *deficiente* de modo consecutivo, o que não se reduz apenas ao que é descrito pelos dicionários. É importante lembrar que os sentidos a respeito da palavra são alternados de acordo com o âmbito que o mesmo se estabelece, conforme Pêcheux (1997b, p. 190) descreve:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

A palavra mantém a causa: *a deficiência*; e mantém também seu efeito, cuja presença revela ideologias opostas ao ensino regular: *assistência diferenciada*, *educação especial*, etc. Para esclarecimentos, não podemos situar um começo absoluto para isso, muito menos o ponto final, já que “um dizer tem relações com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2015, p. 37).

A despeito de a Constituição de 1988 não atribuir direitos específicos ao sujeito surdo, ela se apresenta como a primeira Constituição que possui relações discursivas diretas no que tange os direitos sociais das pessoas com deficiência, – as quais são mencionadas como *portadoras de deficiência* –, visando “melhoria de sua condição social”¹⁴. Isso difere da Constituição de 67 que, somente trata das pessoas com deficiência por suas emendas constitucionais.

Na carta de 1988 há um deslocamento do discurso para com os grupos minoritários nas diferentes esferas¹⁵, como por exemplo, no inciso III do artigo 208, é atribuído ao Estado o dever de garantir “**atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino” (g.n).

O enunciado, elaborado pelo Poder Legislativo¹⁶ brasileiro, atribui à pessoa com deficiência um atendimento educacional especializado, o qual se difere do modelo de ensino que é ofertado aos demais alunos, pois, o sujeito a quem é estabelecido requer um ensino diferenciado devido às suas necessidades. Com isso, temos uma nova formação discursiva para as pessoas com deficiência que, pelo decreto nº 5.626/2005, § 2º, “os alunos têm o direito à escolarização em um turno

¹⁴ Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 7º, Capítulo II.

¹⁵ (art. 7º, XXXI); (art. 23, II); (art. 24, XIV); (art. 37, VIII); (art. 40, § 4º, I); (art. 100, § 2º); (art. 201, § 1º); (art. 203, IV e V); (art. 208, III); (art. 227, II e § 2º); (art. 244); (art. 102);

¹⁶ “O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal”. (CONSTITUIÇÃO, 1988. Capítulo I, Art. 44)

diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”. Logo, em horário oposto ao das suas aulas, terá o direito a este atendimento educacional como suplementação do ensino regular, o qual é garantido pela Constituição Federal de 1988¹⁷.

Na Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010 à Constituição de 88, é assegurado, no parágrafo primeiro, como dever do Estado promover programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, desde que se obedeça aos preceitos advertidos. Uma das regras estabelecidas ao Estado é a:

II - criação de programas de **prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental**, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Constituição do Brasil, 1988. g.n).

Na citação acima, notamos a presença do sujeito surdo na marcação enunciativa ao estabelecer programas de prevenção e atendimento especializado às *pessoas com deficiência sensorial*, a qual se relaciona à ausência total ou parcial de algum dos cinco sentidos sensoriais, como a surdez, a deficiência visual, a deficiência motora, etc. É possível perceber que o texto nota a pessoa com surdez dentro da classificação de deficientes.

A palavra *prevenção* decai para a formação discursiva de alerta, de precaução, de informar, para logo impedir que algo de ruim aconteça, como por exemplo, prevenir doenças, exclusão social, etc. Nisso, é muito comum utilizar a palavra *prevenção* para informar antecipadamente à sociedade de algum perigo, de coisas que não são vistas de formas positivas, assim, produzindo efeitos de sentido aos discursos que veiculam o sujeito surdo. Uma vez que é possível *prevenir* determinadas deficiências, então, o *descuido* se torna a causa do efeito. Por esse motivo, ao Estado é atribuído o dever da criação de determinados programas que prevenirá as deficiências supracitadas no texto.

Sá (2010) faz uma breve menção à pesquisa de Owen Wrigley (1996), quando se questiona o motivo pelo qual os surdos preferem alegar terem nascidos

¹⁷ CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Art. 208, inciso III.

surdos, visto que, como consequência de causas diversas ou de determinada doença tornaram-se surdos. Wrigley (1996, p. 39 *apud* Sá, 2010, p. 66) argumenta:

O ouvinte há de pensar que isto tem algo a ver com a ideia de ter estado doente, ou com o sentimento de perda, ou senso de culpa, pois, para o ouvinte, a surdez representa perda de comunicação, exclusão, banimento, solidão, isolamento. Para os surdos, a explicação é totalmente diferente: alegar uma surdez de nascença significa não estar “contaminado” pelo mundo dos ouvintes e suas limitações epistemológicas de som sequencial.

Assim, quando o enunciado reporta aos sujeitos como aqueles que *nascem surdos*, o sentido do discurso será determinado pelo outro, o qual ocupa um espaço social e ideológico. Para os ouvintes, se o sujeito nasceu surdo, eles são pensados como integrantes ao grupo de pessoas que foram contaminadas por doenças devido a negligências que levaram a surdez. Para os surdos o discurso reporta-se diferente, pois nascer surdo produz sentidos de não estar contaminado pelos aspectos culturais ouvintistas.

Esse discurso quanto ao sentido de “nascer surdo” para a comunidade surda advém do sentido de não ser colonizado pela cultura dos ouvintes, de modo que não seja subalterno dessa cultura, sendo íntegro aos aspectos culturais e linguísticos da sua comunidade. Devemos aqui, considerar aquelas pessoas que nascem surdas e utilizam a Língua de Sinais. Como exemplo, se um diálogo em Libras for constituído com as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, este poderá ter interferência na compreensão da frase pela pessoa surda, sucedendo assim, o *português-sinalizado*. Isso porque as estruturas de ambas as línguas são distintas e a interpretação para a Libras não ocorrerá como necessária. E se, no âmbito escolar uma criança surda aprendesse a estrutura do *português-sinalizado* e, ao encontrar-se com outras pessoas surdas percebesse diferenças na sinalização? Qual estrutura essa criança acreditaria ser a correta? O uso do português-sinalizado influenciaria a estrutura da *Língua* das pessoas surdas?

Ainda pela Constituição de 88, no Capítulo II, no que trata da União, no artigo 23 é apresentado no inciso II que à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios competem: “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”. No Art. 24 dá competência aos mesmos, com exceção dos municípios, no inciso 14, a legislar concorrentemente sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência”.

Faz por saber que a ideologia inscrita na Constituição de 88 em relação às minorias, das pessoas com deficiência, enquadra o surdo como aquele que necessita de *garantias sociais, de cuidados, de proteção e outros quesitos de integração social*. A formação discursiva trata o indivíduo como quem *porta a deficiência*, como se a pessoa pudesse carregá-la e, em determinado momento pudesse deixar de portá-la por livre escolha. Isso gera a ideia de que a deficiência é um fardo, colocando-a em primeiro plano ante ao sujeito e ignorando sua cultura.

Por fim, como vimos, a regularidade discursiva na Constituição de 1967 se refere indiretamente ao surdo como *excepcional*, visto que em nenhum outro momento este é citado por uma nomenclatura específica. O enunciado é direcionado a todos os que possuem deficiências, uma vez que, dentro do campo associado, essa palavra “*excepcional*” diz “de quem, por deficiência física, mental etc., precisa de cuidados especiais”¹⁸. Posteriormente, em referência a este grupo de pessoas, na Emenda nº 12 à referida Constituição, são denominadas por *deficientes*, relacionando-se com outros enunciados que antecedem e, ao materializar o discurso pelo texto legislativo, estes se repetem e regulariza-os pela terminologia *excepcional e deficiente*.

Essa regularidade discursiva nos apresenta um processo parafrástico, que legitima as pessoas com deficiências por meio da terminologia *excepcional e deficiente* mantendo-se no mesmo espaço do dizer, pois segundo Orlandi (2015, p. 34) esse processo produz “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

Ao enunciar sobre a pessoa com surdez, no texto da Emenda nº 65 à Constituição de 88, há um deslocamento parcial do sujeito, pois este é denominado como *deficiente sensorial*, dado pela ausência da audição. Essa denominação não faz atribuição apenas ao surdo, mas às demais deficiências deste segmento. O deslocamento se dá pela polissemia enunciativa, a qual instaura outros novos sentidos ao deficiente, categorizando-o como portador de deficiências sensoriais e, indiretamente, notifica a deficiência como consequência de determinadas doenças, e dá incumbência ao Estado para preveni-las por meio da criação de programas com este propósito.

¹⁸ AULETE, 2011, p. 625. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (Org. Paulo Geiger).

3.2 Lei nº 10.098/2000: Art. 12, 17, 18 e 19.

O primeiro documento oficial que cita diretamente a pessoa surda é a Lei de nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), já que, pela Constituição de 88, o surdo é classificado como *deficiente sensorial*, que engloba a deficiência visual, a auditiva, a motora, etc., ou seja, cita-o de modo indireto. No texto não há nenhuma distinção entre sujeito surdo e deficiente auditivo, colocando-os no mesmo espaço do dizer, logo, ao tratar-se da deficiência auditiva, também vinculam a imagem da pessoa surda. No entanto, a Lei nº 10.098 em seu caput informa que estabelece “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”.

A primeira enunciação¹⁹ a respeito da pessoa com surdez é no Capítulo IV, artigo 12, quando trata da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo. Na citação, vemos o enunciado que discorre sobre os locais de espetáculos, como os teatros, conferências, salas de aulas e similares, os quais devem, por lei:

[...] dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de **lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva** e visual, **inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT**, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação. (BRASIL, 2000, grifo nosso).

A acessibilidade é disposta no enunciado de maneira ampla e, embora esta seja imposta em lei, aqui representada na voz do poder instituído aos espaços públicos, o legislador aciona a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para sustentar o discurso. Em 2000, ano em que a Lei da Acessibilidade foi sancionada, a norma NBR 9050 da ABNT que estava em vigência era a do ano de 1994, consistindo na sua primeira revisão. Até a norma 9050:1994 não havia nenhum documento oficial que abordasse de modo específico à pessoa com surdez. Isso consiste que o documento da NBR 9050:1994 regulamentava normas relativas às pessoas com deficiência em geral, não especificamente aos surdos como apresentada nas revisões da NBR 9050 de 2004 e 2015. Em suma, ao tratar-se da concessão de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva nos espaços públicos, o texto legislativo aciona a ABNT frente às normas da NBR

¹⁹ Digo aqui que, enunciação é o ato de dizer, de produzir um enunciado, este envolto a um contexto.

9050:1994, que trata das pessoas com deficiências, mas a mesma não faz referências diretas à pessoa com surdez. Logo, isso implica dizer que o sujeito surdo está categoricamente relacionado às deficiências, o que lhe indica sentidos interpelados pela memória discursiva, a qual lhe é dado como deficiente, sendo assim, socialmente constituído.

Na mais recente atualização da ABNT NBR 9050 (2015, p. 33) no que se refere à “acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, em sua terceira revisão, mais especificamente no tópico 5 sobre as normas técnicas de *informação e sinalização*, é classificado:

5.2.8.1.6 O local determinado para posicionamento do intérprete de Libras deve ser identificado com o **símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva**. Deve ser garantido um foco de luz posicionado de forma a iluminar **o intérprete de sinais**, desde a cabeça até os joelhos. Este foco não pode projetar sombra no plano atrás do intérprete de sinais.

O lugar específico que se determina na lei e nas normas estabelecidas aos Tradutores/Intérpretes não tem como função segregar a classe, mas a de proporcionar melhor visibilidade para o surdo e também impedir que haja interrupções visuais da sinalização, por eventuais transições de pessoas nesses espaços.

A localidade do intérprete também deverá dispor de uma identificação com o *símbolo internacional das pessoas com deficiência auditiva*. Essa materialidade discursiva interpela o sujeito a uma identificação internacional, que ressalta de maneira primária a ausência da audição no sujeito.

FIGURA 1: Símbolo Internacional de pessoas com Deficiência Auditiva.



a) Branco sobre fundo azul b) Branco sobre fundo preto c) Preto sobre fundo branco

Fonte: ABNT NBR 9050, segunda revisão, 2004.

As imagens apresentadas podem ser localizadas tanto na NBR 9050:2004, quanto na sua terceira revisão, na de 2015. Levando isso em conta, como também o fato da Lei 10.436/2002 já ter reconhecido a Libras como Língua, em 2002, as revisões das supracitadas NBR, assim como outras leis e decretos, regularizam os discursos sobre a pessoa com surdez, colocando-o em evidência nos mais diversos âmbitos sociais. Então, vejamos:

FIGURA 2: Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização na Lei nº 10.098/2000.

Lei nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

[...]

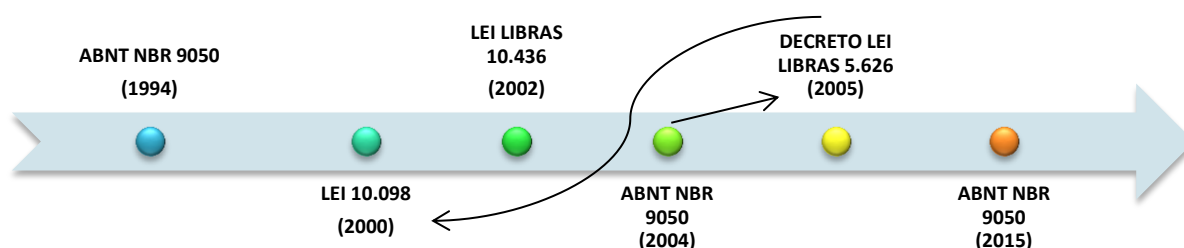
Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Regulamento atribuído pelo decreto nº 5.626/2005.

