UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil

Angela Nediane dos Santos

Pelotas, 2016.

Angela Nediane dos Santos

Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Madalena Klein

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237e Santos, Angela Nediane dos

Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil / Angela Nediane dos Santos ; Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2016.

402 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Disciplina de libras. 2. Formação de professores. 3. Governamentalidade neoliberal. 4. Imperativo da inclusão. 5. Currículo. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD : 371.9

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Angela Nediane dos Santos

Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 08 de abril de 2016

Banca examinadora:

Madalena Klein

Profª. Drª. Madalena Klein (Orientadora) – PPGE/UFPel
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – PPGEdu/UFRGS
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Profª. Drª. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – PPGE/UFSM
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Profª Drª Maria Manuela Alves Garcia – PPGE/UFPel
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Profª. Drª. Maria de Fátima Cóssio – PPGE/UFPel
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Dedico esta Tese à minha mãe, Corinta, e ao meu marido, Oscar, por acreditarem nos meus sonhos e por contribuírem para a sua concretização.
Obrigada pelo apoio incondicional para a realização deste Doutorado.

Agradecimentos

À minha mãe, Corinta, que, incondicionalmente, e com toda a sua força, sempre me apoiou e acreditou que seria possível tudo o que sonhei; pela inspiração da tua garra e perseverança diárias.

Ao Oscar, companheiro, amigo e impulsionador das minhas conquistas, que também são tuas; por estar sempre ao meu lado – mesmo que não fisicamente –, nos instantes mais difíceis desta trajetória, e também nos momentos de alegrias. À tua família, que agora também é minha, pelo incentivo. Especialmente ao Daniel, Nélida, Daniela, Eduardo e Rafael, pelo apoio.

Aos meus familiares, amigos e vizinhos, por cada gesto e palavra de carinho e incentivo.

À Madalena, que além de orientar a produção da pesquisa para a escrita desta Tese, tornou-se uma grande amiga; por abrir a tua casa e nela me acolher; pelos momentos de discussão acadêmica, mas também por aqueles vividos fora dos muros da universidade.

Aos professores que compõem a banca examinadora desta Tese – Alfredo, Márcia, Manuela e Maria de Fátima –, pelas contribuições já realizadas na qualificação, e que ainda, certamente, realizarão na defesa final da Tese.

Aos colegas mestrandos e doutorandos, orientados pela Madalena durante o período da minha trajetória no doutorado – Bianca, Daniele, Dione, Fabiano, Franciele, Gisele, Karina, Nathiele, Rubia, Taiane e Violeta –, pelas trocas e diálogos.

Aos amigos e colegas de doutorado Denise, Amélia, Dirlei e José, pelas conversas e pelos momentos de descontração.

Às parceiras acadêmicas e amigas Janete Müller, Daiane Pinheiro e Graciele Kraemer, pelas conversas e risadas.

Aos colegas da Área de Libras – Aline, Ivana, Fabiano, Karina, Mayara e Tatiana –, pelo apoio durante a realização do Doutorado, especialmente por terem possibilitado meu afastamento docente nos últimos semestres.

À UFPel, por ter me acolhido como docente e como discente. Especialmente ao Centro de Letras e Comunicação e à Área de Libras, por terem me concedido afastamento docente para qualificação nos últimos três semestres do doutorado, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, pelas aprendizagens.

À Capes, pela bolsa do doutorado sanduíche. À professora Orquídea, que abriu as portas da Universidade do Porto e me conduziu pelos caminhos portugueses de fazer pesquisa. Aos colegas, orientandos da professora Orquídea, pela forma como me acolheram e pelas contribuições que deram à pesquisa; à oportunidade de ter conhecido outras formas de se constituir a educação de surdos e a formação de professores. À possibilidade de ter participado do projeto "*Spread the Sign*", que possibilitou o aprofundamento do meu aprendizado da LGP – Língua Gestual Portuguesa, especialmente nos encontros com a Andreia, a Sara, a Ana e o Bruno.

Aos professores de Libras que colaboraram com esta pesquisa, por terem fornecido os programas analíticos das disciplinas de Libras, os projetos pedagógicos dos cursos em que ministram aulas e por terem respondido às questões por mim elaboradas.

À Violeta, amiga e parceira de muitas escritas, especialmente, pelas tuas leituras, críticas, sugestões do meu trabalho e por me mostrar outras formas de fazer pesquisa.

Às superamigas Violeta, Maíra e Maitê, pelos inúmeros momentos de conversa, pela amizade e pelos chopes deliciosos que me ajudaram a espairecer.

Aos amigos que encontrei do outro lado do oceano, tanto aqueles com afinidade acadêmica, quanto os de afinidade afetiva, linguística e cultural. Rosana e Nazia; Bárbara e Patrícia; Hieda, Karelia, Daniela, Sandra, Claudia C., Claudia R., Sophia, Luiz, Tatiana, Alejandro, Jairo, Giuliane, Mariani e Pompeyo; Lucy e Marcelo; Cilene, Marcia Betania e Daiana; Mirian, Val e Bira; Slavisa e Teca.

Aos amigos Eli e Mauro, pela companhia nas aventuras culturais em Portugal.

À Eli, pelo convite para participar do GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, e aos colegas do GEPI, por me provocarem a pensar o pensamento, mesmo que num curto período de participação nas reuniões de estudo.

Muito obrigada!

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

(FOUCAULT, 2006, p. 180[1]).

1 Excerto retirado de entrevista com D. Éribon, intitulada *"Est-il donc important de penser?"* publicada em *"Dits et écrits IV (1980-1988)"* e traduzido por Veiga-Neto (2010b, p. 15), no artigo "Dicas...", que compõe a Revista Aulas - Dossiê *Estéticas da existência.*

Resumo

SANTOS, Angela Nediane dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Esta Tese objetiva analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura de universidades federais, nas diferentes regiões brasileiras. A análise dos discursos aqui empreendida é de inspiração foucaultiana. Nesta perspectiva teórico-metodológica, o discurso é entendido como produtor daquilo que enuncia. A análise se debruça sobre a rede discursiva formada pelos discursos inscritos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos programas analíticos das disciplinas de Libras e no Decreto Federal nº 5.626/2005 que, entre outras coisas, torna obrigatória a inserção desta disciplina em todos os cursos que formam professores no Brasil. São três os conceitos-ferramenta colocados em operação nesta análise: governamentalidade neoliberal, inclusão como imperativo e currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida. Tais conceitos foram traçados a partir do campo dos estudos foucaultianos, dos estudos do currículo e das discussões acerca da contemporaneidade. Os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura do Brasil são a constituição do professor inclusivo e do aluno surdo bilíngue-incluído. Nesse sentido, tal inserção configura-se como condição de possibilidade para a formação de subjetividades articuladas e necessárias à racionalidade política neoliberal e inclusiva. Além disso, também produz como efeito a constituição da educação bilíngue como condição de possibilidade para a inclusão do surdo. Outro efeito discursivo – um duplo efeito – é a promoção da legitimidade e a manutenção do status de língua a Libras; e, ao mesmo tempo, a sua redução a instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da concepção de educação bilíngue constituída por esta mesma rede discursiva. No entanto, o fato de a disciplina de Libras estar se constituindo como uma peça na engrenagem que põe em funcionamento o imperativo da inclusão, não é uma fatalidade. É justamente porque a inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura é, ao mesmo tempo, um produto e um efeito discursivo, que se torna possível constituí-la, discursivamente, de outras formas. Outros discursos podem produzir diferentes efeitos discursivos, fabricando outros significados e constituindo outros modos de vida. Objetiva-se que a leitura desta tese sirva como condição de possibilidade para “desentocar o pensamento”, fazendo-nos questionar, problematizar e criticar aquilo que parece tão evidente e natural. E que também possa promover pequenos bocados de mudança nos discursos que são postos a circular nas disciplinas de Libras, possibilitando a produção de outros efeitos – nem melhores, nem piores – nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil.

Palavras-Chave: disciplina de Libras; formação de professores; governamentalidade neoliberal; imperativo da inclusão; currículo; efeito discursivo.

Abstract

SANTOS, Angela Nediane dos. **Discursive Effects of the mandatory inclusion of Libras (Brazilian Sign Language) in undergraduate licentiate program in Brazil.** 2016. 402 f. Thesis (Ph.D. in Education). Post-Graduation Program in Education, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

This paper aims to analyze and discuss the discursive effects of the inclusion of Libras (Brazilian Sign Language) in the curricula of undergraduate licentiate programs of federal universities across Brazil. We present a discourse analysis that is Foucauldian-inspired. In this theoretical-methodological perspective, the discourse is understood as the producer of what it enunciates. Our analysis looks into the discursive network formed by the discourses inscribed in the licentiate programs' pedagogical plans, the analytical programs of Libras disciplines, and the Federal Decree No. 5,626/2005, which, among other provisions, makes the inclusion of Libras mandatory in every teacher education program in Brazil. Three are the concept-tools we put into operation in this analysis: neoliberal governmentality, inclusion as an imperative, and curriculum as signification practice and as a builder of ways of life. Such concepts are outlined based on the field of Foucauldian studies, as well as on studies of curricula and discussions about contemporaneity. The discursive effects of Libras' inclusion in undergraduate licentiate program in Brazil are the constitution of the inclusive teacher and the included, bilingual deaf student. In this perspective, the inclusion of this discipline is a condition of possibility to the formation of articulate subjectivities which are necessary to the neoliberal, inclusive political rationality. In addition, Libras' inclusion also results in making bilingual education a condition of possibility to the inclusion of the deaf. Another discursive effect – a two-fold one – is to promote the legitimacy and maintenance of Libras' status of language and, at the same time, its reduction to a didactical-pedagogical instrument for the learning of Portuguese, based on the concept of bilingual education that the same discursive network produces. However, the fact that the Libras discipline is becoming a part of the machine that puts the inclusion imperative to function is not a fatality. Precisely because the mandatory inclusion of Libras in every licentiate program is at the same time a discursive product and effect, it is possible to discursively constitute it in other ways. Other discourses can produce different discursive effects, thus producing other meanings and constituting other ways of life. May the reading of this thesis serve as a condition of possibility to "unburrow our thoughts", making us question, problematize and criticize that which seems so evident and natural. And may it also promote small bits of change in the discourses that are put in circulation in the Libras disciplines, thus allowing the production of other effects – neither better nor worse ones – in the curricula of teacher education courses in Brazil.

Keywords: Libras discipline; teacher education; neoliberal governmentality; inclusion imperative; curriculum; discursive effect.

SUMÁRIO

Apresentação 11

PARTE I 16
1. OLHARES INVESTIGATIVOS ACERCA DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR 17
1.1. Os focos das pesquisas sobre a disciplina de Libras no ensino superior 18
1.2. O que é possível dizer das pesquisas sobre a disciplina de Libras no ensino superior – algumas considerações 31
2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO 36
2.1. Das materialidades da pesquisa 36
2.2. Da manipulação e produção dos dados para a Tese 41
2.3. Das opções teórico-metodológicas da investigação 45

PARTE II 53
3. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO: ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS 54
3.1. Entendendo o conceito foucaultiano de governamentalidade 55
3.2. Educação e governamentalidade: articulações imanentes 69
3.3. Governamentalidade neoliberal e o imperativo da inclusão: produzindo ações biopolíticas no presente 82
4. DECRETO FEDERAL Nº 5.626/2005: UMA PEÇA NA ENGRENAGEM DA INCLUSÃO COMO IMPERATIVO 107
4.1. Condições de emergência, regulamentações e articulações do Decreto Federal nº 5.626/2005 108
4.2. Produção de políticas curriculares no/pelo Decreto Federal nº 5.626/2005 115
4.2.1. Política curricular de inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores: uma estratégia biopolítica operada pelo imperativo da inclusão e uma estratégia de investimento em capital humano 121
4.2.2. Inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia: estratégia de articulação entre educação e saúde para governar e incluir os surdos 130

4.2.3. Estratégias para o cumprimento do decreto: medidas de controle e regulação da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia 135
4.2.4. Inscrição de estratégias neoliberais de governamento do imperativo da inclusão no decreto 139
4.3. Decreto federal nº 5.626/2005: produção da inclusão pela educação bilíngue..... 144
4.3.1. Instrumentos didático-pedagógicos para a educação bilíngue: detalhamento de estratégias para garantir a inclusão 148
4.3.2. Inclusão de surdos constituída pela educação bilíngue: necessidade imperiosa produzida pela articulação de diferentes documentos legais..... 152
Palavras para finalizar a Parte II da tese... 156

PARTE III 160
5. DISCIPLINAS DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: PRODUÇÃO CURRICULAR DE SIGNIFICADOS E CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE VIDA 161
5.1. Currículo: um conceito-ferramenta para operar na análise dos efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura..... 162
5.1.1. Currículo como constituidor de modos de vida..... 162
5.1.2. Currículo como prática de significação 166
5.2. Professor inclusivo: modo de vida constituído pelos currículos dos cursos de formação de professores 168
5.2.1. Inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo 176
5.2.2. Educação Especial e/ou inclusão: mais um espaço curricular na produção do professor inclusivo..... 178
5.3. Efeitos curriculares produzidos pela inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura 181
5.3.1. Que espaço a disciplina de Libras ocupa nos currículos dos cursos de licenciatura?181
5.3.2. Quem pode falar e o que se pode dizer nas disciplinas de Libras?..... 188
5.4. Produção de significados e constituição de modos de vida: efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura..... 200
5.4.1. Produção de significados sobre língua de sinais, surdos e educação de surdos: constituindo modos de vida inclusivos..... 200
Palavras para finalizar a Parte III da tese... 219

À TÍTULO DE CONCLUSÃO: PALAVRAS PARA FINALIZAR A TESE 222

REFERÊNCIAS 229
Anexos 247
Anexo A: Roteiro de questões acerca do processo de implementação da disciplina de Libras 248
Anexo B: Termo de consentimento informado 249
Apêndices 250

Apresentação

A escolha do objeto desta pesquisa constituiu-se a partir da trajetória, dos caminhos, opções, rupturas e atravessamentos que experienciei na minha formação e atuação como docente e pesquisadora.

Não tenho familiares surdos, portanto, não foi esse o motivo pelo qual me aproximei da área da Educação de surdos. Tive uma amiga surda na infância, que tentava oralizar, mas não penso que tenha sido esta a causa da minha aproximação com a área. Houve outras condições que me possibilitaram percorrer os caminhos que me trouxeram até aqui.

Meu ingresso no Curso de Educação Especial[2], no ano 2000, foi o primeiro passo desta aproximação. Na época, além de ser aprovada no vestibular, foi preciso passar por um teste de aptidão constituído por uma observação em classe ou escola especial, e também por entrevista com professores do curso. Para tanto, na cidade onde morava, fui a uma escola regular que tinha uma classe de surdos. Foi muito interessante e, ao mesmo tempo, inquietante, conviver, mesmo que momentaneamente, com alunos que se comunicavam por meio de uma língua que eu desconhecia. Talvez tenha sido a minha curiosidade em aprender a me comunicar com aqueles sujeitos que tenha me levado adiante. Porém, para minha surpresa, no currículo do curso em que ingressei ainda não havia disciplina(s) de língua de sinais[3]. Ou seja, foi praticamente fora dos muros da universidade que estabeleci meus primeiros contatos com a língua e também com seus usuários, por meio dos cursos de Libras – Língua Brasileira de Sinais – que realizei, bem como pelas idas e vindas à Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, que havia sido recentemente criada na cidade de Santa Maria.

Após o término da graduação, em 2004, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial, na mesma universidade (UFSM). Instigada por questionamentos que emergiram a partir das minhas vivências em escolas de

---

2 Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial – Habilitação: Deficientes da Audio-Comunicação, da Universidade Federal de Santa Maria.

3 Na época em que fiz o Curso de Educação Especial, os alunos participavam de cursos de Libras por iniciativa própria, tendo em vista que o curso de graduação não ofertava a Libras como disciplina na sua grade curricular. A disciplina de Libras só passou a ser ofertada pelo currículo do curso a partir do ano de 2004, quando o mesmo passou por uma reformulação.

surdos[4], bem como da participação em alguns projetos de pesquisa na graduação, estabeleci, naquele momento, como objetivo da pesquisa, conhecer como se efetivam as relações entre escola para surdos e famílias ouvintes, em prol do desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo. Nessa monografia[5], utilizei algumas incipientes contribuições dos estudos culturais para a análise dessa relação, no sentido de problematizar as concepções dos familiares ouvintes sobre surdos e surdez.

Foi nesse momento que fui "mordida pelo veneno" [6] dos estudos culturais de vertente pós-estruturalista, o que deu início a um deslocamento teórico que vivenciei mais profundamente no mestrado. Ingressei no Mestrado em Educação[7], da Universidade Federal de Santa Maria em 2005, com o intuito de dar continuidade ao deslocamento teórico que iniciei na especialização. Tal iniciativa deu-se no sentido de "romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos" (FISCHER, 2002a, p. 56). Para tanto, muitas leituras se fizeram necessárias em torno do campo dos estudos culturais, dos estudos pós-estruturalistas e de Michel Foucault. Estas foram as condições que possibilitaram minha incursão por tais campos teóricos.

Com a pesquisa do mestrado, saí do âmbito das escolas específicas para surdos e adentrei no âmbito das escolas regulares. Esta escolha foi feita com o objetivo de estudar outros contextos escolares que, assim como as escolas para surdos, criam estratégias de normalização. Realizei uma investigação sobre como a escola normaliza os (as) alunos (as) considerados (as) "problema" e os seus familiares[8]. Para esse empreendimento analítico, foram analisados os mecanismos de poder engendrados nas tramas discursivas da escola, buscando as estratégias

---

4 Tais vivências aconteceram, especialmente, nos estágios curriculares que realizei na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, de Santa Maria, e na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, de Porto Alegre.

5 A pesquisa que resultou na monografia "A influência da comunicação família-filho-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo" (SANTOS, 2005), foi orientada pela Profª. Vera Lucia Marostega.

6 Essa expressão está sendo utilizada no sentido atribuído por Larrosa (1998).

7 Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa: Educação Especial.

8 A investigação resultou na Dissertação "Governamento das famílias: a produção do aluno "problema" no discurso escolar" (SANTOS, 2007), a qual foi orientada pela Profª Drª Maria Alcione Munhoz e co-orientada pela Profª Drª Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

operacionalizadas para normalizar a conduta dos (as) alunos (as) e de seus familiares.

Ao final do mestrado, porém, surgiram medos, angústias e preocupações com o que eu faria a partir dali. Prestei seleção para Professora Substituta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, e, em seguida, comecei a trabalhar. No entanto, a preocupação persistia, pois sabia da temporalidade de tal trabalho. Surgiu então a possibilidade de fazer um concurso para a área "Educação Especial (Língua Brasileira de Sinais)", na Universidade do Estado do Pará, em Belém no Pará. Prestei o concurso e fui aprovada. A partir dali, passei a me constituir professora de Língua Brasileira de Sinais. Além da UEPA, tive oportunidade de ensinar Libras na modalidade a distância[9], bem como em cursos de bacharelado[10]. Vivenciei aprendizados e desafios, a começar pela variação linguística que a Libras sofre de região para região.

Muitos questionamentos emergiram dessa experiência: como ensinar uma língua visual-espacial para futuros professores que têm como língua materna uma língua auditivo-oral? Como dar conta de ensinar uma língua em apenas um semestre letivo? De que modo abordar aspectos pertinentes à história da Educação dos surdos, identidades, diferença, representações, culturas, língua, etc.? Estas e tantas outras questões continuam inquietando-me e fazendo-me problematizar minha prática docente. Penso que foram e ainda são estas inquietações e preocupações que me impulsionaram em direção ao tema escolhido, para a investigação realizada nesta tese, qual seja, as questões que envolvem a inserção da disciplina de Libras no ensino superior.

Após dois anos morando e trabalhando no Pará, os quais para mim foram muito significativos, pois iniciaram a minha constituição como professora de Libras, voltei para o Rio Grande do Sul para trabalhar como professora de Libras na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e na FACCAT, Faculdades Integradas de Taquara. Trabalhei nestas instituições durante o primeiro semestre de 2010, vivenciando outras formas de ser professora de Libras. Ao final daquele semestre, fui nomeada professora da Universidade Federal de Pelotas, lotada no Centro de Letras e Comunicação, assumindo a disciplina de Libras, juntamente com outros colegas que integram a Área de Libras.

---

9 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, (IFPA).

10 Faculdade de Castanhal (FCAT), cidade localizada no interior do Estado do Pará.

Assim, ao longo dos últimos anos, tive a oportunidade de atuar como professora de Libras em várias universidades, tanto na Região Norte do Brasil, quanto no Rio Grande do Sul. O que tenho percebido é que, em cada universidade, e, às vezes, até entre cursos, ao menos naqueles em que trabalhei, há grandes diferenças nos currículos, o que se evidencia nos programas da disciplina de Libras, especialmente na variação dos conteúdos propostos, assim como das cargas horárias. Acredito que esta é uma questão que precisa ser pensada dentro das universidades, pelos professores de Libras, não no sentido de uma homogeneização dos conteúdos, mas de uma discussão curricular sobre a presença da Libras enquanto disciplina dos cursos que formam professores no Brasil. Questão esta que representa o foco desta pesquisa no doutorado[11]. Assim, entendo que as condições que me possibilitam fazer a pesquisa do doutorado e escrever esta tese foram as minhas experiências no ensino de Libras em diferentes cursos e universidades.

A proposta desta Tese é analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura de universidades federais, nas diferentes regiões brasileiras.

Tenho como objetivos específicos: analisar os movimentos das políticas públicas que resultam na instituição da obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura; investigar o que é produzido e o que circula sobre os surdos, educação de surdos e a língua de sinais, nas disciplinas de Libras ministradas nos cursos de licenciatura das universidades federais, em diferentes regiões do Brasil; e também analisar os efeitos discursivos da presença dessa disciplina na formação de professores.

A investigação se debruça sobre a rede discursiva formada pelos currículos dos cursos de licenciatura, pelos programas analíticos[12] das disciplinas de Libras e pela legislação que torna obrigatória a inserção desta disciplina em todos os cursos

---

11 Cabe destacar que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Doutorado – em 2012, sob orientação da Profª Drª Madalena Klein, vinculada à Linha de Pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

12 O termo “programa analítico” refere-se ao documento que descreve os elementos básicos de cada disciplina, tais como a carga horária, a ementa, os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas, e que é inserido nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. É com base neste documento que os professores de uma determinada disciplina elaboram os planos de ensino de cada semestre ou ano letivo, nos quais são incorporados elementos como a metodologia de ensino, a avaliação e o cronograma das atividades. O plano de ensino é um documento que pode sofrer alterações a cada semestre. Já o programa analítico tende a permanecer da mesma forma por mais tempo nos currículos dos cursos, mas também pode ser alterado. Cabe ressaltar que esta pesquisa utilizará o programa analítico da disciplina de Libras como fonte de dados.

que formam professores no Brasil. A análise dos discursos aqui empreendida é de inspiração foucaultiana. Nesta perspectiva teórico-metodológica, o discurso é entendido como produtor daquilo que enuncia. Nesse sentido, tenciono os efeitos discursivos produzidos pela inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura do Brasil.

A tese é constituída por três partes. Na primeira parte, situo a pesquisa que compõe esta tese, a partir de dois capítulos. No primeiro capítulo produzo um "estado da arte", apresentando diferentes olhares investigativos acerca da inserção da disciplina de Libras no ensino superior, enfatizando em que a pesquisa aqui empreendida se diferencia das demais. No capítulo 2, descrevo os caminhos percorridos em minha investigação, desde a coleta até o manuseio e a produção dos dados, bem como apresento a perspectiva teórico-metodológica que sustenta a análise dos discursos. A segunda parte da tese igualmente é composta por dois capítulos. No capítulo 3, traço teoricamente os conceitos-ferramenta de governamentalidade neoliberal e inclusão como imperativo; e, no quarto capítulo, opero com tais conceitos na análise dos discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005. Na terceira e última parte da tese, composta pelo capítulo 5, apresento a ferramenta conceitual de currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida que, articulada com os outros dois conceitos-ferramenta, é colocada em operação na análise dos discursos que circulam, especificamente, tanto nos programas analíticos das disciplinas de Libras, quanto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Ao final, escrevo algumas palavras para concluir e defender a Tese.

PARTE I

1. OLHARES INVESTIGATIVOS ACERCA DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Neste primeiro capítulo da tese, apresento alguns olhares investigativos acerca da inserção da disciplina de Libras no ensino superior. Trata-se de um "estado da arte" das diferentes pesquisas que vêm sendo produzidas sobre esta temática, publicadas até o mês de dezembro de 2013[13].

Desde 2005, a disciplina de Libras é uma disciplina que deve compor, obrigatoriamente, os currículos dos cursos de licenciatura, conforme determina o Decreto Federal nº 5.626/2005[14]. Ao final desta pesquisa de doutorado, este decreto, que inseriu a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, completa dez anos. Penso que é de extrema importância entender e problematizar como esta disciplina vem se constituindo e quais efeitos vêm provocando, em termos políticos e curriculares, nesses primeiros dez anos da sua implantação, inclusive, para proporcionar, futuramente, outras pesquisas.

Cabe salientar que, antes mesmo da promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005, o ensino de Libras já era alvo de pesquisas. Um exemplo é o artigo "Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática" (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004), que teve como propósito discutir aspectos relativos ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua, para ouvintes, buscando contribuir para a implementação da proposta de abordagem bilíngue. Nesse artigo, as autoras apresentam reflexões sobre os diferentes modos como a Libras vinha sendo ensinada.

Na sequência, apresento o resultado da busca por mim realizada dentre as produções acadêmicas que tematizam a disciplina de Libras inserida nos currículos de cursos do ensino superior. Esta pesquisa foi realizada em diferentes sites de busca como o *Scielo* e o *Google*, bem como a partir das próprias indicações bibliográficas contidas nos artigos lidos. Tais pesquisas estão disponibilizadas em forma de artigos em livros, revistas e anais de eventos, ou em forma de dissertação

---

13 Este "estado da arte" foi produzido na ocasião da elaboração da proposta da Tese, por isso as publicações aqui apresentadas são de até dezembro de 2013. Após este período, investi nas análises dos discursos inscritos nas materialidades produzidas para a construção da Tese.

14 O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei Federal nº 10.436 de 10 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como língua da comunidade surda brasileira.

de mestrado. A busca não privilegiou um único espaço de pesquisa ou uma única forma de publicação. Independentemente de onde tenha sido publicado, meu interesse são as pesquisas e discussões que têm como foco a disciplina de Libras inserida no ensino superior.

Pude verificar que grande parte destas produções se ocupa: a) da análise da legislação enquanto política que obriga a inserção da disciplina de Libras no ensino superior; b) de análises curriculares, as quais descrevem e comparam os planos de ensino das disciplinas de Libras; c) das implicações da disciplina de Libras no que se refere especificamente à formação de professores para atuar com alunos surdos na inclusão; d) de análises sobre a formação do professor de Libras no ensino superior; e e) de análises dos materiais didáticos para o ensino da disciplina de Libras, entre outros. Assim, nas publicações que encontrei, a disciplina de Libras é pesquisada a partir destes cinco focos principais.

1.1. Os focos das pesquisas sobre a disciplina de Libras no ensino superior

Com ênfase no primeiro foco – análise da política –, encontrei o artigo de Vanessa Martins (2008), “Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior”, que se baseia nas análises críticas à historiografia centralizadora de De Certeau. De acordo com a autora, “pesquisas que se voltem às histórias de lutas de diferentes sujeitos pelo descentramento do poder, vêm ao encontro às propostas políticas de De Certeau (1995), às minorias” (MARTINS, 2008, p. 192). Mais especificamente, Martins (2008) se propõe a analisar os discursos políticos contidos no Decreto 5.626/2005 e seus atravessamentos sociais, pensando sobre a:

> [...] dupla articulação da inclusão da disciplina de Libras na instituição superior: como promotora de visibilidade lingüística às diferenças surdas, de um lado, mas de outro possível agenciadora do discurso de uma hostil inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com um discurso e apelo de atos “politicamente corretos”. (p. 194)

Ela aponta algumas vantagens da promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005, as quais seriam:

> [...] ter sido a resposta das lutas surdas [...] [; oferecido] hospitalidade para o surdo usufruir sua língua [...] [; possibilitado] a hospitalidade do surdo entre os ouvintes [...] permitindo, através do uso político, abrir espaços de lutas e fazer surgir a identidade cultural dos surdos em meios favoráveis ao desenvolvimento de seu potencial. (MARTINS, 2008, p. 198).

Além disso, a autora aponta o aumento da presença dos surdos nas instituições de ensino superior, tanto como estudantes, quanto como docentes e pesquisadores. Assim, segundo Martins, a legislação atual é "promotora de descentramentos", na medida em que "[...] oferece ao surdo um lugar de discurso, o poder da fala e a autoridade no processo do ensino de ouvintes" (2008, p. 199).

A autora também aborda as desvantagens, baseando-se no artigo "Língua e cultura no plural – pela resistência à folclorização do outro", de Souza e Gallo (2007). As desvantagens são, segundo Martins (2008, p. 202-203):

> [...] a comercialização da Libras como instrumento com fins políticos centralizadores, mantendo ponte apenas ao ensino da oralidade; a possível e sutil paralisação das resistências surdas pela ilusão de "trabalho cumprido", movimento perverso, podendo lentamente provocar o enfraquecimento da cultura e identidade surda se colocada apenas como uma língua memorável onde os sujeitos surdos não se identificam mais; ainda, os perigos de transformarmos a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove, por si, o acesso à inclusão – seríamos assim traídos pois de fato não é esse o intuito.

Martins (2008, p.195) salienta ainda que pode se tornar "superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade".

Em 2012, a autora dá continuidade a estas discussões, publicando o artigo "O acontecimento do ensino de Libras – diferenças e resistências", no livro *Libras em estudo: ensino-aprendizagem,* organizado por Neiva de Aquino Albres. Nesse artigo, Martins aborda alguns aspectos políticos que fizeram emergir o ensino da Libras como disciplina curricular, problematizando a formação de educadores de surdos (pedagogia bilíngue), de educadores surdos (licenciatura), e, sobretudo, de professores para o ensino da Libras. Além disso, ela analisa:

> [...] as possibilidades de resistências nas experiências singulares dos sujeitos que se formam em cursos de graduação e pós-graduação, que tomam a língua de sinais, em contramarcha aos discursos que homogenizam o que seja a surdez, a partir de um contato com a questão da surdez não na conjuntura da deficiência, mas da diferença linguístico-cultural. (MARTINS, 2012, p. 41)

Martins finaliza o artigo citado, indagando sobre como poderemos escapar ao barateamento e à folclorizacão da língua de sinais e dos movimentos surdos.

Em relação ao segundo foco das pesquisas – análises curriculares – destaco a dissertação de mestrado de Terezinha Pereira, intitulada *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*, a qual foi defendida em 2008, no Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto. A pesquisa objetivou descrever e analisar o processo de implementação do ensino de Libras no ensino superior, tendo sido desenvolvida em oito instituições universitárias, circunscritas em cidades do interior de São Paulo e de Minas Gerais. Os dados foram coletados por entrevistas semiestruturadas com dez coordenadores de cursos de formação de professores. Os resultados indicaram que, até 2008, dos dez cursos, quatro implementaram o ensino de Libras e quatro apenas incluíram Libras em suas propostas curriculares. A autora observou que, nos quatro cursos que implementaram o ensino de Libras, dois deles são ministrados por professor surdo, com aprovação em exame de proficiência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e, os outros dois, por professor fluente em Libras. Um dos resultados apontado pela autora, na conclusão é: “Observou-se que a disciplina Libras está sendo disponibilizada no 4º e no 5º período, tornando-se desconectada do restante da matriz curricular” (PEREIRA, 2008, p. 79), tendo em vista que é a única disciplina que aborda a temática da educação de surdos nos referidos cursos.

Lemos e Chaves (2012) publicaram nos Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – o artigo “A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua”. Eles apresentam um estudo de análise comparativa de ementas e dos conteúdos de disciplinas de Libras, ministradas em seis instituições de ensino superior, localizadas em quatro regiões brasileiras. Em suas análises, os autores perceberam:

> [...] um enfoque descritivo e, às vezes, classificatório dos conteúdos teóricos e práticos sobre a surdez e a Libras; certo engessamento na seleção do conteúdo, refletindo, sobremaneira, a sequência do modelo apresentado no curso básico “Libras em Contexto” [de Tânya Amara Felipe (2005)]; maior

> distribuição do conteúdo para discussão sobre a língua e a surdez em detrimento ao ensino da Libras. (LEMOS; CHAVES, 2012, p. 002285)

Além disso, os autores observaram que tanto as ementas quanto os conteúdos propostos nos planos de ensino são muito similares nas seis IES analisadas. É nítida a separação entre conteúdos práticos – focados na aprendizagem de vocabulário em Libras – e teóricos, no entanto, nenhum programa deixa claro o tempo dispensado para cada um dos aspectos. Também constataram que não há diferenciação dos conteúdos da disciplina de Libras por curso, sendo a mesma disciplina ministrada para todos os cursos (LEMOS; CHAVES, 2012).

Também com foco nos planos de ensino da disciplina de Libras, Edna Aparecida Mercado (2012) realizou uma pesquisa comparativa entre os planos desta disciplina em cinco cursos de Pedagogia de algumas instituições privadas de ensino superior da grande São Paulo, referentes ao ano de 2009. No artigo “O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia”, a autora avaliou os significados e implicações da inserção desta disciplina na matriz curricular do curso de Pedagogia, a análise se deu no sentido de:

> [...] constatar se a organização apresentada nos planos de ensino da disciplina Libras é satisfatória para corresponder ao proposto pelo Decreto nº. 5626/2005, bem como, as necessidades de conhecimento do professor, para atender o aluno surdo, em seu processo de aprendizagem. (MERCADO, 2012, p. 62).

Em todos os planos de ensino analisados aparece a abordagem teórica e prática da Libras, sendo que, nesta última, são recorrentes os termos “rudimentos de Libras” ou “vocabulário básico”, o que Mercado (2012) considera insuficiente para formar professores bilíngues, conforme determina o decreto. A autora infere que “[...] apesar de objetivar a preparação do professor para incluir o surdo na escola regular e desenvolver sua alfabetização, percebe-se que a organização dos planos não permite a efetivação desses objetivos” (p. 66). A pesquisa concluiu que, dentre as problemáticas existentes no processo de implementação da disciplina, a pouca carga horária e a falta da sistematização dos conteúdos são as mais graves, denunciando a ausência de uma formação que proporcione ao pedagogo condições mínimas de atuar na perspectiva bilíngue de educação de surdos.