[...]

O quadro nos possibilita observar que, a regulamentação legislativa que foi inserida no texto da Lei 10.098/2000 (especificamente o art. 18), dita o novo por meio do Decreto N° 5.626/2005 em conformidade com as normas estabelecidas pela NBR 9050:2004.

FIGURA 3: Linha do Tempo (1994 – 2015).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas condições de produção do discurso demonstra que estes se relacionam uns aos outros e, como afirma Orlandi (2015, p. 37) “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. Os documentos oficiais evidenciam a pessoa com surdez de modo recorrente pela falta da audição, como aquele que necessita de garantias de integração social. O Profissional Tradutor/Intérprete de Libras é posto como mediador na comunicação do sujeito, possibilitando a acessibilidade linguística. Essa imagem do sujeito surdo também é regular na norma da ABNT 9050 de 2004 e 2015.

Retomando a Lei 10.098/2000, o capítulo VII trata “da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização” das pessoas *portadoras de deficiência sensorial* e com dificuldade de comunicação. Isso faz referência às pessoas com deficiência visual, auditiva, motora, etc., no entanto, para a nossa análise, utilizaremos como referência apenas o que trata da pessoa com surdez.

O surdo é observado pelo texto legislativo como portador de deficiência sensorial, o qual possui barreiras na sua comunicação e, ao fazer o uso dela, utiliza da “*linguagem de sinais*” e/ou de guias intérpretes – quando o sujeito for surdo-cego.

Observemos o enunciado:

Art. 17. O Poder Público promoverá a **eliminação de barreiras na comunicação** e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis **os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação**, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 1998. Grifo nosso).

Podemos observar nos destaques a repetição dos enunciados parafrásticos, quando o sentido sobre o surdo se repete como *portador de deficiência sensorial*, enquanto no artigo 12 ele é citado como *pessoa com deficiência auditiva*. Essa diferença na enunciação dá-se pelo fato de que ao se referir às pessoas de um mesmo grupo, estas serão mencionadas pela categoria das deficiências sensoriais, já quando a menção é específica ao sujeito, dá-se pela referência à deficiência auditiva.

A compreensão da pessoa com surdez é dada como aquele que tem dificuldade de comunicação e, para isso, o Poder Público tem a responsabilidade de

tornar os sistemas de comunicação e sinalização mecanismos de fácil acesso. A NBR 9050:2015, no tópico 10.5 aborda sobre os sistemas auxiliares de comunicação e classifica:

10.5.2 O sistema de comunicação deve ser composto por **transmissores e receptores FM**. Cada transmissor FM deve atender a uma área mínima de 200 m². Os receptores devem possuir compatibilidade com os diferentes modelos de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Admitem-se outras tecnologias equivalentes ou superiores.

10.5.3 Deve-se dispor de sistema de comunicação ou serviços de apoio para pessoas com deficiência auditiva. Pode ser por meio de recursos eletrônicos que permitam o acompanhamento de legendas em tempo real ou **intérprete de Libras** com a projeção em tela da imagem sempre que a distância não permitir sua visualização direta. (grifo nosso)

O sistema de comunicação descrito nos enunciados apresentados acima tem a função de possibilitar a garantia de acesso à informação, e este é representado pelos recursos eletrônicos. Este sistema pode ser os transmissores e receptores FM, os quais são destinados aos deficientes auditivos por possuírem audição parcial. O transmissor deverá captar a voz do *interlocutor*²⁰ e enviar através de frequência modulada para o receptor conectado ao aparelho auditivo.

O enunciado também aponta para *outros serviços de apoio*, como a companhia do Intérprete de Libras que possibilitará o acesso à informação por meio da tradução e interpretação da **Libras/Língua Portuguesa/Libras**²¹ e, isso realça positivamente os aspectos culturais e linguísticos do surdo. Este realce se dá por não classificar os sujeitos como aqueles que necessitam apenas de aparelhos transmissores e receptores como o único acesso à informação e comunicação, mas como quem possui uma cultura e *língua* própria que o representam, que o instituem socialmente. De acordo com Sá (2010, p. 128) a língua é uma atividade em constante evolução, assim como a identidade de um indivíduo que, por meio da linguagem, se constrói. Neste sentido, dentro dessa formação discursiva, com a eliminação dessas barreiras na comunicação, as possibilidades de evolução linguística e identitária dos surdos se ampliam.

²⁰ De acordo com o Dicionário Aulete (p. 806) *interlocutor* refere-se a cada pessoa que participa de uma determinada conversa.

²¹ Haja vista que o Profissional traduz e interpreta da Língua de Sinais para as Línguas Orais Auditivas, sendo no nosso caso da Libras – Língua Portuguesa; e das Línguas Orais para as Línguas de Sinais, Língua Portuguesa – Libras.

Os enunciados formalizam a condição dos sujeitos que são normatizados e regulados pelos documentos oficiais e o inserem em uma formação ideológica, determinam novos sentidos, estabelecendo o que pode e deve ser dito, bem como o que pode ou não ser esperado para/por eles: *o deficiente auditivo e o surdo*.

O símbolo internacional das pessoas com deficiência auditiva será utilizado para indicar ambos os sujeitos mencionados no discurso, tanto o deficiente auditivo como o surdo, mesmo que com características individuais diferentes, pois não há distinção definida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas. Desse modo, onde quer que seja posicionado o símbolo internacional para pessoas com deficiência auditiva em uma conferência, por exemplo, estará referindo-se a ambos os sujeitos, uma vez que o deficiente auditivo necessitará das tecnologias dos aparelhos auditivos e o surdo de um Tradutor/Intérprete de Libras.

O enunciado mantém o dizível pelo processo parafrástico, ou seja, a memória de que os surdos são *portadores de deficiência* – no entanto, pelo Decreto N° 5.626/2005 os sujeitos são apresentados com características. Há também o processo polissêmico pelo deslocamento do enunciado que, a partir do artigo 17, trata o surdo como aquele que necessita de fácil acesso *aos sistemas de comunicação e sinalização*. Esses processos conduzem às transformações dos sentidos. Foucault (2008, p. 148) explica que o *arquivo* “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”, o qual determina o que deve ser conservado, assim como o que deve ser abandonado.

Os sujeitos demarcados nos enunciados são interpelados por ideologias opostas, tanto o deficiente auditivo quanto o surdo, os quais são discriminadamente apresentados de modo distintos pelo documento n° 5.626/2005. Na Lei N° 10.098, como vimos, os sujeitos serão representados nos espaços públicos como em *eventos, teatros, etc.*, por um símbolo internacional que os costuram, reunindo-os em um mesmo tecido discursivo, o da deficiência auditiva. Assim, os sujeitos são inscritos para ocupar a mesma condição que lhes atribuem de modo primário, ou seja, pela ausência da audição, mas que ocupam posições distintas socialmente.

A unidade discursiva retoma o já-dito a respeito do surdo que, por muito tempo, teve sua língua denominada como *linguagem*, associando-a como um mecanismo para facilitar a sua comunicação.

De acordo com (Martelotta et. al., 2015, p. 15-16) o termo “linguagem” se apresenta em mais de um sentido. Para o autor, o termo empregado destina-se a

qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a das artes, a da sinalização, a da escrita, entre outras. Nesse sentido, parafraseando-o, as línguas naturais, como o português ou a Libras se constituem como *formas de linguagem*, pois possibilita a comunicação entre sujeitos. Mas, os linguistas, os quais se dedicam à área da linguística, estabelecem conceitos distintos entre linguagem e língua.

Entendendo linguagem como uma habilidade, os linguistas definem o termo como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Por sua vez, o termo “língua” é normalmente definido como um sistema de signos vocais²² utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística. (MARTELOTTA, 2015, p. 16)

Esse entendimento parte do pressuposto de que essa linguagem não possui determinadas regras gramaticais. Sá (2010, p. 107) ressalta que, ao usar a terminologia “linguagem” ao invés de “língua” para se referenciar a Libras, isto faz refletir o preconceito para com ela, uma vez que há um grupo de pessoas com aspectos culturais próprios e uma Língua regularizada perante a Lei 10.436/2002.

De acordo com Lyons (1987, *apud*, QUADROS, 2006) existe uma diferença entre língua e linguagem, sendo língua um sistema linguístico de infinitas frases de forma altamente criativa e, linguagem “um sistema de comunicação natural ou artificial humano ou não”. Bagno (2003, p. 16-17) aponta que língua é compreendida como parte constitutiva da identidade individual e social dos seres humanos.

O documento nº 10.098/2000 que estamos analisando é um *discurso fundador* por ser o primeiro a mencionar diretamente o sujeito surdo, uma vez que no artigo 12, como vimos, pondera a disposição de lugares específicos às pessoas com *deficiência auditiva* e visual. É possível pensar que isto que é uma medida que, a despeito das vantagens de comunicação, também isola os surdos e reforça a visão de uma pessoa “sentenciada”. O termo *deficiência sensorial* como já apresentado pelos textos legislativos, filia as deficiências (auditiva, visual, motora etc.), para o mesmo grupo, generalizando, sem atribuições de características específicas.

Segundo Orlandi (2001), esse discurso fundador institui as condições de formação de outros sentidos em companhia de diversas formações discursivas que se interligam. Para ela, o que define esse discurso é a ruptura, ou seja, o

²² Martelotta registra em notas de rodapé a palavra “vocais” para tratar das Línguas de Sinais. Em síntese, sua justificativa é informar que a língua utilizada pelos surdos, a Língua de Sinais, não há signos vocais, mas sim visuais e, por assim ser, ela apresenta características básicas das línguas naturais.

deslocamento de um determinado pensar (p. 23-24). Dessa forma, são implantadas as condições de formação de outros discursos sobre o surdo. A partir da lei como um discurso fundador, traz para a historicidade deste sujeito uma ruptura que faz instituir outro sentido à sua identificação.

No referido documento, no que se ocupa das disposições gerais, no artigo 1º é decretado:

[...] normas gerais e critérios básicos para a **promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência** ou com **mobilidade reduzida**, 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. (BRASIL, 2000. g.n).

Segundo a perspectiva de Orlandi (2001, p. 13), esse discurso produz uma nova ordem de sentido que o caracteriza como fundador, ressignificando o já dito, para instituir outra memória. Precedente à Constituição de 1988 não se pensava diretamente nos direitos da pessoa surda e/ou com deficiência auditiva, no entanto, com os discursos dos documentos oficiais que os tratam como portadores de deficiência sensorial e/ou deficiente auditivo, o discurso fundador traz “[...] a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação” (ORLANDI, 2001 p. 16-17).

Ainda na Lei da Acessibilidade, artigo 2º, inciso III, texto incorporado pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a pessoa com deficiência é caracterizada como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou **sensorial**, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras**, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (g.n)

Ou seja, no enunciado apresentado pela regulamentação da Lei 13.146/2015, o surdo ainda é percebido como *pessoa com deficiência sensorial*, pois se no artigo em questão estão sendo estabelecidas definições às pessoas com deficiência e, o texto apresentado cita a deficiência sensorial, temos então, o surdo sendo referenciado mesmo que indiretamente. No inciso IV, o texto que descreve a pessoa com mobilidade reduzida é:

[...] aquela que tenha, por qualquer motivo, **dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade**, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso. (g.n)

Percebemos então que o surdo não se enquadra ao enunciado que apresenta as características da pessoa com mobilidade reduzida, pois o surdo não possui essa limitação, ou seja, a ausência da audição não dá impedimento deste se locomover.

Ao fazer um paralelo entre o texto apresentado na Lei 10.098/2000 e pelos textos reformulados na Lei 13.146/2015, nota-se uma mudança de cunho semântico. No caput da Lei 10.098/2000 o sujeito é denotado como *pessoa portadora de deficiência*, pois no mesmo texto há atribuições que referenciam o deficiente auditivo, enquanto que no novo texto, apresentado pela Lei 13.146/2015, o sujeito mesmo passa a ser tratado como *pessoa com deficiência*, não mais utilizando o termo *portador*.

A Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 traz consigo uma mudança sobre a palavra “deficiência”, pois como vimos, a deficiência era uma condição das pessoas. As políticas públicas têm agido de forma positiva, como por exemplo, na melhoria dos espaços públicos e nesse sentido, entendemos que a deficiência está nestes espaços por não possuir acessibilidade necessária para receber estas pessoas.

O texto da Lei Brasileira de Inclusão incorpora ao Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503/1997) o art. 109, que trata de melhorias em acessibilidade de comunicação para o deficiente auditivo no art. 147-A, bem como nos § 1º quando lhe é garantido tradução simultânea em Libras nos material didático audiovisual destes exames teóricos do Código de Trânsito. No § 2º, o deficiente auditivo tem o direito de solicitar serviços de Intérprete da Libras para o acompanhamento em aulas práticas e teóricas. A Lei também dá incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de *educação bilíngue*²³ e também regulamenta as garantias de acessibilidade na educação de pessoas surdas através do ensino bilíngue. O mesmo documento ainda apresenta quatro classificações e definições de barreiras que podem comprometer a acessibilidade da pessoa com deficiência nas alíneas a, b, c, e d, descritas no capítulo I, art. 3º, inciso IV, tais quais são: as barreiras urbanísticas, as

²³ A Libras deverá estar como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua, contudo na modalidade escrita, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

arquitetônicas, as barreiras nos transportes e as *barreiras nas comunicações e na informação*; na última classificação faz-se notar a presença não apenas do sujeito surdo, mas também daqueles aos quais, historicamente, lhes foram negados o acesso à comunicação e à informação.

A barreira à qual nos referimos ao surdo é declarada como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”²⁴; por serem visuais, os surdos precisam de legendas (se forem sujeitos bilíngues) e/ou da tradução e interpretação de programas de TV, utilizando da “janela de Libras”²⁵. Isso possibilita o acesso à informação e a falta destes recursos tem como consequência o impedimento a essas comunicações e informações.

No inciso IX do artigo 2º, a *comunicação* é definida como:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, **inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015).

Este enunciado apresentado no texto da Lei da Acessibilidade menciona a Libras devido à regulamentação dada pelo texto da 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), já que a Libras só foi oficializada no ano de 2002.

As circunstâncias de promover a *eliminação de barreiras na comunicação* dão-se a partir do histórico social do sujeito surdo que sempre esteve defronte de diferentes impedimentos: o de seus direitos sociais que lhe eram negados, como por exemplo, o impedimento linguístico, rejeitando aquilo que lhe é precípuo para sua formação e desenvolvimento social. Ainda hoje, este impedimento é observado por Machado (2008, p. 24) ao afirmar que “a maioria das escolas regulares com alunos surdos adere à abordagem oralista, não aventando outras perspectivas”. Destarte, a nova medida instaurada é exclusivamente à supressão das barreiras frente à língua dos surdos, assim, pelo desconhecimento das especificidades do outro que, ignora

²⁴ LEI 10.098/2000, capítulo I, artigo 2º, alínea d.

²⁵ Termo utilizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 15290:2005.

suas potencialidades enquanto cidadão surdo brasileiro. Há inacessibilidade aos espaços públicos como órgãos públicos, autoescolas, teatros, cinemas, conferências, reuniões, consultas médicas, etc., pela ausência do profissional tradutor/intérprete de Libras, logo, mostra-se o manifesto de viabilizar a eliminação dessas barreiras que restringe o acesso das pessoas surdas aos espaços sociais.

Essa rejeição linguística do ouvinte para com o surdo é atribuída pela ignorância social de acreditar que todos os seres, ditos humanos, precisam passar pelo “*oleiro social*” – representado pela sociedade –, para ser moldados pelas *mãos* da mesma. Com o passar dos anos, a sociedade dita aquilo que lhe é o ideal, e assim, o sujeito é interpelado por diferentes discursos: o discurso médico, o político, o literário, o religioso, etc., havendo transformações e reproduções destes, o que Foucault interpreta por um conjunto de enunciados que se associam a um mesmo sistema de regras, denominado *prática discursiva* o que, para o filósofo francês, é:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1969, p.136)

Ainda no artigo 17 da referida lei, temos como garantia específica para o sujeito o direito à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer, o mesmo que na Constituição Brasileira de 1988, cujo capítulo II, dado pela Emenda Constitucional nº 90 de 2015, "Dos direitos sociais", já lhes assegura:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Essa repetição do discurso pode ser um cuidado do legislador para com a Lei 10.098, no entanto, transparece que até então estes não usufruíam dos direitos sociais atribuídos.

No preâmbulo da Constituição de 88, os representantes do povo brasileiro firmam assegurar:

[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem

interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

Ora, assegurados esses direitos pela Constituição, ora não, visto que as pessoas surdas não almejavam com pleno gozo como aqueles ditos *normais*, pessoas ouvintes, os quais não têm sua própria *língua* recusada no seu próprio país de origem. Aqui, vale ressaltar que o surdo não deve ser reduzido apenas ao fator linguístico, mas, de acordo com Sá (2010, p. 105), o principal fator de integração do sujeito surdo é o uso da Língua de Sinais, além das interações sociais que acontecem em espaços definidos por eles.

O termo empregado na Constituição de 88 como *valores supremos para uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos*, dados os direitos sociais atribuídos por ela, apenas idealiza uma utopia, um modelo social a ser seguido. Uma vez que a Carta de 88 reconhece tal pluralidade social, a regularidade discursiva ainda expressa incompreensões sociais quanto à cultura e à língua dos surdos, de rejeições culturais e linguísticas. O sujeito é compreendido como incapaz, como quem utiliza de linguagens para se comunicar e que precisa de tratamento para não mais carregar a deficiência ocasionada por condições de possíveis descuidos.

Sucedendo, o artigo 18 da Lei 10.098/2000, diz:

Art. 19. 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, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000, **grifo nosso**).

O termo *linguagem de sinais* não se aplica quando nos referimos a Libras, que é a Língua de Sinais utilizada pelas pessoas surdas brasileiras. Como dito, a terminologia *linguagem de sinais* foi muito utilizada no passado e, embora estudos como os de Quadros & Karnopp (2004), afirmem que *Língua de Sinais* é o correto, ainda assim o termo *linguagem* é acionado pela memória discursiva sobre este sujeito que, pretensamente, se comunica por gestos, isso por desconhecerem tais pesquisas. Pelo viés da memória discursiva, o que não se refere à memória biológica, o enunciado reporta os intérpretes como facilitadores de comunicação direta aos deficientes sensoriais. Desse modo, caracteriza o profissional intérprete

como o ponto de acesso à comunicação, como porta-voz do deficiente sensorial que possua dificuldade de comunicação. Reiterando, a Língua Brasileira de Sinais:

[...] já foi chamada de linguagem gestual, linguagem das mãos, linguagem mímica ou, mais comumente, mímica, sendo que, a partir dos anos 1980, à medida que esse modo de comunicação foi adquirindo o estatuto de língua, surgiram várias outras denominações: linguagem brasileira de sinais, língua de sinais dos centros urbanos brasileiros, língua de sinais brasileira e língua brasileira de sinais. (BRITO, 2013, p. 16).

O termo *linguagem dos sinais* apresentado no enunciado do artigo 18 e 19, está relacionado ao fato do texto legislativo perceber a Libras como gestos, mímicas, ou apenas uma comunicação dada por linguagem corporal. Isso exprime dizer que as estruturas gramaticais próprias das Línguas de Sinais não são completas como as das línguas orais auditivas. Desse modo, a imagem do sujeito surdo, linguística e culturalmente é inferiorizada de modo inconsciente, diante das línguas orais auditivas pelo fato do legislador, na sua função, “deslizar” para as formações discursivas que perduravam sobre as Línguas de Sinais. Este erro, imperdoável, trouxe perdas enormes para a comunidade surda pelos motivos já expostos. A ciência já havia feito esta diferenciação língua/linguagem e aplicado ao caso das línguas de sinais desde 1960, com Willian Stokoe.

Assim, constata-se que os surdos são percebidos, diante da Lei 10.098/2000, como *portador* de deficiência e posteriormente, na regulamentação da lei, como *pessoa com deficiência*, fazendo produzir novos sentidos sobre o surdo.

Ao atribuir garantias sociais e linguísticas ao surdo é reconhecida sua identidade para além da instrumentalização da língua, o que traduz uma integração abrangente e que inclui não somente uma ocupação de estrutura, mas sim um evidenciar histórico: o fortalecimento da cultura. Implica dizer que há neste contexto uma evidência de transição pautada, sobretudo, na constituição do cidadão, ou seja, a configuração do sujeito passa historicamente de um discurso repressor e autoritário para o discurso legislativo, que disciplina e garante direitos.

Pensar na eliminação de barreiras na comunicação do surdo é pensar no sujeito que vive defronte a um conjunto de medidas reguladas pelas condições de produção que, sem a queda desta muralha de regras, não pode avançar para tomar o acesso à informação, à comunicação com os outros.

Desse modo, as relações de poder promovem, dentro desta regularidade discursiva apresentada no legislativo, mecanismos para suprimir tais barreiras que impedem o sujeito de socializar, de se comunicar, etc.

A formação de Tradutores/Intérpretes de Libras desloca ao surdo uma nova posição de sujeito, pois estes tornam efetivamente a ser uma condição fundamental na comunicação do ouvinte para com o surdo e vice-versa.

3.3 Lei nº 10.436/2002 – Lei da Libras

Dois anos após a aprovação da Lei 10.098/2000, em 24 de abril de 2002, é sancionada a Lei Nº 10.436 que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. No artigo 1º da Lei, é dito que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002).

Significativamente, o texto firma outro deslocamento sobre o surdo que, agora, é constituído por uma *Língua* e não mais por uma *linguagem* especificamente. A lei reconhece-a como “*meio legal de comunicação e expressão*” da Comunidade Surda Brasileira. Isso assume como verdade o fato, anterior a esta data, do não reconhecimento linguístico dos sujeitos que, há anos, lutavam pela legalização dos seus direitos culturais e linguísticos. Os surdos, durante todo o processo da aquisição da Libras, sofreram constantes repressivas e até hoje lutam contra a “ditadura do oralismo”. A caracterização atribuída no enunciado também assume o sentido de que, qualquer outro meio de comunicação anterior ou posterior à lei não possui legalidade quando se tratar linguisticamente do surdo, sendo a Libras o meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira.

A luta para oficializar a Libras, ampliou-se no decorrer dos anos 90. De acordo com Brito (2013, p. 30), esse movimento na busca por direitos:

[...] consolidou-se e redimensionou o foco da sua luta na direção de uma demanda que ensejou uma campanha específica cujos militantes mais engajados denominaram de oficialização da Libras, lema que consistia basicamente na aprovação de uma lei federal que reconhecesse oficialmente, em todo o território nacional, essa forma de comunicação e expressão visoespacial criada e utilizada por surdos brasileiros. Essa campanha teve papel preponderante no processo que, em 2002, resultou na lei de Libras.

O autor afirma que o movimento social que lutou pela *oficialização* se originou de uma rede de relações. Esse relacionamento pluralista partilhou da importância da afirmação da “comunicação em sinais para a integração das pessoas surdas na vida social como verdadeiros cidadãos à afirmação do estatuto de língua à língua de sinais e dos surdos como uma minoria linguística e cultural” (p. 30).

De tal forma, temos um movimento social permeado por ideologias que sintetizam a constituição da Lei 10.436/2002, a qual serve também de veículo para atestar garantias sociais, um povo, uma língua, um sujeito caracteristicamente brasileiro e que se utiliza de uma Língua de Sinais.

A materialização da Lei N° 10.436/2002 (doravante Lei da Libras), constituiu-se devido aos movimentos sociais e com ela se dá ao sujeito surdo notoriedade perante a sociedade ouvinte. Essa notoriedade dá-se também juntamente pelos *Aparelhos Ideológicos de Estado*, aqui representados pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada no ano de 1987, pelo INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, criado em meados do século XIX, Escolas Bilíngues para Surdos e outros órgãos representativos, como as associações de surdos.

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (ALTHUSSER, 1999, p. 104).

As instituições como a FENEIS, o INES, etc., funcionam assim, como aparelho ideológico de Estado, pois são compreendidas por *sistemas* que corresponde várias organizações e instituições, bem como suas práticas ideológicas. Portanto, as escolas, enquanto instituição de ensino é um elemento do aparelho ideológico de Estado, logo, “a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais regulares por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença”. (ALTHUSSER, 1987, p. 90-91)

De acordo com Brito (2013, p. 125), mesmo a FENEIS se posicionando como promotora e defensora dos direitos dos sujeitos surdos em 1987, esta “se colocava

no lugar de redentora dos mais fracos, dos coitados, e acionava para isso expressões de apelo caritativo”.

No parágrafo único da Lei da Libras temos a afirmação de que o sistema linguístico da referida língua é “de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Agora, o enunciado reformula os discursos anteriores, que até então classificavam o sistema de comunicação dos surdos como *linguagem, gesto, mímica, pantomima*, etc. O discurso fundamentado era de que com a *linguagem dos surdos* era impossível transmitir ideias e mensagens abstratas.

Com a aplicação da Lei, o que antes era considerado *linguagem* passa a ter a representatividade de Língua, sendo ela "oriunda de comunidades de pessoas surdas do território brasileiro, e que constitui um sistema linguístico próprio, possibilitando aos surdos, a partir dela, a transmissão de ideias e fatos". De acordo com Strobel (2008, p.30-31) “uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. Partindo disso, temos o reconhecimento de um grupo social que não se compõe necessariamente apenas de surdos, mas também de simpatizantes e apoiadores desta comunidade, sejam eles ouvintes ou surdos.

No artigo 2º da referida Lei consta que:

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**. (BRASIL, 2002. Grifo nosso).

As formas institucionalizadas mencionadas no enunciado acima atuam como Aparelhos Ideológicos do Estado, como aponta Althusser (1970, p. 93), funcionando primeiro pela ideologia e, em segundo plano pela repressão, ou vice-versa, interpelando os indivíduos como sujeitos, uma vez que “só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos”. Queremos dizer que a propagação da Libras garantida pelas organizações públicas tem como princípio conferir credibilidade à Língua, certo de que o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos possuem suas relações de poder, às quais Foucault (2008) discorre como postas por

instituições que visam a disciplina, “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (p. 149). Podemos elucidar o estabelecimento dessas relações pela relação “opressor vs. oprimido” [aqui pontuando como professor vs. aluno], que decorre no sentido de disciplinar, de instruir o outro sobre a Língua de Sinais e seus usuários.

O enunciado pondera que a Libras é o meio de comunicação objetiva das *comunidades surdas do Brasil* e, com isso, a formação discursiva aponta para a pluralidade cultural e linguística deste povo. Não podemos pensar a comunidade surda como um grupo homogêneo, único, mas sim como um corpo social que se renova e mantém-se vivo pelas múltiplas culturas e língua. Logo, não existe uma comunidade surda unificada, mas comunidades surdas brasileiras que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras para comunicação.