Tendo por ênfase as análises descritivas dos programas das disciplinas de Libras, também encontrei o trabalho “Perspectiva sociolinguística da inclusão da

Libras no ensino superior”, de Fossile e Venâncio (2013). Elas realizaram uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História e Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, no intuito de refletir sobre a maneira como os cursos superiores estão lidando com a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas grades curriculares. Tais projetos passaram por um processo de reformulação e foram aprovados em 2009. Segundo as autoras, a disciplina de Libras é obrigatória em ambos os cursos, tendo carga horária (60 horas), objetivo, ementa, conteúdos e bibliografia idênticos. A diferença é que, no curso de Letras, ela é ofertada no 4º período e, no curso de História, no 7º período. Elas observam que, no momento da escrita do artigo, a disciplina ainda não tinha sido ministrada para ambos os cursos e que ainda não havia professor para assumir esta disciplina no referido campus daquela universidade. Além da disciplina de Libras, os cursos de Letras e História oferecem uma disciplina que aborda a inclusão em seu rol de disciplinas optativas/ eletivas. O curso de Letras tem também, além das disciplinas citadas, uma disciplina obrigatória que aborda aspectos relativos à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais.

No artigo “A disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia”, publicado pelas professoras Célia Vitalino, Maria Julia Dall’Acqua e Sônia Maria Brochado (2013), elas buscam caracterizar como as instituições de ensino superior públicas, dos Estados de São Paulo e do Paraná, estão organizando a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, a partir das determinações contidas na Lei nº 10.436/2002. As autoras coletaram as ementas da disciplina de Libras disponíveis nos projetos curriculares de 25 cursos presenciais de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná e São Paulo. Elas concluem que, no Paraná, a maioria das IES prevê a inclusão da disciplina de Libras, já em São Paulo, apenas 60%. A carga horária dessas disciplinas varia de 30 a 102 horas, mas a maioria tem em torno de 60 horas. Esta carga horária ora é caracterizada como prática, ora como teórica e, por vezes, teórico/prática. Segundo as autoras:

> [...] os dados evidenciam que os formadores responsáveis pela elaboração das ementas, em sua maioria, consideram importante que o ensino da Libras se dê atrelado ao conhecimento sobre a cultura surda, o processo de interpretação Libras-Português/ Português-Libras, bem como sobre os múltiplos aspectos envolvidos no processo educacional da pessoa surda,

> especialmente o bilinguismo e o processo de inclusão. (VITALINO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2013, p. 119).

Como terceiro foco das publicações encontradas, destacam-se as análises das contribuições da disciplina de Libras na formação de professores para atuar com alunos surdos na educação inclusiva. Rossi publicou em 2010 o artigo "A Libras como disciplina no ensino superior", tratando especificamente da relevância desta disciplina na formação de professores que atuarão na inclusão. A autora recorre à Vigotsky e Bakhtin para ressaltar a importância da Libras na vida escolar dos alunos surdos que encontram-se em processo de inclusão, especialmente no que se refere à sua aprendizagem. Desse modo, é preciso que o professor esteja preparado, e, para tanto, é imprescindível que ele saiba se comunicar com estes alunos, usando a Libras. De acordo com Rossi (2010, p. 70), o Decreto Federal nº 5.625/2005 considera a dimensão linguística para a inclusão do aluno surdo na escola regular, tendo em vista que obriga a inserção da disciplina de Libras nos cursos que formam professores. Ao inserir a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura já se deu um grande passo rumo à efetivação da inclusão, considerando-se que ter uma língua compartilhada entre professor e aluno é fundamental para que haja aprendizagem. No entanto, ela aponta que só esta inserção não garante a inclusão. Além disso, ela ressalta que o decreto não menciona como esta disciplina deve ser de fato, que conteúdos devem ser ensinados, com quais objetivos e com qual carga horária.

Em 2011, a professora Ana Cláudia B. Lodi e a bolsista de iniciação científica Érica A. Nogueira publicaram o artigo "Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores". Trata-se de uma pesquisa realizada com alunos da disciplina "Introdução à Língua Brasileira de Sinais", no ano de 2010 – primeira vez que esta disciplina foi ministrada para cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo –, no Campus Ribeirão Preto. Estes alunos responderam a questionários no início e no final da disciplina, com o objetivo de se investigar as possíveis transformações que a referida disciplina possibilita no que diz respeito à formação profissional dos alunos, para a futura atuação como professores junto a alunos surdos, em salas de aula inclusivas. As autoras concluíram que, além de conhecerem aspectos específicos à cultura surda, à comunidade surda e aos sujeitos surdos, a disciplina contribuiu significativamente com a sua formação docente, por ofertar elementos para atuar e se comunicar com alunos surdos. Também inferem que, ao final da disciplina, os alunos assumem um

posicionamento mais crítico em relação à forma como a inclusão educacional vem ocorrendo. Além disso, também observaram que é necessário um aumento da carga horária da disciplina de Libras, que, à época, era de apenas 30 horas.

No mesmo ano, Machado e Lírio (2011) publicaram o artigo “A disciplina de Libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo”. Nele, apresentam uma pesquisa de iniciação científica cujo foco está na percepção dos acadêmicos deste curso sobre o sujeito surdo e a Libras. A coleta dos dados ocorreu por meio de narrativas escritas por estes alunos, no início e no final do semestre letivo em que cursaram a disciplina de Libras. As autoras apontaram que os alunos, após terem cursado a disciplina de Libras, passaram a entender a legitimidade da língua de sinais, e abandonaram o monopolismo oral. Além disso, passaram a entender as pessoas surdas como membros de um grupo cultural, e também deixaram de vê-las como deficientes. As autoras concluíram que a inserção desta disciplina no curso de Pedagogia contribuiu significativamente para a formação desses professores, bem como com a sua cidadania e inclusão social.

O artigo “Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas” (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012) articula resultados parciais de duas pesquisas de mestrado, apresentando uma pesquisa bibliográfica sobre a Libras na educação básica e no ensino superior. A pesquisa foi realizada a partir das produções das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como em periódicos nacionais e internacionais, segundo o índice de qualidade definido pela CAPES (A1, A2, B1 e B2), a partir do ano de 2005, que tratassem de temas relacionados à Educação Básica do aluno surdo (Libras, Bilinguismo, Inclusão e Surdez, Recursos Pedagógicos para Surdos) e da Educação Superior (Educação em Libras; Libras no ensino superior, Formação inicial de professores em Libras, Currículos para Libras nos cursos superiores). De modo geral, as autoras constataram a escassez de produções que tratem da educação de surdos[15]. Sobre os trabalhos encontrados referentes à Educação Básica para surdos, as autoras afirmam que muitos nem sequer mencionam a mediação em Libras e que alguns abordam esta educação por meio de uma

15 Cabe ressaltar que discordo das autoras quanto à alegada escassez, tendo em vista que somente sobre a Libras no ensino superior existem inúmeras publicações, conforme este capítulo demonstra.

perspectiva oral. Elas enfatizam que são ainda mais escassos os trabalhos que tratam do âmbito do Ensino Superior. De acordo com as autoras, nos trabalhos analisados, evidenciou-se que os cursos de licenciatura ainda não se adequaram ao que está disposto no Decreto Federal nº 5.626/2005, por oferecerem a disciplina de Libras de forma optativa e não obrigatória. As investigadoras afirmam que:

> Em relação ao Ensino Superior, percebe-se as dificuldades dos cursos de licenciatura em se adequar para o atendimento ao dispositivo legal, especialmente pela dificuldade de mão de obra qualificada para ministrar a disciplina LIBRAS, que, por conseqüência, permanece sem instrumentalizar minimamente o futuro professor. (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012, p. 126).

A dissertação de mestrado intitulada “Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora”, de Josiane J. F. de Almeida, foi defendida em 2012, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisadora caracterizou a implementação da disciplina de Libras fazendo uma análise documental do programa desta disciplina no currículo do curso de Pedagogia da UEL. A autora também investigou os efeitos desta disciplina junto aos graduandos, por meio da aplicação de um questionário, e à professora, realizando entrevista com a mesma. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada com os alunos das primeiras turmas da disciplina de Libras implantada nos currículos dos cursos daquela universidade. Em relação ao programa, ela identificou que:

> [...] os conteúdos e os objetivos focalizaram os aspectos lingüísticos da Libras e o desenvolvimento de atividades práticas pertinentes a referida língua; e estudos relacionados à surdez na perspectiva cultural. As análises do questionário aplicado aos alunos mostraram que muitos, após finalizarem a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula. Os resultados da entrevista com a professora de Libras indicaram sua percepção sobre o principal objetivo da disciplina de Libras como o de sensibilizar os graduandos para o trabalho com alunos surdos por meio do conhecimento da cultura surda e da língua de sinais. (ALMEIDA, 2012, p.1)

A autora conclui que a disciplina de Libras tem muito a contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva, especialmente no que se refere aos saberes necessários para a educação do aluno surdo. No entanto, ela aponta algumas dificuldades enfrentadas para a implementação da disciplina com êxito, tais como a baixa carga horária da disciplina, a grande quantidade de alunos por turma,

a falta de um tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa na instituição, entre outras.

A mesma autora publicou, com sua orientadora de mestrado, o artigo “A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos” (ALMEIDA; VITALINO, 2012), nos Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Neste trabalho, elas focalizam os efeitos da disciplina, ministrada por uma professora surda, na formação inicial de pedagogos, partindo do ponto de vista dos graduandos. Os dados foram obtidos por meio de um questionário composto por quinze perguntas, subdivididas em dois temas, que compreenderam questões referentes à Disciplina de Libras e à Educação/Inclusão de alunos surdos. Entre as principais dificuldades encontradas no decorrer da disciplina, os alunos destacaram aquelas referentes às habilidades específicas para a prática da língua de sinais, à carga horária da disciplina; à falta de um intérprete como apoio durante as aulas, entre outras. Em relação aos conteúdos que os alunos consideraram mais relevantes na disciplina de Libras, as autoras encontraram:

> [...] em 25% das respostas, referências a conteúdos práticos envolvendo a aprendizagem da língua de sinais, em 7,5% ao estudo da história e cultura dos surdos, em 5% à Metodologia/ estratégias de ensino, outros 5% à Avaliação, 5% à Didática, 5% ao atendimento de alunos surdos em sala de aula e 2,5% à Adaptação curricular. (ALMEIDA; VITALINO, p. 11, 2012).

De acordo com Almeida e Vitalino (2012, p. 13), “é inegável o papel da disciplina de formar professores regentes que conheçam a surdez e suas especificidades, que envolvem questões lingüísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas, além de conhecimentos básicos da língua”.

Também em 2012, as professoras da UFGD e UFMS Grazielly do Nascimento, Sheyla Silva e Janete Nantes publicaram o artigo “A disciplina Libras no currículo do Ensino Superior: Desafios e perspectivas para a formação de professores”, nos Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. Neste artigo, elas apresentam uma análise sobre os desafios, perspectivas e a contribuição da disciplina de Libras na formação de professores em tempos de inclusão. Para tanto, elas realizaram revisão de literatura, análise de documentos legais que normatizam o ensino de Libras e a educação de surdos no Brasil, pesquisa de campo por meio de aplicação de questionários e depoimentos de acadêmicos acerca da Libras como

disciplina no ensino superior. Foram aplicados cem questionários a alunos que cursaram a disciplina de Libras, dos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, História e Letras, com dez perguntas semiestruturadas acerca da disciplina, no que se refere à carga-horária, conteúdo e material didático. As autoras entendem que inserir a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, conforme determinação do Decreto Federal nº 5.626/2005, significa "[...] oferecer conhecimento acerca dos surdos e da Libras para uma atuação profissional favorável e que respeite a diferença linguística do surdo." (NASCIMENTO; SILVA; NANTES, 2012, p. 12225). As contribuições da inserção da Libras como disciplina no ensino superior, na formação de professores que atuarão no contexto da inclusão escolar, são, segundo as autoras, a compreensão da condição linguística da pessoa surda, da sua cultura e identidade, bem como de suas especificidades educacionais, como exemplo o acesso à comunicação pelo tradutor/intérprete de Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e, principalmente, do seu papel como professor regente frente ao aluno surdo e ao intérprete na sala de aula. Nascimento, Silva e Nantes afirmam que:

> apesar da carga horária da disciplina não ser suficiente para aprender a falar em Libras com proficiência, os depoimentos dos acadêmicos demonstram mudanças significativas de conceitos a respeito da pessoa surda e de sua condição linguística e cultural. (2012, p. 12235).

No artigo "A disciplina de Libras na graduação de pedagogia: contribuições para a formação do professor", Feltrin (2013) faz um relato de sua experiência como docente da disciplina de Libras, expondo seus aspectos curriculares e metodológicos. Segundo a professora, a disciplina de Libras é ofertada no curso de Pedagogia, no oitavo semestre, com carga horária de 72 horas/aula, com média de 35 acadêmicos (as) por turma. O objetivo desta disciplina é desenvolver nos alunos o uso desta comunicação, oportunizando a aprendizagem não só da língua, mas o respeito e a convivência com a diversidade. Quanto à metodologia de ensino, a autora afirma utilizar-se de aulas expositivo-dialogadas e de aulas práticas, por meio de diferentes estratégias didáticas. A professora afirma ainda que a disciplina de Libras contribui significativamente para a formação do professor inclusivo.

Além dos artigos apresentados até aqui, que analisam a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura sob o ponto de vista político, curricular e

formativo, também encontrei outras publicações que tratam, especificamente, da formação dos professores desta disciplina. Uma delas é a dissertação de mestrado de Larissa S. Rebouças, intitulada *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005*, defendida em 2009, na Universidade Federal da Bahia. Neste caso específico, a pesquisadora abordou a condição de ser surdo ou ouvinte dos professores de Libras nas universidades, tendo em vista a prioridade das pessoas surdas para o ensino desta língua. A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas com um total de 23 professores, sendo apenas quatro deles ouvintes. A autora sublinha:

> Entendo que o ensino de LIBRAS não é vetado às pessoas ouvintes, elas podem exercer a docência desta disciplina desde que sejam fluentes na língua, mantenham contato com a comunidade surda, bem como pratiquem um currículo que estimule a comunicação em LS. (REBOUÇAS, 2009, p. 115).

No entanto, a pesquisadora argumenta em favor da contratação de professores surdos, mesmo que tenham apenas o Ensino Médio, mas que possuam formação de Instrutor ou Multiplicador de Libras, baseando-se no artigo 7º, inciso II, do Decreto Federal nº 5.626/2005. Para a autora, a condição de ser surdo e ter a Libras como sua língua nativa já o qualifica para ser professor de Libras, o que ela chama de “legitimidade natural” do professor surdo (REBOUÇAS, 2009, p. 97). Ela ainda aponta a necessidade de que os dirigentes das Instituições de Ensino Superior (IES) se conscientizem da natureza da Libras e do propósito da disciplina, que é, segundo a autora, a prática sinalizada.

A formação de professores para o ensino de Libras também é tema do artigo “Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto”, de Tavares e Carvalho (2010). A pesquisa apresentada consistiu na verificação de dez editais de concursos públicos para o ensino de Libras em oito Instituições de Ensino Superior localizadas na região Nordeste, no período de janeiro de 2009 a junho de 2010, para uma análise do perfil requerido por essas instituições e sua coerência com o disposto no referido decreto, além de averiguar as ementas por elas propostas para a disciplina Libras. De acordo com os autores:

> Os editais traziam exigências distintas e muitas vezes díspares, de uma instituição para outra, denotando entendimentos diversos sobre o perfil de profissional e de conteúdo a ser trabalhado nesta disciplina. Alguns enfocavam a prática ou o uso da língua, outras pareciam ir mais além, colocando em seu conteúdo de prova, questões ligadas ao funcionamento da língua e dos métodos utilizados na educação dos surdos. (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 4)

Segundo os autores, estes diferentes entendimentos apresentados nos editais provém das dubiedades suscitadas pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Como exemplo eles apontam o Artigo 7º do referido decreto que define o perfil do docente de Libras para atuar no ensino superior, indicando que o mesmo pode ter apenas formação de nível médio ou formação em qualquer curso de graduação com certificação de proficiência como professor de Libras. No entanto, segundo os autores, tal determinação contradiz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, que indicam que para ser professor de uma língua materna ou de língua estrangeira, faz-se necessário a formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras. Tavares e Carvalho sublinham que, dos dez editais analisados:

> [...] quase 80% destes exigem o certificado de proficiência em Libras expedido pelo MEC, como regra, quando, segundo o Decreto, esse seria um perfil alternativo a ser utilizado na ausência de docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras, conforme artigo 7º e seus incisos. (2010, p. 9).

Em relação à formação ou à titulação exigida nos editais para os candidatos ao cargo de professor da disciplina Libras:

> [...] as instituições pesquisadas parecem não ter clareza acerca da qualificação mais adequada para o provimento desse cargo. Nos dez editais analisados, se apresentam doze perfis distintos, que vão desde a simples exigência de graduação, em qualquer área, passando pela pesquisa e experiência docente em Libras, até o mestrado nessa área. (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 9).

Outro foco das publicações pesquisadas que abordam a disciplina de Libras são os artigos que tratam da produção de materiais didáticos para o ensino desta língua no ensino superior para alunos ouvintes. Dentre eles, destaco dois trabalhos publicados pelos professores de Libras da Universidade Federal de Pelotas: “Ensino de Libras na UFPel: memórias da experiência de produção de material didático em interface digital interativa” (ROSA; LEBEDEFF; SANTOS; SILVA, 2012) e “O ensino

de Libras para ouvintes: desafios para a produção de material didático" (LEBEDEFF; SANTOS; SILVA; ROSA, 2013), nos Anais do VII Seminário Nacional de Linguagens e Ensino (SENALE) e nos Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística, respectivamente. Em ambos os artigos toma destaque a escassez de materiais didáticos para o ensino da Libras no contexto brasileiro, bem como o fato de que ainda são recentes os próprios estudos linguísticos da Libras e as pesquisas sobre o seu ensino para ouvintes.

No primeiro trabalho, os autores se propõem a problematizar e a compartilhar a experiência da produção de uma proposta de material didático para o ensino de Libras na UFPel. Eles abordam o processo de produção dos materiais, a partir dos aspectos tecnológicos, explicitando, especialmente, a elaboração de um Glossário Interativo. Eles argumentam que as principais características de um material para o ensino da Libras para alunos ouvintes são: "[...] 1) o uso de uma linguagem visual capaz de prescindir, ao máximo, da linguagem escrita; 2) potencial comunicativo e 3) tecnologia de fácil manuseio" (ROSA; LEBEDEFF; SANTOS; SILVA, 2012, p.6).

No segundo trabalho, Lebedeff, Santos, Silva e Rosa (2013) se propõem a fazer uma reflexão sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes, a partir da experiência de produção de materiais didáticos para essa disciplina, que tomou como base uma abordagem comunicativa. Esta abordagem, segundo os autores, concebe a língua(gem) como um instrumento de comunicação e interação social, e pretende promover vivências do uso real e significativo da língua, para que o aluno possa aprender a interpretar e produzir mensagens dentro de situações e contextos diversos. A partir da análise dos materiais já produzidos para o ensino de Libras, na UFPel, eles concluem que é necessário sinalizar as frases de maneira mais lenta; melhorar a qualidade das filmagens, com a aquisição de filmadoras adequadas à proposta; e, considerando que a Libras é uma língua viso-gestual que se realiza em três dimensões, afirmam que é preciso esmerar-se no enquadramento das imagens, no ângulo da filmadora e, se possível, filmar a mesma sinalização em diferentes ângulos.

O artigo "O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos", de Roseli Reis da Silva (2012), também aborda os materiais didáticos para o ensino de Libras, mas não especifica para qual nível de ensino. A autora aponta a problemática da escassez, da falta de estudos e da falta de especificidade para um público-alvo, dos materiais didáticos existentes para o ensino

de Libras a ouvintes. Ela divide a análise em quatro tópicos que seguem: a) Ensino Comunicativo, b) Atividades/ tarefas, c) Vocabulário e d) Material Visual, baseada em Tomlinson e Masuhara (2005) que tratam da avaliação de materiais didáticos para o ensino de segunda língua, bem como em autores como Richards (2006) que discute o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva da abordagem comunicativa. A autora conclui que "[...] existem atividades, [...] que apresentam traços de uma abordagem comunicativa, porém, ainda há muita ênfase no ensino dedutivo da gramática, por meio da sua explicitação e de exercícios para a sua fixação." (SILVA, 2012, p. 126).

1.2. O que é possível dizer das pesquisas sobre a disciplina de Libras no ensino superior – algumas considerações

As pesquisas apresentadas, até aqui, demonstram que a disciplina de Libras está na "ordem do dia" dos discursos acerca da formação de professores, dos estudos curriculares, das políticas públicas, dentre outras áreas às quais os trabalhos encontrados estão vinculados.

De todos os focos das pesquisas, aqueles que buscam fazer uma análise curricular, os que abordam as contribuições da disciplina de Libras para a formação de professores para atuarem com o aluno surdo na inclusão, e os que analisam a política de inserção da disciplina de Libras, são os que mais se aproximam da pesquisa apresentada nesta tese.

As pesquisas encontradas, que se propõem a fazer uma análise curricular, geralmente, descrevem e comparam planos de ensino de diferentes cursos e/ou de diferentes universidades públicas e/ou particulares de algumas regiões específicas. Essa descrição se dá principalmente quanto aos conteúdos e a carga horária. Das cinco publicações encontradas com o foco nas análises curriculares, três afirmam que as disciplinas de Libras organizam os conteúdos a partir da divisão entre conteúdos teóricos e conteúdos práticos. No entanto, os artigos se restringem a descrições e comparações, sem aprofundar suas análises.

A proposta da pesquisa desta Tese é analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de

licenciatura de universidades federais nas diferentes regiões brasileiras. Desse modo, entendo que a pesquisa aqui proposta se diferencia das pesquisas apresentadas neste capítulo, em primeiro lugar, pela abrangência, tendo em vista que se propõe a analisar os programas analíticos das disciplinas de Libras oferecidos em diferentes cursos de licenciatura de, pelo menos, duas universidades federais de cada região brasileira. Além da abrangência, a tese também se diferencia em termos de perspectiva teórico-metodológica, pois se propõe a fazer uma análise dos discursos, a partir de uma inspiração foucaultiana – o que não se evidenciou em nenhuma das pesquisas mencionadas. Outra diferenciação se dá no foco da análise, que não se fixa apenas nos conteúdos e/ou na carga horária, mas pretende analisar os programas analíticos como um todo, desde a ementa até as referências bibliográficas, tratando-os como discursos que põem em circulação significados acerca dos surdos, da língua de sinais e da educação de surdos.

Foram encontrados muitos trabalhos que analisam as contribuições da disciplina de Libras para a formação de professores para atuarem com o aluno surdo na escola regular, numa perspectiva de educação inclusiva. Das oito pesquisas publicadas, cinco investigaram as contribuições a partir de entrevista ou questionário com os alunos da disciplina de Libras, aplicado no início e no final do semestre. Todos os artigos indicam contribuições que a disciplina de Libras dá à formação dos professores, bem como à promoção da inclusão dos alunos surdos na escola regular. As pesquisas inferem que o aluno que cursa a disciplina de Libras aprende a se comunicar em língua de sinais, muda seus conceitos em relação à pessoa surda, e passa a respeitar a condição linguística e cultural dos surdos, adquirindo conhecimentos acerca do processo de aprendizagem dos possíveis alunos surdos. Sendo assim, os artigos argumentam que a disciplina de Libras contribui para a formação de um professor que incluirá o aluno surdo futuramente. No entanto, alguns artigos apresentam ressalvas quanto a pouca carga horária da disciplina. Além disso, destacam que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é apenas um, dentre os inúmeros elementos para a efetivação da educação inclusiva.

Cabe destacar que, nesta Tese, não tenho a intenção de elencar as contribuições da disciplina de Libras na formação de professores, e sim, analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção desta disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura. Obviamente, esta análise dos efeitos da disciplina de Libras

na formação de professores irá abarcar uma análise e uma problematização das políticas de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, bem como das políticas de inclusão.

Para além da apresentação de pesquisas que, nos últimos anos, têm como foco a disciplina de Libras, e também, para além de uma diferenciação de tais pesquisas com a tese empreendida, este capítulo possibilita ver que essas pesquisas estão produzindo discursos que têm efeitos na forma como as disciplinas de Libras estão se constituindo. Os discursos que circulam nestes artigos, capítulos de livros e dissertações de mestrado estão produzindo a necessidade de se falar sobre a disciplina de Libras, seja em termos políticos, curriculares, didáticos ou mesmo sobre o perfil dos professores e a formação dada aos alunos desta disciplina.

Circulam muitos discursos que produzem a necessidade do aumento da carga horária da disciplina de Libras, bem como a necessidade de articulação com outras disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura, especialmente aquelas relacionadas à educação inclusiva. Os discursos também indicam que as disciplinas de Libras têm dividido os conteúdos em teóricos (estudos sobre os surdos e sua cultura) e práticos (comunicação em língua de sinais), sendo que, em alguns casos, há prevalência de uns sobre os outros. Tal forma de distribuir os conteúdos pode contribuir mais ou menos para a formação de professores que estejam aptos para atender os futuros alunos surdos em situação de inclusão, o que seria o fim último da disciplina de Libras e grande objetivo do Decreto Federal nº 5.626/2005.

Cabe salientar que, além de a disciplina de Libras ser o foco das pesquisas citadas acima, ela também tem sido alvo das manifestações da comunidade surda brasileira, que fez apontamentos para a formulação de diretrizes para o ensino de Libras, conforme consta no documento “Propostas para a elaboração de uma política nacional bilíngue para surdos”, elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no âmbito do Movimento Surdo, em favor da Educação e Cultura Surda:

> [...] seis anos após o decreto 5.626/2005, que determinou a existência de disciplinas de Libras na educação básica e em alguns cursos do ensino superior, até hoje não temos ainda as diretrizes dessas disciplinas. Propõe-se a formação – com a participação da Feneis – de um grupo de trabalho de professores surdos já atuantes nas escolas e em universidades públicas, com o objetivo de elaborar propostas para essas diretrizes curriculares a

> serem apresentadas à Secretaria de Ensino Superior e à Secretaria de Educação Básica do MEC. (CAMPELLO; REZENDE, 2012, p. 15)[16]

Além de circular na comunidade surda, a disciplina de Libras também foi destaque nas discussões promovidas pelo I Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior (ENPLES), ocorrido no mês de outubro de 2013. O evento foi promovido pelos professores de Libras da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Participaram professores de Libras de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. O evento apresentou discussões sobre as políticas públicas e linguísticas da Libras, bem como sobre a formação e a profissionalização do professor de Libras. As mesas foram compostas por professores desta disciplina, de diferentes regiões do Brasil, os quais apresentaram suas experiências sobre o ensino da Libras, suas trajetórias profissionais, suas práticas no ensino dessa língua como L2 e a caracterização da identidade do docente de Libras. Além de palestras e mesas redondas, o evento proporcionou o diálogo entre os professores em grupos de trabalho, que discutiram sobre como os planos de ensino das disciplinas de Libras estão se configurando, quais conteúdos estão sendo ensinados, quais metodologias estão sendo empregadas, entre outros assuntos.

A partir do exposto, é perceptível a efervescência dos discursos que tematizam e problematizam a inserção da disciplina de Libras no ensino superior, os quais também produzem discursos e significados sobre os surdos, a educação de surdos e a língua de sinais.

---

16 Gostaria de fazer uma problematização acerca da indicação pela FENEIS da necessidade de criação de um grupo de trabalho formado por professores surdos que já atuam nas escolas e nas universidades públicas no ensino da Libras. Problematizo tal indicação tendo em vista que nem todos os professores de Libras das universidades públicas são surdos; há também professores ouvintes. Desse modo, só participariam professores surdos da discussão sobre a elaboração de diretrizes para a disciplina de Libras, que também é ministrada por professores ouvintes. Além disso, cabe salientar que em relação às diretrizes básicas para a disciplina, não há no Brasil nenhum documento oficial que indique conteúdos principais ou métodos de ensino da Libras a serem desenvolvidos nas disciplinas inseridas nos cursos superiores. Tanto a Lei Federal nº 10.436/2002 quanto o Decreto Federal nº 5.626/2005 não instituem diretrizes para o ensino desta disciplina, o que eles fazem é instituir a obrigatoriedade da inserção desta disciplina. No entanto, questiono a necessidade do estabelecimento de uma diretriz básica para o ensino da Libras. Cabe salientar a atualidade de discussão dessa natureza em função da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que problematizam a criação de um currículo único para a educação básica em todo o Brasil. Dentre as problematizações, destaco a que Cóssio (2015. p. 627) realiza: “Entende-se que esse ideário provoca o estreitamento curricular, limita o trabalho docente ao preparo dos estudantes para os testes e reduz os sentidos da educação, que em um sentido mais amplo, se refere ao preparo para o enfrentamento do mundo, para a cidadania, para a vida, para a participação ativa e crítica na sociedade e não para a reprodução dos padrões hegemônicos.”.

Neste primeiro capítulo da tese, apresentei os diferentes olhares investigativos que vêm sendo produzidos sobre a disciplina de Libras, mostrando as diferenças dessas publicações em relação à pesquisa aqui empreendida. No próximo capítulo, descreverei os caminhos percorridos na investigação para a construção da Tese.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, serão descritos os caminhos percorridos na investigação, desde a coleta dos documentos até a manipulação e produção dos dados para a tessitura da Tese. Para tanto, apresentarei a materialidade sobre a qual a análise se debruçou. Também descreverei os modos como operei e produzi os dados para tecer a Tese. Além disso, mostrarei a partir de que concepção de discurso e de análise discursiva a pesquisa se sustentou.

Cabe esclarecer que não pretendo fazer julgamentos sobre as atitudes, as escolhas e as decisões dos professores de Libras e/ou das universidades, julgando se são boas ou ruins. Tampouco esta se trata de uma proposta comparativa que resultará na escolha do melhor e do pior programa analítico da disciplina de Libras; nem mesmo estabelecerá, afinal, quais são os conteúdos que toda disciplina de Libras deve ter. Estes não são, de forma alguma, os objetivos desta investigação.

Assim sendo, o objetivo da Tese é analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura de universidades federais, nas diferentes regiões brasileiras. Em vista disso, busco: analisar os movimentos das políticas públicas que resultam na instituição da obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura; investigar o que é produzido e o que circula sobre os surdos, educação de surdos e a língua de sinais nas disciplinas de Libras ministradas nos cursos de licenciatura das universidades federais, nas diferentes regiões do Brasil; e analisar os efeitos discursivos da presença desta disciplina na formação de professores.

2.1. Das materialidades da pesquisa

A materialidade da pesquisa é constituída por programas analíticos de disciplinas de Libras; de respostas dadas a um questionário, por professores responsáveis por esta disciplina, acerca da inserção da mesma nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais brasileiras; de Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, nos quais esta disciplina foi inserida; e pelo

Decreto Federal nº 5.626/2005, o qual instituiu a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Os discursos inscritos nestas materialidades serão tomados no sentido atribuído por Foucault (2002), fabricando os objetos de que falam. Busco, a partir do esquadrinhamento dos discursos que circulam nestas materialidades, analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura das universidades federais de diferentes regiões brasileiras.

Os caminhos percorridos nesta investigação iniciaram com a coleta de programas analíticos da disciplina de Libras, de universidades federais localizadas em diferentes regiões do Brasil. O objetivo inicial era o de obter dados de três universidades, em cada uma das cinco regiões: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste. Para selecionar as universidades, seriam considerados os seguintes critérios: a) primeira universidade da região a implantar a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura; b) em cada região, selecionar universidades localizadas nas capitais e nas cidades do interior; c) dar prioridade às universidades federais.

No entanto, a partir do início da coleta dos dados, percebeu-se que para cumprir o primeiro critério seria necessário ter esta informação de antemão, a qual não está facilmente disponível. Além disso, exigir a localização das universidades seria complicado, devido às dificuldades em obter contato com os professores de Libras – informação que não consta na maioria dos sites das universidades. Diante desses entraves, permaneceu apenas o terceiro critério, e a opção por coletar dados de, pelo menos, duas universidades federais de cada uma das cinco regiões brasileiras.

A partir da coleta dos dados, outro critério emergiu, de que os programas analíticos coletados seriam aqueles propostos para os cursos de licenciatura, exclusivamente. Este critério surgiu no decorrer da investigação, ao se perceber que, em alguns casos, há programas analíticos diferentes para cada curso e que em muitas universidades a disciplina de Libras é ofertada também para outros cursos que não os de licenciatura. Assim, optou-se por coletar apenas aqueles programas analíticos inseridos nos cursos de licenciatura.

Cabe destacar que a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras não é apenas para os cursos de licenciatura, e sim para todos os cursos de formação de professores, tanto os de nível médio quanto os de nível superior, bem como para os cursos de Fonoaudiologia, conforme determina o Artigo 3º do Decreto Federal nº

5.626/2005. Nesse sentido, a escolha pelo recorte da análise dos efeitos discursivos da inserção desta disciplina nos cursos de licenciatura se deu tanto pela proximidade com o meu campo de atuação profissional atual (a docência para os cursos de licenciatura na UFPel), quanto pela necessidade de delimitação da pesquisa (análise dos efeitos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores em nível superior).

Inicialmente, busquei, nos sites das universidades federais, informações sobre o ensino de Libras. Em algumas foi possível encontrar o programa analítico da disciplina de Libras disponibilizado no site do curso. Em outras, encontrei o contato do professor de Libras, disponibilizado no site do departamento no qual este professor está lotado. No entanto, na maioria das universidades, estas informações não estavam disponíveis nos sites e, a partir disso, optei por enviar e-mail para Pró-Reitores de Graduação, Coordenadores dos cursos de licenciatura, bem como diretamente aos professores de Libras das instituições, quando havia esta possibilidade. Iniciei esta fase da coleta dos dados em meados 2012, por meio da troca de e-mails com os responsáveis pelo ensino de Libras nas universidades federais.