Já, no artigo 3º, é assegurado que “**as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde** devem garantir **atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva**, de acordo com as normas legais em vigor” (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Com os enunciados referenciados acima, é possível perceber duas formações discursivas sobre o sujeito: por um lado existe a definição que institui o sujeito com características linguísticas diferentes, e por outro, há o *portador de deficiência auditiva* que se inscreve no papel daquele que carece de cuidados clínicos.

O discurso legislador nos aponta assim, o deslocamento de dois sujeitos que divergem:

- I. **O surdo** utiliza como meio de comunicação a Libras e vive incluso em uma comunidade que possui propósitos comuns;
- II. **O portador de deficiência auditiva** requer cuidados clínicos a fim de tratar a deficiência, abstendo-se do uso da Libras como meio de comunicação.

De acordo com Bisol & Valentini (2011, p. 01), as pessoas surdas não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

O artigo 4º versa sobre o sistema educacional federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, os quais:

[...] 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. (BRASIL, 2002. Grifo nosso).

É importante ressaltar que a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, dá-se pela necessidade de estabelecer um relacionamento destes profissionais com a língua dos surdos, além de orientar sobre as especificidades deste grupo social. O conhecimento da Libras aos profissionais destas áreas de formação tem como propósito fazê-los compreender a importância desta língua para o surdo, precavendo, assim, a incitação da oralização do sujeito como já precedido firmemente pelo Congresso de Milão em 1880.

A oralização foi imposta aos surdos devido à confirmação clínica de que os surdos não possuíam problemas fisiológicos quanto à emissão de voz, caracterizando uma nova formação discursiva sobre o sujeito. Nessa abordagem oralista, a Libras, que era denominada como *linguagem gestual*, passava a ser considerada inadequada às práticas sociais e/ou educacionais para os surdos, mantendo-se a prerrogativa de que estes precisariam ser oralizados, pois, pelo diagnóstico médico, o surdo tinha total possibilidade de falar/oralizar.

O apoio para a propagação da Libras pela esfera federal, estadual, municipal e pelo Distrito Federal, possui o intuito de disciplinar a sociedade sobre os discursos a respeito dos surdos. Essa disciplina se dá de maneira repressiva e ideológica (uma vez que as leis impõem regras e punem), e que se legitima através do discurso legislativo.

A Lei apresenta regularidades na escolha do vocábulo e define uma transformação discursiva, atribuindo ao sujeito garantias. O verbo *garantir* é apresentado em três momentos consecutivos no art. 1º, 2º e 3º quando: **1)** lhe assegura apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras; **2)** quando lhe é atestado assistência à saúde com atendimento e tratamento adequado; e **3)** quando lhe é declarado o ensino da Libras nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ditos PCN's.

O texto legislativo, quando apresenta a proposta de inclusão do ensino da Libras nos PCN's, tem como objetivo difundi-la no campo educacional, e isso dá à

escola novas possibilidades, segundo Zanlorense & Lima (2009), de “capacitar para a aquisição de novos saberes, competências e modelo de indivíduo necessário à sociedade capitalista” (IDEM). Isso porque, os Parâmetros Curriculares tiveram “como propósito em sua elaboração, justamente com seus conteúdos, assegurar a estabilidade de uma sociedade pautada na exploração do trabalho e que busca adequar-se segundo as necessidades que exige a relação de produção”.

A Lei 10.436/2002 dispõe de regularidades sobre a Libras, a língua das comunidades surda brasileira, como sendo: um “sistema linguístico de natureza visual-motora”, “meio legal de comunicação e expressão”, uma “forma de comunicação e expressão”, “como meio de comunicação objetiva”. Esses enunciados se inscrevem na formação discursiva de caracterização da língua, de legitimidade.

O surgimento da formação desses discursos se contrasta com sua representatividade social anterior, haja vista que no século XVIII a comunicação dos surdos por sinais era totalmente menosprezada. Como apontado por Lodi (2005, p. 415), a língua dos surdos era dada como “uma linguagem ‘pobre de gramática’ por apresentar ‘inversões’ e ‘falta de elementos’ linguísticos se comparada ao francês”, uma vez que a Libras é oriunda da França, assim demonstrada a supervalorização das línguas orais. Essas enunciações decorrem das posições sociais que se reorganizam, revelando conflitos, dados pelas demarcações que são sustentadas por diferentes movimentos sociais e ideológicos, os quais integram diferentes discursos.

No parágrafo único da Lei da Libras, é firmada a obrigatoriedade de que na educação de surdos, a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Isso imputa obrigação do surdo de ser bilíngue, já que a Libras é utilizada como primeira língua (L1), ou seja, como língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa deve ser utilizada como segunda (L2) na sua modalidade escrita.

O posicionamento do legislativo da Língua Portuguesa em relação com a Libras, muito tem a ver com o discurso de superioridade das línguas orais para com as línguas de sinais. Conforme atestam Quadros & Schmiedt (2006), o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos “baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania” (p. 17), uma vez que:

A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. (QUADROS & SCHMIEDT 2006, p. 17)

Assim, as condições de produção produzem novos sentidos sobre o sujeito surdo e sua língua que, mesmo a Libras possuindo uma estrutura gramatical própria, ou seja, respeitando os cinco níveis da linguagem como atestam Quadros & Karnopp (2004), o surdo é interpelado, pelas condições sociais, a utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita. Essa utilização dá-se pelo viés de que o sujeito está inscrito em uma conjuntura social brasileira, logo, deverá constituir-se por meio do bilinguismo pautado no ensino da Libras e Língua Portuguesa, em razão da LP ser utilizada nos mais diversos instrumentos de comunicação social, como revistas, *banners*, livros, jornais, etc.

Logo, são pelas relações de poder expostas pelos textos oficiais que a formação discursiva sobre o surdo é sustentada, ou seja, pelo poder instituído nestes documentos.

3.4 Decreto 5.296/2004

O decreto 5.296/2004 determina critérios básicos de propagação da acessibilidade para as pessoas com deficiência. Este documento regulamenta a Lei 10.048/2000 que organiza prioridades de atendimento às pessoas que nela são especificadas, e também a Lei 10.098/2000 - a qual já analisamos, leis estas que travam discursos sobre a garantia de acessibilidade.

No capítulo II, que trata do *atendimento prioritário*, são apresentadas (além das que já foram previstas na Lei 10.690/2003), no artigo 5º, § 1º, inciso I, as categorias de pessoas “portadoras” de deficiência, sendo elas com deficiência física, *auditiva*, visual, mental, deficiência múltipla, e, no inciso II, trata das pessoas com mobilidade reduzida. O deficiente auditivo é retratado pela ausência da audição, dada pela perda bilateral, parcial ou total “de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”²⁶.

²⁶ DECRETO Nº 5.296. Capítulo II, art. 5º, § 1º, alínea b.

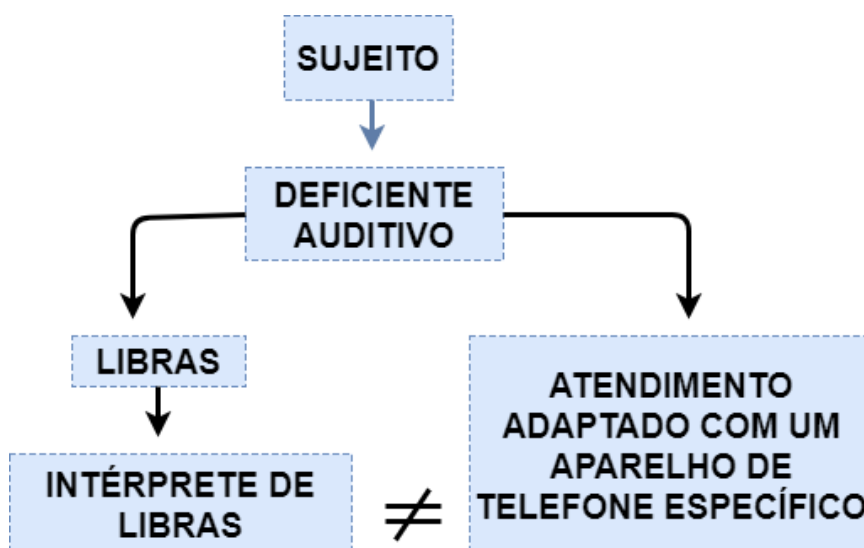
Tratando-se do atendimento prioritário às pessoas com deficiência, o artigo 6º define-o como *tratamento diferenciado e atendimento imediato* àqueles que necessitarem. No art. 6º, § 1º, inciso III são caracterizados os serviços de atendimento para as pessoas com deficiência auditiva, podendo ser:

[...] prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento. (BRASIL, 2004).

Com base nos enunciados acima, podemos perceber que o deficiente auditivo pode utilizar ou não, uma comunicação espaço-visual. Posto isso, temos caracterizado o sujeito que tem a deficiência auditiva e, para sua comunicação, caso utilize a Língua de Sinais, terá o auxílio de Intérpretes. Caso o deficiente auditivo não saiba Libras, “os órgãos, empresas e instituições referidas no caput do art. 5º devem possuir, pelo menos, um telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas portadoras de deficiência auditiva”²⁷.

Essa caracterização coloca-nos diante do atendimento prioritário de dois sujeitos, vejamos:

FIGURA 4: Organograma – Atendimento Prioritário Adaptado de acordo com o Decreto 5.296/2004.



Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁷ DECRETO Nº 5.296. Capítulo II, art. 6º, § 4º.

O atendimento diferenciado com o aparelho telefônico dá-se pelo uso do TDD (Telecommunications Device for the Deaf), no Brasil TTS – Terminal Telefônico para Surdos, que é um serviço de retransmissão telefônica por meio de pulsos emitidos pelo monofone do aparelho. Atualmente, com o avanço da tecnologia o TTS é substituído pelos *tablets*²⁸, computadores e outros dispositivos móveis. Os *smartphones*²⁹ são os mais procurados para a comunicação da pessoa surda e o da com deficiência auditiva. Com recursos otimizados para envios e recebimentos de mensagens de textos, há também as *chamadas de vídeo* que, para a pessoa surda que não é bilíngue, poderá se comunicar com outra pessoa diretamente pela Língua de Sinais. Ambos os serviços são interações instantâneas e, para ser realizado, o usuário necessitará de conexões de internet fixas ou, em segundo caso, de dados móveis, como por exemplo, o 3G ou 4G.

É assegurado no capítulo IV a implementação de acessibilidade arquitetônica e urbanística nos espaços públicos ou de uso coletivo para as pessoas com deficiências, garantindo-lhes acesso a estes espaços. O enunciado pontua que é obrigatória “a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT”³⁰.

A seção II, § 6º, trata das condições específicas das salas de espetáculo para pessoas com deficiência auditiva e surda, possibilitando o acesso ao lazer, que deverão dispor de um:

[...] sistema de sonorização assistida para pessoas portadoras de deficiência auditiva, de meios eletrônicos que permitam o acompanhamento por meio de legendas em tempo real ou de disposições especiais para a presença física de intérprete de LIBRAS e de guias-intérpretes, com a projeção em tela da imagem do intérprete de LIBRAS sempre que a distância não permitir sua visualização direta. (BRASIL, 2004).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas é acionada como forma de sustentar o discurso, pois usufrui da reputação de produzir insumos para uma ordem e progresso social dos brasileiros, através de documentos normativos que

²⁸ Dispositivo móvel, muito utilizado para fins profissionais e de entretenimento, semelhante a um computador portátil com tela sensível ao toque (*ecrã tátil/touchscreen*).

²⁹ Telefone celular com tecnologias avançadas com tela de sensibilidade ao toque (*ecrã tátil/touchscreen*).

³⁰ DECRETO N° 5.296. Capítulo IV, Seção II, art. 26.

sistemizam o conhecimento da sociedade brasileira e os direitos das pessoas que os demandam.

No capítulo VI, são estabelecidas normativas sociais para garantir o acesso à informação e à comunicação através de telefones de acessos individuais para pessoas com deficiência auditiva. Para isso, cabem às empresas prestadoras de serviços de telecomunicações a garantia deste direito, promovendo assim, o acesso à informação e comunicação das pessoas com deficiência auditiva.

O § 2º do artigo 53, conferido pelo texto do Decreto 5.645/2005, em norma complementar pelo Ministério das Comunicações³¹, assegura aos deficientes auditivos e visuais a acessibilidade e o direito à informação, devendo:

- I - a subtitulação por meio de legenda oculta;
- II - a janela com intérprete de LIBRAS; e
- III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

A exigência marcada no enunciado pela subtitulação por meio de legenda oculta, também conhecida pela sigla **cc** (do inglês closed caption) é um recurso de inclusão social que dá possibilidades àqueles que possuem deficiência auditiva leve, moderada ou profunda (se alfabetizados na Língua Portuguesa). Isso também oportuniza aos idosos e a outras pessoas que, com o passar do tempo, perdem a audição. De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, são 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva em todo o Brasil.

A legenda oculta promove a acessibilidade para o surdo, no entanto, no recurso da janela com intérprete de Libras é visivelmente nítido o respeito para com os surdos, fazendo respeitar os aspectos linguísticos e culturais destes.