Até o término da coleta dos programas analíticos das disciplinas de Libras – por volta de dezembro de 2013 –, existiam, no Brasil, 63 universidades federais, das quais sete estavam em implantação e ainda não tinham professores de Libras em seus quadros docentes. Das 57 universidades restantes, trinta me forneceram os programas analíticos da disciplina de Libras.

Após o recebimento dos programas analíticos, foi enviado um conjunto de perguntas[17] acerca do processo de implementação da disciplina de Libras, que objetivava compreender o contexto da inserção da Libras no curso/universidade. As questões feitas aos professores de Libras indagaram: sobre quando e em quais cursos a disciplina foi ofertada pela primeira vez; sobre a carga horária e os programas analíticos, se estes eram os mesmos para todos os cursos ou se diferenciavam por cursos; e sobre a lotação, a quantidade e a formação dos professores. Os informantes assinaram um Termo de Consentimento Informado[18]

17 Para visualizar o roteiro de perguntas enviado aos professores de Libras sobre o contexto de implementação da disciplina de Libras nas universidades ver Anexo A.

18 Para visualizar o Termo de Consentimento Informado utilizado nesta pesquisa ver Anexo B.

para a utilização dos dados na investigação. Ao todo, foram quinze os professores que responderam às questões e encaminharam o termo assinado.

Para a análise empreendida nesta Tese serão considerados quinze programas analíticos das disciplinas de Libras e quinze questionários respondidos. Tais dados advêm de diferentes universidades, distribuídas nas regiões brasileiras da seguinte forma: duas na região Centro-oeste: CO1[19] e CO2; quatro na região Nordeste: NE1, NE2, NE3 e NE4; duas na região Norte: N1 e N2; cinco na região Sudeste: SE1, SE2, SE3, SE4 e SE5, e duas na região Sul: S1 e S2. Deste modo, foram coletados de dois a cinco programas analíticos por região brasileira, bem como respostas ao questionário, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Total de programas analíticos analisados

Região	**Quantidade**	**Universidades que forneceram dados para a pesquisa**
Sul	2	S1 e S2
Sudeste	5	SE1, SE2, SE3, SE4 e SE5
Centro-Oeste	2	CO1 e CO2
Norte	2	N1 e N2
Nordeste	4	NE1, NE2, NE3 e NE4

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Além dos dados produzidos até o momento da defesa do projeto de tese, os membros da banca de qualificação sugeriram que seria necessário coletar e produzir mais dados para atingir os objetivos propostos. Diante disso, tornou-se necessário fazer uma análise curricular dos discursos inscritos nos Projetos Pedagógicos de tais cursos. Mais especificamente: analisar que espaço a disciplina de Libras ocupa nestes projetos; analisar de que forma os discursos que circulam nos programas analíticos dessas disciplinas se fazem presentes também nos projetos; bem como analisar como os discursos que circulam nos projetos pedagógicos dos cursos de

19 A fim de não identificar as Universidades, cada uma será nomeada pela sigla da região correspondente, seguida de um número cardinal de acordo com a quantidade de universidades de cada região que forneceram informações para a pesquisa.

licenciatura se engendram na rede discursiva que insere, obrigatoriamente, a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil.

Para ter acesso aos Projetos Pedagógicos dos cursos, enviei um e-mail aos quinze professores de Libras que haviam me fornecido os programas analíticos da disciplina de Libras e respondido ao questionário. Solicitei que me encaminhassem uma cópia do Projeto Pedagógico do curso em que cada um ministra a disciplina de Libras, preferencialmente, daquele curso que se vinculava à cópia do programa analítico da disciplina de Libras que havia sido enviado previamente. Dos quinze e-mails enviados, seis foram respondidos.

Dos seis professores que responderam, quatro encaminharam cópias dos projetos anexadas aos e-mails e dois sugeriram que a coleta dos projetos ocorresse diretamente nos sites das universidades, tendo em vista que ministram a disciplina de Libras para mais de um curso. Num dos casos, coletei cópia do Projeto Pedagógico do curso vinculado ao programa analítico que havia sido enviado na primeira etapa da pesquisa, e, no outro caso, levando em consideração que o programa analítico é o mesmo para todos os cursos[20], escolhi um deles, de forma aleatória, no site da universidade.

Dos seis projetos coletados, três referem-se a cursos de licenciatura em Pedagogia, sendo dois presenciais e um na modalidade a distância, enquanto os demais são, respectivamente, cursos de licenciatura em História, em Química e em Letras, todos presenciais. Os projetos são oriundos de quatro regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sul. Nenhuma universidade da região Sudeste forneceu Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura nos quais foi inserida a disciplina de Libras. Os projetos serão nomeados com uma sigla composta pelas letras PP, referentes à Projeto Pedagógico, além do código dado a cada universidade. Desse modo, os seis projetos serão nomeados respectivamente, da seguinte forma: PPCO1, PPN1, PPN2, PPNE3, PPNE4, PPS1. O quadro abaixo clarifica a relação dos cursos com os projetos pedagógicos analisados:

---

20 Trata-se de uma Resolução do Conselho Acadêmico (Resolução nº 14/2009) que determina a inserção da disciplina de Libras de forma obrigatória em todos os cursos de Licenciatura e de forma optativa nos demais cursos.

Quadro 2 – Cursos dos Projetos Pedagógicos

Projeto Pedagógico	Curso
PPCO1	Licenciatura em Pedagogia à Distância
PPN1	Licenciatura em Pedagogia
PPN2	Licenciatura em Letras
PPNE3	Licenciatura em História
PPNE4	Licenciatura em Química
PPS1	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Além destas materialidades, o Decreto Federal nº 5.626/2005, que instituiu a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, também se constituiu um dado para a análise discursiva empreendida nesta Tese. Isso porque o referido Decreto, além de inserir a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, materializa e constitui uma determinada política de educação de surdos e de educação inclusiva, e faz circular discursos que produzem efeitos na formação de professores.

A partir do exposto, os documentos tomados como materialidades para a análise desta pesquisa são: os quinze programas analíticos das disciplinas de Libras; as respostas que os professores de Libras deram a algumas questões introduzidas por mim acerca do contexto de implementação da disciplina de Libras nas quinze universidades federais; os seis Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura de diferentes universidades, nos quais essa disciplina foi inserida; e o Decreto Federal nº 5.626/2005, que tornou obrigatória a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

2.2. Da manipulação e produção dos dados para a Tese

Inicio esta sessão esclarecendo que o termo manipulação refere-se à operação manual dos dados, dos agrupamentos e separações, das aproximações e dos afastamentos realizados para organizar os dados. Isto é, trata-se do processo de manuseio e produção dos dados para a análise empreendida nesta Tese.

O processo de manuseio dos dados iniciou com os programas analíticos das disciplinas de Libras. A partir da leitura dos programas, foi possível perceber que os discursos que ali circulavam poderiam ser agrupados em categorias que foram chamadas, naquele primeiro momento, de: aspectos linguísticos e gramaticais da Libras; estudos da linguagem (do surdo); educação de surdos; legislação, e outros. Tais categorias emergiram da leitura feita dos programas analíticos das disciplinas de Libras e foram utilizadas para o esquadrinhamento dos discursos que circulam nas ementas[21].

A partir dessas categorias**,** perscrutei os discursos que circulavam em cada elemento específico do programa analítico: ementa, conteúdo programático e bibliografia. A escolha por tais elementos se deu pela presença de todos, ou quase todos, na maioria dos programas analíticos coletados. Além disso, foram considerados como elementos que dão sustentação epistemológica aos programas analíticos e como espaços que põem em circulação discursos sobre a língua de sinais, os surdos e a educação de surdos. Outros elementos, como a avaliação ou a metodologia, por exemplo, constavam em alguns programas, mas não na maioria; além disso, esse não era o foco da investigação, tendo em vista que não se objetivava entender a dinâmica das aulas de Libras ou como os conteúdos são ministrados nestas aulas. O objetivo era analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, criei uma tabela para cada elemento do programa analítico, na qual agrupei os discursos a partir daquelas categorias. Assim, busquei, em cada elemento – ementa, conteúdo programático e bibliografia –, os discursos que davam corpo a cada categoria.

No entanto, no decorrer da manipulação dos dados, aquelas categorias iniciais precisaram ser desdobradas em subcategorias, tendo em vista a diversidade dos discursos que circulavam, especialmente, nos conteúdos programáticos. Assim, na organização dos discursos presentes nos conteúdos programáticos[22], duas categorias foram subdivididas: a categoria que agrupava os discursos acerca dos

---

21 Para visualizar a tabela elaborada para a organização dos discursos que circulam nas ementas das disciplinas de Libras ver Apêndice A (p. 252).

22Para visualizar as tabelas elaboradas para a organização dos discursos que circulam nos conteúdos programáticos das disciplinas de Libras ver Apêndices B.1 (p. 265) e B.2 (p. 291). Devido a grande quantidade de conteúdos, bem como às especificidades neles contidas, foi necessário criar duas tabelas.

aspectos linguísticos e gramaticais da Libras passou a especificar, além desses discursos, também a comunicação (sinalização e expressão em Libras) e o léxico (vocabulário); já a categoria educação de surdos foi desdobrada em: inclusão; bilinguismo e abordagens educacionais; cultura e identidades surdas; aspectos da surdez, da língua de sinais e da educação de surdos; outros (educação).

No manuseio das referências bibliográficas[23], novamente foi necessário reagrupar as categorias. Elas foram nomeadas da seguinte forma: aspectos linguísticos e gramaticais da Libras; registro do léxico (dicionários/glossários); estudos da linguagem (aluno surdo); Educação de Surdos; legislação, e outros.

Esta forma de organização dos dados me permitiu descrever os discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras. Tal descrição, inicialmente exaustiva, possibilitou uma análise das bases e perspectivas teóricas dominantes desses discursos. Além disso, deu condições para uma visualização panorâmica dos discursos que estão ali inscritos.

Além do manuseio dos programas analíticos das disciplinas de Libras, também foi necessário organizar as respostas dadas pelos professores às questões feitas por mim acerca do contexto de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura das universidades federais. Esta organização se deu por meio da criação de tabelas[24] em que fosse possível visualizar as respostas dadas pelos quinze professores. A partir dessas tabelas foi possível compreender o contexto de implementação da inserção das disciplinas de Libras.

O manuseio dos programas analíticos, bem como das respostas do questionário deu condições de possibilidade para as primeiras análises, de caráter mais descritivo. A partir dessa descrição, e do aprofundamento teórico, bem como do seu cruzamento, as análises foram tomando corpo.

Também manipulei o texto do Decreto Federal nº 5.626/2005, por meio do seu esquadrinhamento. A partir de múltiplas leituras e da descrição exaustiva, foi possível empreender uma análise discursiva baseada nas ferramentas conceituais: governamentalidade neoliberal e inclusão como imperativo. Tanto a apresentação

---

[23]Para visualizar a tabela elaborada para a organização dos discursos que circulam na bibliografia das disciplinas de Libras ver Apêndice C (p. 299).

[24]Para visualizar as tabelas elaboradas para a organização das respostas dadas pelos professores de Libras ao questionário ver Apêndices D.1 (p. 326) e D.2 (p. 333).

dos conceitos-ferramenta quanto a sua operação nas análises propriamente ditas encontram-se na Parte II desta tese.

Em um segundo momento da análise dos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras, foi necessária outra forma de manipulação dos dados, agora com um foco mais analítico que descritivo. Portanto, criei três tabelas[25], nas quais inseri as ementas, os conteúdos programáticos e os objetivos das disciplinas de Libras. Em cada tabela, grifei em negrito aqueles discursos que produzem sentidos e significados à língua de sinais; aos surdos; e à inclusão/ educação especial e/ou educação bilíngue/ educação de surdos. Cabe salientar que, no primeiro momento da análise, os objetivos das disciplinas de Libras não haviam sido considerados, nem mencionados nas tabelas, contudo, neste segundo momento, de caráter mais analítico, eles se tornaram imprescindíveis.

As três tabelas criadas neste segundo momento da análise têm o mesmo conteúdo, o que muda é o que está grifado em cada uma. Este exercício analítico me possibilitou compreender como a língua de sinais, os surdos e a educação de surdos são produzidos discursivamente nas disciplinas de Libras e, a partir disso, empreender uma análise mais aprofundada.

Além dos programas analíticos, das respostas dadas pelos professores ao questionário e do Decreto Federal nº 5.626/2005, também manipulei os Projetos Pedagógicos dos cursos. Esta manipulação se deu, especialmente, por meio da leitura exaustiva dos documentos, que me possibilitou garimpar aqueles discursos que compõem a rede discursiva e que têm como efeito, entre outros, a inserção da disciplina de Libras nos cursos que formam professores.

Além dos conceitos-ferramenta utilizados na parte II da tese, outra ferramenta conceitual foi utilizada para a continuidade das análises: o currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida, a qual consta na parte III. Todas essas ferramentas conceituais foram operadas na análise discursiva empreendida para compor a Tese.

Na parte III da tese, encontram-se as análises sobre os discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras, nas respostas dadas pelos professores de Libras sobre a inserção dessa disciplina nas universidades,

---

[25]Para visualizar cada uma das tabelas elaboradas neste segundo momento da análise e produção dos dados ver Apêndices I (p. 350), J (p. 368) e K (p. 386), nos quais estão grifados, respectivamente, os discursos que produzem sentidos e significados sobre a língua de sinais, os surdos e a educação de surdos.

bem como nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Cabe salientar que a análise, apesar de partir de uma materialidade, não é uma análise dos documentos, e sim dos discursos que circulam em tais documentos, ou seja, nestas materialidades. Trata-se de uma análise dos discursos, ou melhor, dos efeitos discursivos.

O cruzamento dos discursos que estão inscritos nestes diferentes documentos possibilita a argumentação de que eles se sustentam mutuamente. Tanto os discursos que circulam no decreto, quanto os discursos que circulam nas disciplinas de Libras e nos Projetos Pedagógicos dos cursos, compõem uma rede discursiva articulada com outros discursos inscritos em diferentes materialidades. Assim, eles formam uma rede discursiva.

O empreendimento analítico desta Tese se deu por meio da captura dos fragmentos discursivos dos diferentes documentos, em um exercício de aproximação e análise dos campos discursivos que os constituem. Os discursos analisados ganham sentido quando articulados dentro de um jogo discursivo específico – isso dá potência para as análises.

2.3. Das opções teórico-metodológicas da investigação

As ferramentas teórico-metodológicas escolhidas para produzir esta Tese provêm do campo dos estudos foucaultianos, dos estudos do currículo e das discussões acerca da contemporaneidade. Destaco que o uso de tais estudos se dará como uma caixa de ferramentas, da mesma forma como Ewald (1993, p. 26) declara quando se refere à obra de Foucault:

> [...] nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo verdadeiro, no sentido definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

Analiso os discursos que circulam nas materialidades produzidas nesta Tese, operando neles com os conceitos-ferramenta governamentalidade neoliberal,

imperativo da inclusão e currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida. O aprofundamento e as operações de tais ferramentas conceituais ocorrerão no decorrer das partes II e III desta tese. Nesta sessão não me deterei na apresentação destes conceitos-ferramenta, mas na explicitação da perspectiva de análise do discurso que guiará a investigação.

A análise empreendida nesta Tese é uma análise de discurso de inspiração foucaultiana, a qual considera o discurso como produtor dos objetos de que fala. Veiga-Neto (2006a, p. 83) argumenta que:

> [...] 'fazer um estudo foucaultiano' pode significar tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho [...]. Em outras palavras, usá-lo aqui e em muitos lugares, mas não necessariamente sempre.

Busco, em Foucault, as ferramentas teórico-metodológicas para analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras, nos cursos de licenciatura das universidades federais brasileiras. O autor afirma que "os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas." (FOUCAULT, 2002, p. 56). Sobre esta potência criativa do discurso, Silva (2010, p. 43) explicita que:

> O discurso não se limita a nomear coisas que já estejam "ali"; além de nomear, ele cria coisas: outro tipo de coisas, é verdade. Foucault não nega aqui aos signos sua função de designação. O que ele faz é simplesmente dizer, numa operação tipicamente pós-saussureana, isto é, pós-estruturalista, que eles fazem algo mais além de designar.

A produção e circulação dos processos de significação de mundo passam pela linguagem, e é por meio dela que construímos os significados. Segundo Costa (2007, p.102), "quando indivíduos, grupos, tradições, descrevem ou explicam algo em uma narrativa, discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade". Nesse sentido, para além do processo de significação, a linguagem constitui uma realidade, pois ela não apenas a relata, ou seja, ela a inventa, criando uma verdade sobre algo. No entanto, "[...] como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam." (VEIGA-NETO, 2007, p.32).

Ao falar sobre o papel da linguagem na instituição de significados, Veiga-Neto (2007, p. 90) faz referência a dois autores, Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein:

> Questões como “não perguntar 'o que é isso?'” mas, sim, “perguntar como isso funciona?”, ou “aquilo que está oculto não nos interessa”- que equivale a dar as costas à Metafísica -, ou “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” - que equivale a dizer que verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela -, são comuns aos dois filósofos.

Sendo assim, as verdades são produzidas pela linguagem, uma vez que ela é central nos processos de significação. De acordo com Veiga-Neto (2002, p.33), “a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo”. Ela produz aquilo que entendemos por realidade.

A partir desse entendimento, atento-me aos discursos inscritos nas materialidades produzidas nesta Tese, percebendo-os como produtores de significados, como produtores de verdades e de realidades. É a partir dessa perspectiva que se empreende a análise dos efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

Os discursos são tomados nesta Tese como práticas sociais, constituidoras de sujeitos, de modos de ser e de viver. Segundo Fischer (2002a, p. 43 e 44), os discursos:

> [...] não seriam realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam espertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.

Portanto, não há revelação ou interpretação do dito, das entrelinhas, do que está oculto, porque nada está oculto. Os discursos dão visibilidade às coisas, produzem coisas, e isso é positivo. Desta forma, esta pesquisa busca, justamente, a produtividade dos discursos produzidos pela inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

Um exemplo desta produtividade dos discursos é a própria língua de sinais, que passa a ser nomeada desta forma e reconhecida como língua a partir dos estudos iniciados por William Stokoe, em 1960, nos Estados Unidos. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 29), “[...] o início das pesquisas linguísticas nas línguas

de sinais [ocorreu] em torno dos anos 1960 (Stokoe, 1960; Stokoe et al., 1965)". Stokoe foi um linguista que comprovou que a comunicação utilizada entre as pessoas surdas tratava-se de uma língua, ou seja, um código linguístico que possui todos os elementos que as demais línguas possuem. Assim, a língua de sinais só passou a existir a partir do momento em que ela foi nomeada, sendo, anteriormente, considerada simplesmente um conjunto de gestos sem qualquer reconhecimento ou status linguístico. Isso não quer dizer que as línguas de sinais não existissem anteriormente. No entanto, ao serem nomeadas, passam a ocupar um lugar neste mundo. Mas este lugar não é fixo, ele depende dos modos como elas estão sendo nomeadas. Assim, o modo como a língua de sinais, os surdos e sua educação estão sendo nomeados, a partir da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, implica nas formas como os surdos vêm se constituindo, como vem sendo pensada a educação para estes sujeitos e também que significados a Libras vem recebendo.

Isso não significa dizer que as nomeações e definições que ocorrem a partir dos discursos aconteçam de forma neutra, sem interferência de poderes e saberes. Pelo contrário, "é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber." (FOUCAULT, 2010, p. 111). Desta forma, ele funciona como uma dobradiça entre poder e saber. Nesse sentido, Silva (2010, p. 44) explicita que "Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento [...]". Logo, são, ao mesmo tempo, produto e efeito de poder.

Há lutas em torno da significação. Por essa razão, o discurso pode ser produto de um campo de saber, sendo utilizado articuladamente, ou, até mesmo, contraditoriamente, por outros campos. De acordo com Foucault:

> [...] é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (2010, p. 111-112).

Isto acontece porque, segundo Veiga-Neto (2013a, p. 9), "[a]s palavras não falam por si; elas se inserem em redes discursivas complexas e dinâmicas, nas quais os significados e os sentidos são sempre instáveis e sujeitos a mudanças. As palavras significam aquilo que os usos levam a que signifiquem." A partir disso,

questiono: Quais significados e sentidos estão sendo engendrados nas redes discursivas que se produzem a partir da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura? Que significados e sentidos estão sendo produzidos acerca do que é ser surdo, do que é a língua de sinais e de qual é a melhor educação para os alunos surdos nas disciplinas de Libras? Que significados e sentidos são produzidos sobre o que significa ser professor de um aluno surdo na escola regular, em tempos de inclusão?

Tendo isto em vista, pretendo perceber, por meio de uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, quais atravessamentos discursivos ocorrem nos programas analíticos da disciplina de Libras. Nesse sentido, indago: Que rede de discursos é produzida pelo conjunto de discursos que ali circula? Qual a articulação destes com outros discursos? Que ordem discursiva é produzida na disciplina de Libras? E, ainda, quais campos disciplinares, no sentido dado por Foucault, como um campo de saber que agrupa tudo que pode ser dito sobre alguma coisa, são postos em circulação?

Cabe ressaltar que o discurso “não traduz as lutas, mas é aquilo pelo que se luta.” (FOUCAULT, 2006a, p. 10). Desse modo, que lutas estão sendo travadas na constituição dos currículos das disciplinas de Libras? Segundo Foucault, “em nome da vontade de verdade, de se estabelecer o discurso verdadeiro se fazem interdições e se separa/sujeita certos discursos.” (2006a, p. 20). Assim, cabe perguntar sobre quais verdades estão sendo produzidas pelas/nas disciplinas de Libras? Ou ainda, como se constitui o que é o verdadeiro na disciplina de Libras? Que interdições são feitas em nome da verdade? Quais rejeições ocorrem?

Até aqui os questionamentos levantados poderiam ser expostos por meio das seguintes questões: Como é controlada a produção de significados e que efeitos eles têm na disciplina de Libras? De que modo ocorrem os controles dos discursos (procedimentos de controle do discurso) na disciplina de Libras? É possível identificar lutas pelos significados acerca do que é: ser surdo? Língua de sinais? Educação de surdos? Isto porque “[...] o dizível e a(s) verdade(s) que o dito diz (ou contém) situa-se em determinadas ordens do discurso e correlatos regimes de verdade.” (VEIGA-NETO, 2013a, p.10). Cabe ressaltar que, numa perspectiva pós-estruturalista “[...] as questões feitas àquilo que chamamos de realidade são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade.” (CORAZZA, 2002, p. 115).

Isto porque as verdades são constituídas a partir de discursos; elas existem dentro de regimes de verdade criados pelas sociedades. De acordo com Foucault (2006b, p. 12):

> [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A proposta desta Tese não é, portanto, desvendar a verdade que existe oculta nos programas da disciplina de Libras. Da mesma forma, não é, tampouco, o estabelecimento de um juízo de valor que irá determinar qual programa analítico é melhor ou pior, por comparabilidade. Ao contrário, a pesquisa objetiva analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, o que envolve a análise não apenas dos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras, mas em toda a rede discursiva que possibilita a inserção desta disciplina nos cursos de formação de professores.

Desse modo, não importa quem diz o que, mas o que esse discurso diz, os seus efeitos e as possibilidades de se dizer isso e não aquilo, neste momento ou em outro. Nesse sentido, guiam esta investigação perguntas como: O que permitiu que esse discurso, e não outro, pudesse ser enunciado? Quais são as condições de possibilidade desse discurso? Que efeitos de verdade esse discurso produz?

Os discursos são movidos por uma vontade de verdade, eles se pretendem verdadeiros e se movem num campo de instituições e verdades. De acordo com Foucault (2006b, p. 13), a verdade é um "[...] conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder". Além disso, o autor explicita que "[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. 'Regime' da verdade." (FOUCAULT, 2006b, p. 14).

Mas para entender que verdades estão circulando e produzindo efeitos na formação de professores que cursam a disciplina de Libras, em seus cursos de formação inicial, entendo que é preciso olhar para a formação discursiva, no sentido de se afastar dos discursos em si e analisar as condições históricas de possibilidade

destes discursos: Quais são as condições históricas de possibilidade deste discurso poder ser dito neste determinado tempo e espaço? Quais são as condições históricas de possibilidade para a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura? Quais são as condições de possibilidade de que estes e não outros discursos circulem na disciplina de Libras? De acordo com Veiga-Neto:

> Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros ou não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente "bombardeado", interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. (2000a, p. 57, grifos do autor).

Por isso, o objetivo da pesquisa é o de analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção das disciplinas de Libras. Segundo Veiga-Neto (2004, p.122), "os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário. Desse modo os discursos não descobrem verdades, senão as inventam". Nesse sentido, eles inventam o que é verdadeiro e o que é falso, o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é ruim, e naturalizam essas divisões, tornando-as inquestionáveis.

Nesta pesquisa, as práticas discursivas serão tomadas como monumentos[26], nos quais a leitura do enunciado passa a ser realizada "pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados" (VEIGA-NETO, 2004, p. 125). Isso porque, nas análises das práticas discursivas, "o que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação" (2004, p. 126). Esta é a postura que será adotada nesta pesquisa: ler os discursos que circulam nas

26 Sommer (2007, p. 59) sublinha que tomar os discursos como monumentos "implica operar sobre os ditos, sobre a superfície dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente a sua materialidade".

materialidades que compõem esta investigação, em sua exterioridade, sem interpretação.

Conforme argumenta Fischer (2012, p. 73), “para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]”. Esta é a postura que pretendo manter no decorrer da escrita da Tese.

A partir do exposto, me proponho a realizar uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, objetivando analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, de diferentes regiões brasileiras. Trata-se de uma análise da rede discursiva engendrada pelos discursos inscritos nas materialidades que compõe a pesquisa. Portanto, é uma análise que parte do entendimento de que os discursos têm seus sentidos negociados, são objetos de disputa, e estão atrelados a fronteiras históricas e epistemológicas, sustentados por campos de saber e relações de poder.

PARTE II

3. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO: ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS

Nesse capítulo, pretendo traçar os conceitos de governamentalidade neoliberal e inclusão como um imperativo de Estado, para tomá-los como ferramentas e fazê-los operar na Tese. Olho para a política que insere a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil como uma das estratégias lançadas pelo imperativo da inclusão que é operado por uma lógica neoliberal de governamentalidade.

Considero necessário mostrar como e a partir de que perspectiva tais conceitos são entendidos. No entanto, conforme argumentam Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 2):

> Isso nada tem a ver, é claro, com a busca de supostos sentidos originais, nem deve ser entendido como a tentativa de fixar algum suposto sentido mais verdadeiro para os conceitos-ferramenta foucaultianos. Tem a ver, sim, com saber, o mais claramente possível e sempre que possível for, do que estamos falando.

Veiga-Neto (2014, p. 5) expõe três motivos pelos quais precisamos saber e explicitar o que estamos falando. Em primeiro lugar, para evitar mal-entendidos, bem como discordâncias teóricas e políticas. Em segundo lugar, porque tornar claro o que estamos falando é um compromisso ético com os leitores e interlocutores com os quais falamos. E por último, o autor argumenta que:

> [...] ao assumir a incompletude, a abertura e a transitoriedade da linguagem, assume-se a possibilidade de infinitas interpretações e, por consequência, de operar constantes mudanças no entendimento sobre o mundo e de realizar transformações no *status quo*. (VEIGA-NETO, 2014, p.5).

É na tentativa de explicitar em que essas ferramentas conceituais consistem e para que possam servir cada uma delas, que as abordo a seguir, tentando cruzá-las entre si para fazê-las operar na escrita da Tese.

A partir de Foucault (1996, 2004a, 2006c, 2008a) e de alguns de seus interlocutores, tais como Veiga-Neto (2000a, 2000b, 2002, 2010a, 2013b e 2013c) e Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, 2013, 2014), entre outros, pretendo conhecer

as configurações atuais das práticas de governamento[27]. A partir disso me proponho a olhar para as relações de imanência entre governamentalidade e educação. Para tanto, baseio-me nos pensamentos de Noguera-Ramírez (2013), Lopes (2009), Veiga-Neto e Saraiva (2011), Veiga-Neto e Lopes (2011a), entre outros. Além disso, proponho-me a articular o conceito-ferramenta governamentalidade com o de inclusão como imperativo, para tensionar as políticas de inclusão, especificamente, aquela que insere a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil. Para fazer esta articulação entre governamentalidade e inclusão ocupo-me das produções de Lopes e Fabris (2013), Lopes et al. (2010), Lopes, Lockmann e Hattge (2013), entre outros. Considero que, para tal empreendimento, faz-se necessário, primeiramente, compreender aquilo que Foucault chamou de governamentalidade, a sua emergência na Modernidade e os seus modos de exercer na contemporaneidade.

3.1. Entendendo o conceito foucaultiano de governamentalidade

> *Conocer las ascendencias y emergencias de las configuraciones que hoy asumen las prácticas de gobiernamiento es esencial para desnaturalizar tales prácticas y así, comprender su carácter contingente, por el cual, también están en constante mutación y ajuste.*
> *(VEIGA-NETO, 2013b, p. 86)*

Foi nos cursos dados em 1977 e 1979[28], no Collège de France, que Foucault se dedicou a entender como emergiu, bem como os deslocamentos que se deram na arte de governar. De acordo com Veiga-Neto (2013c, p. 22):

> [...] podemos dizer que Foucault criou o conceito governamentalidade no curso *Segurança, território e população* (Foucault, 2004), para designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de

27 Veiga-Neto (2002) propõe o uso do termo governamento para se referir à ação ou ato de governar, tendo em vista a dificuldade de tradução dos termos *gouverne* e *gouvernement* da língua francesa para a língua portuguesa. Nas palavras do autor: "É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – praticamente o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar." (p. 19).

28 Os cursos referidos são *Segurança, território e população*, dado entre 1977 e 1978, e *Nascimento da Biopolítica*, ministrado de 1978 a 1979.

> exercer o governamento, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros.

Foucault procura entender como conduzir a conduta dos homens se tornou um problema de governo e como essa governamentalidade foi sofrendo deslocamentos até chegar naquilo que hoje chamamos governamentalidade neoliberal. Ou seja, ele pesquisa as condições de possibilidade para a emergência, nos dias atuais, de certo tipo de governamentalidade. Logo, Foucault procurou conhecer "[...] os modos pelos quais nós somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo – ou, como prefiro dizer, se dão tais governamentos." (VEIGA-NETO, 2013c, p. 21).

Foucault (2008a, p.434) parte de uma pergunta sobre o governo: "[...] porque é necessário governar? Ou seja: o que é que torna necessário que haja um governo e que finalidade deve ele perseguir, em relação à sociedade, para justificar a sua existência." Ele se interessa pela compreensão das diferentes razões governamentais que se traduzem como "[...] tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal." (FOUCAULT, 2008a, p. 437). É, neste sentido, que o autor define o que concebe como governamentalidade: "[...] a maneira como se conduz a conduta dos homens [...]" (FOUCAULT, 2008a, p. 258). Dessa forma, o autor se debruça sobre a formação política e econômica dos Estados modernos.

Portanto, é para o processo de governamentalização do Estado que Foucault vai voltar a sua atenção. Cabe salientar que ele não vê o Estado enquanto um lugar privilegiado de poder. Pelo contrário, o Estado é entendido como "[...] un producto del poder, como resultado de una economía general y particular de poder que se configuró a partir del siglo XVI." (NOGUERA, 2009, p. 27). Ou, dito nas palavras do próprio Foucault (2008a, p. 106): "O Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas". E é a estas governamentalidades que Foucault vai empreender suas pesquisas.

Em seu estudo sobre a racionalização da prática governamental, Foucault aponta para alguns deslocamentos e mudanças ocorridas nas formas como se conduziu a conduta da população. De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 18), o primeiro deslocamento que Foucault destaca é:

> [...] del énfasis en las formas soberanas de las tecnologías de poder que podemos reconocer entre la Edad Media y el siglo XVI, hacia el énfasis en un conjunto de dispositivos disciplinarios que se organizaron y tuvieron privilegio entre finales del siglo XVI y princípios del siglo XVIII [...]

Tal mudança de ênfase opera uma transformação na arte de governar. De acordo com Veiga-Neto (2000b, p. 180-181):

> Com esse deslocamento, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante – isso é, princípios tradicionais de virtudes e habilidades, que até então haviam servido de modelo para a boa conduta do soberano/senhor/pastor – e, que se voltou para princípios centrados no Estado – isso é, novos princípios segundo os quais o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado.

A arte de governar passa a ter como princípio o Estado e como alvo a população. Esse deslocamento provoca a emergência de uma racionalidade política governamental que atua por meio de novas técnicas e dispositivos de governamento. Conforme argumenta Veiga-Neto (2013b, p. 88), "[...] a partir del siglo XVIII gobernar no es más una cuestión de reinar, comandar y subyugar a los súbditos, sino de conducir bajo la protección y seguridad a aquellos que son gobernados, promoviendo sus vidas". Ocorre uma inversão nas máximas que orientam o governamento: o "deixar viver - fazer morrer" é substituído pelo "fazer viver - deixar morrer". Assim, não é mais o soberano que deixa viver e faz morrerem os seus súditos, mas um Estado que deve se ocupar em fazer viver a sua população, e, só quando não houver outra possibilidade, deixar morrer. E este "fazer viver, na lógica do Estado, ganhou nuances que trouxe mudanças expressivas nas formas de governar." (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 42).

É a partir da necessidade de controlar e conduzir a população que emerge o que Foucault denominou poder disciplinar, o qual tem como objetivo produzir corpos dóceis[29]. Ao final do século XVII, e no decorrer do século XVIII, a disciplina passa a funcionar para aumentar a utilidade dos indivíduos; os seus mecanismos são estatizados, mas, ao mesmo tempo, vão além das instituições. Desse modo, a disciplina passa por um processo de generalização, transformando-se num "[...] tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é

29 De acordo com Foucault (2004a, p. 118), "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.".

uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia.” (FOUCAULT, 2004a, p. 177).

Assim, a disciplina é um instrumento para o governamento da população, a qual vai ser gerida por um Estado de polícia[30]. A polícia controla a tudo e a todos em nome da segurança e felicidade da população – segurança interna e externa –, bem como por meio da imposição de um determinado modo de vida. Ela articula justiça, finanças e exército, controlando as relações entre homens e coisas. É por isso que a disciplina vai ter um papel crucial para este Estado, tendo em vista que é uma tática de poder que, de acordo com Foucault (2004a, p. 179), responde a três critérios: 1) deve “[...] tornar o exercício do poder o menos custoso possível [...]”; 2) deve “[...] fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível [...]”; 3) deve “[...] ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce [...]”. Desse modo, a disciplina forma uma aliança com o Estado de Polícia.

Conforme argumenta Veiga-Neto (2013b, p. 88): “Así, en el siglo XVIII el *juego del pastor y del rebaño* se aproxima al *juego de la ciudad y de los ciudadanos*, no en el sentido de fundirse, sino en el de articularse, combinarse y hasta reforzarse”. O jogo do pastor é individualizador e tem na disciplina a sua principal tecnologia, tendo em vista a capacidade “[...] de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano [...]” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 185). Já o jogo da cidade se tornou possível a partir da emergência de novos saberes, “[...] inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a “área psi” (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise).” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 185).

A aproximação entre esses dois jogos, o do pastor e o da cidade, é condição de possibilidade para a emergência de um tipo de racionalidade que define os modos como se vai configurar um tipo de governamento que se difere daquilo que existia até então. Esta emergência, tornada possível a partir da articulação entre o

30 Donzelot (2001) utiliza uma citação de Von Justi, *Eléments généraux de police*, 1768, “a polícia tem como objetivo assegurar a felicidade do Estado, através da sabedoria de seus regulamentos, e aumentar suas forças e sua potência tanto quanto ele for capaz. A ciência da polícia consiste, portanto, em regular todas as coisas relativas ao estado presente da sociedade, em consolidá-la, melhorá-la e em agir de forma que tudo concorra para a felicidade dos membros que a constituem. Ela visa à consolidação e ao aumento de seu poder, como também à felicidade pública” (p. 12).

poder pastoral e o poder soberano, ocorre por uma série de razões elencadas por Veiga-Neto (2013b, p. 87):

> el declive del pensamiento religioso y la simétrica ascención de la laicización, procesos que estaban en curso desde el Renacimiento. También, tuvo que ver con las demandas políticas de una Europa que se volvia cada vez más poblada, más rica y más expandida geográficamente, todo ello en medio del proceso de colonización de los otros continentes.

É no encontro dos movimentos de concentração estatal e os de dispersão e dissidência religiosa, bem como nas mudanças econômicas e demográficas da Europa que emerge "[...] o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc." (FOUCAULT, 2006c, p. 278).

Nessa governamentalidade, que emerge como racionalidade política do Estado, "[...] a população aparecerá como objetivo final do governo" (FOUCAULT, 2006c, p. 289). Desse modo, "La población y ya no más el territorio, se tornaron en el objeto de gobierno, y su principal objetivo será la promoción de la vida, el hacer vivir." (VEIGA-NETO, 2013b, p. 88-89). Portanto, é a partir do surgimento da população como problema de governo, que o Estado se governamentaliza para conduzir a conduta da população. Daí, resulta o Estado Moderno, ou a sociedade Estatal. Nesse sentido:

> [...] a governamentalização é o processo (ação) que tem por objeto o Estado; essa ação consiste numa captura (pelo Estado) de determinadas técnicas de governamento e sua ampliação de modo a permitir a sobrevivência do próprio Estado. O resultado desse processo é um novo tipo de Estado, o Estado Moderno, o Estado Governamental. (VEIGA-NETO, 2002, p. 32)

A organização da sociedade disciplinar e a constituição da Modernidade se dão a partir da instituição de novas formas de ver, entender e produzir a sociedade. Ocorrem mudanças na organização social, política e econômica. Emerge a necessidade de governar a população, o que é possibilitado pelas transformações nas formas como se percebe, categoriza e diferencia os sujeitos. A partir dessas novas percepções, junta-se ao poder disciplinar um outro tipo de poder, o qual Foucault denomina biopoder. Este tem como base as tecnologias de controle, medição e regulação da população. De acordo com Veiga-Neto (2006 b, p. 28),

> Foucault denominou biopoder ao poder que, surgido na passagem do

> século XVII para o século XVIII, começou a se exercer sobre a vida, transformando uma multidão mais ou menos ordenada numa população, qual um novo corpo, agora não mais individualizada, mas, sim, coletivo. Em combinação com o poder disciplinar, o biopoder também se apóia necessariamente em saberes: estatísticos, demográficos, médicos, higienistas etc. Mas, diferentemente daquele – lembremos: daquele que lhe foi condição de possibilidade – o biopoder, mesmo quando governa condutas individuais, tem como alvo a população, seja para promover a segurança, o bem-estar, a fecundidade, seja para controlar e, sempre que possível, diminuir a mortalidade, as enfermidades, etc.

Há uma mudança de ênfase da disciplina para o biopoder, do corpo individual para o corpo populacional. De acordo com Santos e Klaus (2013, p. 34), "[...] a ênfase não está mais na anatomopolítica do corpo humano, mas na biopolítica da espécie humana". As intervenções políticas sobre a vida, desse modo, perpassam vários aspectos como a saúde, condições de vida, formas de morar, alimentar-se, organizar e ordenar o espaço, disciplinar o tempo, regular o sexo, disciplinar a moral e o intelecto, controlar a mortalidade e longevidade da população. Nesse sentido, os fenômenos como casamento, doença, nascimento, morte, entre outros, transformam-se em cálculo político, ou seja, dependem de processos de inscrição e/ou registros, realizados em relatórios, mapas, gráficos, etc. Emergem, assim, as biopolíticas, as políticas que intervêm sobre a vida dos indivíduos e da população.

A emergência da população como objeto de governo faz surgirem e se articularem poder disciplinar e biopoder, engendrados por certo tipo de governamentalidade, a que Foucault (2008a) chamou de liberal. E, aqui, é possível identificar o segundo deslocamento ocorrido na arte de governar, deslocamento este que se deu "[...] del énfasis en las disciplinas hacia el énfasis en los dispositivos de seguridade que, entre los siglos XVIII y XIX, significó el establecimiento de horizonte del pensamento económico y político vinculado a las artes de gobierno liberales [...]." (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 18). Emergiu, desse modo, a governamentalidade liberal.

Cabe ressaltar que se trata de deslocamentos e não de substituições ou rupturas. Nas palavras de Veiga-Neto (2013c, p. 22-23):

> A passagem de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar e a passagem dessa para uma sociedade governamental(izada) não devem ser entendidas como rupturas com posteriores substituições, mas como um certo tipo de articulação entre as três [...]

Assim, não se trata de uma sequência linear em que uma governamentalidade foi trocada pela outra, mas sim, da emergência de outras formas de ver, entender e governar a sociedade que se articularam às já existentes, em um refinamento cada vez maior da arte de governar.

Com a palavra governamentalidade, Foucault (2006c, p.291-292) faz referência a três coisas:

> 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

A escola é uma das instituições colocadas em ação na engrenagem desta governamentalidade. Nas palavras de Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2014, p. 54-55) “Desse modo, a constituição da Razão de Estado encontrou na instrução a chave para assegurar a manutenção do poder estatal [...]”. Assim, a escola moderna torna-se um *locus* para a aplicação e controle desses novos poderes – poder disciplinar e biopoder. Ela faz a preparação das massas para viverem em um Estado governamentalizado (VEIGA-NETO, 2000b). Conforme argumenta o autor:

> Fue justamente en la articulación entre el *juego del pastor y del rebaño y el juego de la ciudad y de los ciudadanos* que la escuela moderna surgió y se afirmo como instituición extremadamente productiva, esto en la medida en que ella pasó a ser *locus* en que las nuevas tecnologias individualizantes – que promueven la subjetivación – se afinan con las nuevas tecnologias que se dan en el plano de la población (VEIGA-NETO, 2013b, p. 89).

Não só a escola, mas outras instituições e tecnologias foram colocadas em ação pela governamentalidade instituída no século XVIII. Pode-se citar também a fábrica, o hospital e a prisão como instituições nomeadamente modernas. Toda essa engrenagem foi condição de possibilidade para a produção do sujeito moderno. De acordo com Veiga-Neto (2013b, p. 87):

> Un sujeto moderno que es doble, alguien capaz de sujetarse a si mismo, o sea, alguien que es, al mismo tiempo, oveja y pastor de si, reo y juez de si, súbdito y soberano de si. Un sujeto moderno que – hoy sabemos – nunca se realiza, nunca está dado del todo, pero que siempre está envuelto en procesos de continua subjetivación-desubjetivación-resubjetivación-desubjetivación y así infinitamente.

Segundo Fonseca (1995, p. 75), a produção desse sujeito é, ao mesmo tempo, objeto e efeito dos poderes e saberes que emergem e se articulam na modernidade. Nas palavras do autor, "a abordagem dos mecanismos disciplinares de vigilância e controle permite a compreensão do processo de constituição do indivíduo moderno como efeito e objeto de poder, e como efeito e objeto de saber" (FONSECA, 1995, p. 75). Saberes que o instituem como universal e racional, e poderes que naturalizam essa instituição.

Nesse sentido, é possível perceber uma relação de imanência entre a emergência do Estado e do sujeito moderno. De acordo com Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9), "A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno". Fimyar especifica melhor a potência desta dobradiça:

> [...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado). (2009, p. 38, grifos do autor).

A emergência da racionalização do Estado e as consequentes ações de governamento da população foram possibilitadas e, ao mesmo tempo, foram condições de possibilidade da emergência do sujeito moderno e das ações de governamento dos outros e de governamento de si.

A governamentalidade liberal se desenvolveu a partir do século XVIII, articulando poder disciplinar e biopoder para conduzir a conduta da população. Trata-se de uma racionalidade em que o Estado se torna cada vez mais presente, quanto menos visível, perceptível. De acordo com Veiga-Neto (2000b, p. 187):

> Trata-se de uma lógica que entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um

> funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor.

Desse modo, percebe-se um deslocamento de um Estado de Polícia, visível, explícito e presente no controle dos indivíduos – governamento baseado na disciplina –, para um Estado Liberal, que continua presente, mas cada vez menos visível – governamento que articula poder disciplinar e biopoder. Ou seja, a presença do Estado não é mais necessária à medida que todos, e cada um, internalizam o "olho do rei/juiz/pastor" em si próprios. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 423): "É isso, parece-me, que caracteriza a racionalidade liberal: como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados".

Esse deslocamento decorre do crescimento populacional, da expansão e complexificação dos mercados, da ampliação dos territórios (por meio das Colônias), o que faz emergir o problema de como conciliar um Estado de Polícia à liberdade de mercado. A resposta para esse problema será a não intervenção do Estado no mercado – o chamado *laissez-faire*. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 140):

> [...] o que vai abrir espaço [para], o que vai possibilitar inserir uma liberdade de mercado no interior do funcionamento do Estado de polícia é simplesmente que esse mercado, entregue assim a si mesmo, esse mercado regido pelo *laissez-faire*, vai ser um princípio de enriquecimento, de crescimento e, por conseguinte, de poder para o Estado. Alcançar mais Estado com menos governo: era essa, em suma, a resposta do século XVIII.

Nesse sentido, era preciso definir e limitar as práticas de governo para que elas não interferissem na liberdade do mercado. E, seguindo esse objetivo, a razão governamental liberal se desenvolveu. Era preciso deixar que o mercado se ordenasse naturalmente, sem qualquer intervenção do Estado. De acordo com Foucault (2008a, p. 432), "O liberalismo deve ser analisado então como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece, e é essa a sua especificidade, à regra interna da economia máxima".

Governar menos para governar mais era a máxima do liberalismo, o que se traduzia por um "horror ao Estado" pelos liberais. No entanto, as governamentalidades produzidas não se efetivaram seguindo exatamente tal princípio, pois elas acabaram governando demais. Isso provocou mudanças nas configurações da governamentalidade. Uma das condições de possibilidade dessas

mudanças foi a:

> [...] percepção de que as três principais experiências de governo efetivadas na primeira metade do século XX – a saber, o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem-Estar – representavam uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da Economia. (VEIGA-NETO, 2000b, p. 194).

Tal percepção fez com que o liberalismo se desdobrasse de forma diferente. No curso de 1979, Foucault (2008a) faz referência explícita ao desenvolvimento do liberalismo a partir da segunda metade do século XX, na Alemanha, com o ordoliberalismo, e, nos Estados Unidos, com o liberalismo norte-americano da Escola de Economia de Chicago. De acordo com Veiga-Neto (2000b, p. 187):

> De um lado, o ordoliberalismo empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas, pois entendeu que uma economia de mercado deveria ser "organizada (mas não planificada, nem dirigida) no interior de quadros institucionais ou jurídicos que, por um lado, oferecesse as garantias e as limitações da lei e, por outro, assegurasse que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social" (Foucault, 1997, p. 95). De outro lado, o liberalismo norte-americano mostrou-se muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado. São tais entendimentos do liberalismo que permitirão uma nova compreensão dos seus desenvolvimentos posteriores – aos quais se costuma denominar genericamente liberalismo avançado, tardio ou neoliberalismo [...]

A emergência de uma governamentalidade neoliberal só foi possível a partir de algumas condições de possibilidade, entre as quais se destacam as mudanças econômicas, sociais e culturais ocorridas no século XX. Mais especificamente, nas últimas décadas o mundo vem enfrentando grandes mudanças:

> Entre as principais transformações, costuma-se citar a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias – étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc. – e o surgimento e expansão do neoliberalismo. (VEIGA-NETO, 2000b, p. 193).

O termo neoliberalismo, como a própria palavra sugere, ao adicionar o prefixo neo à palavra liberalismo, indica uma ligação entre ambos. Assim, não se trata, pura e simplesmente, da emergência de uma nova racionalidade, mas sim, a partir da

racionalidade liberal, a permanência de algumas continuidades, como também a emergência de certas descontinuidades. Pode-se falar em mudança, mas não em ruptura total. Nas palavras de Veiga-Neto (2013b, p. 89): “Toda esta historia no debe ser pensada en términos de substituiciones sucesivas, sino de incorporaciones, inversiones, modulaciones, combinaciones, y, principalmente, de énfasis [...]”. Assim, o neoliberalismo não substitui ou apaga o liberalismo. Há que se considerar que:

> As novas formas de governamento e de organização que estão emergindo não fazem desaparecer as anteriores: ainda se necessita do operário-máquina e diversas instituições ainda estão disciplinando pelo olhar do vigilante sobre os corpos ordenados e confinados. (SARAIVA, 2006, p. 82).

Ainda que estas instituições sejam voltadas para determinados grupos de pessoas, e não mais para todos.

Veiga-Neto (2013c, p. 25) explicita claramente que a transição do liberalismo para o neoliberalismo é marcada por um recobrimento parcial de uma forma pela outra. Nas palavras do autor: “Refiro-me a um recobrimento que nem se dá em todos os âmbitos nem atinge com uma mesma ‘intensidade’ os diferentes estratos sociais, seja em termos econômicos, culturais, políticos, éticos, etc.”, caracterizando a transição como um processo complexo.

O que vem ocorrendo são mudanças de ênfases. Podem-se destacar algumas dessas mudanças ocorridas com a passagem do liberalismo para o neoliberalismo. Sendo assim, Veiga-Neto (2013c) faz referência a algumas delas: o deslocamento da fábrica para a empresa, o que implica numa mudança de foco da produção para o consumo, bem como da troca de mercadorias para a competição; passa-se da (re)produção de mercadorias para o imperativo da inovação; de produtos duráveis passa-se à produção de produtos descartáveis, o que implica numa mudança em relação à noção de tempo, que passa de um entendimento a longo prazo para uma presentificação; a fábrica tinha muito bem definidos os tempos e os espaços, bem como os salários dos seus trabalhadores, já a empresa estabelece outros tempos e espaços – como, por exemplo, o ciberespaço – e tem diferentes trabalhadores, com funções, contratos, tempos e salários diferenciados. Assim, de um trabalho fabril passa-se a um trabalho imaterial, que não está mais vinculado com um determinado tempo – aliás, ele ocorre o tempo todo –, nem com um determinado espaço. Da vigilância do corpo passa-se ao controle por meio do

cumprimento de metas. Da necessidade de um corpo dócil, passa-se ao imperativo de cérebros flexíveis. Do trabalho individual ou em equipe, passa-se ao trabalho em rede, por meio da cooperação entre cérebros.

Foucault (2008a, p. 159) explica a mudança que a racionalidade neoliberal opera em relação ao Estado: “Em outras palavras, um Estado sob vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado”. O mercado, a economia, ou melhor, os princípios de uma economia de mercado tornam-se a razão que passa a regular o Estado. É a lógica do mercado que passa a controlar e governar a população, por meio de outras tecnologias e saberes. De acordo com Veiga-Neto (2010a, p. 229):

> Eso significa que el mercado – ya central, esencializado y deificado en el neoliberalismo – prodrá funcionar también como un casi substituto del panoptismo y de las otras prácticas de disciplinamento y normalización – como el confinamento, el cuadriculamiento del espacio, el fraccionamiento del tiempo, los currículos segmentados en disciplinas estancos, los exámenes rutinarios, etc.

Na disputa entre o ordoliberalismo alemão e o liberalismo da Escola de Economia de Chicago:

> [...] foi a versão norte-americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo. Resultou, daí, que esse neoliberalismo se estabeleceu como um elogio ao Estado mínimo [...] (VEIGA-NETO, 2000b, p. 196-197).

O que ocorre é um deslocamento das funções exercidas pelo Estado, mas não a sua ausência. Pelo contrário, no neoliberalismo o Estado passa a estar a serviço do mercado e tem um papel importante no desenvolvimento econômico. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 7)[31].

> Por tudo isso, o neoliberalismo estende a racionalidade do mercado para uma dimensão que vai além da própria Economia, aqui entendida como conjunto de práticas, saberes e conhecimentos formalmente constituídos. A racionalidade do mercado invade completamente as esferas da vida social e cultural; ela se faz pervasiva da saúde e da delinquência, da educação e da demografia, das artes e do direito, da política e da ética, da mídia e dos

31 Este texto foi publicado em espanhol, conforme as referências, mas quando for citado aqui, utilizarei a versão disponibilizada em português no Portal FOUCAULT et al.: http://www.michelfoucault.com.br/files/Colombia%20Inclus%C3%A3o%20e%20governament%20-%2012dez10.pdf.

> costumes.

Assim, de um “horror ao Estado” produzido pelo liberalismo, passa-se à “celebração ao Estado” no neoliberalismo contemporâneo. Isto porque o papel do Estado muda na contemporaneidade, passando a estar a serviço do mercado. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a).

O Estado deve, assim, promover todas as condições para o desenvolvimento e a liberdade do mercado. A partir dos princípios do mercado, cada um deve ser empresário de si. Assim, “como sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e ‘experto’ (supostamente sabedor do que lhe convém)” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 202). Cada um deve se autogerir para, entre as múltiplas interpelações, escolher aquela que mais lhe convém. Conforme argumenta Saraiva (2013, p. 170):

> Nessa nova racionalidade, os trabalhadores disciplinados são convocados a darem lugar a empresários de si. [...] Nessa nova matriz de inteligibilidade, é necessário produzir indivíduos que saibam tomar conta de sua vida, que sejam capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio bem-estar e pela sua própria produtividade.

Com, isso, inventam-se novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica, a lógica empresarial. Uma dessas novas táticas implementadas é a da maximização da liberdade individual. Há que se considerar que “no neoliberalismo a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 202). Nesse sentido, não se pode confundir liberdade individual com redução do controle do Estado ou com dessubjetivação.

Conforme argumenta Silvia Grinberg, ao ser entrevistada por Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2013, p. 120), o que está acontecendo “[...] son más bien transformaciones en las tecnologias de conducción de la conducta. Más que desubjetivación hay exceso de sujeto.”. A condução da conduta continua sendo o fim último do governo, o que muda são as técnicas, as táticas e as tecnologias que partem de uma lógica neoliberal.

Cabe observar que nos últimos anos o neoliberalismo vem sendo reformulado e está se exercendo com outras configurações. Uma delas é a associação do livre mercado com a ideia de justiça social. Para tanto, o estado tem se associado, em

rede, através das parcerias público-privadas[32], com organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais, entre outros para constituir uma atmosfera em que o empreendedorismo, a competitividade, o trabalho voluntário e a colaboração social se entrecruzem.

Além disso, cabe salientar que, tanto o liberalismo como o neoliberalismo, circulam em nossa sociedade enquanto racionalidades políticas governamentais. Um não apagou ou substituiu o outro. Ambos coexistem na atualidade. De acordo com a argumentação de Lockmann (2010, p. 2):

> Por mais que as práticas neoliberais estejam no bojo da atualidade, ainda podemos encontrar marcas e características do liberalismo nas práticas de governo ainda hoje desenvolvidas. [...] considero importante destacar que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo fazem parte disso que podemos denominar governamentalidade contemporânea.

Assim, o que está em jogo, seja no liberalismo ou no neoliberalismo, é a racionalização da arte de governar a população. De acordo com Veiga-Neto (2013c, p. 24), "Ambas as palavras também não se referem a coisas – nem materiais, nem representacionais –, mas a racionalidades segundo as quais se dispõem diferentes *éthos*, múltiplas formas de perceber e entender o mundo, de falar sobre ele e de agir nele". Ou seja, são diferentes formas de entender e de produzir o mundo em que vivemos.

Nesse sentido, falar das diferentes formas como a governamentalidade foi e vem se configurando possibilita compreender o presente. Nas palavras de Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9), "Em suma, pode-se dizer que com o(s) conceito(s) de governamentalidade abrem-se novas e desafiadoras frentes para a história e para a descrição, análise e problematização do presente.".

---

32 No que se refere às parcerias público-privadas no campo da educação e o seu uso enquanto estratégia neoliberal de governamento, Robertson e Verger (2012, p. 1144) enfatizam que: "Os defensores das PPPEs salientam seu papel promissor na resolução dos problemas de qualidade pela via da reestruturação das condições de trabalho dos professores (revisão de contratos, adoção da concorrência e de incentivos) e da remoção do Estado na condução da educação, tendo em vista a caracterização de que é ele o principal responsável pela falta de qualidade, e sua substituição na gestão educacional por setores privados, compostos inclusive por atores internos ao sistema educacional, como professores, pais e alunos. Essas versões de PPPEs também reestruturam a administração das condições de trabalho dos professores, como o contrato de trabalho, incentivos e prêmios." Ainda segundo argumentação dos autores, "No entanto, os especialistas não defendem a mercantilização pura ou a privatização da educação, mas consideram que o Estado deve continuar regulando e financiando a educação, embora – de preferência – por meio de fórmulas de financiamento à demanda.".

Até aqui me ocupei em traçar o conceito-ferramenta governamentalidade, desenvolvido por Michel Foucault, tentando explicitar as condições que possibilitaram estarmos vivendo hoje uma lógica neoliberal de governamento. Busquei embasamento teórico em pesquisadores que se utilizam desta ferramenta, e a operam no campo da educação. A partir daqui, pretendo abordar a relação imanente entre educação e governamentalidade, tendo em vista o relevante papel que a educação teve e ainda tem para o governamento de todos e de cada um, em diferentes momentos histórico-políticos.

3.2. Educação e governamentalidade: articulações imanentes

> *podemos comprender mejor la noción de gubernamentalidad si reconocemos que las prácticas pedagógicas son, fundamentalmente, prácticas de conducción de la conducta propia y de los otros y que desde el siglo XVI, por lo menos, esas prácticas han ocupado un lugar central en los procesos de gobierno de la población. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 46)*

Se, a partir de Foucault, entende-se por governamentalidade a racionalização política desenvolvida sobre como conduzir a conduta da população, e, por governamento, as ações colocadas em práticas por tal governamentalidade, pode-se afirmar que a escola – como se configurou a partir da modernidade – e as práticas educacionais – não só as escolares – ocupam um lugar central nesta engrenagem. Nesse sentido, "[...] as formas de condução da conduta e as formas pelas quais os indivíduos se tornam sujeitos guardam uma relação de imanência com a Educação." (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 179). É por isso que:

> Educar y aprender, educación y aprendizage son términos centrales en la mayor parte de los análisis teóricos del campo de la educación, pero también de los discursos políticos y económicos que no dejan de destacar el lugar relevante de prácticas educativas de "calidad" para la formación, manutención y competitividad de los estados de sus economías en la actualidad. (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 17).

Assim, a educação desempenha um papel fundamental na sociedade em que vivemos hoje, a partir da emergência da Modernidade, a qual pode ser definida, então, como o momento em que se tornou necessário governar a população e cujas

práticas de governamento foram colocadas a serviço de uma racionalidade específica de governo – o que Foucault identificou como a emergência da governamentalidade. Essa governamentalidade tem, conforme argumenta Noguera-Ramírez (2013, p. 45), "[...] una profunda marca pedagógica". As práticas de governamento que emergem na Modernidade "No solo tuvieron implicaciones pedagógicas y educativas; además, constituyeron problemáticas pedagógicas y educativas que tuvieron consecuencias políticas, económicas y sociales." (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 46). Destarte, educação e governamentalidade se entrelaçam; são imanentes. Educar é condição para governar, e governar é condição para educar. Destaca-se o papel que as práticas educacionais desempenha(ra)m no governo da população.

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar central na condução da conduta da população. Afinal, conforme indaga Foucault (1996, p. 119): "Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?". A resposta para esta pergunta mostra o quanto a escola foi e continua sendo produtiva e útil para o governamento da população. Faz-se necessário compreender a "centralidade das práticas pedagógicas nas formas de praticar a condução da vida na Modernidade e sua relevância nos modos de condução contemporâneos." (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2014, p. 51).

Tais práticas pedagógicas não se restringem à escola, mas esta instituição, tanto no liberalismo quanto no neoliberalismo, desempenha um papel importante. A escola tem como função "[...] instituir, fabricar, subjetividades afinadas com – e, por isso, a serviço das – racionalidades liberais e neoliberais." (VEIGA-NETO, 2013c, p. 25). Ao mesmo tempo em que está a serviço destas racionalidades, também as produz, tornando-se produto e produtora, quer do liberalismo, quer do neoliberalismo. Desse modo, "Por meio das noções de governamentalidade liberal e neoliberal pode-se perceber o entrelaçamento das mais ínfimas práticas pedagógicas com a racionalidade política, ampliando a rede que conecta as investigações nesse campo." (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 10).

Para compreender melhor este entrelaçamento, considero pertinente referir-me à tese que Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012) elaboraram em relação à constituição da sociedade, tomando como referência a educação. A partir do conceito-ferramenta governamentalidade, desenvolvido por Foucault, os autores identificam três modos de pensar e praticar a educação: "El Estado enseñante, el

Estado educador y la sociedade de aprendizaje.” (2012, p. 18). No entanto, eles fazem um alerta, no sentido de que não podemos entender essas formas como estanques ou como sequenciais. Os autores destacam que:

> [...] la emergencia de un conjunto de discursos educativos articuló prácticas pedagógicas preexistentes con otras que se organizaron y encuadraron en las racionalidades de gobierno producidas en el seguiente momento, inscribiéndose en el campo de racionalidade, en el horizonte de pensamento que ellas misma produjeron. (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 19).

Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012) fazem, então, uma conexão de cada modo de pensar e praticar a educação com os deslocamentos descritos por Foucault em relação aos modos como as diferentes governamentalidades funciona(ra)m na sociedade. Assim, o “Estado enseñante” corresponde ao primeiro deslocamento apontado por Foucault, com a emergência da governamentalidade disciplinar, entre os séculos XVII e XVIII. Nesse modo de pensar e praticar a educação “el énfasis estuvo en las prácticas de enseñanza y las disciplinas del cuerpo” (2012, p. 19). As práticas disciplinares ultrapassaram os muros da igreja e se espalharam pela sociedade. Ensinar a população passou a ser um problema de governo, para o governamento da população. Nas palavras dos autores,

> Fue un proceso en el cual un conjunto de prácticas disciplinarias que estuvieron por mucho tiempo confinadas a los espacios cerrados de los monasterios y las comunidades religiosas, se difundieron y comenzaron a ser usados en diferentes escenarios sociales, en este movimento la enseñanza dejó de ser un assunto de colegios y universidades y se volvió un problema de “policía”, un problema de “política interior”, por tanto un foco de atención de las acciones del gobierno (Foucault, 2006).” (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 20).

Ensinar e disciplinar a população, nos diferentes espaços sociais, se tornou uma das ações de governamento, por meio das quais o Estado moderno se instituiu.

O segundo modo de pensar e praticar a educação, descrito por Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012), é o “Estado educador”, o qual corresponde ao deslocamento que Foucault destacou nas práticas de governo ocorridas a partir do século XVIII, em direção a uma governamentalidade liberal, na qual os dispositivos de segurança ocuparam espaço central. A emergência desse outro modo de pensar e praticar a educação “[...] estuvo vinculada a la aparición de conceptos como

naturaliza, libertad, interés y educación en los discursos educativos del siglo XIX [...]" (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 23).

Em *Emílio*, de Rousseau, se materializa uma nova forma de entender a educação, relacionada muito mais com "[...] dirección o conducción que instrucción o enseñanza." (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 23). Segundo os autores, trata-se da emergência de uma educação liberal, caracterizada por uma "[...] economía' de acción por parte del adulto en función de la propria actividad del niño" (2012, p. 24), o que implica uma liberdade regulada. Desse modo, para eles, "[...] en la educación de Emilio, educar (gobernar) menos quiere decir intervenir menos, hacer menos, para que él haga más, sólo que bajo ciertos limites y em ciertos médios" (2012, p. 25). Associa-se, assim, a educação liberal à governamentalidade liberal, que é guiada pela máxima: governar menos para governar mais.

De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 24): "La educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o de conducir que de la instruir o enseñar alguna cosa". Trata-se de um deslocamento da ênfase de ensinar para a de educar. Emerge, neste momento, o conceito moderno de educação, segundo o qual:

> La condición de la educación era, entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven; se trata de una actividad jerarquizada donde uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomia, conducir para que el otro aprenda a conducirse. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 50)

Educar é a palavra-chave desta forma de entender a educação. Portanto, ocorreu um deslocamento da centralidade do professor para o meio, mas cabe a este professor propiciar um meio onde a criança ou o jovem possa desenvolver a sua autonomia, e, em consequência, o seu autogoverno. Educar mais com menos intervenção. Governar mais com menos governo.

Com o deslocamento para uma governamentalidade neoliberal, "[...] esa forma económica de gobierno, en la cual es el proprio individuo quien debe ocuparse de conducirse, de gobernarse a fin de acrecentar las próprias competencias y habilidades" (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 19) se acentua. E, desse modo, emerge o terceiro modo de praticar e pensar a educação: a sociedade de aprendizagem. Este deslocamento coloca no aprendiz toda a responsabilidade pelo seu próprio governo, sem que haja a necessidade de um adulto que o guie, como

era necessário, anteriormente, mesmo que este adulto promovesse a autonomia do seu aluno.

Noguera-Ramírez (2013) faz alusão a dois personagens para evidenciar a mudança de ênfase de uma governamentalidade liberal para uma governamentalidade neoliberal, em relação, especificamente, à educação. O autor afirma que passamos da idealização da educação de Emílio – personagem da obra de Rousseau –, para vivermos no mundo de Bart – personagem da série televisiva *Os Simpsons.* De acordo com o autor, "[...] Bart es el individuo de la era del aprendizaje permanente. Muy poco le es enseñado y si se le enseña algo, no le servirá de mucho en su mundo cambiante; su educación há sido mínima." (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 58). Não é mais necessário ensinar e tampouco educar. Torna-se imperativo aprender, e, cada um, por si próprio. Passa-se do ensinar para o educar, e do educar para o aprender. Esses são os três deslocamentos apontados por Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012).

Nessa sociedade de aprendizagem que emerge com a/pela governamentalidade neoliberal, "Es el énfasis en esa forma de 'aprendizaje', o, mejor, la educación entendida como aprendizaje permanente, el elemento que nos parece, define la forma de practicar la educación en nuestros tiempos." (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 26). Um deslocamento que vai das práticas educativas voltadas para o ensino de determinadas condutas, por meio da disciplina, e que se desloca para a educação – o mais econômica possível – caracterizada pela intervenção invisível do professor e do Estado, para uma educação que se volta para a aprendizagem, e que deve acontecer individualmente, autonomamente.

Nesta mesma esteira de análise, Lopes (2009) aponta para o deslocamento da escola para a empresa, na qual os mecanismos já não são mais pedagógicos, e sim educadores, tendo em vista que suscitam aprendizagens a partir dos próprios indivíduos. De acordo com a autora:

> Movimentamo-nos da escola (obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar) para a empresa (cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde colocam-se em movimento muitos *mecanismos educadores*. Tais mecanismos não são propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há, uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. (LOPES, 2009, p.156, grifos da autora).

Contudo, o Estado continua tendo um papel importante nesta lógica. No entanto, trata-se de outro papel, um papel diferente. Nesse sentido:

> Em termos de governamentalização do Estado, a questão não se resume simplesmente em incluir e, nem mesmo, em garantir uma escolarização de qualidade para todos; para atender ao neoliberalismo, espera-se que o Estado ensine o maior número possível de pessoas a serem boas consumidoras e exímias competidoras. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a, p. 8).

Assim, cabe ao Estado propiciar todas as condições para que cada indivíduo que forma a população aprenda a ser um bom consumidor e invista em si para poder competir. Conforme argumentam Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 25):

> "Aprendizaje permanente", "aprendiz vitalício", "competencias", "ciudades educativas", "educación continua, permanente y a lo largo de la vida" son términos que están presentes en las reflexiones educativas promovidas por los gobiernos estatales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos multilaterales: UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarollo Económico –OCDE-, Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Banco Mundial, Fundación Ford, etc. Esos términos y los discursos en los que ellos se inscriben, cuando analizados bajo la lente de la gubernamentalidad, nos permiten percibir algunas transformaciones que marcan lo que sería un desplazamiento en la forma de gobierno, o mejor de gubernamentalidad, liberal para otra neoliberal.