Mesmo com a educação bilíngue para surdos, a compreensão de frases e/ou textos pode ser fragmentada, pois cada língua possui regionalismos, o que, para o sujeito surdo, dificulta o entendimento, já que ambas as línguas possuem modalidades e aspectos culturais distintos. Considerando a promoção de uma acessibilidade justa para o surdo, é entendido que o mesmo tenha acesso à informação na sua língua materna, respeitando-os dentro de suas individualidades linguísticas, sabendo-se que, dependendo do surdo e de sua história

³¹ O Ministério das Comunicações foi extinto pela medida provisória de nº 726, de 12 de maio de 2016, a qual foi publicada no Diário Oficial da União no mesmo dia (seção 1). Com a extinção do Ministério das Comunicações, o modelo estruturante passa a integrar o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

socioeducacional, a língua materna pode ser a Língua de Sinais ou a língua na modalidade oral.

Dentro dessa perspectiva de acessibilidade, temos que:

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, letores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

A marcação do enunciado em *apoiar eventos científico-culturais* desloca o sujeito para uma nova formação discursiva que produz novos sentidos. Os eventos especificados (técnicos e científicos), circunscrevem as condições de produção do discurso sobre os sujeitos no amadurecimento científico e no de debates com interesses comuns. Isso condiciona os discursos pela formação ideológica do sujeito diante da interação social, certo que as posições discursivas divergem diante de grupos sociais, podendo promover pesquisas diante dos questionamentos que lhes são aplicados.

3.5 Decreto 5.626/2005

O Decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005 possui nove capítulos e *"regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o artigo 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000* –, os quais tratam da Libras e dos sujeitos envolvidos para com ela. Tais documentos apresentados retratam o poder instituído que determinam as condições de verdade para fundamentar os discursos propagados.

A formação discursiva do Decreto é de inclusão, de formação e capacitação de profissionais, de uso e difusão, dos direitos do surdo e do deficiente auditivo no âmbito da educação e no da saúde. Há delegações ao Poder Público e às empresas concessionárias de serviços públicos.

Para a análise do referido documento, reunimos os enunciados contidos nos capítulos do texto legislativo em quatro formações discursivas:

1. Dos sujeitos no discurso;
2. Da Libras como disciplina curricular: o seu uso e difusão;

3. Da formação de professores para o ensino da Libras;
4. A acessibilidade do surdo: tradutor/intérprete;

3.5.1 Dos sujeitos no discurso

3.5.1.1 O sujeito na esfera educacional

No capítulo I, artigo 2º, no versar das disposições preliminares, diz que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Em seu parágrafo único, é dada uma classificação para outro sujeito, que agora se diferencia em determinados aspectos da pessoa surda, identificado, anteriormente como Deficiente Auditivo. Na íntegra, no Parágrafo Único “[...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Dessa forma, *pessoa surda*, segundo o discurso legislador, é aquela que, pelo fato de não possuir a audição, consegue interagir socialmente através da sua língua por intermédio de experiências visuais. Já o *deficiente auditivo* é dado como aquele que, clinicamente, é diagnosticado com a perda da audição em graus determinados de intensidade sonora. Ou seja, denominações diferentes para sujeitos com respectivas individualidades: ambos possuem clinicamente a deficiência auditiva, contudo, no primeiro há o caráter linguístico e cultural próprio, enquanto o segundo é dito meramente como aquele que tem uma perda auditiva. A base estruturante do discurso legislador, em suas regularidades discursivas, promovem novos sentidos sociais ao sujeito que não tem a audição, até mesmo para aquele que possui parcialmente alguma audição.

Os surdos e deficientes auditivos possuem garantias de inclusão a uma Educação Bilíngue, firmada no capítulo VI, art. 22, mediado pelas Instituições Federais de Ensino, as quais são responsáveis pela educação básica. O capítulo define que essa inclusão partirá das organizações de: **a)** *escolas e classes de educação bilíngue*, as quais deverão estar para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e **b)** por *escolas bilíngues ou escolas comuns* da rede regular de ensino, para os anos finais do ensino fundamental, médio ou

educação profissional. Ambas as classificações mencionadas pelo decreto deverão estar abertas a alunos surdos ou deficientes auditivos, com professores bilíngues das “diferentes áreas do conhecimento, *cientes da singularidade linguística dos alunos surdos*, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”³².

3.5.1.1 O sujeito na esfera médica

Na esfera médica, o decreto apresenta, no capítulo VII, art. 25, os direitos à saúde do surdo e do deficiente auditivo, a garantia à atenção integral e a prioridade para ambos quando estiverem matriculados nas redes de ensino da educação básica. O artigo pontua em dez incisos as especialidades médicas que devem ser efetivadas para a *inclusão plena* em todos os âmbitos da vida social dos indivíduos, vejamos:

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, **na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social**, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - **ações de prevenção** e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - **tratamento clínico e atendimento especializado**, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - **realização de diagnóstico, atendimento precoce** e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - **seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado**;
- V - **acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica**;
- VI - **atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional**;
- VII - **atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica**, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - **orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter**, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - **atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS** e das empresas que detêm concessão

³² (BRASIL, 2005. Art. 22. Inciso II, *Grifo nosso*).

ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação. (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

Partindo disso, os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados apresentados para a área de atenção à saúde, indicam uma formação discursiva voltada para ações de cuidados e de prevenção da surdez, dada pela disfunção de algum dos órgãos que possibilitam a audição, logo, o tratamento adequado e/ou o atendimento às advertências cabíveis, trarão melhorias para a saúde auditiva dos sujeitos. Os enunciados abordam concisamente atribuições ao Sistema Único de Saúde – SUS e as demais empresas que concedem serviços públicos de assistência à saúde, enfatizando que devem realizar “ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva” assim como também *tratamento clínico* para ambos, com atendimento especializado. Nesse sentido, esses tratamentos estão para a cura de doenças enquanto o atendimento especializado são para as terapias de reabilitação como as fonoaudiológicas, etc.

As instituições representadas na Lei legitimam os discursos médicos que lhes atribuem verdades pela relação de poder instituído. O discurso direciona os sujeitos às intervenções médicas para o tratamento clínico específico, assim, faz constituir sentidos de plenitude de integração social se obtiverem a “correção” da deficiência. Mas, e se não houvesse o atendimento específico concedido pelos serviços públicos de assistência à saúde para as pessoas surdas e deficientes auditivos? Como o sujeito se constituiria nos discursos mediante a falta de atendimento? Entenderíamos como desrespeito com os sujeitos?

No decorrer dos incisos, podemos observar os vocábulos como “seleção”, “tratamento”, “reabilitação”, “orientações”, etc., separando-os por uma hierarquia de gravidade pelas suas condições. Essa seleção remonta a formação discursiva sobre os sujeitos: se diagnosticados, aos deficientes auditivos implicará o uso de aparelhos auditivo e devem receber acompanhamento médico fonoaudiológico e terapêutico; aos surdos, implicará a comunicação pela Língua Brasileira de Sinais e pela Língua Portuguesa na modalidade escrita, ou seja, o que já o caracteriza regularmente como sujeito bilíngue.

Pelo discurso há a defensiva de *precar* a surdez, atribuindo aos indivíduos atendimento com especialidades médicas, concedendo “atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade”, logo, focaliza o atendimento na área da saúde, bem como na área educacional bilíngue, inclusive como prioritário, atribuindo atenções muito além da patologia.

A caracterização apresentada no discurso legislador pode ser configurada da seguinte forma: *os surdos possuem capacidades intelectuais, se constituem como sujeitos bilíngues, que podem se constituir com base numa cultura e numa língua específica, enquanto os deficientes auditivos não sentem necessidade de uma língua espaço-visual, por isto, têm o livre arbítrio de escolha pela oralização/Libras, por meio de atendimentos fonoaudiológico e terapêutico, etc.*

Esses atendimentos fonoaudiológicos, pelo discurso do legislativo não está previsto apenas para a pessoa com deficiência auditiva, mas também à pessoa surda. O mesmo atendimento não faz parte da área da educação, mas podem acontecer com ações integradas e, desse modo, o legislador garante este direito como atenção integral à saúde de ambos os sujeitos e não pensando nos sentidos de opressão imposta a eles.

Existem deficientes auditivos que, por questões preferenciais e ideológicas, pelo insucesso ou sucesso da oralização, optam pela aprendizagem da Libras como L2, tal como existem surdos que, pelo insucesso ou sucesso da oralização, optam pela aprendizagem da Língua oral como L1, demandando, para tal desejo, grande esforço pessoal, envolvimento profissional da área da Fonoaudiologia e aporte econômico de suas famílias.

Partindo disso, põe-se ao prelúdio da diferenciação dos sujeitos partindo da sua condição biopatológica e fixando na estratificação dos corpos ou no biopoder. Essa distinção se apresenta pela formação ideológica da área médica, com o discurso de curar a surdez para possibilitar privilégios para melhor integração social, como se o grupo social representativo de pessoas surdas não fosse privilegiada pelo fato de não ouvir, reduzindo a condição de existência a ser "corporalmente perfeito".

Ao discriminar o sujeito pela condição de não ouvir, é possível observar a ideologia existente em cada um dos grupos que são colocados em oposição.

Em afirmação destas oposições entre os sujeitos, de acordo com Bisol & Valentini (2011, p. 02), “o surdo que se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. Ele tem orgulho

de ser surdo e não se considera um deficiente” (p. 02). Enquanto, por outro lado, “é comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida. A perda auditiva causa desconforto e é muitas vezes motivo de discriminação e preconceito” (p. 02).

O preconceito que se instaura entre os sujeitos se deve por negações específicas do outro, seja por deficientes auditivos supervalorizarem a cultura ouvinte e rejeitar a língua de sinais, seja pela comunidade surda em ficar ofendida pela recusa da sua língua e cultura pelos ouvintes e deficientes auditivos; seja pelos ouvintes em inferiorizar as especificidades culturais e linguísticas dos surdos, assim como ter piedade destes pela ausência da audição, etc.

Ainda, pelos incisos mencionados no capítulo VII, cada indivíduo terá acompanhamento médico para uma seleção que partirá do diagnóstico daqueles que precisam utilizar *prótese auditiva*, chamada também de aparelho auditivo, de acordo com suas necessidades, para aqueles que forem classificados como Deficiente Auditivo.

O inciso VIII do mesmo artigo dá atenção ao aspecto linguístico do surdo que, tanto o SUS quanto as demais empresas de concessão de assistência à saúde, deverão orientar a família sobre “as *implicações da surdez* e sobre a importância da criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa”. Em observação disso, notamos que, se uma pessoa for diagnosticada com surdez, haverá uma consequência no vocábulo utilizado. O termo propõe que, segundo uma lógica [**se for verdade que X = Y e Y = Z, logo, X = Z**] encontrando assim, um antecedente e um conseqüente. Em súmula, pelo enunciado, se houver diagnóstico de deficiência auditiva severo-profunda (antecedente), isso implica (consequente) à criança o aprendizado da Língua de Sinais Brasileira e o estabelecimento da aquisição ou do aprendizado da Língua de Sinais Brasileira e o conhecimento da cultura surda, uma educação bilíngue e, assim, a presença da/na comunidade surda.

Voltando para o inciso V, é concedido ao Deficiente Auditivo “acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica”, assim como no inciso VI é estabelecido “*atendimento em reabilitação* por equipe multiprofissional”, pois, por livre escolha podem optar pela oralização. Esse atendimento característico ao Deficiente Auditivo tem como sentido colocá-lo em melhor estado, restaurando o que lhe foi perdido, neste caso a perda parcial da

audição. No seguimento deste pensar, se existe a prevenção da surdez, se há um tratamento diferenciado que reabilite o indivíduo a recobrar sua audição, no limiar dessa formação discursiva, a ocorrência da surdez não é vista de modo positivo. Contudo, a condição de não ouvir é de fato uma perda e, como sujeito surdo na sociedade, perde poderes, mas ganha outros de imposição como grupo, como cidadão brasileiro constituído por aspectos linguísticos e culturais próprios.

3.6 A Libras como disciplina nos cursos de formação acadêmica e no ensino regular: a prática e a difusão de uma “nova língua”.

Neste tópico escolhemos abordar conjuntamente três capítulos do Decreto. Trataremos o capítulo II: da inclusão da Libras como disciplina curricular; o capítulo IV: do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para o acesso das pessoas surdas à educação; e do capítulo VIII: que apresenta as obrigações das empresas institucionais em apoio ao uso e difusão da Libras. A junção destes capítulos dá-se pela abordagem em apoio à prática e à difusão da Libras.

O capítulo II, artigo 3º firma que a Libras deve ser uma “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério”. Vejamos:

A Libras deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

Como vimos, o artigo 4º da Lei da Libras (10.436/2002) também visa a garantia de incluí-la nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, nos respectivos níveis de ensino. Quadros (2006, p. 24) pontua que “[...] os professores que tiverem tido a disciplina de Língua de Sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aula diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns mitos sobre os surdos e sua língua”. Logo, entende-se que, se existe a disciplina nos respectivos cursos de formação, é necessário que já haja docentes para lecionar a disciplina em questão.

Ainda no respectivo capítulo, no parágrafo primeiro, é atribuída a inserção da Libras como disciplina curricular em “*todos os cursos de licenciatura*, nas diferentes

áreas do conhecimento”. No parágrafo segundo, é decretado que a Libras deverá constituir-se de “*disciplina curricular optativa* nos demais cursos de educação superior e na educação profissional” que não sejam licenciatura.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento**, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em **disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional**, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

O referencial do enunciado aponta para a emergência plural de profissionais capacitados para a área educacional e, aos demais cursos de bacharelado a disciplina de Libras torna-se facultativa, permitindo ao corpo discente a livre escolha, e não a obrigação de cursá-la. A obrigatoriedade da disciplina marca a importância da Libras para o âmbito educacional, enquanto a não-obrigatoriedade a sinaliza como dispensável, isto é, que pode ser deixada de lado, sem tanta importância para a formação específica do bacharel. A obrigatoriedade da Libras como disciplina deveria ser indispensável para todos os níveis de formação, posto que, para a inclusão social do deficiente auditivo e/ou do surdo, é concernente que lhes seria indispensável – aos profissionais de cada área – a compreensão das especificidades de ambos.