A aprendizagem está, assim, na "ordem do dia" na lógica neoliberal. Muito além da escola, se instituem, continuamente, práticas educacionais. Não há mais a determinação de uma idade para aprender; é preciso aprender em qualquer idade. Não há mais um horário para aprender; é preciso aprender em todos os momentos, sempre, ininterruptamente. De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2013, p. 54), "Para além da escola, de seus muros e práticas, hoje todos os indivíduos devem estar comprometidos – e em alguma medida, obrigados – a seguir aprendendo em todos os espaços e no decorrer de sua vida.". É preciso aprender, tendo em vista que este é um dever, mas ao mesmo tempo um direito. Conforme argumenta Aquino (2013, p. 204):

> Se for correta a premissa de que a governamentalidade terá as práticas educacionais menos como um terreno empírico pontual e mais como um dos *modi operandi* privilegiados de governamento dos viventes, será também correto concluir que a celeridade e o espraiamento dos atuais processos de pedagogização constituirão uma forma de gestão social tão onipresente quanto onisciente, porque apoiada paradoxalmente no dever

> impetrado e no direito autoproclamado ao usufruto de uma educabilidade ininterrupta, sem amarras, que a tudo descortina porque a tudo contém.

Mais uma vez, destaca-se a estreita relação entre educação e governamentalidade, num processo que, cada vez mais, pedagogiza a nossa sociedade. Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 17) propõem chamar de "Sociedad educativa" a configuração atual da nossa sociedade. Os autores a definem como: "[...] una forma de Sociedad en la cual la vida pasó a ser considerada como una gran escuela y en la cual todos sus integrantes deberían estar capacitados para aprender de manera permanente" (2012, p. 17).

Aprender se tornou um imperativo. É preciso aprender ininterruptamente, em todos os lugares, em todos os momentos e em/com todas as situações. Mas o único responsável pela aprendizagem é o próprio sujeito, que deve gerir-se a si próprio para aprender, como forma de investimento em si. Conforme argumentam Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 26): "En esta otra forma de aprendizaje, la responsabilidad por el proceso es del sujeto, es él quien debe orientar sus acciones para ir aprendiendo de todas y cada una de las situaciones en las que se encuentre".

Assim, o que se torna imprescindível, nas configurações atuais da sociedade, é aprender a aprender. E isso significaria, de acordo com Veiga-Neto (2013c, p. 38):

> [...] tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2004), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.

Capital humano é, numa lógica neoliberal, o que é necessário formar, tendo em vista que "[...] a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador." (FOUCAULT, 2008a, p. 311-312). Nesse sentido, o sujeito deve ser empresário de si, autogestor, autoinvestidor do seu próprio capital humano.

Estes investimentos em capital humano, que se dão no campo da aprendizagem, são investimentos educacionais. No entanto, segundo Foucault (2008a, p. 315), "[...] os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muitos mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional." Estes são investimentos educacionais que não estão limitados à escola ou à formação

profissional, mas podem acontecer em qualquer momento da vida, na sociedade educativa. Desse modo, “Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais [...] o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano.” (FOUCAULT, 2008a, p.315-316).

Assim, desde o nascimento (ou até durante a gestação) até a morte, devemos gerenciar o nosso capital humano por meio de investimentos educacionais, tornando-nos empresários de nós mesmos numa sociedade em que aprendemos continuamente, uma vez que somos sujeitos da aprendizagem numa sociedade educativa.

A partir disso, é inegável que sujeito e sociedade contemporâneos sejam muito diferentes do sujeito e da sociedade idealizados na Modernidade. Conforme argumenta Veiga-Neto (2000b, p. 182), “[...] é preciso estar atento para o fato de que vivemos num mundo que não pode ser compreendido nos registros das metanarrativas da Modernidade”. Vivemos, hoje, num mundo totalmente diferente, onde cada um deve conduzir-se a si mesmo, sem a necessidade da condução por adultos, professores ou pais, tendo em vista que já não são estes que devem ensinar como viver neste mundo aos recém-chegados, mas, ao contrário, são as crianças e os jovens que tem legitimidade para apresentar o novo mundo aos velhos e tradicionais habitantes, cujos saberes, práticas e técnicas estão ultrapassados. As metanarrativas são diferentes, idealizadas para produzir diferentes sujeitos e sociedade.

Muitos denominam este momento de grandes mudanças como crise. De acordo com Veiga-Neto (2000a, p. 44), esta crise é um “[...] conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais”. Assim sendo, estamos vivendo:

> [...] num mundo que é bastante diferente daquele idealizado – e em parte até mesmo realizado – pelos arquitetos do Iluminismo. Os ideais de uma *Bildung* – pela qual se conduziriam os bons selvagens a um estado de maioridade, donos de sua razão, por obra de uma pedagogia e de uma escolarização racionais – mostram-se, depois de mais de dois séculos, inatingíveis, tanto em termos globais quanto em termos locais (VEIGA-NETO, 2000a, p. 43).

Noguera-Ramírez (2013, p.45) elaborou uma tese sobre esta crise que

estamos enfrentando. Segundo o autor, “[...] las prácticas educativas contemporáneas pueden ser entendidas como un sintoma de la crisis de las disciplinas (en el sentido de Foucault) y al mismo tiempo como una respuesta a esa crisis”. Mas em que consiste tal crise? Conforme argumenta Noguera-Ramírez (2013, p.54), essa é uma crise da forma disciplinária de formar humanos, instituída na modernidade. O fundamento dessa formação era “[...] a dirección o conducción de unos (adultos-maestros, padres) sobre otros (niños o jóvenes – estudiantes, hijos-) sobre la base de una certa tradición (saberes, prácticas, técnicas) y uma autoridade derivada del manejo de esa tradición y de la antecedencia en el mundo frente a los recién llegados.” Contudo, esta já não é a principal forma de aprender nas configurações atuais da sociedade.

Noguera-Ramírez (2013) desenvolve a sua tese afirmando que a crise é uma crise contemporânea de governo e está relacionada com aquilo que Foucault chamou de governamentalidade liberal, “[...] sobre todo, tiene que ver con la imposibilidad de su implementación, o, en otras palavras, con los efectos que produjeron las tentativas de llevarla a cabo en distindos momentos y espacios sociales, principalmente desde comienzos del siglo XX.” (2013, p. 54). Assim, a crise é um efeito da não consecução de uma governamentalidade liberal, mas, ao mesmo tempo, é também a tentativa de dar uma resposta à referida crise. As condições de possibilidade da crise são apontadas pelo autor:

> Así, si bien en el siglo XVIII se dan las condiciones para la aparición de un discurso que rechaza la conducción directa del individuo, la coerción y la ejercitación constante y vigilada como forma de llegar a una determinada manera de ser humano (las disciplinas) y que, por el contrario, sustenta que se debe dejar actuar la propia naturaleza, abandonar toda medida artificial de conducción para seguir la naturaleza individual [...] (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p.54).

Há aí um deslocamento na ênfase das disciplinas para a natureza, do professor para o meio, da visibilidade para a invisibilidade da condução das condutas. O pensamento de Rousseau é condição de possibilidade para esta mudança de ênfase, na governamentalidade, em direção ao liberalismo: “El naturalismo rousseauniano, su creencia en la bondade natural y en las potencias del ser humano se enmarca en una nueva forma de conducción de sí y de los otros que aspira a un gobierno suave, sin excesos, sin presiones externas directas”

(NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p.54). Educação liberal. Governamentalidade liberal. Liberalismo.

A argumentação de Noguera-Ramírez (2013, p. 55) enfatiza que, “El *laissez-faire* que percibimos en las prácticas educativas contemporâneas sería, entonces, um efecto imprevisto del liberalismo rousseauniano y, a la vez, una respuesta a la pérdida de eficacia de las disciplinas”. Nesse sentido, segundo o autor, isso pode ser entendido como “[...] el sueño rousseauniano convertido en pesadilla [...]” (2013, p. 59). Ou seja, a crise que estamos vivenciando se deu porque:

> [...] las prácticas liberales de conducción de la conducta se desprendieron de sus regulaciones (estatales o generacionales) y ahora solo dependen del propio individuo en cuanto agente, capital humano, empresario de sí mismo, aprendiz permanente, a lo largo de toda la vida. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 55).

Qual seria, então, o papel da escola nessa outra lógica? Certamente ela continua exercendo um papel fundamental na condução da conduta dos homens. Conforme Veiga-Neto (2000b, p. 205), “Sugiro que reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo”. Aquino, por sua vez, corrobora, argumentando que, ao contrário de uma degradação das práticas escolares, como muitos poderiam inferir, “[...] uma espécie de fulgor governamentalizador pode ser aferido nos fazeres educacionais atuais – sejam eles formais, ou não, visto que tal programática parece ultrapassar em muito o perímetro escolar, embora dele jamais prescinda” (2013, p. 204), não só na escola, mas a partir dela.

Um exemplo disso é a proliferação de políticas públicas relativas à escolarização. De acordo com Veiga-Neto (2000b, p. 205):

> A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se “empresariar”) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante.

Assim, apesar de a escola ser importante para a lógica neoliberal, são igualmente importantes todas as outras formas de aprender a viver neste mundo que muda a cada instante, e que se tornou uma grande escola. Há uma mudança de ênfase. Conforme Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 26) “El énfasis en los

processos de aprendizaje y autogobierno y el desplazamiento del foco de la educación escolar para la educación a lo largo de la vida presentan a un individuo que asume su formación más allá de la acción del maestro o la escuela.”. Nesse sentido:

> En este contexto, a pesar de que la escuela ocupe un lugar destacado en esa sociedade educativa, no es ella quien define el carácter educativo de aquella: esa sociedad es educativa porque, además de la escuela, más allá de ella, el indivíduo precisó ser enseñado, ser educado, aprender y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. La sociedad educativa hace del mundo una gran escuela y de la educación un hecho permanente. (NOGUERA-RAMÍREZ E MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 19)

Aprender a autogovernar-se é a máxima da governamentalidade neoliberal. E isso deve acontecer em qualquer espaço, seja ele escolar ou não, visto que a sociedade neoliberal é uma sociedade educativa e de aprendizagem, e, nela, todos devem ser aprendizes permanentes. Nesse sentido, tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo podem ser entendidos “[...] como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 154).

No entanto, o êxito das estratégias, tecnologias e dispositivos de governamento, colocados em ação por racionalidades políticas (neo)liberais, não é garantido por si só. Não há garantias. Por isso, cada vez mais, o Estado investe na articulação entre educação e mercado para a constituição de formas de vida cada vez mais (neo)liberais. Lopes (2009, p. 165) argumenta que “O Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado”. Isto é, condução das condutas em direção ao (neo)liberalismo.

Um desses investimentos na constituição de formas de vidas neoliberais tem se dado no campo da formação de professores. Assim, os currículos dos cursos de licenciatura têm funcionado como peças na engrenagem neoliberal de governamento. Conforme argumentam Garcia e Osório (2013, p. 160):

> A produção das políticas educacionais e curriculares na atualidade situa-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do

> mercado e do chamado capitalismo pós-industrial, marcado pela globalização e pela revolução nos meios de comunicação e informação.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores estão investindo na formação de um capital humano competente que se insira no mercado de trabalho e possa competir no jogo do mercado. O excerto abaixo foi retirado de um dos Projetos Pedagógicos analisados nesta Tese, o qual traz, explicitamente, a preocupação com a formação de formas de vida neoliberais:

> *[...] constantes preocupações de adequar o curso para formação de profissionais competentes, reflexivos e éticos com atualização sócio-científica que permita a inserção dos egressos no mercado de trabalho*. (PPNE4, 2012, p. 2, grifos meus). [33]

Lopes e Rech (2013, p. 218) argumentam que:

> Enfim, nessas formas de capitalismos em que o mercado e a empresa são a moldura para se enquadrar e dirigir a vida, a educação se torna um solo fértil para a produção de sujeitos qualificados dentro da lógica empreendedora. Portanto, mercado, Estado, empresa e escola (leia-se também universidade) estão imbricados de forma tal que um produz condições para a existência do outro.

São sujeitos formados para serem empreendedores de si mesmos. Em um dos itens da lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo professor, em seu curso de formação, são relacionados inúmeros requisitos dos sujeitos neoliberais:

> *- Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química.* (PPNE4, 2012, p. 11, grifos meus)

O professor constituído por este discurso neoliberal é aquele que busca se autoaperfeiçoar continuamente; é aquele que é capaz de estudar, mesmo os

---

33 Os excertos retirados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e dos Programas Analíticos das disciplinas de Libras – materialidades desta Tese – serão apresentados em itálico, a fim de diferenciá-los do restante do texto.

conteúdos que não compõem o seu currículo; é aquele que investiga; é aquele que é criativo e propõe soluções; e, além disso, é aquele que acompanha as mudanças do mundo contemporâneo. São "[...] lógicas neoliberais que sustentam nossos modos contemporâneos de pensar e agir" (VEIGA-NETO, 2012a, p. 2), bem como nossos modos de nos constituir professores deste tempo.

Na lógica neoliberal, é reafirmada a ideia de que a educação e a formação devem acontecer num processo contínuo, o qual deve acompanhar todo o percurso profissional, e mais, deve ser um (auto) empreendimento. Tal discurso permeia os currículos dos cursos de licenciatura analisados:

> *perspectiva de uma educação/formação em contínuo processo* (PPN3, excerto do objetivo (s) geral e específicos, Curso de Licenciatura em História).
>
> *Compreensão da importância da educação continuada e do desenvolvimento profissional;* (PPN2, excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em Letras).

Veiga-Neto (2012a, p. 6) aborda a importância dada à educação, pelo neoliberalismo:

> Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida "melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento". Espera-se que a escola amplie os contingentes dos "bons consumidores" e "bons competidores", forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo.

Os cursos de licenciatura estão constituindo modos de vida cada vez mais neoliberais, sintonizados e assujeitados à governamentalidade neoliberal. Os professores, nesta lógica, devem ser criativos, ágeis, pró-ativos, tecnológicos, conforme o desenho do perfil do egresso de um curso de licenciatura:

> *O Licenciado em Química será desafiado constantemente a exercitar sua criatividade na resolução de problemas, a trabalhar com independência e em equipe, a transmitir claramente conteúdos e dificuldades e a desenvolver iniciativas e agilidade na atualização e aprofundamento constante de seus conhecimentos para que possa acompanhar as rápidas mudanças da área em termos de tecnologia.* (PPNE4, excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em Química, grifos meus).

Dessas características, destaca-se a necessidade do professor desenvolver "o espírito do trabalho em equipe", pois trabalhar em equipe é imprescindível para o profissional neoliberal:

> *- Capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da intertextualidade dos diversos saberes e contextos interculturais* (PPN2, excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em Letras, grifo meu).
>
> *8 - Desenvolver o espírito do trabalho em equipe, de forma a compreender os segmentos institucionais como atores do processo educacional e de suas ações administrativas* (PPCO1, excerto dos objetivos específicos, Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, grifo meus).

Em vista disso, Veiga-Neto (2012a, p. 3-4) argumenta: "Para começar, é preciso dizer que, muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma *forma de vida* quanto uma tecnologia de *governo e governamento sobre a vida*" (grifos do autor). Nos currículos dos cursos de licenciatura, o neoliberalismo atua tanto numa forma como noutra. Ele é a forma de vida a ser constituída pelos docentes, ao mesmo tempo em que atua como uma tecnologia de governamento dos próprios Projetos Pedagógicos dos cursos.

A partir do exposto, destaca-se a imanência entre as práticas educacionais desenvolvidas a partir da Modernidade e as governamentalidades liberal e neoliberal, sendo uma condição para a outra. A seguir, articularei o conceito de governamentalidade neoliberal com o imperativo de inclusão para tensionar a proliferação de políticas inclusivas, e entendê-las como ações biopolíticas.

3.3. Governamentalidade neoliberal e o imperativo da inclusão: produzindo ações biopolíticas no presente

> [...] *a governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão*. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82)

Os modos como governamos a nós mesmos, e pelos quais somos governados no presente, são cada vez mais neoliberais. Estamos vivendo uma

governamentalidade neoliberal – apesar desta não ter substituído a racionalidade liberal, e de ambas coexistirem. A governamentalidade neoliberal age e é produzida no cruzamento das formas de condução das condutas de uns sobre os outros – governamento – e das ações do sujeito sobre ele mesmo – subjetivação. Neste cruzamento, a inclusão[34] exerce uma função importante, uma vez que ela "[...] pode ser compreendida como uma peça na articulação que a governamentalidade coloca em movimento entre o sujeito e a população." (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a, p. 9).

Nesta Tese, pretendo "[...] tratar as políticas de inclusão no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949), tomando-as como dispositivos colocados em ação pela governamentalidade contemporânea – articulada pelo liberalismo e pelo neoliberalismo. Nesse sentido, entendo a "Inclusão como prática política de governamentalidade." (LOPES, 2009, p. 154).

A inclusão é operada e acionada pela governamentalidade. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 7), "[...] a governamentalidade pode ser entendida como uma grade de inteligibilidade que abriga dois domínios: um, na esfera do político; outro, na esfera das artes de governar". Tanto na esfera do político quanto na esfera das artes de governar, a inclusão é um dispositivo colocado a funcionar pela racionalidade neoliberal. Assim como nas ações de governamento e também na condução das condutas – dos outros e de si –, a inclusão exerce seu papel na/para a governamentalidade. Desse modo, a inclusão pode ser tomada "[...] em dupla dimensão pelo Estado: como um imperativo político estruturante da própria razão de Estado e como uma estratégia de governamento sobre os indivíduos e a população" (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 856). Desse modo, a inclusão é operada tanto pela racionalidade política quanto nas ações de governamento da população.

Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 9) nos indicam três cuidados metodológicos a tomar para analisar o conceito de inclusão: 1) "[...] não considerar a inclusão uma invariante ao longo da história [...]", ou seja, aquilo que chamamos hoje de inclusão não existiu desde sempre, é uma invenção discursiva localizada em um determinado

---

34 Nesse trabalho, a palavra inclusão é utilizada, a partir dos sentidos atribuídos por Lopes (2011, p.7): "[...] inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

momento histórico – datado dos séculos XVI e XVII –, que emerge a partir da articulação entre poderes e saberes; 2) “[...] ver a inclusão como um conjunto de saberes e normas às quais todos devem obedecer – ou, pelo menos se espera que obedeçam.” e que, como tais, não são naturais, mas sim naturalizadas e promovidas ao status de necessidade; 3) “[...] estudar a inclusão como uma tecnologia definidora de sujeitos [...]”, como um dispositivo que produz determinadas subjetividades. Nesse sentido, “Cada um passa a ser um excluído ou incluído como resultado das diferentes tecnologias que se colocam em movimento nas e pelas práticas e políticas inclusivas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b, p. 9).

As políticas de inclusão são biopolíticas operadas pela governamentalidade neoliberal. Lopes e Fabris (2013, p. 82) afirmam que “[...] as políticas de inclusão em geral, bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social.” São políticas que buscam gerir a vida de todos e de cada um a partir de uma racionalidade neoliberal. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) reafirmam essa potência, ao alegar que “[...] as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança da população”, uma vez que são biopolíticas colocadas em funcionamento pela governamentalidade neoliberal.

As políticas de inclusão são a materialização de estratégias biopolíticas, que emergem para garantir a segurança da população, acionadas pela governamentalidade neoliberal. É preciso garantir a segurança da população e, para isso, são mobilizadas estratégias “[...] para governar as populações [as quais] constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então se apoiaram no biopoder.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

População, biopoder e Estado são invenções modernas criadas pela necessidade de racionalização do governo. Com o objetivo de gerir a vida da população, emergiram as biopolíticas. Dentre elas, destacam-se as políticas de inclusão, que têm se configurado como um imperativo na lógica neoliberal, tendo em vista que todos devem participar do jogo. Conforme argumenta Veiga-Neto (2013b, p. 86), “[...] tales políticas no solo son producidas por la racionalidad neoliberal, sino que también, y al mismo tiempo, contribuyen al mantenimiento y profundización del neoliberalismo”, ou seja, são imanentes. Uma é condição para a outra.

As políticas de inclusão podem ser tomadas como biopolíticas, tendo em vista que objetivam gerir a vida da população, diminuindo os riscos sociais a serviço da racionalidade neoliberal. Nesse sentido, segundo Lopes (2011, p. 9), as políticas de inclusão:

> [...] podem ser entendidas como manifestações/ materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

É preciso evitar o risco da exclusão e tornar possível o governo de todos e de cada um. Desse modo, "O que conta cada vez mais, a partir de então, é a população, pensada não como um conjunto de indivíduos, mas como um corpo vivo cuja sobrevivência deve ser mantida por todo um conjunto de ações políticas governamentalizadas." (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b, p. 7). É o Estado que deve garantir a segurança e a sobrevivência deste corpo vivo. E, para isto, ele lança mão de diversas estratégias biopolíticas, entre elas as políticas de inclusão. Nesse sentido, "[...] a inclusão pode ser pensada como uma estratégia biopolítica, pois desenvolve diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos no interior de um conjunto denominado população." (LOPES et al., 2010, p. 13).

A partir da governamentalidade neoliberal é que a inclusão se torna um imperativo para todos; ela se torna, na contemporaneidade, "[...] um imperativo de Estado e um direito universal para qualquer sujeito" (LOPES et al., 2010, p. 18). Considerada como um imperativo porque se torna necessária para todos. No entanto, nem sempre ela se exerceu desta forma – e isso não quer dizer que ela esteve desde sempre aí. Antes de se tornar um imperativo a todos, a inclusão era apenas para alguns. Conforme argumentam Lopes et al. (2010, p. 19), a inclusão emergiu com a Modernidade e:

> Neste contexto, a inclusão tinha como principal pressuposto incluir tipos específicos de sujeitos, já identificados pela estatística como excluídos ou em situação de vulnerabilidade social. Os sujeitos eram posicionados dentro de uma rede de saberes e a diversidade não era potencializada, mas tornada mesmidade em nome do todo social.

Identificar os outros, os estranhos, os excluídos, os anormais para torná-los os mesmos, os normais, os incluídos. Esta é a lógica da inclusão. Nesse sentido, a

inclusão pode ser pensada como uma metanarrativa da Modernidade, tendo em vista que pretende atingir a todos, equiparando suas condições de vida, homogeneizando e produzindo o mesmo.

No Brasil, só no final do século XX é que o Estado passou a agir para conhecer as condições de vida da população. Os excluídos passaram a ser identificados, nomeados, capturados. Posto isto, Lopes et al. (2010, p. 5) argumentam que:

> [...] o Estado assume que todos devem estar incluídos nas pesquisas [...]. Diferentes políticas e ações de assistência buscam, após conhecer a população, atingir aqueles que necessitam equiparar condições de vida para que possam mudar sua condição de participação social e econômica.

Em outras palavras: conhecer melhor alguns tipos de sujeitos (os excluídos) para a sua inclusão e, consequentemente, seu governo. Conhecer para incluir. Incluir para governar. Dessa maneira, "[...] ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado." (LOPES, 2009, p. 156).

Um dos mais recentes instrumentos desta estratégia de segurança da população é a criação de um Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Conforme o Artigo 92, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), o Cadastro Inclusão é um:

> Registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos. (BRASIL, 2015).

Por meio do acionamento de estratégias como a citada, todos entram na lógica neoliberal e passam a constituir o dispositivo de segurança da população. Logo, tais estratégias biopolíticas apoiam-se no biopoder.

A inclusão é operada para garantir a segurança da população por meio do gerenciamento dos riscos produzidos na vida social. De acordo com Lopes et al. (2010, p. 13), "[...] a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e

governada.”. Desse modo, a inclusão é “[...] um conjunto de práticas biopolíticas que visam normalizar as condições de vida, acessos e fluxos no interior da população” (LOPES; RECH, 2013, p. 210).

A inclusão de todos deve acontecer em todos os aspectos da vida social, cultural, educacional, política e econômica. É dever de todos, especialmente do Estado e da sociedade civil, produzir esta inclusão. Isso fica explícito no Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), citado na íntegra abaixo:

> Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015)

O Artigo citado explicita a necessidade da inclusão em todos os aspectos da vida, inclusive no aspecto econômico, o qual possibilita a participação, mesmo que de diferentes formas, na lógica neoliberal do mercado. Esta mesma lógica rege toda a Lei, mas se ressalta quando a mesma trata do direito das pessoas com deficiência ao trabalho, no capítulo VI. As pessoas com deficiência têm direito ao trabalho (Art. 34), por isso devem ser promovidas e garantidas condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (Art. 35), de forma competitiva, respeitando-se a legislação trabalhista e previdenciária (Art. 37). Garantir o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho é garantir a sua inclusão no jogo neoliberal.

A inclusão é uma dessas estratégias operadas pela racionalidade neoliberal. Incluir todos no jogo é uma estratégia de governamento. Logo, devem-se incluir a todos para diminuir os riscos sociais. De acordo com Saraiva (2013, p.170),

> Essa nova racionalidade que vem se impondo desde o final do século passado traz consigo a noção de que o Estado deva progressivamente retirar a grande rede de proteção coletiva que havia produzido. O chamado Estado-mínimo já não deve ser chamado a assistir a população, a providenciar serviços que protejam os indivíduos dos riscos. Ou, pelo menos, deve reservar esse tipo de proteção apenas para aqueles muito

> pobres, colocando em movimento mecanismos que incentivem cada um a construir seu próprio sistema de prevenção de riscos.

Na lógica neoliberal, o Estado deve apenas proteger os que não têm nenhuma condição de jogar, e incentivar/seduzir/convocar/estimular todos a participarem do jogo, a partir das suas próprias estratégias. No entanto, caso não seja possível incluir o indivíduo no mercado de trabalho, fica garantido, em regime de exceção, a sua inclusão no jogo neoliberal. De acordo com Foucault (2008a, p. 197-198): “Em suma, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos.” Isso se materializa no Artigo 40 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, segundo o qual, “É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993” (BRASIL, 2015). Trata-se de possibilitar que todos estejam incluídos no jogo, mesmo que participando de maneiras distintas.

A partir disso, “Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 196). É a desigualdade que vai movimentar o jogo do mercado. Nesse sentido, de acordo com o filósofo, “[...] o neoliberalismo, o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade.” (2008a, p. 199). Essa é a lógica neoliberal, a qual vai fazer operar a inclusão. Dessa forma, a inclusão não objetiva a igualdade, uma vez que ela deixa a desigualdade agir, desde que essa desigualdade não signifique a exclusão do jogo, tendo em vista que todos devem participar do jogo neoliberal, mesmo que esta participação se dê de diferentes formas.

As mudanças ocorridas na relação entre Estado e sociedade a partir da governamentalidade neoliberal não podem ser vistas como a progressiva ausência do Estado. Conforme argumenta Silvia Grinberg, ao ser entrevistada por Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2013, p. 120), “Allí donde muchas veces se ve ausencia del Estado, los estúdios de gubernamentalidad pudieron describir más que la ausencia otras presencias y formas nuevas de gobierno (de conducción)”. O Estado não se ausenta, mas sua presença se exerce de outras formas. Ele não centraliza mais as

suas ações, mas se espalha por diferentes espaços sociais. Ele não objetiva a igualdade, mas garante o mínimo para que ninguém fique excluído do jogo. Lopes (2009, p. 166-167) corrobora com esta afirmação, explicitando que:

> O abrandamento da presença do Estado não significa seu enfraquecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não. Em cada sujeito está o Estado; não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente. É possível afirmar que, desde o século XX, além da captura sutil e eficiente do Estado, vivemos a sua articulação produtiva com o mercado, cada vez mais agressivo e criativo.

Evidenciando a articulação entre Estado e mercado na captura e produção de sujeitos crescentemente neoliberais. A partir de uma racionalidade política que, cada vez mais, vai operar na lógica neoliberal. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 8):

> Sendo assim, a governamentalidade neoliberal coloca-se definitivamente a serviço do mercado. Não mais a ingenuidade naturalista do *laissez-faire*, não mais o horror ao Estado, mas um Estado cuja governamentalidade, muito ativa e cuidadosa, garanta o melhor cenário para o mercado.

A presença do Estado assume outras formas e ele convoca, seduz, provoca cada um a participar da tarefa de garantir todas as condições de possibilidade para o mercado agir livremente. Assim, conforme argumentam Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 10):

> No Brasil, de uns anos pra cá, os discursos sobre inclusão têm sido categóricos: todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão, pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos.

O Estado assume outras configurações e funções no neoliberalismo, deixando de ser o provedor da população. Ele deve propiciar todas as condições para que o mercado funcione livremente. O Estado não está mais centralizado, e sim estendido por toda a sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 7) argumentam que "[...] o Estado deve garantir as melhores condições sociais e culturais para o efetivo desenvolvimento econômico, nesse caso tomando o mercado como marco principal

para tal desenvolvimento". O papel do Estado é outro a partir da lógica neoliberal, ele está a serviço do mercado. Assim, ainda de acordo com os autores, "Mais do que esperar ou pedir, o neoliberalismo *exige* do Estado as tarefas de promover uma formatação social e cultural que seja propícia à lógica do capitalismo avançado." (2011a, p. 7, grifo dos autores). Nesse sentido, cabe ao Estado proporcionar todas as condições necessárias para o desenvolvimento livre do mercado. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2011a, p.7):

> Resumindo: sob a lógica neoliberal, cabe ao Estado providenciar a otimização de todas as variáveis que compõem os cenários onde se desenrola o capitalismo avançado. As providencias que se exige dele vão desde a promoção (forçada) da inclusão – uma maneira de garantir a expansão quantitativa de consumidores – até a promoção continuada de novas tecnologias de subjetivação – uma maneira de manter o cosmopolitismo inacabado sempre de prontidão.

É com o objetivo de proporcionar o melhor cenário para o mercado que o Estado lança mão de diferentes estratégias, entre elas a do envolvimento, da sedução e da convocação, para que todos participem do jogo neoliberal. Segundo argumentam Lopes et al. (2010, p. 7):

> A promessa de mudança de *status* dentro de relações de consumo (uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta), articulada com o desejo de mudança de condição de vida, é fonte que mantém o Estado na parceria com o mercado e que mantém a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo.

É preciso que toda e qualquer pessoa esteja sujeita às ações governamentais e à lógica do Estado e, consequentemente, à lógica do mercado. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 167) afirma que:

> O provimento, por parte do Estado, das condições de saúde e de educação, bem como o provimento das condições de consumo, não estão na contramão das políticas de mercado. Tais provimentos funcionam como condições de possibilidades para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado. [...] Condições de vida e de consumo associam-se hoje de forma indissolúvel e estão cada vez mais sob a tutela do Estado.

Desse modo, a inclusão se configura como imperativo de Estado, se impondo "[...] à população em todos os espaços de participação econômica, social e educacional" (LOPES; RECH, 2013, p. 211). Em contrapartida, cabe ao Estado

prover as mínimas condições de consumo, de saúde e de educação para que todos participem, mesmo que em diferentes gradientes de inclusão, do jogo neoliberal.

A governamentalidade neoliberal tem como princípio o mercado, e é a partir da lógica do mercado que todos devem se autoconduzir e ser conduzidos. Nesse sentido, todos devem participar do jogo. Foucault (2008a, p. 278) afirma que:

> Na ideia de um jogo econômico há o seguinte: ninguém originariamente participa do jogo econômico porque quer, por conseguinte cabe à sociedade e à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo no qual esta pessoa se viu envolvida sem nunca ter desejado explicitamente participar dele.

Assim, é preciso garantir que todos estejam no jogo neoliberal, mesmo que participando minimamente. Além disso, as pessoas precisam desejar estar no jogo, portanto, precisam saber jogar. É aqui que se percebe a fusão entre inclusão e neoliberalismo.

Sendo assim, de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 13, grifo das autoras), a "[...] inclusão é um *imperativo de Estado*, ou seja, que deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos [...]". A inclusão é uma das estratégias do governamento neoliberal. Ela age para que todos participem do jogo, porque ninguém pode ficar de fora. É preciso produzir sujeitos neoliberais, conforme argumentam Lopes e Rech (2013, p. 214):

> Portanto, o que o neoliberalismo quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica.

A inclusão é, assim, um imperativo de Estado neoliberal. Cabe ao Estado incluir cada um, para que todos participem do jogo do mercado. Lopes et al. (2010, p. 17) argumentam que:

> Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído ou se mantenha fora do jogo. Esses princípios são os mobilizadores das políticas sociais contemporâneas, uma vez que elas se constituem em políticas inclusivas operacionalizadas no interior de uma racionalidade neoliberal.

O jogo neoliberal tem, de acordo com Lopes (2009, p.155), pelo menos, duas regras:

> A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado.

Portanto, as ações do Estado e do mercado precisam envolver a todos, seduzindo-os e convocando-os a participarem do jogo neoliberal. Para Lopes, "A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado" (2009, p.155). Assim, todos devem participar do jogo, mesmo que em diferentes níveis de participação, "Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído)*; terceiro, *desejar permanecer no jogo*" (LOPES, 2009, p.155, grifos da autora). A partir destas condições, o que importa é que todos estejam incluídos no jogo e que joguem a partir de suas próprias estratégias e possibilidades, em diferentes posições e participações.

Logo, a partir desta lógica é que se proliferaram ações em prol da inclusão. Garantir que todos participem do jogo, auxiliando aqueles grupos mais vulneráveis a não serem excluídos dele, é um dos objetivos das ações de governamento exercidas sobre a população. Conforme argumentam Lopes e Rech (2013, p. 217):

> Elas se mantêm como formas de investimento na economia do Estado e na mudança de condições de vida da população, ou seja, são ações biopolíticas sobre grupos sociais específicos e sobre os quais o Estado precisa agir de forma preventiva.

Por isso, prevenir que determinados grupos sociais coloquem em risco a segurança da população é o principal objetivo de tais biopolíticas.

Uma das frentes de ações biopolíticas de inclusão se dá no campo escolar, especialmente por meio de políticas de inclusão. É a partir de tais políticas que, muitas vezes, a inclusão se efetiva em outros espaços sociais. Nesse sentido, a inclusão escolar é uma peça de articulação imprescindível para garantir a efetivação

do imperativo de inclusão. As biopolíticas de inclusão escolar são, desse modo, ao mesmo tempo, produtos e produtoras da inclusão como um imperativo de Estado.

As biopolíticas de inclusão escolar são peças de articulação da inclusão como imperativo. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011a, p. 2) “As políticas de inclusão escolar funcionam tanto como um poderoso e efetivo dispositivo da governamentalidade neoliberal quanto um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.”.

A inclusão foi tomada como um imperativo de Estado. Todos devem ser incluídos em cada um dos aspectos da vida social. No entanto, é na escola e a partir dela, ou articulada com ela, que muitas estratégias vêm sendo lançadas. A governamentalidade neoliberal tem operado e acionado o imperativo da inclusão por meio de estratégias que tem privilegiado a inclusão educacional.

Especificamente, no Brasil, “Em meados dos anos 1990, emergiram as condições para a composição de um cenário cuja preocupação passou a centrar-se na perspectiva de uma vida inclusiva” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 187). A inclusão entrou em pauta pelo viés da inclusão escolar. Foi a partir da educação que a inclusão pôde se efetivar em outros âmbitos da sociedade. As noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva emergiram fortemente no Brasil associadas à escola. Conforme argumenta Shiroma (2001, p. 2):

> No Brasil, “Toda criança na escola” foi o bordão do Ministério da Educação em 1998. Em 1999, convocou-se além de crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidade, enfim, ampliou-se a campanha: “Todos à escola”. O apelo culminou com a difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990.

A proliferação de políticas de inclusão, especialmente as referentes à inclusão educacional, iniciou-se na década de 1980, mas consolidou-se nos anos 90, com destaque para a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/ Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Estes eventos congregaram governos de diferentes países do mundo, os quais se tornaram signatários de documentos internacionais que, por sua vez, transformaram-se em políticas nacionais. Um exemplo disso, no Brasil, foi a inserção de um artigo (Artigo 58 – Capítulo V) que trata da modalidade de Educação Especial, e determina a sua oferta, preferencialmente, na escola regular, na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.694/1996). Trata-se da proliferação mundial de políticas que vêm produzindo a necessidade de todos ingressarem e permanecerem na escola regular.

As ações políticas e legislativas em torno da inclusão escolar se intensificaram no Brasil a partir dos anos 2000, especialmente diante da proliferação de leis, diretrizes e decretos. Entre elas, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), a qual não se restringe ao campo da educação[35].

Todas essas convenções, declarações, diretrizes, leis e decretos vêm produzindo a necessidade imperiosa da inclusão, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Trata-se de um imperativo para todos. De acordo com Michels e Garcia (2014, p. 158):

> A política educacional brasileira no Brasil, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento, assumiu uma perspectiva inclusiva para o setor nas duas últimas décadas. Mais recentemente, notamos o uso do adjetivo 'inclusivo' como estratégia para atribuir novos significados ao termo sistema educacional.

A inclusão foi narrada no Brasil a partir do campo da Educação Especial, e, muitas vezes, até hoje, é vista apenas a partir dessa perspectiva. Conforme argumentam Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 48):

> Na política educacional brasileira, a discussão da Inclusão Escolar encontrou-se, por muito tempo, estreitamente vinculada às discussões da Educação Especial e desse modo, suas práticas costumam ainda, muitas vezes, incidir especialmente sobre os sujeitos com deficiência ou aqueles considerados com "necessidades educativas especiais".

---

35 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é a mais recente legislação que trata da inclusão. De acordo com o Artigo 1º ela é "[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015). A Lei é dividida em dois livros, um que trata dos direitos das pessoas com deficiência, de um modo geral e outro que aborda, especificamente, o acesso à justiça. O primeiro livro trata dos direitos das pessoas com deficiência: à vida; à habilitação e à reabilitação; à saúde; à educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência social; ao esporte, à cultura, ao turismo e ao lazer; ao transporte e à mobilidade; à participação na vida pública e política. Aborda também a questão da igualdade e da não discriminação, da acessibilidade, do acesso à informação e à comunicação, da tecnologia assistiva, da ciência e tecnologia. Uma lei que garante a inclusão em todos os aspectos da vida, esmiuçando cada detalhe para que Estado e sociedade civil se (auto) responsabilizem por esta tarefa.

Assim, ainda hoje, em muitos casos, a inclusão é exclusivamente pensada no campo da educação e somente para pessoas com deficiência. Michels e Garcia (2014, p. 160) corroboram com o argumento de que no Brasil a educação inclusiva foi vinculada ao campo da Educação Especial:

> Destacamos que o termo 'educação inclusiva' foi apreendido na política educacional brasileira como uma expressão relacionada quase que exclusivamente à educação especial, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação.

A Educação Especial é um campo que, historicamente, tem assumido a função de corrigir e normalizar aqueles que ficavam fora da escola. Nesse sentido, ela se constituiu como um tipo de educação praticado fora da escola, em ambientes segregados:

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/ anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 2).

No entanto, nos últimos anos, o significado do termo Educação Especial vem sendo modificado pelos discursos produzidos pelas políticas de inclusão. De um atendimento substitutivo e paralelo ao ensino comum, a Educação Especial passou a acontecer dentro das escolas regulares, com o objetivo de efetivar a inclusão. A política de inclusão mudou o significado de Educação Especial:

> Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. (BRASIL, 2001, p. 42).

Nesse sentido,

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular [...] [atuando] de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.9).

Nesse sentido, a Educação Especial se redefine como um "campo de saber e poder costurado às políticas de inclusão escolar" (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2013, p. 181). Por isso, esta educação já não pode estar à parte, mas engendrada nas tramas da escola. A partir das mudanças relativas aos significados atribuídos à Educação Especial, ela passa a ser entendida como:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Dessa forma, a Educação Especial vem sendo produzida como uma ferramenta necessária para a efetivação da educação inclusiva. Michels e Garcia (2014, p. 161) fazem referência às mudanças que vem ocorrendo na Educação Especial por conta da sua costura com as políticas de inclusão:

> Observamos, portanto, que as políticas educacionais 'inclusivas' estão orientadas por dois pilares: distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional. Ressalta-se ainda que, recentemente, a educação especial passou a integrar na organização das políticas educacionais a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual congrega a operacionalização da maior parte dos programas educacionais relacionados à distribuição de renda do país.

As configurações atuais da inclusão têm se modificado a partir da emergência de uma governamentalidade neoliberal, tornando-se um imperativo de Estado para todos, não só para alguns tipos específicos de sujeitos, mas para qualquer sujeito. Assim, as políticas inclusivas já não se referem exclusivamente à educação, mas a outros aspectos da vida social, consequentemente, a própria educação especial se reconfigura.

Com isso, a definição de quem é/ está incluído ou excluído na contemporaneidade fica borrada. Conforme argumentam Lopes et al. (2010,p. 5), os in/excluídos na contemporaneidade são "[...] aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão". Nesse sentido, já não

podem ser caracterizados por grupos específicos de sujeitos. Além de não se fixar em um grupo específico ou em uma minoria, “[...] a inclusão retratada como um imperativo transcende a instituição escolar [...]” (LOPES; RECH, 2013, p. 215). A inclusão ultrapassa os muros da escola, mas não a prescinde, pelo contrário, articula-se com outras formas de inclusão.

Os entendimentos do que seja inclusão e exclusão, bem como a forma como elas se exercem contemporaneamente estão se reconfigurando. De acordo com Lopes et al. (2010, p. 5-6):

> Diante de tal participação por gradientes de inclusão torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e de excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro de “seu nível de participação” poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas.

É por isso que as autoras apontam para a utilização da expressão in/exclusão, por esta melhor “[...] atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado.” (2010, p. 6). Logo, todos estão, provisoriamente, in/excluídos.

No contexto brasileiro, é possível identificar a produção da inclusão a partir de uma lógica neoliberal. Essas configurações ampliam a própria noção de inclusão, que ultrapassa os muros da escola. Lopes e Morgenstern (2014, p. 189) afirmam que “O movimento inclusivo se fortaleceu e a noção de inclusão no âmbito educacional foi ampliada como um problema de Estado e, portanto, um problema cuja responsabilidade deveria ser assumida por todos”. Assim, o Estado assume a inclusão como um problema de governo. Nesse sentido, Shiroma (2001, p. 4) argumenta que “A idéia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social.” No jogo neoliberal, todos são convocados a assumirem a sua responsabilidade pela inclusão.

“Empreender as ações necessárias para que essa educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos.” (BRASIL, 2001, p. 6). Esta é uma das afirmações feitas pelo então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, na apresentação que elaborou o documento de divulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). É uma

frase imperativa, na qual todos são colocados como responsáveis pela inclusão escolar. Além de corresponsabilizar todos pela tarefa da inclusão, esta é tomada como um empreendimento. Isto reafirma o argumento desenvolvido por Lopes e Fabris (2013) de que o imperativo da inclusão é operado e acionado pela racionalidade neoliberal. A inclusão é, assim, um empreendimento que deve ser feito por todos.

A partir de uma lógica neoliberal o Estado se expande. Conforme argumenta Lopes (2009, p. 155), ocorre uma:

> Expansão no sentido de o Estado estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus*.

Nesse sentido, tornam-se cada vez mais imanentes as relações entre Estado, inclusão, educação e mercado, as quais se entrelaçam a partir de uma governamentalidade neoliberal. Conforme argumentam Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 43), o que se vive hoje no Brasil é:

> [...] a imanência entre Estado forte e Estado mínimo e entre Estado e Mercado. [...] Assim, temos operado, simultaneamente, de uma parte um Estado brasileiro forte na relação direta com a promoção das condições mínimas/básicas de vida da população e, de outra parte, um Estado brasileiro mínimo na condução das formas de vida, essas cada vez mais pautadas pelo mercado e focadas no indivíduo em particular.

O Estado provê as condições mínimas de vida e conduz cada um a participar do jogo neoliberal do mercado. A partir dessas configurações, a inclusão se reconfigura. Ela já não objetiva a produção da mesmidade. O objetivo agora é a participação, mesmo que de formas diferentes, de todos e de cada um no jogo. De acordo com Lopes et al. (2010, p. 18):

> Nesta lógica, a inclusão é uma estratégia política fundamental, porque, além de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, possibilita a sua circulação e mobilidade, ou seja, procura fazer com que todos participem e permaneçam (pelo maior tempo possível) nas redes sociais e de mercado.

Michels e Garcia (2014, p.160) identificaram que a educação, nas políticas brasileiras produzidas nos últimos anos, é alçada “[...] à posição de estratégia

principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres.” Assim, por meio da educação, especialmente a educação escolar, é possível produzir sujeitos neoliberais. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 957-958),

> [...] graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e suas políticas que visam a segurança da população.

A escola é uma grande maquinaria inventada na Modernidade e que está sendo reinventada na contemporaneidade. Ela desempenha um papel imprescindível no governo da população e na produção de sujeitos (neo) liberais. Com Aquino (2013, p. 203) pode-se questionar:

> O que seriam as práticas educacionais, em quaisquer de suas vertentes, senão uma prova histórica do vigor da governamentalidade em seu aporte normalizador e, sobretudo, no que concerne à irredutibilidade dos processos de subjetivação aí desencadeados?

Tais práticas de governamento conduzem as condutas dos indivíduos e da população, produzindo sujeitos e sociedade (neo) liberais.

Na lógica neoliberal a inclusão torna-se um imperativo de Estado. Lopes et al. (2010,p. 6-7) explicam que se trata de um “*Imperativo* porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção.” (grifo das autoras). A inclusão é um imperativo, pois serve para todo e qualquer sujeito, mesmo que a participação se diferencie por gradientes de inclusão. Além disso, por ser evidente por si mesmo, tal imperativo é naturalizado. Assim, “Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços.” (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213). Conforme argumentação de Lunardi (2003, p. 154):

> [...] torna-se extremamente complicado, numa época de “Educação para Todos”, que alguns sujeitos não estejam participando e, por isso, não estejam incluídos nos espaços educativos ou que estejam localizados naquela franja da população que continua despertando a ideia da perturbação da ordem, da perda de controle sobre o corpo individual e social e sobre a vida cotidiana.

Assim, para evitar que alguém fique fora do jogo, tem emergido, especialmente nos últimos trinta anos, pelo menos na parte ocidentalizada do mundo, um imperativo de inclusão. Este imperativo tem se exercido, sobretudo, por meio de políticas de inclusão escolar articuladas com a governamentalidade neoliberal. A educação tem um papel fundamental na inclusão de todos no jogo neoliberal, destarte, é inegável o quanto a inclusão depende da educação.

Nesse sentido, os discursos que circulam nas políticas da inclusão vêm produzindo a necessidade imperiosa de que todos estejam incluídos na escola. Desse modo, é indiscutível que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - Art 2º). Para que isso aconteça, é preciso garantir uma série de ações estratégicas governamentalizadas. Entre tais ações, as do campo da Educação Especial, numa relação de imanência com as políticas de inclusão escolar, ganham destaque no Brasil. Algumas delas são listadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> [...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

Estas são ações que vão muito além do espaço escolar e que impõem a articulação com outros setores para garantir a implementação das políticas de inclusão. Isso se evidencia quando, numa lei que não trata diretamente da educação, é reservado um capítulo inteiro para tratar do direito das pessoas com

deficiência à educação. Trata-se do Capítulo IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015). Segundo o Artigo 27:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A educação é, assim, um direito que ultrapassa o espaço e o tempo da escola e se estende por toda a vida. Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência são listadas dezoito ações que, conforme o Artigo 28, “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015), quanto à inclusão educacional. A primeira ação é a produção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assim como a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida. As demais ações são o detalhamento de estratégias que, entrelaçadas numa rede, asseguram, criam, desenvolvem, implementam, incentivam, acompanham e avaliam a inclusão escolar ao longo de toda a vida.

As ações estratégicas listadas na lei em questão (BRASIL, 2015) vão desde o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola, a fim de “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...]” das pessoas com deficiência, da educação infantil “[...] à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, até a formação de recursos didáticos, materiais e humanos para a promoção da inclusão. Entre as últimas destacam-se: o incentivo ao desenvolvimento de “VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”, a “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, a “XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”, e a “XVII - oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015).

A décima oitava ação listada no Artigo 28 é justamente aquela que articula todas as demais numa rede estratégica, tendo em vista a necessária “XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2015), que visam a efetivação da inclusão. Além disso, no parágrafo primeiro, fica instituída a obrigatoriedade das instituições privadas cumprirem a determinação de dezesseis das dezoito ações que ao poder público incumbe. Segue o parágrafo na íntegra:

> § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

Ou seja, todos – poder público e instituições privadas – são corresponsáveis pela inclusão de todos na escola regular e, consequentemente, pela inclusão no jogo neoliberal.

Considerando que a escola seja imprescindível para o governamento da população, é imperativo que a inclusão se efetive neste espaço. A escola é um dos espaços mais prolíferos para o governo de todos e de cada um, tendo em vista que ela atinge não apenas os alunos, mas suas famílias, seus professores, o bairro, a cidade, etc. É por isso que, nos últimos anos, veem-se enormes investimentos nas políticas de inclusão escolar. Entre estes investimentos, destacam-se aqueles empreendidos na formação de professores inclusivos. De acordo com Machado (2011, p. 57):

> A formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um status de “Kit salva-vidas” para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional.

Para que as políticas de inclusão se efetivem no contexto escolar e, a partir daí, se espalhem para outros contextos, é preciso formar professores que estejam aptos a incluir, minimizando os riscos da exclusão. A formação de professores é peça-chave para a efetivação das políticas de inclusão. Considerando que “[...] ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949). Logo, a formação de professores para a inclusão:

> [...] pode ser entendida como uma medida de prevenção do risco, qual seja, de o professor eventualmente deparar-se com uma gama bastante diversa de alunos e não saber como conduzir todos adequadamente, ampliando, por sua vez, outros riscos: o de esses alunos não se manterem na escola comum, não usufruírem os supostos benefícios da educação inclusiva e ficarem aquém da premissa neoliberal de consumo. (MACHADO, 2011, p. 63)

É, a partir desta lógica, que se fomentam ações para a formação de professores para a inclusão. Formar professores que propiciem a inclusão de todos no jogo neoliberal é uma das estratégias do imperativo da inclusão. Todos os professores precisam estar preparados para receber, manter e fazer com que todos os alunos desejem estar na escola, e, consequentemente, no jogo neoliberal. Nesse sentido, a formação de professores inclusivos também se torna imperativa em nossos tempos.

Mais fortemente, a partir dos anos 2000, o governo brasileiro vem investindo na formação de professores para a inclusão. Isso se evidencia tanto a partir da proliferação legislativa a respeito do tema, quanto a partir de ações e programas promovidos pelo Ministério da Educação. A formação dos professores para a inclusão tem se dado em duas frentes, uma é a da formação do professor de Educação Especial, e a outra, do professor da sala de aula comum.

Entre as ações e programas que estão em operação neste momento, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e, mais especificamente, pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, destacam-se dois programas de formação de professores para a inclusão: Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Educação Inclusiva: direito à diversidade[36]. Este último foi implementado em 2003:

> [...] com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2008, p. 4).

---

36 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817id=12499option=com_contentview=article>. Acesso em: 02 mar. 2015.

São mais de dez anos de existência de um programa que forma professores para a inclusão, sem contar outras ações e programas promovidos pelo governo federal, assim como pelos governos estaduais e municipais.

Em termos legislativos, o mais recente investimento na formação de professores para a inclusão é produzido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), a qual prevê, no Artigo 28, incisos X e XI, "oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado" (AEE), bem como "formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2015). De acordo com Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p. 179), "[...] o AEE torna-se uma tecnologia de governamento, de condução de conduta, capaz de movimentar, entre outros, estratégias e táticas na formação de professores para a escola inclusiva". Percebe-se, assim, que formar professores para o AEE é formar professores para a inclusão.

Desse modo, a formação de professores é uma das medidas colocadas em ação pelo imperativo da inclusão, uma vez que a formação de professores é uma estratégia biopolítica que visa garantir a segurança da população, incluindo a todos na escola regular. A prevenção é eleita como forma de gerenciar o risco. Por isso, observa-se tão forte investimento na formação de professores para inclusão, como modo de garantir a prevenção.

A formação de professores para a inclusão tornou-se uma necessidade imperiosa no Brasil. Em vista disso, têm proliferado legislações e ações de formação de professores para este fim. O Artigo 18 da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, produzida pela Câmara de Educação Básica, a qual institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, define e diferencia professores capacitados e professores especializados em Educação Especial. Os primeiros são aqueles que são capacitados "[...] para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [e são] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...]" (BRASIL, 2001). Já os professores especializados devem ter formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, ou complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de Educação Especial. Desse modo, os professores especializados são:

> [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

O investimento na formação de professores para a inclusão é bastante evidente, tanto em termos legislativos como de ações e programas de formação. Tal investimento é uma necessidade imperiosa em tempos de inclusão para todos. Tal formação pode e deve ser tanto de professores específicos para o atendimento em Educação Especial, como de professores da escola regular. Ambos precisam estar aptos para incluir e garantir a permanência de todos na escola. As biopolíticas de inclusão vêm produzindo o imperativo da formação de professores para a inclusão.

De acordo com Lopes e Morgenstern, "[...] a formação de profissionais – e, no caso da Educação, de professores para o trabalho com as diferenças – vem a ser menos especializada e assume uma ênfase generalista, valorizando um tipo de conhecimento panorâmico e abrangente" (2014, p.189). Todos os professores precisam estar preparados para receber todos os alunos, por isso se investe cada vez mais em uma formação generalista, que habilite todos os professores a incluir. Isso tem estreita relação com a emergência de novas formas de ser sujeito e sociedade. Conforme argumentam Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 28):

> En términos generales, reconocemos en los discursos educativos actuales la emergencia de otra forma de ser sujeto y sociedad. Um sujeto "del aprendizaje" que debe aprender a ser y vivir en una sociedad que no le exige tanto contenidos y habilidades específicas para el desarollo de un único trabajo, sino las competencias necesarias para adaptarse y responder por las demandas de un mundo, una economía en constante movimiento. Um capital humano que se gerencia a sí mismo, que se produce como tal.

Assim, não se deve mais investir na formação do professor especialista (como, por exemplo, o professor da Educação Especial que atende apenas alunos com deficiência mental ou alunos com surdez), mas sim, investir na formação de um professor generalista, que se adapta e aprende a incluir todo e qualquer aluno na escola. Mesmo quando se trata da formação do professor da Educação Especial, sua formação deve ser generalista porque ele deve ser capaz de atender alunos com diferentes deficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos, etc.

É interessante notar, neste jogo de incluir a todos, que, em alguns momentos, é necessário o professor generalista, mas, em outros casos, é necessário focar a necessidade de alguns. Este é o caso da formação do professor que irá trabalhar com os alunos surdos. Provavelmente, pela especificidade linguística, vem sendo produzida legislação específica para tratar da inclusão destes alunos, ou, mesmo nas legislações mais gerais, são reservados espaços para tratar da inclusão dos alunos surdos. Consequentemente, também vêm ocorrendo ações de formação de professores e outros profissionais para a inclusão destes alunos em específico. A mais abrangente dessas ações de formação é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras como componente curricular em todos os cursos que formam professores, em nível médio e superior, no Brasil. Esta é uma das determinações que constam no Decreto Federal nº 5.626/2005, que será analisado no próximo capítulo. Apesar de ser uma formação específica, é ao mesmo tempo generalista, pois é obrigatória em todos os cursos que formam professores. Assim, todos os professores deverão incluir todos os alunos, mesmo aqueles alunos que se comunicam por Libras.

Neste capítulo, busquei explicitar em que as ferramentas conceituais governamentalidade neoliberal e inclusão como imperativo consistem. A partir disso, tentei estudar, compreender e problematizar os modos pelos quais o imperativo de inclusão vem se efetivando por meio de biopolíticas, especialmente de políticas de educação inclusiva, entre elas as de formação de professores para a inclusão, operadas pela governamentalidade neoliberal.

Percebe-se que as biopolíticas de inclusão escolar são peças de articulação para a efetivação da inclusão em outros espaços sociais. É por meio da inserção escolar que o imperativo da inclusão é colocado em movimento e se estende por todos os lados. Bem como é, a partir da escolarização, que todos poderão entrar no jogo neoliberal do mercado e nele permanecerem, cada um por sua própria conta.

A partir deste ponto, pretendo tomar os conceitos de governamentalidade e imperativo da inclusão como ferramentas para pensar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Considerar a política que insere a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores, no Brasil, como uma das estratégias lançadas pelo imperativo da inclusão, imanente a uma lógica neoliberal de governamentalidade, certamente me possibilitará condições de tecer a Tese, analisando os efeitos discursivos desta inserção.

4. DECRETO FEDERAL Nº 5.626/2005: UMA PEÇA NA ENGRENAGEM DA INCLUSÃO COMO IMPERATIVO

Neste capítulo, me proponho a olhar mais detidamente para o Decreto Federal nº 5.626/2005 e analisar e problematizar os discursos que são postos a circular nele, com ele e a partir dele. Olho para as condições de emergência do Decreto, bem como para aquilo que ele próprio dá condições de produção, analisando os movimentos, as articulações e as conexões das políticas envolvidas neste processo. Ao fim e ao cabo, busco esquadrinhar o jogo político e discursivo no qual está engendrada a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, que é o foco desta Tese.

Pretendo olhar para o "[...] processo de produção de políticas como tecnologias de governamento" (FIMYAR, 2009, p. 43), consideradas como tal na medida em que são produzidas para controlar, regular e governar a população, garantindo a segurança e evitando os riscos. Nesse sentido, entendo o decreto enquanto uma tecnologia de governamento, articulada com outras estratégias e inserida em mecanismos complexos, gerenciados por uma governamentalidade neoliberal, a qual aciona e opera o imperativo da inclusão.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, apresento quais foram as condições que possibilitaram a elaboração e a promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005. Também mostro em que o decreto consiste, apresentando quais são as regulamentações que ele realiza. Assim, nesta primeira seção, busco apresentar como o decreto emergiu e em que consiste.

Na segunda seção, olho para o decreto como produtor de políticas curriculares. Analiso, especificamente, a ação política curricular que insere obrigatoriamente a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil, entendendo-a, ao mesmo tempo, como uma estratégia biopolítica e como uma estratégia de investimento em capital humano. Observo também a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, como uma estratégia de articulação entre o campo da educação e o campo da saúde para governar e incluir os surdos. Ainda nesta seção evidencio as medidas de controle e regulação para o cumprimento do decreto. E, ainda, destaco a inscrição de

estratégias neoliberais de governamento do imperativo da inclusão presentes no decreto.

Na terceira seção, considero o decreto como produtor da necessidade imperiosa da educação bilíngue como condição de possibilidade para a inclusão. Assim, explicito as conexões e articulações dos discursos que circulam no documento com os discursos que circulam em outros textos legais, relações estas que funcionam como estratégias lançadas pela governamentalidade neoliberal para fazer operar e acionar o imperativo da inclusão, tornando o surdo bilíngue.

4.1. Condições de emergência, regulamentações e articulações do Decreto Federal nº 5.626/2005

A inclusão tornou-se um imperativo para todos nos últimos anos e foi assumida como um problema de Estado, que vem lançando diversas estratégias para a sua efetivação. Entre elas, destaca-se a estratégia da produção de políticas, a qual pode ser vista como tecnologia de governamento. As políticas de inclusão são, nesse sentido, estratégias de governamento operadas pela racionalidade neoliberal, impondo a participação de todos, ao menos de alguma forma, no jogo do mercado.

O imperativo da inclusão produz e opera uma rede que envolve diferentes tecnologias, mecanismos e estratégias, entre as quais a promulgação de leis, decretos, resoluções, políticas. O engendramento desta rede produz a participação de todos no jogo neoliberal, mesmo que em distintos gradientes de inclusão. Rede esta que tem produzido a consolidação de uma forte política de inclusão nos últimos anos.

Ninguém pode ficar de fora. Nem as pessoas surdas, e, por isso, nos últimos anos, vêm sendo investidas diferentes estratégias para a sua inclusão. É neste cenário que a Lei de Libras – Lei Federal nº 10.436/2002 – e o Decreto Federal nº 5.626/2005 que a regulamenta, foram elaborados e estão sendo implementados. O imperativo da inclusão deu condições de possibilidade para a produção da legislação que trata do reconhecimento da Libras e da necessidade de os surdos serem bilíngues. Ao tratarem da língua, da educação e da saúde das pessoas

surdas, a lei e o decreto funcionam como estratégia para a sua inclusão, ou seja, como tecnologia para o seu governamento.

A pressão exercida pelos movimentos surdos certamente influenciou a produção desta legislação, mas a Lei de Libras e o decreto só foram promulgados no momento em que a inclusão passou a ser tomada como um imperativo. Os movimentos surdos reivindicavam, principalmente, o reconhecimento da língua de sinais e lutavam por uma educação bilíngue que respeitasse a sua diferença linguística e cultural. Tais movimentos emergiram numa época em que outras minorias lutavam por reconhecimento e respeito, tais como os movimentos negros e os movimentos feministas, por exemplo. No caso do Brasil, isso aconteceu no final da ditadura militar e no início de um processo de democratização político e social. Havia um cenário que possibilitava que as minorias entrassem na luta em torno da (auto) representação. E, porque havia condições de os diferentes movimentos lutarem por seus direitos, é que os movimentos surdos puderam fazer suas reivindicações.

Thoma e Klein (2010, p. 110) contextualizam os anos 90 do século XX como um período de intensas mobilizações que reuniram pesquisadores, associações de surdos, escolas e familiares "[...] nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos". Conforme relata Tanya Felipe (2006), já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, destacando-se neste cenário a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística[37], que conferiram status de língua à comunicação gestual entre surdos, este movimento ganhou corpo.

Especificamente, sobre o processo de formulação da lei que reconhece a Libras como língua da comunidade surda brasileira – Lei Federal nº 10.436/2002 –, Lodi (2013, p. 53) contribui para detalhar os movimentos, os atores e as negociações realizadas para sua criação:

> As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano

37 Entre os principais autores, que iniciaram as pesquisas na área da linguística sobre a língua de sinais no Brasil, podemos citar Lucinda Ferreira-Brito, Sueli Fernandes, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp.

> de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica *O Surdo e a Língua de Sinais* (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas [...] Após quatro dias de intensos trabalhos, traçou-se, [o] documento final [...] [que] serviu de base para as discussões do Projeto de Lei nº 131/96 nas Comissões Técnicas do Senado Federal e, após quase seis anos em tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02.

A Libras foi então reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão em 22 de abril 2002, por meio desta lei. E, já em 2002, segundo Felipe (2006), o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP e da Secretaria de Educação Superior – SESu, em conjunto com o Ministério da Saúde articularam-se para elaborar a Proposta de Regulamentação da Lei de Libras. Em outubro de 2004, foi nomeada uma comissão de trabalho para tratar da Regulamentação da Lei 10.436/2002, a qual elaborou uma proposta. Em meados de 2005, segundo a mesma autora, aconteceram câmaras técnicas, com representantes de universidades, ministérios e sociedade civil organizada, relacionadas à área da surdez, ocasião em que se discutiu uma proposta final para o decreto de regulamentação da Lei de Libras. Por consequência, em 22 de dezembro de 2005 foi aprovado e assinado o Decreto Federal nº 5.626.

Assim, percebe-se que a promulgação da lei e do decreto resultou da articulação entre Estado e sociedade civil. Mais especificamente, tal articulação se deu entre governo, movimento surdo e pesquisadores da área da linguística e educação. Negociações e articulações produzidas ao longo de vários anos que resultaram na promulgação desta legislação.

Historicamente, as comunidades surdas lutam pelo direito linguístico de reconhecimento de sua língua, bem como por uma educação bilíngue em escola exclusiva para alunos surdos. Elas vêm se posicionando fortemente contra uma inclusão nos moldes que o Estado vem gestando. Conforme argumenta Giordani (2010, p. 97-8):

> [N]a educação de surdos, discutir a inclusão requer um deslocamento do conceito estreito e simplista da tradução da inclusão como território, como

> espaço, como concepção de uma escola em que a língua de sinais passe apenas pela tradução da língua oral.

Nesse sentido, as comunidades surdas vêm travando batalhas frente à imposição da inclusão entendida como sinônimo da presença de todos na escola regular.

No entanto, no percurso da elaboração e produção da lei e do decreto, a luta dos movimentos surdos precisou negociar seus significados para ser assumida como política pública. Isto aconteceu no momento em que a inclusão tornou-se um imperativo. Assim, o Estado também precisou negociar com os movimentos surdos e incorporou os seus discursos nas políticas de inclusão. Por conseguinte, pode-se afirmar que:

> [...] a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006, p. 52).

Assim, enquanto aconteciam movimentos pela oficialização da Libras, a inclusão se consolidava como um imperativo. Isso fortaleceu a luta dos movimentos surdos e possibilitou a promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002 e do Decreto Federal nº 5.626/2005, que podem ser vistos como resultado dessa fusão entre as lutas dos movimentos surdos e a consolidação das políticas de inclusão. Desse modo, os discursos dos movimentos surdos foram incorporados por um discurso e uma política de governo que os entrelaçou numa ordem discursiva em favor da inclusão de todos na escola regular.

No momento em que a Libras é reconhecida como uma língua, por meio de uma lei – Lei Federal nº 10.436/2002 – e a educação bilíngue é posicionada como um direito dos alunos surdos, conforme determina o Decreto Federal nº 5.626/2005, as lutas das comunidades surdas são contempladas na legislação. Ao negociar com as comunidades surdas, e inserir na legislação o próprio discurso dessas comunidades, o Estado garante a efetivação das políticas de inclusão. Nesse sentido, o risco da rejeição das políticas inclusivas está sendo gerenciado ao serem contempladas algumas das reivindicações da comunidade surda no texto da Lei de Libras e do decreto.

Conforme argumentam Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p. 183):

> Dessa maneira, a gerência do risco constitui-se como uma medida da racionalidade política neoliberal, a inteligibilidade da prática governamental, que coloca o Estado governamentalizado como instância gestora do risco e produtora dos processos de normalização.

Assim, esta política, além de gerenciar o risco da rejeição das políticas de inclusão, também gerencia e evita o risco da exclusão dos surdos, garantindo a inclusão de todos.

Percebe-se que houve uma grande movimentação em torno da formulação desta lei e também do decreto, tanto por parte do governo – especialmente o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde – como das instituições ligadas à educação de surdos, de pesquisadores e da sociedade civil organizada. Foram cerca de vinte anos de lutas, disputas e acordos para que fosse sancionada a lei que reconhece a Libras como língua dos surdos brasileiros e o decreto que, dentre outras coisas, institui uma política de educação bilíngue para surdos.

No sistema legislativo brasileiro, os decretos servem para regulamentar as leis. Eles detalham as leis, esmiuçando ações para o seu devido cumprimento. O Decreto Federal nº 5.626/2005 regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Lei de Libras –, bem como o Artigo 18 da Lei Federal nº 10.098/2000 – Lei da acessibilidade.

A Lei de Libras reconhece legalmente a Língua Brasileira de Sinais, conforme consta:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Conforme já referido anteriormente, o reconhecimento legal da Libras pode ser lido como uma conquista de direitos das pessoas surdas. É, portanto, um texto oficial de reconhecimento de uma língua de minoria linguística e cultural. No entanto, cabe salientar que, neste texto legal brasileiro, a língua de sinais não é reconhecida como uma língua oficial brasileira, mas como meio de comunicação e expressão.

Para além do reconhecimento linguístico, a Lei Federal nº 10.436/2002 institui o ensino de Libras nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, colocando-se, desse modo, a serviço do imperativo da inclusão. Ao instituir o ensino de Libras em tais cursos, a inclusão da pessoa surda na escola fica garantida. A Lei de Libras ainda institui que essa língua seja usada e difundida pelo país, especialmente, no atendimento prestado pelos serviços públicos de saúde, garantindo, assim, a inclusão da pessoa surda em outros espaços sociais.

O Artigo 18, da Lei de Acessibilidade que o Decreto Federal nº 5.626/2005 regulamenta dispõe que:

> 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. (BRASIL, 2000)

A lei (Lei Federal nº 10.436/2002) e o artigo (Artigo 18 da Lei Federal nº 10.098/2000) que o decreto regulamenta tratam especificamente de direitos linguísticos dos surdos, respectivamente reconhecendo a Libras e garantindo o acesso à comunicação. Desse modo, o decreto em questão é um documento que trata da garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas. É por meio da garantia destes direitos que o decreto produz a inclusão do surdo nos mais diferentes espaços sociais, dando destaque para a área da educação e da saúde.