No capítulo IV, quando se ocupa sobre o uso e difusão da Libras, é considerado:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

A proposta estabelecida pelo decreto é que, o corpo docente deverá ter como base as experiências adquiridas pelo discente, a fim de confrontá-lo com sua própria realidade, no exercício de prepará-lo para a criticidade. As estratégias de ensino

devem facilitar ao aluno surdo, no íntimo de suas especificidades, a compreensão de textos da Língua Portuguesa, mesmo que não tenha o seu domínio.

Por outro lado, no capítulo IV do decreto é tratado o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa (LP) na educação de surdos, e o capítulo VIII trata dos papéis do poder público e demais empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos para o apoio ao uso e difusão da Libras. A sua promoção deverá ser apoiada pelas instituições federais de ensino na comunidade escolar “entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”³³, funcionando assim, as relações de força do discurso.

As instituições federais de ensino, pelas atribuições apresentadas no decreto em pauta, reproduzirão o discurso massivamente pela ideologia e, de modo tênue e secundário pela repressão, pois, como afirma Althusser (1970), “não há aparelho puramente ideológico” (p. 47), como já dito na sessão 1, tópico 1.4.

O apoio do uso e difusão da Libras é delegado aos professores, alunos, funcionários, etc., conferindo diferentes posições discursivas sobre a Língua Brasileira de Sinais. Parafraseando Orlandi (2015, p. 37) atestamos que, se o sujeito fala a partir da posição de professor, logo, suas palavras não significam como as de um aluno, cuja relevância é subordinada à do professor. Esses valores são constituídos pela representatividade social na qual estamos inseridos, dados pela hierarquia das relações de forças, mas, independentemente da posição que o sujeito ocupa, os discursos relacionam-se com outros para produzir sentidos. Com Foucault (2008, p. 105), concluímos também que um professor pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, distintas posições, assumindo papéis de diferentes sujeitos.

A educação dos surdos se deve dá-se à garantia para o atendimento educacional especializado e, como previsto no caput do capítulo IV, artigo 14, as instituições federais de ensino devem seguir as recomendações determinadas no parágrafo primeiro, como: promoção de cursos de formação de profissionais como professores de Libras – Língua Portuguesa (LP) como segunda língua e Tradutor/Intérprete de Libras – LP. A partir da formação desses profissionais, as escolas deverão ser providas com os mesmos, a fim de “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil,

³³ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo IV, art. 4, inciso V.

nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”³⁴.

A inserção destes profissionais tem como objetivo, além de garantir uma acessibilidade linguística nos espaços escolares para os surdos, auxiliar integralmente da legitimação de um grupo sociocultural e linguístico, categorizando a comunidade surda brasileira, assim como, para o deficiente auditivo, deverá ser garantido o atendimento distinto ao do surdo, conforme as necessidades específicas individuais.

Essa regularidade discursiva de assegurar o direito ao “*acesso à comunicação, à informação e à educação*” para as pessoas surdas, também é apresentada no capítulo V, artigo 19, parágrafo único, assegurando direitos aos surdos e deficientes auditivos; no artigo 21 do mesmo capítulo é assegurado esse direito apenas ao sujeito surdo, uma vez que o decreto impõe a inclusão do profissional tradutor/intérprete de Libras/LP nos quadros de ensino da educação básica e superior como meio de viabilizar este acesso, enquanto o deficiente auditivo não requer a atuação deste profissional.

Ainda no capítulo IV, parágrafo primeiro, é disposto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelas instituições federais de ensino previstas no decreto, as quais deverão garanti-lo não somente ao surdo, mas também ao deficiente auditivo. O inciso VIII dá essa garantia mediada pelas instituições que deverão “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação”³⁵ destes.

No capítulo VIII, das atribuições do poder público e das empresas que detém concessão ou permissão de serviços públicos, o artigo 26 concede apoio à Libras, garantido “às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e da difusão de Libras e da tradução e interpretação da Libras - Língua Portuguesa”³⁶. Essa garantia ao surdo deverá ser realizada por pelo menos “cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras”³⁷.

Contudo, estes funcionários, segundo artigo 27 do mesmo capítulo, estarão “sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do

³⁴ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo IV, artigo 14, inciso IV.

³⁵ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo IV, artigo 14, inciso VIII.

³⁶ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VIII, artigo 26.

³⁷ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VIII, § 1º

usuário dos serviços públicos”³⁸. Dessa maneira, é atribuído ao usuário dos serviços prestados pela administração pública federal, direta e indireta, bem como pelas empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, a capacidade de selecionar e/ou avaliar o profissional sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, como apresentado no Decreto N° 3.507 de 13 de Junho de 2000, mas que foi revogado pelo Decreto N° 6.932 de 2009, do que trata do atendimento público prestado ao cidadão.

O parágrafo único sustenta que é pertencente “à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos”³⁹ mencionados anteriormente. (BRASIL, 2005, Capítulo VIII).

Assim, os enunciados colocam o surdo na posição de um dos *avaliadores* para com o tratamento diferenciado que receberá das instituições de ensino e, nesse sentido, podemos considerar um sujeito que pertence a uma profissão, que possui intelectualidade, etc.

3.7 Da Formação de Professores para o Ensino da Libras

No capítulo III, artigo 4º, é dito que a formação de professores para o ensino da Libras deverá ser “realizada em nível superior, em curso de graduação em licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”⁴⁰. Em seguida, é firmado no parágrafo único do referido artigo que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos”⁴¹, e este enunciado é repetido outras vezes. É no seguimento desta regularidade que é estabelecida a formação discursiva sobre o surdo dispor de *prioridades* nas atividades educacionais que possuam o envolvimento da Libras. Posteriormente temos no:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, **em que Libras e**

³⁸ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VIII, artigo 27.

³⁹ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VIII, parágrafo único.

⁴⁰ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, artigo 4.

⁴¹ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, parágrafo único.

Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Acima observamos o decreto reforçar o enunciado predito na Lei Libras, quando aborda sobre a impossibilidade da Língua Brasileira de Sinais substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, constituindo-a em uma língua de instrução em parceria com a Língua Portuguesa. Diante do fato, temos a formação discursiva de viabilizar a formação bilíngue na Educação de surdos privilegiando a primeira língua (L1), e, novamente, garantir prioridade às pessoas surdas nos devidos cursos de formação.

O texto legislativo em seu interior possui a função de disciplinar, como apresentado por Michel Foucault (2014). No mesmo sentido atribuído pelo pesquisador francês, a disciplinação do sujeito tem como função atribuir obediência às regras determinadas, logo, tem caráter repressivo e possui função de validar o discurso sobre a educação do sujeito surdo e da sua língua. O supracitado decreto possui sua validade, pois no princípio da disciplina, requer a construção de novos enunciados sobre este sujeito. “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (2014, p. 29).

Segundo Foucault (2017, p. 54) “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que reproduzem”. A legitimação do profissional Instrutor de Libras é materializada no legislativo, como também nos certificados que são regulamentados pelas relações de poder instituídos nas instituições de ensino superior e/ou credenciadas por secretarias de educação, e a partir delas os discursos são sustentados, reconhecendo estes profissionais e colocando-os em evidência.

O sujeito surdo tem sua prioridade firmada no artigo 7º do capítulo III quando não houver profissionais com título de pós-graduação ou de graduação para o ensino da Libras nos cursos de educação superior, pois a disciplina Libras poderá ser ministrada se o indivíduo obtiver algum dos requisitos destacados:

I - **professor de Libras**, usuário dessa língua com **curso de pós-graduação ou com formação superior** e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - **instrutor de Libras**, usuário dessa língua com **formação de nível médio** e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; (BRASIL, 2005).

Os enunciados que atribuem aos surdos garantias trabalhistas no âmbito educacional, propulsiona-o para um novo cenário, concebendo a imagem de um sujeito que possui capacidades para desenvolver atividades no cargo de professor bilíngue, não mais sendo visto como um sujeito nulo de saberes. O decreto interpela o sujeito à imagem de educador em duas esferas, numa hierarquia de cargos, como a de “Professor de Libras” de nível superior e a de “Instrutor de Libras” de nível médio.

Em seguida, no parágrafo segundo do referido artigo, é deliberado que os “sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro de magistério”⁴² após um ano da publicação do Decreto. Deverá ser proporcionado aos professores o “acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo”⁴³. Podemos observar a visibilidade da *literatura surda* que é evidenciada como caminho de informar sobre quaisquer trabalhos produzidos sobre o tema.

A aprovação do profissional que irá lecionar a disciplina de Libras é tratada no artigo 8º, quando aborda o exame de proficiência em Libras, que deverá ser realizado por uma banca examinadora. A mesma avaliará “a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua”⁴⁴, contudo, os avaliadores deverão ser constituídos por “docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior”⁴⁵.

As relações de poder instituído nos documentos oficiais assujeitam os indivíduos a buscar capacitação e formação profissional, haja vista que, para a obtenção da habilitação ao cargo de docente e/ou instrutor de Libras, primeiro deve-se passar por uma banca examinadora que conferirá a fluência na Libras. Essa concepção ideológica de conferir fluência na Língua de Sinais nos possibilita pensar

⁴² DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, Art. 7º, § 2º

⁴³ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VI, artigo 23, § 1º

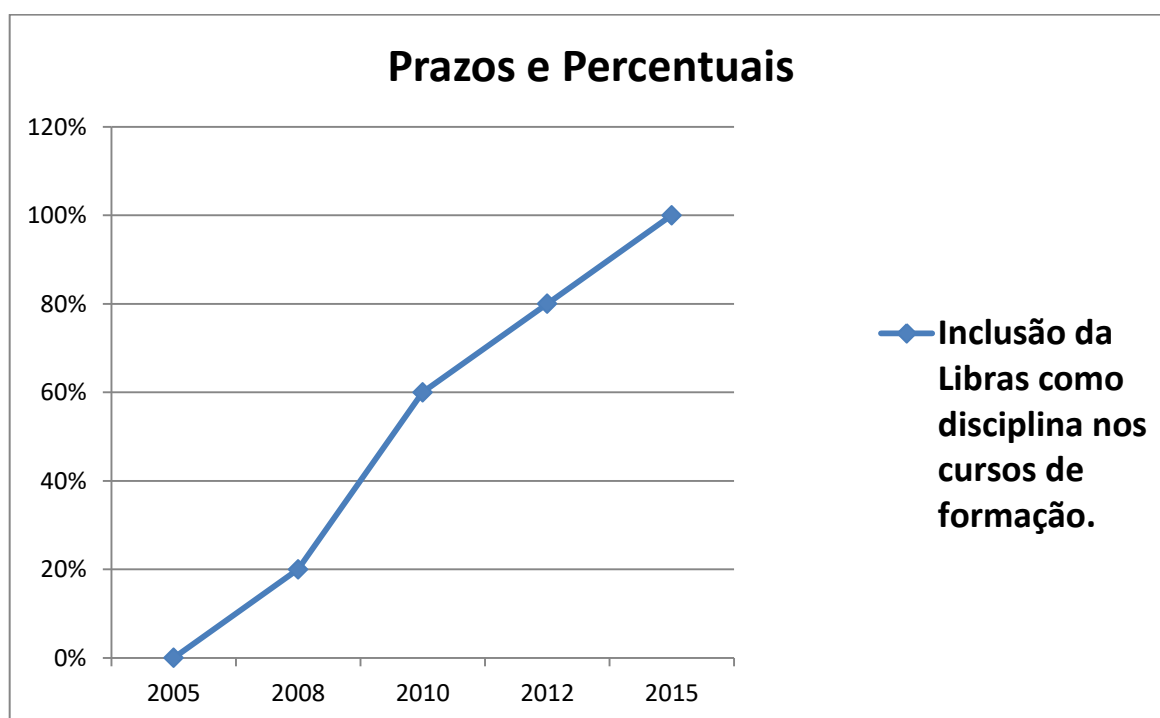
⁴⁴ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, artigo 8º.

⁴⁵ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, artigo 8º, § 3º.

sobre as exigências que são requeridas nela, sobre os aspectos que determinam sua estrutura gramatical, dispondo avaliar o sujeito naquilo que lhe dá competências linguísticas e culturais.

O artigo 9º estabelece prazos e percentuais para que a Libras esteja incluída nos cursos de formação de professores ou nos cursos de fonoaudiologia. Segundo regras estabelecidas, até o ano de 2008 a disciplina de Libras deveria estar na grade curricular em até 20% dos cursos de formação das instituições, em 2010 com 60%, 2012 em 80% e, por fim, até atingir o percentual de 100% no ano de 2015. Vejamos:

FIGURA 5: Prazos e percentuais para a inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação de acordo com a Lei nº 5.626/2005.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No parágrafo único do supracitado artigo, é dito que “o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas”⁴⁶ e, como mencionado anteriormente, nos cursos bacharéis, a Libras torna-se uma disciplina optativa. Em conformidade com as regularidades

⁴⁶ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo III, artigo 9º, parágrafo único.

discursivas para a promoção da Libras, o decreto responsabiliza o Ministério da Educação - MEC para a *criação de cursos de graduação* específicos da área, em função de viabilizar a Educação Bilíngue. Já artigo 12 dá responsabilidade às instituições de educação superior de providenciar *cursos de pós-graduação*.

No parágrafo único do artigo 13 é declarado que os cursos de Fonoaudiologia deverão dispor, em sua grade curricular, a temática da “modalidade escrita da língua portuguesa para surdos”. Vejamos:

Art. 13. O ensino da **modalidade escrita da Língua Portuguesa**, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. **O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.** (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

A temática do ensino da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita no curso de Fonoaudiologia, subentende a importância de que fonoaudiólogos, em sua formação, discutam o que significa o "ensino de LP como segunda língua para surdos", pois, certamente, os fonoaudiólogos, ao atenderem surdos, poderão dar contribuições para este importante aprendizado para a pessoa surda que se deseja "bilíngue". Dessa forma, os profissionais com formação em fonoaudiologia compreenderão as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos e, como mencionamos na análise da Lei 10.436/2002, a compreensão das especificidades do surdo por parte dos profissionais fonoaudiólogos é de grande relevância para que não haja os devidos suportes à oralização do sujeito, caso este o deseje (pois, a oralização dos surdos não é obrigatória em nenhum aspecto da Lei da Libras ou do decreto que a regulamenta, antes, sendo colocada como um direito que a pessoa surda deve ter, e que deverá ser atendido na área da saúde (não na área educacional)).

3.8 Da Acessibilidade do Surdo: Tradutor/Intérprete

O capítulo V se refere à formação do intérprete de Libras/LP que deverá ser realizado através de “*curso superior de Tradução e Interpretação*, com habilitação

em Libras - Língua Portuguesa”⁴⁷. No artigo 18, é especificado que este profissional, a contar pela data de publicação do referido decreto, também poderá exercer a função de *tradutor e intérprete da Libras de nível médio* nos próximos dez anos desde que sua formação seja obtida em: **a)** cursos de educação profissional; **b)** cursos de extensão universitária; e **c)** cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias da educação. Assim, o surdo terá a garantia de tradutores/intérpretes de Libras para facilitar sua comunicação, os quais estarão dispostos em duas categorias: a de nível superior e a de nível médio. A pessoa surda, de acordo com o art. 19, incisos I, II e III, poderá também ser incluída no quadro das instituições federais para atuar como intérprete. Vejamos:

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, **caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa**, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - **profissional ouvinte, de nível superior**, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, **para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior**;

II - **profissional ouvinte, de nível médio**, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, **para atuação no ensino fundamental**;

III - **profissional surdo**, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, **para atuação em cursos e eventos**. (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

Nos enunciados pontuados (“profissional ouvinte, de nível superior”, “profissional ouvinte, de nível médio”), e quando faz referência ao surdo, este é determinado apenas como “profissional surdo”, sem um nível de formação específica, exigindo apenas competências para exercer suas atividades de tradutor/intérprete de línguas de sinais de outros países, em cursos e eventos.

Considerando que cada país possui sua Língua de Sinais, uma nova *posição-sujeito* é legitimada ao surdo. Para Pêcheux (1975), a posição-sujeito é definida como uma relação de identificação que ocorre entre o sujeito que enuncia, bem como com o sujeito do saber, que é a Forma-Sujeito. Nesse sentido, a Análise do

⁴⁷ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo V, artigo 17.

Discurso nomina como posição-sujeito às várias posições que o sujeito pode assumir em um discurso.

O acesso para a informação também lhe é concedida por meio das programações visuais dos cursos de nível médio e superior. Para isso, as programações devem possuir “janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004”⁴⁸.

É possível perceber, no sucinto texto legislativo, uma emergência de disseminar a Libras como língua, uma vez que a Lei determina a sua inclusão nos cursos de formação em nível médio e superior.

3.9 Os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia

Os Referenciais Curriculares atendem as recomendações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que, em consonância com tal lei, procura apontar fins qualitativos para a Educação Nacional, de modo a contribuir com o desenvolvimento educacional do corpo discente como cidadãos. Os Referenciais têm o objetivo de orientar os profissionais da Educação, não sendo obrigatórios, os quais deverão ser seguidos como base para a elaboração de projetos educativos, planejamento de ensino, desenvolvimento, avaliação de práticas educativas, ou seja, é o caminho sugerido para os docentes na sua prática de ensino.

A elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia (pela revisão de 2013) foi feita sob a organização dos coordenadores pedagógicos e professores da rede estadual de ensino de Rondônia, dos coordenadores pedagógicos das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e Técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Sua constituição tem, como princípio, orientar o planejamento de ensino do corpo docente a determinar qualitativamente estratégias para o ensino-aprendizagem dos alunos.

⁴⁸ DECRETO 5.626, 2005. Capítulo VI, artigo 24.

O Ensino Fundamental Brasileiro é organizado pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Possui a duração de 09 (nove) anos, de caráter obrigatório para crianças a partir dos 06 (seis) anos de idade, objetivando a formação básica do cidadão⁴⁹. Os anos iniciais são correspondidos do 1º ao 5º ano, enquanto os anos finais do 6º ao 9º, posteriormente, o 1º 2º e 3º anos condizem com o Ensino Médio.

Na apresentação dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia (2013), a sua importância é dada “para que se incorporem no aluno os princípios da cidadania” (p. 03), conferindo os aspectos sociais ao sujeito para as condições de produção de discursos, de quem possui direitos civis, políticos e sociais. Por se servir de base referencial de conteúdos curriculares, a instituição pública de ensino poderá adequá-lo às “especificidades e peculiaridades, [...] considerando também os aspectos regionais e locais, para que fique com a cara da comunidade”⁵⁰.

Tanto o Referencial do Ensino Fundamental quanto o do Médio, possuem abordagens específicas àquilo que lhes é determinado pela Lei 9.394/96 – LDB para sua elaboração. Ambos os documentos versam sobre Escola e Currículo, Orientação Metodológica, Temas Transversais/Sociais e Conteúdos Obrigatórios, O Currículo e as Avaliações Externas, e as Áreas de Conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e o Ensino Religioso. Tratam também das Modalidades de Educação – A Diversidade na Formação Humana, Educação em Tempo Integral, Educação Empreendedora (somente no Referencial do Ensino Médio), e tratam sobre Avaliação como parte integrante do currículo.

No tópico 11 do Referencial Curricular do Ensino Fundamental, ao tratar das modalidades de Educação a Diversidade na Formação Humana, o documento expõe a caracterização do aluno com deficiência auditiva, o qual é apresentado pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, sendo indicada como surdez leve, moderada ou severo-profunda. O mesmo enunciado é apresentado no Referencial do Ensino Médio. Vejamos:

⁴⁹ Redação dada pela Lei nº 11.274 de 2006 ao artigo 32 da Lei nº 9.394 de 1996 – LDB.

⁵⁰ Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Rondônia, 2013, p. 03.

FIGURA 6: Quadro comparativo dos Referenciais Curriculares do Estado de Rondônia sobre Surdez leve/moderada e severo-profunda.

Surdez leve/moderada	Surdez severo-profunda
Perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente , bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.	Perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana , bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Tal fato faz com que a maioria dos surdos opte pela língua de sinais .

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a enunciação acima, mais uma vez podemos compreender o sujeito dado pelas repetições enunciativas nos documentos oficiais já analisados. O discurso aponta para o deficiente auditivo, que não é *impedido* de aprender as línguas orais, com ou sem o uso de aparelho auditivo, e também aos surdos, que também são considerados deficientes auditivos, mas que se constituem linguisticamente pela Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Os textos dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio se repetem e, em concordância com o Decreto 5.626/2005, direcionam o sujeito surdo para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a fim de garantir seu direito à Educação Bilíngue durante todo o seu processo educativo.

O tópico 6 do Referencial Curricular do Ensino Fundamental, quando versa sobre "Áreas de Conhecimento: Linguagens para o 1º ano", propõe a Estética das Múltiplas Linguagens como eixo temático e cita como conteúdo de ensino das práticas de leitura e produção textual sobre a *cultura surda*. Essa menção tem como alvo a competência dos alunos de “perceber as línguas, tanto a portuguesa quanto a língua brasileira de sinais, como variáveis no espaço e no tempo, identificando as variedades linguísticas e os diferentes modos de falar das pessoas (crianças, jovens, idosos)”.

Para o 2º ano do ensino fundamental a proposta é integrar abordagens sobre a “Comunidade surda brasileira e suas respectivas implicações de deveres”⁵¹, como conteúdo do eixo temático *Meio Ambiente e Diversidade Cultural* e também aos alunos do 1º ano, com as mesmas competências atribuídas. Enquanto para o 3º e 4º ano, temos similaridades enunciativas, mas, com apenas algumas alterações no posicionamento das palavras, vejamos:

FIGURA 7: Quadro comparativo entre a temática de ensino para o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental no Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Rondônia.

3º ANO Temática: Estética e Múltiplas Linguagens	4º ANO Temática: Múltiplas Linguagens
Gêneros textuais: fábulas, parlendas, contos populares (de matriz africana, cultura surda indígena , europeia), lendas, HQ, bilhetes, rótulos, convites, propagandas, cartazes, jornais, revistas, <i>bulas</i> , <i>cartas</i> , poesias, rimas, trava-língua e adivinhas, <i>cantigas e repentis</i> .	Gêneros textuais: fábulas, parlendas, contos populares (de matriz africana, cultura surda , indígena, europeia), lendas, <i>cantigas e repentis</i> ; HQ, bilhetes, rótulos, convites, propagandas, cartazes, jornais, revistas, <i>bulas</i> <i>cartas</i> , poesias, rimas, trava-língua e adivinhas;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A abordagem sobre *cultura surda indígena* é apresentado como conteúdo para os alunos do 3º ano de maneira equívoca, pela falta da vírgula no texto, pois no enunciado seguinte, destinado para o 4º ano, há essa separação. Mesmo com a falha gráfica, é inegável a existência de culturas indígenas que possuam em sua conjuntura social pessoas que se comunicam por línguas de sinais próprias, como apresenta Shirley Vilhalva em seu livro *Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul*, no ano de 2012.

No subtópico 6.6 do Referencial Curricular do Fundamental, no que trata do ensino da Arte como componente curricular para o 1º ano, é proposto o ensino de “diferentes representações e feitura do objeto em culturas variadas, incluindo-se cultura indígena, surda e africana (Ex: a arte da manipulação da argila e sua materialização em objetos de lazer [...])”. Esse enunciado é apresentado sob a

⁵¹ Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Rondônia, 2013, p. 46.

temática das artes visuais e audiovisuais na competência de valorizar a diversidade cultural pelo viés artístico, que também é conferido para o 3º e 4º ano, mas com conteúdos de ensino diferenciados, dada a diferença de idade entre os alunos. No entanto, para o 4º ano, na temática *teatral* atenta-se o “uso das expressões corporais concomitante com o uso da língua brasileira de sinais em conformidade com os mais variados textos teatrais (comédia, drama e tragédia)”.

Para os anos seguintes do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º), o Referencial Curricular não inclui como eixo temático abordagens para o conhecimento da cultura surda.

Contudo, consideramos que o ensino sobre as especificidades das pessoas surdas, é imprescindível, bem como da sua cultura, língua, regionalismos, etc. para todos os anos do ensino regular, não apenas para os anos iniciais (1º ao 4º ano). Se a importância desses referenciais é apresentada no capítulo introdutório do mesmo, como “propostas fundamentais para que os alunos incorporem os princípios da cidadania”, porque não incluir o conteúdo aos alunos do Ensino Médio? O Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio, como disposto, nas suas relações de poder instituído, representa um poderoso mecanismo de preparo social, garantindo novos olhares sobre as diversidades, mas, não se caracteriza de modo completo. Essa proposta apresenta-se insuficiente porque ignora o ensino da cultura surda nos demais anos do ensino regular (5º ao 9º do fundamental e do 1º ao 3º do médio).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, nos propusemos analisar o discurso sobre a Pessoa Surda em documentos oficiais brasileiros, estes representados pelas leis, decretos e pelos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia. A partir disso, procuramos nos atentar às terminologias utilizadas pelos textos oficiais como forma de entender como esses discursos delineiam o sujeito surdo, assim, como forma de normatizá-los na sociedade brasileira.

Como percebemos a Constituição de 67 não atribui referências diretas às pessoas surdas, o que se apresenta como exclusão social do sujeito, assim como também a negação de seus direitos. Somente 33 anos depois da promulgação da Constituição de 67, as pessoas surdas são referenciadas diretamente pela Lei 10.098/2000 como *deficientes auditivos*, dado pelo diagnóstico médico. Isso produz novos sentidos ao sujeito, visto que anteriormente eram citados de forma generalizada como *excepcionais* (Emenda nº 01 à Constituição de 67) e *deficientes* (Emenda nº 12 ainda pela Carta de 67), logo, apresenta um processo parafrástico que se mantém no mesmo pensamento do dizer, como sustenta Orlandi (2005, p. 34). Pela Emenda nº 65 à Constituição de 88 o sujeito é denominado como *deficiente sensorial*, deslocando-o parcialmente para as deficiências desse mesmo segmento, como a auditiva, motora, visual etc., ou seja, o deslocamento do sujeito se dá pela polissemia enunciativa.