Em ambos os documentos citados – Lei de Libras e Lei de Acessibilidade –, encontram-se discursos de distintos campos de saberes. Os surdos ora são nomeados como portadores de deficiência auditiva, ora como pessoa portadora de deficiência sensorial, ora como pessoas surdas. E a Libras ora é significada como uma língua, um sistema de comunicação, ora como uma linguagem. Inclusive há, na mesma Lei – a Lei de Libras –, a nomeação dos surdos no Artigo 1º como pessoas surdas e no Artigo 3º como portadores de deficiência auditiva. Vê-se aí, explicitamente, lutas em torno da instituição de significados e sentidos acerca de quem são os surdos e do que é a Libras. Sobre essas lutas por significação nas políticas, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) argumentam:

> Como já assinalamos, embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e

> sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

É no Decreto Federal nº 5.626/2005 que aparece pela primeira vez uma definição de pessoa surda permeada por discursos que não advém totalmente do campo da Educação Especial e/ou da área da saúde:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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).

Na maior parte dos documentos legais/ oficiais brasileiros, os surdos são nomeados como portadores de deficiência auditiva ou como pessoas portadoras de deficiência sensorial, ou apenas como pessoas com deficiência[38]. Neste decreto, porém, os sentidos e significados atribuídos aos surdos o definem como uma pessoa que se comunica, principalmente, por meio da Libras. Entretanto, quando define o que é uma perda auditiva, no parágrafo único, recorre a uma definição da área da saúde: "Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz." (BRASIL, 2005)

Isso demonstra o quanto, diferentes discursos, neste caso, especialmente aqueles do campo cultural e do campo da Educação Especial vinculado à área da saúde, permanecem lutando pela significação. É uma disputa que se dá numa rede de relações de poder. Disputa que se dá num campo:

> [...] contestado, disputado, conflitivo. A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto,

---

38 Além dos documentos já citados – Lei de Libras e Lei de Acessibilidade – pode-se citar também o Decreto Federal nº 3.298/99, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, na qual as pessoas surdas são nomeadas como portadoras de deficiência por terem deficiência auditiva. Outro exemplo pode ser visto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em que a pessoa com deficiência é definida como "aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade." (BRASIL, 2008). Neste caso, as pessoas surdas são nomeadas como pessoas com deficiência, por terem impedimentos de longo prazo de natureza sensorial. Definição semelhante consta na Lei Federal nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na qual as pessoas surdas também são consideradas pessoas com deficiência por terem impedimento de longo prazo de natureza sensorial e que, "[...] em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (BRASIL, 2015).

> indeterminado, incontido do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente. (SILVA, 2010, p. 24)

No decreto, circulam discursos de diferentes campos de saberes, especialmente os linguísticos, os culturais, os da Educação Especial, vinculados à área da saúde. São saberes que entram em redes de relações de poder para permanecem lutando pela significação. A luta pelos significados e pelo entendimento acerca do que são as pessoas surdas, bem como o modelo de educação que se propõe para elas, trava-se nos discursos legais de um lado pelo campo da Educação Especial, e, de outro, pelas perspectivas linguístico-culturais, e, ao mesmo tempo, entre uma política inclusiva de governo e os movimentos surdos.

O Decreto Federal nº 5.626/2005, como veremos adiante, põe em circulação discursos acerca de quem são as pessoas surdas e com deficiência auditiva, e sobre qual política educacional, em termos governamentais, se delineia para os surdos, marcando uma luta pela instituição de sentidos e significados acerca da vida dos surdos na sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao acesso à educação e à saúde, bem como ao acesso à comunicação e à informação.

A seguir, me debruçarei sobre as ações políticas curriculares colocadas em funcionamento pelo decreto e seus efeitos biopolíticos, especialmente na educação de surdos.

4.2. Produção de políticas curriculares no/pelo Decreto Federal nº 5.626/2005

Nesta segunda seção do capítulo, pretendo analisar as ações produzidas pelo decreto federal nº 5.626/2005. Mais especificamente, me deterei nas ações políticas curriculares nele produzidas. No que se refere às ações curriculares relativas ao campo da educação, estas são esmiuçadas ao máximo no documento. No âmbito da governamentalidade, a política incide no detalhamento das ações, e cada ação é articulada a outra em um encadeamento que, praticamente, não possibilita escapes. O decreto coloca professores, escolas, universidades e demais instituições de

ensino numa rede, em que uma ação depende da outra para que a inclusão das pessoas surdas se efetive.

O decreto propõe ações curriculares que incidem sobre os diferentes níveis de ensino. As ações vão desde a criação de cursos (de graduação e pós-graduação), a inserção de disciplinas (nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior), a inclusão de atividades curriculares (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental), a definição de perfis docentes para atuarem nos diferentes níveis de ensino em determinadas áreas (para a educação básica e superior, no que se refere especialmente ao ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos), até a organização de escolas e classes (bilíngues), entre outras. São diferentes ações curriculares propostas no/pelo decreto, que, articuladas entre si, potencializam a produção de políticas curriculares. Tendo em vista que o objetivo último destas ações é a inclusão plena do surdo, estas se engendram com outras políticas, e, juntas, são acionadas pelo imperativo da inclusão.

O currículo é entendido aqui para além das grades curriculares. O currículo é aquilo que faz a escola funcionar, o seu motor. É ele que dá vida à escola, que organiza a vida da escola. O currículo abrange não só as disciplinas, mas toda a organização escolar. Nesse sentido, ele é "[...] um terreno privilegiado da política cultural." (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 145). Portanto, ao propor ações curriculares, o decreto está provocando o desencadeamento de políticas curriculares que alcançam todos os níveis do sistema educacional brasileiro, atingindo a todos, sem exceção.

A primeira e a principal determinação curricular do decreto é a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia[39]. Ao propor a inserção da disciplina de Libras também como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e de educação profissional, os discursos do decreto alcançam outros espaços sociais, para além do âmbito educacional. Desse modo, ao inserir a disciplina de Libras no ensino superior, o decreto contribui para a instituição de uma política curricular de formação de profissionais inclusivos, em qualquer área da educação superior e profissional do Brasil.

---

39 Esta ação política curricular será analisada detalhadamente mais adiante nesse capítulo.

Ninguém pode escapar ao imperativo de inclusão, todos os profissionais devem estar preparados para atender e servir as pessoas surdas, em espaços não necessariamente escolares ou de saúde pública. Como se trata de uma disciplina optativa, a disciplina de Libras poderá ser, inclusive, um diferencial na formação dos mais diversos profissionais, que podem ver nela um investimento em seu capital humano. Conforme argumenta Veiga-Neto (2012a, p. 5), para a Teoria do Capital Humano:

> [...] as capacidades e destrezas de cada um são um tipo de capital e, por isso, adquirem valor de mercado; cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação. Sendo assim, a cada um deve interessar mais e mais aumentar seu capital próprio, seu capital-eu, o que é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e até consigo mesmo.

A partir disso, ter no currículo do curso de formação inicial a disciplina de Libras pode ser um investimento em seu próprio capital humano. Pode ser um diferencial na participação no jogo do mercado para os mais diferentes profissionais.

A inclusão não é responsabilidade apenas do Estado, mas de todos. Todos os cursos (não só os que formam professores ou fonoaudiólogos), todas as instituições (privadas ou públicas, dos diferentes sistemas de ensino), todos os profissionais formados (em qualquer profissão) serão responsáveis pela inclusão das pessoas surdas nos mais diferentes espaços sociais e, principalmente, no jogo do mercado. Isso é a efetivação de uma governamentalidade neoliberal, a partir da qual cada vez mais o Estado descentraliza suas responsabilidades, fazendo com que cada um seja responsável por si e pelos outros.

Para além de apenas inserir a disciplina de Libras em alguns cursos, o decreto propõe a inclusão da Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão. Esta é outra ação curricular determinada, inscrita em seu Artigo 10. O ensino, a pesquisa e a extensão são a base, o tripé, a tríade da educação superior brasileira, conforme determina o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). De acordo com a legislação, este tripé constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado. Nesse sentido, o disposto no Artigo 10, do Decreto Federal nº 5.626/2005, garante a efetivação de uma política curricular que ultrapassa as grades

curriculares de um curso e se efetiva, assim, não só no âmbito do ensino, mas também da pesquisa e da extensão universitárias.

O Artigo 10 do decreto ainda indica os cursos em que a inclusão da Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão deve se efetivar: cursos de formação de professores para a educação básica, cursos de Fonoaudiologia e cursos de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa. Os dois primeiros são os cursos em que a disciplina deve ser inserida obrigatoriamente em suas grades curriculares, e o terceiro, é um curso que terá a Libras como objeto de ensino não apenas em uma disciplina, mas em várias, já que forma o Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Assim, é preciso fomentar ações de pesquisa e extensão para qualificar o ensino da Libras em tais cursos.

A necessidade de fazer da Libras um alvo de ações de pesquisa e extensão tem relação também com o fato de os estudos sobre o ensino da Libras serem recentes no Brasil. Por ser uma área de pesquisa recente é preciso fomentar o aprofundamento da mesma, para que dê sustentação ao ensino desta disciplina na universidade. Além disso, é preciso que a Libras também permeie o âmbito da extensão universitária, reforçando o vínculo entre universidade e sociedade. Portanto, não se trata somente da inserção de uma disciplina, mas de uma ação que incide na organização curricular, ou melhor, na política curricular da universidade.

No que se refere ao âmbito da pesquisa, o decreto, no Artigo 12, ainda sugere a viabilização de cursos de pós-graduação tanto para a formação de professores para o ensino de Libras, quanto para a interpretação da Libras, principalmente naquelas instituições de educação superior que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras. Tanto o ensino de Libras quanto a interpretação de Libras/Língua Portuguesa são áreas acadêmicas em início de desenvolvimento no Brasil, que ainda necessitam de aprofundamento teórico. Nesse sentido, viabilizar cursos de pós-graduação nestas áreas é garantir o seu desenvolvimento e aprofundamento.

Além da inserção da Libras como disciplina curricular no ensino superior, o Artigo 15 do decreto determina o ensino da Libras também na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Assim, a partir dele, a Libras passa a se constituir como componente curricular em todos os níveis de escolarização; a ser objeto de ensino, extensão e pesquisa nas universidades, e, além disso, o ensino e a tradução/interpretação dessa língua passam a se constituir em campos da pós-

graduação. Todas essas determinações dão condições de possibilidade para a instituição de políticas curriculares que incidem em todos os níveis de ensino. Com isso, a Libras, que no momento da promulgação do decreto tinha sido recentemente reconhecida – apenas três anos separam a Lei de Libras do decreto que a regulamenta –, passa a ocupar espaços privilegiados, para além dos muros exclusivos da educação de surdos.

O decreto também estabelece outra ação que contribui para a instituição de políticas curriculares: a formação de profissionais para garantir a inclusão dos alunos surdos. No Artigo 11, fica estabelecido que o Ministério da Educação promova programas específicos para a criação de cursos de graduação para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental[40], que viabilize a educação bilíngue, cursos de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, e cursos de formação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa. É por meio destas diferentes formações, e, consequentemente, de tais políticas curriculares que a inclusão das pessoas surdas fica garantida.

A necessidade de criação de cursos de formação de professores é reforçada no parágrafo primeiro do Artigo 14. Os cursos referidos, neste caso, são para o ensino e o uso da Libras, a tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Todos esses cursos devem ser criados para servirem ao imperativo da inclusão. Ao promover a criação desses diferentes cursos, tanto os referidos no Artigo 11 quanto no Artigo 14, fica garantida a inclusão do aluno surdo na escola regular e sua consequente inclusão social.

Outra medida curricular que incide sobre a formação de professores é a inclusão de disciplina que aborde o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, nos cursos de formação de

---

40 O decreto não aborda de forma objetiva qual deve ser a formação do professor bilíngue para desempenhar funções na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71) corroboram com esta constatação, afirmando que, em relação à formação do professor bilíngue, a legislação "[...] não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue". Cabe destacar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criou, em 2006, o primeiro Curso Bilíngue de Graduação em Pedagogia do Brasil. Além disso, em 2012, iniciou-se um movimento envolvendo várias instituições de ensino superior (IES) pela abertura de mais cursos de Pedagogia Bilíngue, na modalidade a distância, dentro do Programa Viver Sem Limite do Ministério da Educação, havendo uma previsão de abertura de doze cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue.

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[41], de acordo com o Artigo 13. E, no parágrafo único deste artigo, fica sugerido que o tema sobre a modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deva ser incluído também como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

Essa é outra estratégia lançada pelo decreto para garantir a inclusão do aluno surdo na sociedade e no jogo neoliberal do mercado, uma vez que ele necessita aprender a Língua Portuguesa, não só por meio do trabalho desenvolvido pelos fonoaudiólogos, mas também pelo trabalho desenvolvido pelos professores, desde a educação infantil até o ensino superior. Para ser bilíngue, não basta só saber a Libras, é preciso dominar a Língua Portuguesa, e isso só acontecerá a partir da formação de professores e de fonoaudiólogos que a ensinem como uma segunda língua para os surdos. Com relação à educação bilíngue para surdos, Quadros (2005b, p. 32) argumenta que as propostas:

> [...] estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino do português mantenha-se como língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares.

Todas essas ações curriculares estabelecidas no/pelo decreto, em suma, pretendem garantir a inclusão do surdo. O foco destas ações se dá na formação de diferentes profissionais, entre eles os fonoaudiólogos e os tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, mas, principalmente, os professores. O decreto estabelece condições para a formação de todos os professores, dando ênfase à formação do professor bilíngue que vai atuar na educação infantil e no ensino

41 Sabe-se que ainda não foi inserida nenhuma disciplina curricular que aborde o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas nos cursos referidos no Artigo 13. Faço esta afirmação baseada nos projetos pedagógicos coletados nesta pesquisa; em nenhum deles consta qualquer referência ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, nem como disciplina, nem como conteúdo de outra disciplina, nem em bibliografia, seja básica ou complementar. Esta medida proposta no Artigo 13 não é, porém, obrigatória, como é a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e talvez por esse motivo, não esteja sendo efetivada. Além disso, cabe questionar qual é a formação que o professor desta disciplina deveria ter? Isso não está previsto no decreto. Também não está previsto um prazo para que tal disciplina seja inserida nos currículos dos cursos referidos no Art. 13. Diferentemente da atenção dada à disciplina de Libras, que no decreto ganha um capítulo inteiro – Capítulo II – para tratar da sua inserção obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia; e no Capítulo III define-se um prazo para a sua inserção nas universidades e é definida a formação que os professores devem ter.

fundamental, do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e do professor de Libras. A inclusão do surdo na escola regular é garantida pela formação de profissionais, especialmente de professores. Nesse sentido, o decreto produz ações políticas curriculares que incidem nos diferentes níveis (básico e superior) e sistemas de ensino (federal, estadual e municipal). São instituídas, ou dadas as condições para a instituição de políticas curriculares que estão a serviço de uma governamentalidade neoliberal que se exerce por meio do imperativo da inclusão.

A seguir, analisarei mais detalhadamente a produção de determinadas ações políticas curriculares no/pelo decreto. Dividirei esta análise em quatro momentos: primeiramente, avaliarei a inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, entendendo-a tanto como uma estratégia biopolítica acionada pelo imperativo da inclusão, quanto como uma estratégia de investimento em capital humano; em um segundo momento, a análise se debruçará sobre a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, entendida como uma estratégia acionada pela articulação entre educação e saúde para governar e incluir os surdos; no terceiro momento, irei atentar para as estratégias lançadas para efetivar o cumprimento da obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras tanto nos cursos que formam professores quanto nos cursos de fonoaudiologia. Por fim, evidenciarei a inscrição de estratégias neoliberais de governamento do imperativo da inclusão no decreto.

4.2.1. Política curricular de inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores: uma estratégia biopolítica operada pelo imperativo da inclusão e uma estratégia de investimento em capital humano

No âmbito da formação de profissionais para a inclusão do aluno surdo, a ação curricular de inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos que formam professores é a mais forte, potente e abrangente. Por ser uma ação política curricular que incide na formação de todos os professores do Brasil, ela garante a inclusão de todos os alunos surdos na escola regular. Em razão disso, os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é o foco

analítico desta Tese. Tal inserção pode ser vista tanto como uma estratégia biopolítica quanto como uma tática de investimento em capital humano, conforme tensionaremos a seguir.

A inserção obrigatória da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – em todos os cursos que formam professores no Brasil, como já apresentado, é uma disposição do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, o qual obriga todas as instituições de ensino médio e superior, sejam elas municipais, estaduais, federais ou privadas, a inserirem nos currículos dos cursos que formam professores, em nível médio e superior, a disciplina de Libras. Segue abaixo o trecho do decreto na íntegra:

> Art. 3º 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.
> § 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)

Para Oliveira e Destro (2005, p. 148), uma política curricular pode ser definida:

> [...] como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Por isso, entendemos a política curricular como uma política cultural.

Nesse sentido, entendo que quando o Decreto Federal nº 5.626/2005 institui a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, está produzindo tensões nos currículos desses cursos e, ao mesmo tempo, produzindo, fazendo circular e consolidando determinados significados.

O processo de elaboração, promulgação e implementação do Decreto Federal nº 5.626/2005 é um processo político, desde a sua formulação enquanto uma legislação, até a sua constituição diária nas salas de aula. Um processo que envolve diferentes atores em diversos espaços, a partir das ações realizadas pelo

movimento surdo, desde a década de 1980, pelo reconhecimento da língua de sinais, passando pelas comissões e legisladores, bem como pelos cursos e departamentos das universidades, até os professores e alunos da disciplina de Libras. Um processo que certamente produz tensões em torno da produção, circulação e consolidação dos significados do que é ser surdo, da educação de surdos e da língua que as pessoas surdas usam para se comunicar.

As ações curriculares se deram quando os cursos precisaram inserir a disciplina de Libras em seus currículos, no processo de negociação da sua carga-horária, de escolha do momento em que a disciplina seria oferecida, de definição do perfil e de contratação de professores para ministrarem esta disciplina, bem como a estipulação da lotação destes professores. Além disso, incluiu a própria elaboração da disciplina, no momento da definição dos conteúdos, da bibliografia, da ementa, dos objetivos, entre outros. Essas são todas ações curriculares que ultrapassam a simples inserção de uma disciplina, mas incidem na organização das instituições que ofertam esses cursos, nos próprios cursos e seus objetivos, e no perfil dos alunos que estão sendo formados, ou seja, nas políticas curriculares de formação de professores no Brasil.

Uma política curricular é, antes de tudo, uma política, a qual implica sempre um processo de tomada de decisões. Conforme argumenta Lopes (2013, p. 20), “A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades”. Nesse sentido, em última análise, o exercício realizado pelo professor de Libras e seu departamento/ curso /universidade ao estabelecer e decidir que conteúdos serão ministrados na disciplina de Libras, qual o lugar que esta disciplina ocupará na grade curricular do curso e que objetivo ela tem na formação de professores é um exercício político.

Passada uma década desde a promulgação do decreto, conforme evidenciam os dados produzidos nesta Tese, a maioria das universidades já inseriu a disciplina de Libras em seus cursos de licenciatura e, aquelas que ainda não o fizeram, estão providenciando a contratação de professores e produzindo programas analíticos para a breve inserção da disciplina nos currículos.

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é uma das estratégias lançadas para a promoção da inclusão, entendida como um imperativo de Estado. Os discursos que circulam na/sobre/a partir da disciplina de Libras estão

atrelados, direta ou indiretamente, aos discursos que produzem e tematizam a inclusão, os quais, por sua vez, estão “[...] em plena sintonia com as emergências do presente, ou seja, com a ordem discursiva do presente [...]” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).

Considerando-se que os textos políticos representam a política em vigor, bem como seus interesses, pelo fato de que alunos surdos estão sendo incluídos na escola regular é que se torna necessário que os futuros professores saibam Libras. Assim, é visível a relação entre a inserção obrigatória desta disciplina nos cursos de formação de professores e a política de inclusão instituída nas últimas décadas pelo Estado brasileiro. Por isso, como já reafirmado nesta Tese, vejo a política de inclusão como condição de possibilidade para a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores. Tal política faz isso tornar-se possível, tensionando e produzindo tais acontecimentos.

Segundo alguns artigos apresentados no primeiro capítulo desta tese, tais como “A Libras como disciplina no ensino superior” (ROSSI, 2010), “Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores” (LODI; NOGUEIRA, 2011), “A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo” (MACHADO; LIRIO, 2011), “Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora” (ALMEIDA, 2012), entre outros, a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura contribui para a formação do professor que atuará no processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular, e, consequentemente, para a promoção da inclusão.

Percebe-se, assim, que os discursos que circulam no e sobre o decreto estão atrelados ao imperativo da inclusão. Nesse sentido, a política curricular que insere a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores do Brasil é entendida como uma estratégia biopolítica porque gerencia o risco social de um aluno surdo chegar à escola e não conseguir nela permanecer por falta de comunicação, ficando excluído da educação formal. É uma das estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social, tendo em vista que esta objetiva garantir a segurança da população, prevenindo os possíveis riscos que os surdos podem produzir na vida coletiva, caso não estejam incluídos.

Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 6) argumentam que:

> Além de diminuírem os riscos sociais, as biopolíticas e noopolíticas de inclusão colocam-se a serviço do neoliberalismo. Com isso, queremos dizer que elas tanto são produzidas pela racionalidade neoliberal quanto contribuem para o aprofundamento e a estabilidade do próprio neoliberalismo [...]

Essa política pode ser vista como uma estratégia biopolítica desenvolvida pelo Estado com o intuito de agir sobre a vida da população para garantir a ordem e potencializar a vida. Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p. 191) tratam do papel do professor no gerenciamento do risco:

> Dito de outra maneira, pelo ensino, o docente pode promover a aprendizagem e a participação, deve ensinar a desejar. Um desejo mobilizado e utilizado para trazer tudo e todos próximos à norma, aos processos de normalização próprios do espaço-tempo escolar.

É por essa razão que a formação de professores é tomada como estratégia para garantir a inclusão. Como também é devido a isso que a disciplina de Libras deve ser inserida obrigatoriamente em todos os cursos que formam professores no Brasil. Afinal, é na escola e por meio da ação docente que todos são incluídos, evitando-se o risco da exclusão.

No entanto, considerando-se que a inclusão é um imperativo de Estado que se estende para toda a sociedade, ela já não é apenas responsabilidade da escola. Lopes e Rech (2013, p. 215) argumentam que:

> [...] a inclusão passou a ser tema não só da escola, mas da universidade, das empresas, das ONGs, das diferentes instâncias de representação social, dos programas governamentais de assistência social, de cada indivíduo que se vê convocado a mobilizar seus esforços para incluir os outros etc.

Assim, a inclusão passa a ser de responsabilidade também da universidade que precisa formar professores inclusivos. E, por isso, é obrigada a inserir, em todos os currículos dos cursos que formam professores, e optativamente, nos demais cursos, a disciplina de Libras.

Não só as universidades, mas todo e qualquer sujeito que compõe a população precisa assumir sua responsabilidade perante a inclusão. Desse modo, as universidades, os cursos e, principalmente, os professores que estão sendo formados são convencidos/agenciados/capturados pela necessidade de diminuírem

os riscos e pela necessidade imperiosa da inclusão. Conforme argumentam Lopes et al. (2010, p. 18):

> [...] todos nós circulamos em espaços variados e precisamos nos ocupar dos outros e de nós mesmos. Tal forma de ocupação dos outros e de nós mostra não só a sociedade sendo agenciada pelas políticas de inclusão, como também mostra as formas de sermos capturados individualmente pelo Estado que se regula pelo princípio da inclusão universal em operação por distintas estratégias e ações biopolíticas.

A inclusão como um imperativo "[...] enuncia uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um consigo mesmo." (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184). Dessa forma, os professores formados a partir de uma lógica neoliberal, entre eles os que, a partir de 2005, têm nas grades curriculares dos seus cursos de formação inicial inserida a disciplina de Libras, devem ser formados para serem corresponsáveis pelos outros e se autorresponsabilizarem pela inclusão.

A inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil é uma das ações do imperativo da inclusão. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 82), "sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social". Desse modo, inserir a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores é garantir as condições de segurança para a população, evitando-se o risco social de os alunos surdos ficarem excluídos desta escola nomeada de "escola para todos".

Todos precisam estar incluídos no jogo neoliberal, e essa inclusão começa na escola. É por isso que devem estar na escola, e, preferencialmente, na escola regular. A inclusão de todos na escola regular é a única possibilidade para os indivíduos. Lopes et al. (2010, p. 22) argumentam que:

> Dessa forma, as políticas educacionais inclusivas que, inicialmente, apresentavam a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares como uma alternativa possível entre outras, hoje trazem a questão como única alternativa para pensarmos a educação daqueles sujeitos que não se enquadram em um padrão de normalidade, no ideal de aluno médio para o qual a escola foi pensada.

Por este motivo é que todos os professores precisam estar preparados para incluir todo e qualquer aluno, pois, é na escola regular, que todos devem entrar e

permanecer. É também por este motivo que a disciplina de Libras foi inserida nos cursos que formam professores, com o intuito de garantir que todos os alunos estejam na escola, e que todos os professores estejam aptos para incluir tais alunos. A inserção obrigatória desta disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil pode ser vista, a partir do exposto, como uma estratégia biopolítica operada pelo imperativo da inclusão.

A fim de garantir que todos os professores brasileiros estejam aptos para incluir cada aluno, entre eles os alunos surdos, foi inserida uma disciplina de Libras obrigatória nos cursos de formação de professores. Assim, os futuros professores têm acesso a um conhecimento panorâmico e abrangente de Libras[42], o que deveria torná-los capazes de incluir os alunos surdos na escola regular. Desse modo, caso venham a se deparar com algum aluno surdo em sua trajetória profissional, terão que encontrar/criar/desenvolver estratégias para incluí-los. Afinal, “Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos empresários de si mesmos, autônomos, capazes de se autogerenciar.” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 37).

Sob a lógica neoliberal, “É preciso, então, que as artes de governar estejam atentas, intervindo positiva e continuamente nos cenários sociais onde o jogo se desenrola, seja fornecendo novos jogadores, seja capacitando-os para o jogo, seja estimulando-os a jogar.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b, p. 8). Nesse sentido, formar professores que estejam aptos para incluir a todos por meio da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos seus cursos de formação, é fornecer ao jogo novos jogadores, agora capacitados e estimulados a jogar o jogo da inclusão.

A inclusão torna-se um autoinvestimento para concretizar a sua permanência nas tramas da escola e do mercado. Um autoinvestimento tanto do aluno quanto do professor. O professor precisa autoinvestir em si mesmo para garantir a sua permanência nas tramas do mercado e garantir também a permanência dos outros na escola e no jogo neoliberal. O aluno precisa autoinvestir em si mesmo para poder permanecer na escola e, consequentemente, no jogo, não colocando em risco a população. Desse modo, “Nas regras da inclusão, os gradientes de participação devem ser gerenciados por cada indivíduo. Cabe assim, a cada um organizar e

42 Esta afirmação é feita com base nas análises apresentadas no Capítulo 5 desta tese.

orquestrar sua efetiva participação e seu processo de inclusão.” (KRAEMER, 2014, p. 14).

As regras da inclusão são produzidas a partir de uma lógica neoliberal, em que cada um deve governar-se a si mesmo, para garantir a participação de si e dos outros no jogo do mercado. Conforme argumentam Santos e Klaus (2013, p. 38):

> Esse *Homo oeconomicus* – sujeito empresário de si – que modifica o seu capital humano através de vários investimentos para aumentar as suas rendas precisa muitas vezes buscar de maneira isolada a solução para os seus problemas. Esse sujeito acaba sendo o único responsável pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, de modo que precisa buscar soluções rápidas, ser flexível [...]

O professor precisa ser empresário de si, pois ele próprio precisa investir em sua formação para dar conta da inclusão. Sendo assim, a racionalidade política que produz os discursos da inclusão “[...] objetiva produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas próprias vidas.” (LOCKMANN, 2010, p. 12). Desse modo, para Lockmann, as políticas de inclusão têm “[...] uma estreita relação com uma forma de ser do pensamento político contemporâneo.” (2010, p. 12). Ao fornecer ao professor, na sua formação inicial, a disciplina de Libras, o governo provê provisoriamente a formação do professor, que, posteriormente, deve, por sua própria conta, autonomamente, tornar-se independente e produzir a inclusão.

Ainda de acordo com Lockmann (2010, p. 12), é esta “[...] política governamental que mantém todos os sujeitos no jogo e pretende torná-los produtivos e úteis para a sociedade atual; mais ainda, pretende constituí-los como empresários de si mesmos.” Assim, os professores formados para a inclusão precisam se manter no jogo, e, além disso, produzirem a inclusão, sendo úteis para a segurança da população, sendo imperativo que eles se tornem empresários de si mesmos, capacitando-se para incluir a todos, sem exceção.

Conforme argumenta Lockmann (2010, p. 13):

> Eis o sujeito do neoliberalismo, um sujeito responsável por si mesmo, que consiga assegurar-se dos riscos a que todos estamos submetidos, que tenha recursos para prover suas necessidades, que trabalhe, que consuma, enfim, que governe a si próprio.

Este é o perfil do professor sob a óptica neoliberal: ele precisa governar-se a si próprio para governar os demais; ele precisa estar apto a incluir qualquer um no jogo neoliberal; ele precisa se capacitar para isso; ele precisa investir em si mesmo. E o Estado ajuda, dá o pontapé inicial deste desenvolvimento, inserindo a disciplina de Libras na sua formação inicial. Contudo, é o próprio professor o único responsável pela sua formação posterior. Conforme argumentam Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 47):

> Trata-se de produzir um sujeito que a partir das suas competências seja capaz de gerenciar sua própria vida, tornando-se um empreendedor da sua própria existência. Para isso, essa forma de governamentalidade – neoliberal – busca investir nos sujeitos, intervir nas formas de ser, de agir, de pensar, de se relacionar, com o intuito de aumentar não só a qualidade [de vida] da população, mas também de contribuir para o funcionamento do jogo econômico. Ou seja, entende-se que ao qualificar a população, ao investir em seu capital humano, está-se ao mesmo tempo, investindo também em um crescimento econômico futuro.

Assim, as políticas de inclusão podem ser vistas como estratégias biopolíticas, tanto como técnicas de investimento em capital humano. Nesse sentido, de acordo com Lopes (2009, p. 156):

> É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial.

Por conta disso, a inserção da disciplina de Libras serve para garantir que os professores aprendam o necessário para produzir, por si próprios, a inclusão de alunos surdos na escola regular.

Desse modo, tal inserção curricular vem constituindo formas de ser professor na inclusão, porque o professor precisa aprender a incluir e a autogerir a sua própria formação. Além disso, ele precisa investir em si mesmo para competir no mercado, assim como precisa investir no seu próprio capital humano.

Diante disso, cabe problematizar: qual é o professor que está sendo constituído a partir da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos que formam professores? A esta questão, argumento que a inserção é uma ação de governamento, que age na condução das condutas de uns sobre os outros, mas também age subjetivando as ações do sujeito sobre ele mesmo. É por fazer

este cruzamento que é possível afirmar sua estreita ligação com a governamentalidade neoliberal que faz operar o imperativo da inclusão.

4.2.2. Inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia: estratégia de articulação entre educação e saúde para governar e incluir os surdos

A Libras deve ser inserida obrigatoriamente como disciplina curricular não apenas nos cursos de formação de professores, mas também nos cursos de Fonoaudiologia[43], conforme determina o Artigo 3º do Decreto Federal nº 5.626/2005. A inserção da disciplina nos cursos de formação de professores é justificada rapidamente pela necessidade imperiosa da inclusão de todos na escola regular. Todavia, por que inserir obrigatoriamente a disciplina de Libras também nos cursos de Fonoaudiologia? Porque esta é mais uma ação política curricular instituída no/ pelo decreto.

No site do Conselho Federal de Fonoaudiologia consta a informação de que a profissão é "[...] oriunda da preocupação da medicina e da educação com a profilaxia e a correção de erros de linguagem apresentados pelos escolares".[44] A partir daí, fica evidente o papel que o fonoaudiólogo desempenha no desenvolvimento da linguagem dos alunos, entre eles os alunos surdos. Nesse sentido, é imprescindível que o fonoaudiólogo tenha em sua formação ao menos uma disciplina de Libras. Assim, por exemplo, caso haja uma pessoa surda que se comunique apenas em Libras, poderá ter atendimento fonoaudiológico por meio do uso da língua de sinais.

Além disso, como o decreto trata da educação bilíngue, cabe salientar o papel do fonoaudiólogo no bilinguismo, conforme argumentam Guarinello et al. (2013, p. 335): "[...] ressalta-se que a proposta bilíngue, também, fundamenta uma perspectiva de atuação clínica fonoaudiológica que tem como prioridade a aquisição da segunda língua, tanto em sua modalidade oral, quanto escrita". Convém observar

---

43 Este não é o foco da análise da Tese, mas como a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia está no mesmo campo discursivo da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, considero necessário analisá-la, neste momento. Ambas as inserções curriculares fazem parte do mesmo jogo político que vem produzindo a necessidade imperiosa da inclusão plena do surdo.

44 Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/historia-da-fonoaudiologia/>. Acesso em: 06 out. 2015.

que o trabalho do fonoaudiólogo é realizado em relação à linguagem (oral e escrita), isto é, audição, voz e sistema sensório motor oral.

No entanto, além do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o trabalho fonoaudiológico tem sido realizado, recentemente, também para o desenvolvimento da linguagem sinalizada. Cruz (2013, p. 144) trata das propostas de intervenção fonoaudiológicas para o desenvolvimento da linguagem em língua de sinais:

> A proposta de intervenção fonoaudiológica com crianças surdas em uma proposta bilíngue (uma língua oral e uma língua de sinais) no Brasil ainda é recente (MOURA, LODI e HARISSON, 1997; LICHTG e BARBOSA, 2009; CRUZ, 2011) e inovadora, pois diferentemente das propostas anteriores que eram voltadas exclusivamente para o ensino de uma língua oral, reconhece que crianças surdas podem ter um processo de aquisição de linguagem esperado/normal, e que este processo deve ocorrer de forma natural em uma língua que lhe permite acesso completo às informações linguísticas, como a língua de sinais. Essa proposta inclui o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades auditivas e o ensino da língua oral, e tem como ponto de partida os conhecimentos linguísticos da criança na língua de sinais.