Neste sentido, a primeira menção utilizando a terminologia *deficiência auditiva* é dada no art. 12 da Lei nº 10.098/2000, consistindo um *discurso fundador*, de acordo com Orlandi (2001). O artigo dispõe das garantias de acessibilidade para as pessoas com deficiência auditiva e, para isso, aciona a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para sustentar o discurso. Contudo, as normativas regulamentam o discurso para identificar os sujeitos por meio de um símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva, ressaltando a ausência da audição, logo, vinculam a pessoa surda ao discurso por essa ausência.

Os documentos oficiais, apresentados como as relações de poder instituído, garantem direitos ao sujeito surdo, os quais lhes foram negados por muito tempo. O Poder Público, pelas relações de poder, deverá estabelecer mecanismos para que essas garantias sejam usufruídas, já que a compreensão do sujeito é dada por

aquele que possui dificuldades na comunicação, logo, a eliminação dessas barreiras deverão ser promovidas.

A imagem do sujeito apresentada nos discursos dos textos oficiais é constituída por *deficiente auditivo* e *pessoa surda*, ambas apresentadas pelo Decreto nº 5.626/2005 com características distintas, sendo: o deficiente auditivo requererá de recursos eletrônicos, como *aparelho auditivo* para sua comunicação, já que este possui parcialmente a audição, sendo uma deficiência adquirida ou congênita; a *pessoa surda* terá acesso à informação por intermédio do Tradutor/Intérprete de Libras, o que possibilita acesso direto à sua língua natural, respeitando seus aspectos linguísticos e culturais.

Os sujeitos foram apresentados em quatro formações discursivas no Decreto nº 5.626/2005, dos enunciados que foram reunidos para a análise. Formações discursivas que:

1. Tratou dos sujeitos no discurso, apresentando a pessoa surda *que interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais⁵²*, características dadas à pessoa surda; e o deficiente auditivo que tem *perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais⁵³*, suas garantias asseguradas são de acordo com as necessidades de cada um, como acessibilidades, direitos, etc.; ambos os sujeitos terão garantias ao acompanhamento médico e, se diagnosticado com deficiência auditiva, serão caracterizados distintamente pelo grau da perda auditiva, como apresentamos na figura 5.
2. Mostrou que sujeito surdo terá uso da sua língua incluída como disciplina curricular, do seu uso e difusão da mesma, possibilitando visibilidade à pessoa surda, à cultura, às especificidades, etc.
3. Interpelou ações para a formação de professores para o ensino da Libras.
4. Propôs delinear sobre a acessibilidade da pessoa surda e do deficiente auditivo.

Assim, ambos os sujeitos se inserem em diferentes formações ideológicas que lhes determinam novos sentidos. Mesmo possuindo características distintas, serão identificados pelo símbolo internacional da pessoa com deficiência auditiva

⁵² BRASIL. Decreto 5.626/2005. Capítulo I, Art. 2º.

⁵³ BRASIL. Decreto 5.626/2005. Capítulo I, Parágrafo Único.

nos espaços públicos, reduzindo-os ao fato de não possuírem a audição ou não possuírem uma perfeita audição. Seria discriminatório que a pessoa surda, nos espaços públicos fosse identificada por outro símbolo que representasse sua língua e cultura no território brasileiro? Essa nova identificação da pessoa surda ressaltaria sua língua e cultura. Desconsiderar a identificação da pessoa surda pelo símbolo internacional da pessoa com deficiência auditiva atribuiria novos sentidos ao sujeito, o qual não estaria representado pela ausência da audição e sim ressaltando seus aspectos culturais e linguísticos. Se os sujeitos são diferenciados pelos documentos oficiais (pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva), porque utilizar a mesma imagem de identificação para ambos? Seria o embasamento do discurso médico que, clinicamente, antes de tudo considera a ausência da audição em ambos? Ou seria uma manifestação do biopoder que faz a sociedade tender para o perfeito e assimétrico como normatização das pessoas?

Os discursos regularizam o sujeito surdo como sinalizante da Língua Brasileira de Sinais – Libras pela Lei nº 10.436/2002, como meio legal de comunicação e expressão das Comunidades Surdas do Brasil, estas que partilham de propósitos comuns. Os documentos oficiais conferem aos surdos, garantias como o direito à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Lei nº 10.098/2000). Para a constituição dos sujeitos, o discurso legislativo vai disciplinar e garantir direitos sociais e, pelas condições de produção desses discursos, dita o que deve ou não ser dito sobre os sujeitos. Vimos que, por meio da Lei da Libras, a formação discursiva aponta para a pluralidade cultural e linguística da pessoa surda e, no dizer da pessoa com deficiência auditiva, o sujeito se inscreve no discurso daquele que carece de tratamentos clínicos para a correção de sua “falha”, assim como também para o surdo, pois, uma vez obtida a oralização, a “falha” estaria vencida, ou, parcialmente vencida.

Notamos que os documentos oficiais ao promover a garantia de acessibilidade, como o Decreto 5.296/2004 (dos critérios básicos de propagação da acessibilidade para as pessoas com deficiência), o qual regulamenta a Lei 10.048/2000 (que trata organizar prioridades de atendimento prioritário), assim como também a Lei 10.098/2000, conferem garantias às pessoas com deficiência auditiva. Neles, entendemos que, se o sujeito for diagnosticado com a *deficiência auditiva severo-profunda* (antecedência), implicará à criança o aprendizado da Língua de

Sinais, frente a uma educação bilíngue: a Libras na sua modalidade espaço-visual e a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita (consequência).

A caracterização posta no Decreto 5.296/2004 sobre o atendimento prioritário coloca-nos defronte de dois sujeitos: o deficiente auditivo que sabe Libras e o que não sabe, como apresentado no organograma da figura 4 (do Atendimento Prioritário Adaptado). Ou seja, caso o deficiente auditivo saiba Libras, este terá como atendimento diferenciado com um Tradutor/Intérprete de Libras, enquanto o que não souber ou não desejar, terá atendimento adaptado com um aparelho de telefone específico, como o TTS – Terminal Telefônico para Surdos. Uma vez que o TTS estão obsoletos, estes são substituídos pelos dispositivos móveis como *tablets*, *smarthphones*, etc.

Os documentos tornam os sujeitos regularizados no seu próprio país de origem, o Brasil, os quais são clinicamente diagnosticados como deficientes auditivos pela ausência da audição, mas com distintas posições ideológicas. Para a inclusão social, ambos necessitam de acessibilidades. Para isso é necessário que seja removida qualquer barreira na comunicação dos sujeitos, sendo essas consideradas qualquer entrave na comunicação. Levando isso conta, a inclusão poderá ser por meio de sistemas de aparelhos auditivos para os *deficientes auditivos*; seja por legendas ocultas (cc) ou janela com tradutor/intérprete de Libras nos programas de tv, tradutor/intérprete em eventos sociais para a acessibilidade linguística às pessoas surdas, etc., mas, convém ressaltar que é preciso considerar o caso de cada sujeito, visto que há diferentes identidades surdas e diferentes tipos de surdez.

Pudemos notar que inicialmente o termo designado para referenciar a Libras foi o de *linguagem de sinais*, como no Art. 19 da Lei 10.098/2000, lei esta que também denomina os sujeitos em seu *caput*, como *pessoas portadoras de deficiência* e, pela regularização apresentada pela Lei 13.146/2015, são denominadas como *pessoas com deficiências*, excluindo o termo *portador*. A utilização do termo *linguagem de sinais* dá-se pelo fato histórico do desconhecimento de pesquisas e o não reconhecimento da Libras como língua até o ano de 2002 (ano da publicação da Lei da Libras).

A fim de promover visibilidade e atenção às pessoas surdas, a propagação e inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras terão como forte influência nos cursos de formação e capacitação profissional, assim como também nos PCN's –

Parâmetros Curriculares Nacionais. Tratando-se disso, percebemos que os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia expõe a caracterização do aluno com deficiência auditiva em “surdez leve/moderada” e “surdez severo-profunda”. Contudo, somente no Referencial do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, é que existe a proposta de incluir o ensino sobre a cultura surda, enquanto nos demais, do 5º ao 9º, bem como do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, nem sequer há menção.

Penso que o ensino sobre a cultura surda nos anos iniciais não é suficiente. É preciso que todos os alunos (1º ao 9º do ensino fundamental e do 1º ao 3º do ensino médio) tenham conhecimento sobre os aspectos culturais e linguísticos do colega surdo que estuda na própria escola e/ou na própria sala de aula. A inclusão do ensino sobre a cultura surda nos Referenciais Curriculares precisa ter o objetivo de expandir as possibilidades de conhecer a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de haver expansão na comunicação entre o aluno surdo vs. aluno ouvinte e não apenas para dar visibilidade para a cultura da pessoa surda.

Diante disso, este trabalho possui caráter muito importante para a formação profissional e social daqueles que a utilizarem em suas leituras, haja vista que nele apresentamos todo o processo histórico da constituição social da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva.

No geral, notamos que o assunto não está esgotado, mas dão diversos engates para possíveis novas pesquisas sobre a temática, contudo, cumprimos com o objetivo proposto. É muito importante salientar que a atual Constituição Federal Brasileira, assim como as Leis que debatemos no decorrer deste trabalho científico está na vanguarda na proteção de direitos sociais.

Por fim, consideramos importante ressaltar que os sujeitos surdos e deficientes auditivos não possuía direitos assegurados, de garantias sociais (como a mediação do Tradutor/Intérprete de Libras prevista por Lei, visto que as regularidades discursivas apresentadas em nossa análise discorrem repetidamente para defender/prescrever direitos e pelo uso de vocábulos de “inclusão”, garantias ou mesmo “direitos” etc. Com isso, o poder instituído pelos documentos oficiais analisados promovem a instituição de uma “nova” profissão, a do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, o qual está para a mediação na comunicação de pessoas surdas e ouvintes em eventos científicos, nos espaços educacionais, da saúde, etc.

5. REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2015.

_____. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

_____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

_____. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARCOVERDE, R. D. de L. **Dos Desencontros com a Linguagem Escrita a um Encontro Plurilinguístico**. In: DORZIAT, Ana (Org). et al. Estudos Surdos: Diferentes Olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, Josibel Pereira; HORA, Mariana Marques. **Pessoas Surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social**. Recife: Arara Azul, 2009.

BISOL, C. A. & Valentini, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acessado em 11/10/2017.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.294, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI , 2009.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao Surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº1, 2000, p.99-116.

CICCONE, Marta. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda.** 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje: Posição Sujeito e Identidade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante.** 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS editora gráfica, 2006.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutória.** 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social do Surdo.** Campinas: UNICAMP, 1986.

FORSTER, Renê. **Desfazendo Mitos e Mentiras Sobre a Língua de Sinais**. Sem data. Disponível em:
<http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02_a19.pdf> Acesso em: 11/11/2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2017.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos Surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LONGMAN, Liliâne Vieira. **Memória de Surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. et al. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso**. In MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Orgs.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Volume 2. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Análise do discurso**. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Volume 3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Geralda Íris de. **As Regularidades Discursivas no Processo de Descrição da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rondônia.

ORLANDI, Eni P. **Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

ORLANDI, Eni P. GUIMARÃES, E. **Unidade e Dispersão: uma questão do sujeito e do discurso**. Discurso e Leitura. São Paulo/Cortez, Campinas/Ed. da UNICAMP, 1988.

ORLANDI, Eni P. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Estudos da Língua(gem). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista, n. 1, p. 09-13, junho de 2005.

PÊCHEUX M. & FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)**. In: GADET, F. & HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução. Bethania S. Mariani [et al]. 5 ed., Campinas, SP: UNICAMP, 2014. (p. 159-249)

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b.

_____. **Análise de discurso: três épocas (1983)**. In: GADET, F. & HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução. Bethania S. Mariani [et al]. 5 ed., Campinas, SP: UNICAMP, 2014. (p. 307-315).

_____. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. O papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de E. P. Orlandi et al. Campinas, Ed. Unicamp, 2014.

_____. **Ler o Arquivo Hoje**. Traduzido por M.G.L.M. do Amaral. In: ORLANDI, Eni P. [et.al.] (org.). Gestos de leitura. Da história no discurso. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1994].

_____. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni P.Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma

introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993. Tradução de: Analyse automatique du discours, 1969.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras Libras de licenciatura e bacharelado. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

QUADROS, R.M; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004.

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Políticas linguísticas: O impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros**. In. Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JANDEZ./2006, P.19-25.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. MEC, SEESP, 2006.

RANAURO, Hilma; SÁ, Nídia R. L. de. **O Discurso Bíblico sobre a Deficiência**. Niterói, RJ: Muiraquitã, 1999.

ROBIN, Régine. **História e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ROCHA, Solange Maria da. **O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia: Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Rondônia**. 2013. Disponível em < <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1.pdf>> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

_____. Governo do Estado de Rondônia: Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Rondônia**. 2013. Disponível em < <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>> Último acesso: 21 de novembro de 2017.

ROSA, Beatriz de Castro. **Educação para a Cidadania: Uma Exigência Constitucional para A Efetivação da Democracia No Brasil**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza – Unifor, Fortaleza.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, César Augusto de Assis; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. **Entre a “cultura surda” e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil**. Revista Cultura y Religion. 2008.

SILVA, Eliane Moura da. **O Fanatismo Religioso: representações, conceitos e práticas contemporâneas**. In: MARIN, Jéri Roberto. Questões de Religiões: Teorias e Metodologias. Dourado-MS: ed: UFGD, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

_____. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas. Tomo cinco fundamentos de defectologia Havana, Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educacao v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZANLORENZI, M. J.; LIMA, M. F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas-SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. , 2009.