Atender em Libras para, por fim, ensinar a Língua Portuguesa. Esta é a estratégia lançada pelo decreto em relação ao trabalho que os fonoaudiólogos devem realizar com as pessoas surdas. O relato do Grupo de Estudos e Pesquisas Emmanuelle Laborit (Gepel), coordenado pela fonoaudióloga Marlene Canarin Danesi, a partir de uma experiência sobre alternativas inovadoras para introdução da segunda língua, reforça este entendimento:

> [...] consideramos como conseqüência mais importante o papel identificatório que o uso da língua de sinais tem no grupo, sendo facilitadora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; e conseqüentemente na *aprendizagem* da segunda língua.[45]

Assim, o fonoaudiólogo deve aprender a língua de sinais para promover o desenvolvimento da linguagem do surdo, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, seja na modalidade escrita e/ou oral.

Como o significado de bilinguismo contido no decreto é constituído por uma questão puramente linguística, o mesmo se garante pela presença da Libras e da

---

45 Este relato está descrito no corpo do artigo “A Importância da Língua de Sinais na Aprendizagem da Segunda Língua: O Português”, produzido pelo Gepel. Disponível em: <http://fonoaudiologa.com.br/trabalhos/artigos/artigo-010.htm>. Acesso em: 13 jul. 2014.

Língua Portuguesa em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, inclusive no processo de desenvolvimento linguístico. É quanto a este último aspecto, principalmente, que o fonoaudiólogo realiza o seu trabalho. Nesse sentido, é necessário que os profissionais da fonoaudiologia, que tratam da aprendizagem de segunda língua, estejam habilitados para atender a partir da Libras.

Guarinello et al. (2013, p. 335) ressaltam a "[...] necessidade de expandir o ensino da Libras a profissionais envolvidos diretamente com os processos de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento da linguagem vivenciados pelos surdos". Dessa forma, não só os professores precisam ter em seus currículos a disciplina de Libras, mas também os fonoaudiólogos necessitam ter em sua formação uma disciplina que os possibilite atender em Libras, já que são profissionais que estão diretamente envolvidos no desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas.

Ao instituir a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, fica explícita a necessidade dos fonoaudiólogos desenvolverem seu trabalho com todas as pessoas surdas, inclusive aquelas que se comunicam somente pela Libras. Assim, ao menos para estabelecer uma primeira comunicação com essas pessoas, estes profissionais devem aprender a Libras. Guarinello et al. (2013, p. 338) argumentam que "Cabe esclarecer que a inclusão da disciplina de Libras no curso de Fonoaudiologia objetiva formar profissionais aptos a estabelecer relações com surdos a partir da língua de sinais", mesmo que o objetivo final seja a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, nas modalidades escrita e/ou oral.

A todo o momento, o decreto produz significados acerca da educação bilíngue, sempre enfatizando a necessidade de, além da Libras, o surdo aprender a Língua Portuguesa, entretanto, esta aprendizagem não deve se restringir à modalidade escrita, pois também almeja-se que esta deva ser aprendida na modalidade oral. Consta no decreto, o Artigo 16, que trata especificamente da modalidade oral da Língua Portuguesa, no âmbito da educação básica. Segundo o referido artigo esta:

> [...] deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005).

Especificamente, em relação ao direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o decreto ressalta que deve ser dada prioridade aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica. Assim, os fonoaudiólogos que tiverem em sua formação a disciplina de Libras poderão desenvolver a modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa com todos os alunos surdos. Saúde e educação se unem para tornar o surdo bilíngue e garantir a sua inclusão. Mais uma vez, atrelam-se educação e saúde para governar os sujeitos surdos.

Historicamente, o governo das pessoas surdas vem sendo produzido pela articulação entre educação e saúde. Articular ações da área da educação e da área da saúde para governar a população é uma estratégia de governamento recorrente. A história da educação de surdos é marcada pelo domínio de práticas oralistas, que busca(ra)m (re)habilitar a voz e a audição das pessoas surdas. Assim, na educação de surdos, pelo menos do final do século XIX até quase o final do século XX, as práticas oralistas dominaram as práticas educacionais. Por muito tempo, tais práticas negaram as línguas de sinais, alegando que a aprendizagem da língua de sinais prejudicaria a aprendizagem da língua oral. Esta aprendizagem baseava-se em práticas do campo clínico, por meio de exercícios, treinamentos e tratamentos para reabilitar a audição e a voz. Tratava-se de uma educação que era baseada nas práticas da saúde.

Hoje, porém, vê-se uma prática com ênfase na oralidade que não nega mais a língua de sinais, pelo contrário, articula-se a ela, negocia com ela. Conforme argumenta Cruz (2013, p. 145):

> O fato de a criança iniciar seu processo de aquisição da linguagem por meio da língua de sinais, em nada impede que receba a indicação de uso de aparelhos auditivos e/ou implante coclear, pois a aquisição da linguagem bilíngue bimodal pode ocorrer adequadamente, como comprovado em estudos.

É a partir dessa negociação que muitas práticas daquilo que se chama hoje de educação bilíngue vem se constituindo. Logo, permanecem articulando-se educação e saúde para governar os surdos.

O texto do decreto estabelece estratégias que devem ser implementadas pelo campo da saúde para garantir a inclusão do surdo, especialmente do aluno surdo, ou melhor, nos termos do decreto, conforme seu Artigo 25, “[...] prioritariamente aos

alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica" (BRASIL, 2005). Cabe ao Sistema Único de Saúde (SUS) e às empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, garantir a atenção integral à saúde dessas pessoas. Tudo isso deve ser feito "[...] na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social", como consta no artigo 25 (BRASIL, 2005).

Ao propor a inclusão plena, em todas as esferas da vida social, das pessoas surdas, este documento legal evidencia suas vinculações com o imperativo da inclusão, que é operado e acionado pela governamentalidade neoliberal. Por meio de ações a serem realizadas pelo campo da saúde, em articulação com o campo da educação, tendo em vista que se destinam prioritariamente aos alunos surdos matriculados nas redes de ensino da educação básica, devem garantir a inclusão, e o consequente governo dos surdos, em todas as esferas de suas vidas. Ou seja, a inclusão deve ser plena, não apenas no campo da educação ou da saúde, mas em todas as esferas da vida, uma vez que estar incluído plenamente em todos os aspectos da vida social é uma necessidade imperiosa em tempos neoliberais.

No texto do decreto são elencadas dez ações a serem realizadas pelo campo da saúde, as quais aparecem em forma de incisos do Artigo 25. São ações estratégicas que visam garantir a inclusão plena das pessoas surdas e com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social. Tais ações incidem especificamente na saúde auditiva, e devem ser acompanhadas por médicos e fonoaudiólogos. São estratégias que vão desde a prevenção até o tratamento clínico, passando pela reabilitação, bem como pela seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado. Estas ações devem estar integradas com a área da educação, especialmente quando se tratar do atendimento fonoaudiológico de crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica.

Além disso, as ações previstas pelo decreto também atingem as famílias, que devem ser orientadas pelos profissionais da saúde 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. As estratégias perpassam também a formação e a capacitação dos profissionais da saúde quanto ao uso da Libras e à sua tradução e interpretação. Esta formação está garantida pelo próprio decreto, que, em relação aos fonoaudiólogos, insere nos currículos dos seus cursos de

formação a Libras como disciplina obrigatória, e, aos demais profissionais, a possibilidade de a terem como disciplina optativa. Todas essas estratégias explícitas no Artigo 25 são estratégias de governamento que fazem funcionar o imperativo da inclusão. Tais ações não são apenas destinadas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva usuárias da Libras, mas também para aqueles surdos que não são usuários da língua, conforme disposto no parágrafo primeiro deste artigo.

Em suma, o surdo precisa aprender a se comunicar na Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, mas também, se possível, na modalidade oral, para que se efetive a sua inclusão plena. A Libras também é, a partir da Lei de Libras e do decreto, uma forma de comunicação reconhecida e válida que deve propiciar a inclusão dos surdos, especialmente na escola. Contudo, é a Língua Portuguesa que garante a inclusão em todos os âmbitos sociais. Quadros (2005a, p. 14) argumenta que “As políticas lingüísticas ainda mantém uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das ‘diversidades’ lingüísticas do país”. Nesse sentido, o decreto que regulamenta a Lei de Libras, que é a lei que reconhece a Libras como a língua dos surdos brasileiros, impõe a necessidade de o surdo ser bilíngue para ser incluído.

4.2.3. Estratégias para o cumprimento do decreto: medidas de controle e regulação da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia

A inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia é uma medida obrigatória instituída no decreto. Aliás, é a primeira vez que o termo obrigatório aparece no referido documento. Tornar algumas determinações uma obrigatoriedade é uma das estratégias de controle e regulação usadas no decreto para garantir a sua efetivação.

O termo obrigatório aparece pela primeira vez no Artigo 3º, estabelecendo a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. A segunda e a terceira vez que aparece tal termo ocorrem no Artigo 14, tratando-se, respectivamente, da obrigatoriedade da garantia,

por parte das instituições federais de ensino, do acesso à comunicação, à informação e à educação às pessoas surdas; e da oferta obrigatória do ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, desde a educação infantil. No entanto, a ênfase dada à obrigatoriedade instituída pelo Artigo 3º do decreto é visível, principalmente porque são lançadas no próprio documento medidas de controle e regulação da sua efetivação. É possível identificar em seu texto algumas estratégias para garantir o seu cumprimento, no que se referem à inserção da disciplina de Libras nos referidos cursos.

Uma dessas estratégias é o estabelecimento de prazos e percentuais mínimos para a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, explicitado no Artigo 9º. Fica estabelecido o prazo máximo de dez anos após a promulgação do decreto para que todas as instituições insiram a disciplina de Libras em 100% dos referidos cursos.

A formação exigida no decreto, para ministrar a disciplina de Libras, está inscrita nos Artigos 4º e 5º, que determinam que o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior seja realizado por docentes com formação realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Já o ensino de Libras, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser realizado por docente com formação em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

No entanto, o decreto foi promulgado em 2005 quando ainda não existiam cursos de formação de professores de Libras em nível superior. Até aquele momento, ocorriam cursos de capacitação, principalmente organizados por associações de surdos, por secretarias de educação ou outras instituições de ensino, com a chancela da FENEIS, cursos estes, de capacitação, que formavam instrutores e monitores de Libras. Cabe salientar que a formação de professores de Libras em nível superior iniciou em 2006 e a formação de Tradutores/Intérpretes de Libras teve início em 2008, ambas por meio da oferta do Curso de Graduação em Letras/Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, sendo, respectivamente, o primeiro curso de Licenciatura e o segundo de Bacharelado, ambos financiados pelo Ministério da Educação. Desse modo, os

primeiros professores de Libras em nível superior só se formaram em 2010, cinco anos após a promulgação do decreto.

Atualmente, várias universidades no Brasil apresentam como oferta educativa o curso de graduação em Letras/Libras. A criação do referido curso tem sido fortemente incentivada pelo Ministério da Educação, que, só em 2013, por meio do programa "Viver sem Limite", previu a criação de 27 cursos de Letras/Libras[46]. Nesse sentido, percebe-se um grande investimento na formação dos professores de Libras, os quais estão sendo formados para ensinar Libras aos futuros professores da escola básica. A disciplina de Libras inserida nos cursos de licenciatura forma os professores que serão responsáveis pelo ensino dos alunos surdos nas escolas inclusivas, sendo a única disciplina específica desta área no seu currículo de formação. Assim, há um grande investimento na formação de professores de Libras, que estão recebendo formação em cursos que duram em média quatro anos, enquanto que os professores que receberão os alunos surdos na escola regular têm apenas uma disciplina durante toda a sua formação nos cursos de licenciatura para darem resposta à demanda da inclusão.

Mesmo não existindo oferta da formação exigida para o ensino da Libras, na época em que o decreto foi promulgado, foram engendradas estratégias para que a Libras fosse inserida o mais rápido possível nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Nesse sentido, o texto do decreto orientou as instituições a incluírem em seus quadros profissionais do magistério, o professor de Libras, nos diferentes sistemas e instituições de ensino a partir de um ano da publicação do mesmo.

Outra estratégia colocada em funcionamento para garantir a inserção da disciplina de Libras nos referidos cursos está inscrita no Artigo 7º, o qual estabelece que, nos dez anos seguintes à promulgação do decreto, quando não houver profissionais com a formação exigida, serão admitidos três perfis profissionais para ministrar a disciplina de Libras: 1) o professor de Libras, com curso de pós-graduação ou com formação superior; 2) o instrutor de Libras, com formação de nível médio; e 3) o professor ouvinte bilíngue de Libras/Língua Portuguesa, com pós-

46 Conforme consta no site do Ministério da Educação: "Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue." Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

graduação ou formação superior. Os três perfis (alternativos) estabelecidos pelo Artigo 7º do decreto têm como exigência o certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação. E o modo como este dado aparece no decreto é explícito, tendo em vista que a exigência do certificado de proficiência é reiterada em cada um dos perfis.

Esta constitui outra estratégia de regulação e controle da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. A criação do exame de proficiência é condição para que o ensino de Libras passe a acontecer nas instituições de ensino superior e médio, antes mesmo que haja formação adequada/exigida. No Artigo 7º, o certificado obtido por exame de proficiência é anunciado como condição para a docência de Libras. Já no Artigo 8º, o decreto estabelece o que é, como deve acontecer, e com qual periodicidade deve acontecer este exame de proficiência para o uso e o ensino da Libras.

O exame de proficiência deve avaliar, de acordo com o primeiro parágrafo do Artigo 8º, a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua. Conforme o segundo parágrafo do mesmo artigo, o certificado obtido por meio deste exame habilita o instrutor ou o professor para a função docente. O Artigo 8º ainda determina que nos dez anos seguintes à publicação do decreto, o exame nacional de proficiência para o uso e o ensino da Libras deve ser promovido anualmente pelo Ministério da Educação ou por instituições de ensino superior credenciadas para este fim.

São estratégias que permitem o controle e a regulação por parte do governo em relação à instituição da política curricular em questão. Desse modo, garante que não possa haver contestação à obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras, alegando-se a não existência de profissionais com a formação exigida para ensinar Libras. Logo, o texto do decreto engendra esta possibilidade, estabelecendo certos perfis profissionais, desde que todos realizem o exame de proficiência em Libras e obtenham seu certificado[47].

Todas as ações e determinações são muito bem calculadas e articuladas para que, ao fim e ao cabo, a inclusão plena do surdo se efetive. Tanto o estabelecimento de prazos e percentuais mínimos para a inserção obrigatória da disciplina de Libras

47 Cabe salientar que o momento em que esta Tese está sendo finalizada coincide com o término do prazo de dez anos para a inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, tendo em vista que o decreto foi promulgado em 22 de dezembro de 2005.

nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, quanto a definição de perfis profissionais e da condição de realização de um exame de proficiência em Libras por estes, são estratégias de governamento lançadas para garantir a instituição desta política curricular. Com base nos perfis determinados no decreto, bem como nos prazos para a inserção da disciplina de Libras é que vêm sendo realizados concursos para professores de Libras e determinados os cursos/ departamentos em que eles devem ser lotados. A partir daí, desencadeiam-se diferentes ações que têm constituído a política curricular em questão[48].

Diante do exposto, entende-se que a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia é uma ação política curricular instituída no/pelo decreto. Ela funciona como biopolítica, a qual é acionada e operada por uma governamentalidade neoliberal, que se cerca de medidas de controle e regulação, com o intuito de efetivar a inclusão como um imperativo. Articulado a isso, como veremos a seguir, o decreto institui uma ação política curricular de educação bilíngue para surdos como condição de possibilidade para a sua inclusão.

4.2.4. Inscrição de estratégias neoliberais de governamento do imperativo da inclusão no decreto

Como já assinalado anteriormente, houve uma grande movimentação em torno da formulação da Lei Federal nº 10.436/2002 e do Decreto Federal nº 5.626/2005, tanto por parte do governo como das instituições ligadas à educação de surdos e à sociedade civil organizada. Estado e sociedade civil articularam-se para a produção desta política, e deste processo resultou um texto que produz a corresponsabilização pela inclusão plena das pessoas surdas na sociedade brasileira.

No decreto, foram inscritas diferentes estratégias de governamento, engendradas pelo imperativo da inclusão, que, por sua vez, é acionado e operado por uma lógica neoliberal. Uma dessas estratégias é a extensão das determinações

48 No Capítulo 5 desta tese serão aprofundadas tais questões.

daquilo que é obrigação das instituições públicas federais para os outros sistemas (municipais, estaduais e do Distrito Federal) e para as instituições privadas. Fazer com que todos sejam corresponsáveis, ao fim e ao cabo, pela inclusão do surdo no jogo neoliberal do mercado, é o que o decreto determina recorrentemente em seus discursos.

A única determinação inscrita no decreto, para todos os sistemas de ensino, é a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Esta é uma determinação obrigatória para todos. Nenhuma instituição, seja ela pública ou privada, do sistema federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal pode escapar a tal determinação. No entanto, em outras deliberações, apesar de o decreto não obrigar as demais instituições públicas e privadas a cumprirem suas determinações, são engendradas estratégias que garantem, ou ao menos tentam garantir, a articulação entre os diferentes sistemas, públicos e privados, para a efetivação da inclusão de todos no jogo neoliberal.

As resoluções do decreto, vinculadas ao campo da educação, são sempre deveres apenas das instituições federais de ensino, mas, ao mesmo tempo, aparecem como uma necessidade de implementação também pelas demais instituições dos diferentes sistemas públicos e privados. Após os artigos que determinam o dever das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aparece como forma de complementação, em parágrafos à parte, a seguinte ressalva: “As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste Artigo [...]”. Essa complementação está presente no parágrafo terceiro do Artigo 14, no parágrafo único do Artigo 19, no parágrafo segundo do Artigo 21 e no parágrafo segundo do Artigo 23. É, portanto, recorrente. Todos esses artigos tratam dos deveres das IFES em relação à educação de surdos, e, em todos esses parágrafos, consta a mesma indicação da necessidade de as demais instituições buscarem implementar tais medidas. Percebe-se aí uma estratégia neoliberal de governamentalidade. Mesmo não sendo um dever das demais instituições e sistemas educacionais, elas são chamadas a assumirem as suas respectivas responsabilidades quanto à inclusão das pessoas surdas. Em tempos de imperativo da inclusão, ninguém pode deixar de participar do jogo e de contribuir para a inclusão.

Em relação às ações da área da saúde tal fato se repete. O que é dever do Sistema Único de Saúde (SUS) e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, no Artigo 25, é tomado como uma busca necessária de implementação por parte do Poder Público, dos órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e das empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, conforme o parágrafo segundo. Aqui, novamente é perceptível o acionamento de um mecanismo neoliberal de governamentalidade, em que todos são convocados a se responsabilizarem pela saúde da pessoa surda, a fim de garantir a sua inclusão plena.

É recorrente, portanto, no texto do decreto, discursos que buscam a articulação entre o público e o privado, e entre todos os sistemas de ensino – municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, porque ninguém pode ficar isento da responsabilidade da inclusão. Sua efetivação não é só responsabilidade do Estado, mas de todos. Trata-se de uma estratégia neoliberal de governamentalidade, na qual o Estado descentraliza-se das suas responsabilidades, buscando parcerias que se corresponsabilizem pela inclusão. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2014, p. 24) argumentam que estão emergindo:

> [...] novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. Essas relações evidenciaram-se na maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas configurando o crescimento do chamado “terceiro setor”, representado por organizações e fundações empresariais.

No âmbito do neoliberalismo, as parcerias público-privadas “[...] implicam o afastamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo seu foco no financiamento aos provedores (através de vales ou subsídios) e atuando na esfera da regulação e da avaliação dos serviços educacionais.” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1144).

Outra estratégia neoliberal de governamento inscrita no decreto é a previsão orçamentária para a viabilização das ações por ele determinadas, o que é explicitado nos Artigos 28 e 30. Tais artigos tratam das destinações que devem ser feitas, nos orçamentos anuais e plurianuais dos órgãos da administração pública federal, bem como da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indiretamente para o cumprimento do decreto. Garante-se, com

isso, o cumprimento das determinações do decreto por parte do poder público, por meio da garantia de um orçamento específico para este fim. Assim, investir na inclusão, prevendo um orçamento específico para o cumprimento das determinações do decreto, é tomá-la como um imperativo de Estado.

Nos artigos que tratam da destinação orçamentária, fica explícita a prioridade que deve ser dada, no orçamento, à formação, à capacitação e à qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras, e para a realização da tradução e interpretação de Libras/ Língua Portuguesa. Desse modo, ao privilegiar a formação, especialmente, dos professores e dos tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, prioriza-se o investimento na educação de surdos, ou melhor, na educação bilíngue de surdos e sua consequente inclusão no jogo neoliberal do mercado. O investimento deve ser feito na formação de profissionais que serão, ao fim e ao cabo, (auto) responsáveis pela inclusão plena dos surdos, a começar pela inclusão na esfera da educação.

Além de destinar um orçamento específico para a garantia da inclusão, de obrigar as instituições federais de educação superior a se responsabilizarem pela educação de surdos e o SUS pela saúde das pessoas surdas, e de estender tal responsabilidade às demais instituições (públicas e privadas), o texto do decreto dispõe que o próprio Poder Público precisa assumir seu papel na inclusão plena das pessoas surdas. Ou seja, se cabe a todos a responsabilidade pela inclusão plena das pessoas surdas, o Poder Público não pode se abster. Lopes e Rech (2013, p. 212) argumentam que “Dessa forma, inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”.

O Capítulo VIII do mesmo decreto trata do papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio e difusão da Libras. Este papel consiste, segundo determina o Artigo 26, em:

> [...] garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2005).[49]

49 Este Decreto 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

Além disso, consta no parágrafo primeiro, que essas instituições "[...] devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras" (BRASIL, 2005). O Artigo 27 ainda estabelece que os padrões de controle e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, devem estar em conformidade com o Decreto nº 3.507/2000[50]. Assim, o atendimento às pessoas surdas deve ser feito em Libras e tal atendimento deve ser submetido a padrões de controle e avaliação do serviço público. Com estas medidas, fica garantido o acesso das pessoas surdas aos serviços públicos, e, consequentemente, sua inclusão. Tendo em vista que a inclusão precisa se efetivar em todos os espaços sociais, inclusive naqueles que prestam serviços públicos, tais medidas são inscritas no decreto. São estratégias de governamento lançadas para garantir a efetivação do imperativo de inclusão.

A partir do exposto, procurei enfatizar o engendramento do Decreto Federal nº 5.626/2005 com o imperativo da inclusão, o qual vem sendo acionado e operado por uma racionalidade neoliberal de governo, evidenciando que cada artigo, cada inciso e cada parágrafo desse texto legal estão muito bem articulados com os demais para produzir a necessidade imperiosa da inclusão do surdo. Nele, são inscritas estratégias neoliberais de governamento para garantir a efetivação das suas determinações. Logo, o decreto está imerso e é peça de articulação de um jogo político que vem produzindo a inclusão como um imperativo para todos.

As ações curriculares produzidas no/pelo decreto são abrangentes e se entrelaçam umas com as outras para garantir, de todas as formas, a inclusão do surdo. Dentre elas, talvez a mais produtiva, seja a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos que formam professores, uma vez que ela se articula com outras ações para produzir a inclusão dos surdos. A partir da concepção dessas ações, em síntese, o que o decreto institui é uma política de educação bilíngue para surdos. Porém, esta só se efetiva plenamente se o surdo for

---

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

50 Este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 6.932/2009 que dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a "Carta de Serviços ao Cidadão" e dá outras providências.

bilíngue, ou seja, se dominar a Libras e a Língua Portuguesa, o que se dá pela articulação do campo da educação com o campo da saúde. A educação bilíngue é o que dá condições de possibilidade para a inclusão do surdo.

4.3. Decreto federal nº 5.626/2005: produção da inclusão pela educação bilíngue

Nesta terceira seção do capítulo 4, pretendo argumentar que a política de educação bilíngue instituída pelo decreto e reforçada por outros documentos legais, é produzida como condição de possibilidade para a inclusão plena do surdo. Ao fim e ao cabo, para que o surdo seja incluído, é preciso que ele se torne bilíngue.

O decreto produz a necessidade de o surdo ser bilíngue e de a escola/educação para surdos ser bilíngue também. Por meio dele, a educação bilíngue constitui condição de possibilidade de inclusão (linguística e educacional) do surdo. A educação bilíngue é produzida no decreto por meio da garantia da presença da Libras e da Língua Portuguesa, sobretudo na escola. Isso se expressa especialmente no parágrafo primeiro, do Artigo 22: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Além disso, a educação bilíngue é garantida pela inserção obrigatória da disciplina de Libras tanto nos cursos que formam professores quanto nos cursos de Fonoaudiologia.

A educação bilíngue vem sendo apontada como uma perspectiva favorável à educação de surdos, tanto por parte de pesquisadores, como pela comunidade surda, e ultimamente, também por diferentes governos, entre eles, o governo brasileiro. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67) afirmam que:

> As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção.

Os discursos produzidos pelas comunidades surdas reafirmam a necessidade

de uma educação bilíngue. Os surdos reiteram o seu entendimento de educação bilíngue efetivado na língua natural dos surdos – a Libras – e do Português, na modalidade escrita, como segunda língua. Isso pode ser observado, por exemplo, na proposta encaminhada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para o Ministério da Educação, para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, reivindicando:

> [...] uma política educacional mais condizente com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que atenda à pluralidade dos surdos brasileiros, principalmente por meio da legitimação e implantação de ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES nas quais a Língua de Sinais Brasileira seja a língua de instrução e comunicação em sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. (CAMPELLO; REZENDE, 2012, p. 3, grifo das autoras).

Apesar do uso do termo bilíngue, torna-se claro nos discursos produzidos pelas comunidades surdas que a Libras deve ter um status mais elevado, sendo considerada a primeira e a mais importante língua dos surdos, com a qual ele aprende e interage com o mundo. A Língua Portuguesa ficaria em segundo plano para os discursos da comunidade surda, devendo ser aprendida apenas em sua modalidade escrita. No entanto, o mesmo termo bilíngue também é usado nos discursos que circulam no decreto e em outros documentos legais brasileiros, mas com outros significados. Para as políticas públicas, a Libras é entendida como um meio de comunicação aceito, mas o seu uso objetiva a aprendizagem da Língua Portuguesa.

É perceptível um imperativo monologuista do que seja uma educação bilíngue para surdos. Logo, cria-se um paradoxo: monolinguismo bilíngue na educação de surdos? O entendimento de educação bilíngue, para a comunidade surda, está na língua de sinais, ou seja, está naquela escola em que a Libras é a primeira língua, é a língua de instrução – a escola de surdos. Já o Ministério da Educação, mesmo reconhecendo a Libras como uma língua, permanece supervalorizando a Língua Portuguesa, já que esta é a língua da maioria e que deve ser aprendida, sim, pelos surdos, inclusive, se possível, na modalidade falada, entendimento que acaba reduzindo a Libras a uma estratégia pedagógica entre outras. Souza (2006, p. 271) argumenta que a educação bilíngue pode ser produzida, bem como pode ser produtora de diferentes significados:

> [...] daí porque a defesa do ensino bilíngüe para surdos deva ser analisada criticamente – [...] os argumentos para uma educação bilíngüe para surdos podem se alçar em duas concepções bem distintas de sujeito surdo: a de que é um deficiente ou a de que ele compõe um grupo lingüisticamente minoritário.

Mesmo com concepções distintas, tornou-se um consenso a necessidade de se oferecer uma educação bilíngue para pessoas surdas. Por isso, os discursos que circulam no decreto produzem a necessidade de que a Libras e a Língua Portuguesa precisam estar presentes na vida, principalmente na vida escolar, do surdo. Desde o nascimento, o surdo precisa ter acesso às duas línguas. Além disso, elas devem ser também ensinadas na escola, desde a educação infantil.

No âmbito escolar, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua deve ocorrer, segundo o Artigo 15 do decreto, por meio de atividades de complementação específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Já nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior este ensino deve ocorrer em forma de disciplinas curriculares, de acordo com o mesmo artigo.

Além de estabelecer como a presença da Libras e da Língua Portuguesa devem ser garantidas, o decreto também estabelece em que espaço a educação bilíngue deve acontecer. São dois os espaços estabelecidos para a educação bilíngue no decreto. Segundo o Artigo 22, o espaço destinado à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental são as escolas e as classes bilíngues, as quais devem estar abertas a alunos surdos e ouvintes, e devem ser providas com professores bilíngues. O outro espaço são as escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, as quais são destinadas aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio ou profissional, também abertos a alunos surdos e ouvintes, e providos com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Ainda segundo o mesmo artigo, a organização de escolas e classes de educação bilíngue ou escolas comuns da rede regular de ensino, como também da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) deve ser garantida pelas instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica para alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O Artigo 22 é bastante significativo, haja vista que define a política de educação bilíngue para surdos no Brasil, estabelecendo que ela ocorra em

diferentes espaços – escola bilíngue, classe bilíngue ou escola comum da rede regular de ensino –, desde que “a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005). Essa concepção reduz o significado de bilíngue a uma mera questão linguística. Ou seja, se estiverem garantidas as presenças das duas línguas na escola, isso significará que o aluno surdo estará recebendo uma educação bilíngue. Além disso, as palavras inclusão e acesso presentes no artigo colocam em circulação e reafirmam a conexão deste decreto com o imperativo de inclusão. Nesse sentido, para que as pessoas surdas tenham acesso à educação e nela estejam incluídas, só necessitam que, na escola, seja ela qual for, estejam presentes a Libras e a Língua Portuguesa.

Desse modo, infere-se que se o surdo for bilíngue, sua inclusão estará garantida. Por isso, quando um surdo nasce é preciso que os profissionais da área da saúde orientem a família sobre a importância do acesso à Libras e à Língua Portuguesa o mais cedo possível (Art. 25, inciso VIII). Além disso, a escola deve ofertar – obrigatoriamente nos termos do Artigo 14, inciso II do decreto – desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Se tanto na família como na escola, como nos demais espaços sociais estiverem presentes as duas línguas o surdo será bilíngue e, consequentemente, incluído.

Os discursos que circulam no decreto, explicitados acima, dão ênfase à inclusão do surdo na escola regular, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento linguístico. Portanto a necessidade de inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores, bem como fonoaudiólogos. Inclusão escolar e inclusão linguística, ou melhor, inclusão escolar por meio da inclusão linguística.

Nesse sentido, tornar o surdo bilíngue é uma ação operada pelo imperativo da inclusão para garantir que o surdo participe do jogo neoliberal. Para isso, são lançadas diferentes estratégias que conectadas entre si produzem a inclusão das pessoas surdas. Assim, fica definido, no decreto, o que é a educação bilíngue, como e em que espaços ela deve acontecer e qual o perfil dos professores que devem estar em tais espaços. Também se determina que a educação bilíngue deva permear toda a trajetória educacional e pessoal do surdo, desde o mais cedo possível no âmbito familiar, e desde a educação infantil até o ensino superior, no

âmbito escolar. Desse modo, é por meio da educação bilíngue que a inclusão do surdo é garantida pelo decreto.

4.3.1. Instrumentos didático-pedagógicos para a educação bilíngue: detalhamento de estratégias para garantir a inclusão

Uma das obrigatoriedades estabelecidas pelo decreto consiste na determinação da garantia do acesso à comunicação, à informação e à educação para as pessoas surdas nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Esta obrigatoriedade está inscrita no Artigo 14, que trata diretamente da inclusão educacional das pessoas surdas. Esta configura mais uma estratégia operada pelo imperativo da inclusão.

O decreto também determina, estrategicamente, de que forma esse acesso à comunicação, à informação e à educação deve ser garantido e efetivado pelas instituições federais de ensino. No parágrafo primeiro do Artigo 14, são detalhadas oito medidas a serem adotadas pelas instituições para garantirem tal obrigatoriedade, sendo elas de caráter eminentemente didático-pedagógicas. A maioria trata de questões como a avaliação (linguística) do aluno surdo e dos recursos (humanos, pedagógicos, didáticos e tecnológicos) que a escola deve dispor para atender o aluno surdo, entre outros. São, portanto, medidas curriculares.

A primeira medida estabelecida pelo parágrafo primeiro do Artigo 14, é a promoção de cursos de formação de professores para o ensino e o uso da Libras; para a tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa e para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas[51]. Esta medida já consta nos Artigos 11, 12 e 13 do mesmo decreto, mas são condensadas aqui num

51 Entre os cursos que devem ser promovidos, pelo menos dois têm sido ofertados por várias instituições em todo o Brasil: cursos que formam o professor de Libras e cursos que formam o tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Ambos são cursos de graduação, criados a partir o decreto, os quais vêm sendo ofertados regularmente, e especialmente estimulados por meio da oferta de recursos do governo federal para a sua promoção. Já o curso de formação de professores especificamente para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas ainda não teve oferta, ao menos em forma de curso de graduação no Brasil. O que existe, mas de forma esporádica, são formações em cursos de pós-graduação ou, até mesmo, como disciplinas inseridas em alguns cursos de graduação. Há também cursos de licenciatura em Letras Libras-Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, que habilitam tanto para o ensino da Libras como para o ensino da Língua Portuguesa.

único inciso. Neste primeiro inciso do primeiro parágrafo do Artigo 14, estão reforçados os discursos que podem contribuir para a emergência de políticas curriculares, tendo em vista que este estabelece a promoção de cursos de formação profissional para a educação bilíngue.

A segunda medida, diferentemente das demais contidas no artigo, é uma medida obrigatória. Ela consiste na oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, desde a educação infantil. Fica garantido, assim, pelo segundo inciso do parágrafo primeiro, do Artigo 14 do decreto que, aos alunos surdos, devem ser ofertados o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua em todos os níveis e modalidades da educação. Essa medida garante que a educação bilíngue para surdos se efetive no Brasil, e, mais uma vez, reforça que o significado desta educação se resume à presença de duas línguas durante todo o percurso escolar desses alunos.

A terceira medida estabelece que as escolas devam ser providas com diferentes profissionais que garantam a efetivação da educação bilíngue para surdos, contida explicitamente na medida anterior. Os profissionais que devem estar nas escolas para efetivar a educação bilíngue são: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa[52]; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. A presença destes profissionais é garantida pela primeira medida, bem como por outros artigos do decreto, especialmente o Artigo 3º, que estabelece a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, e dos Artigos 11, 12 e 13, que estabelecem a criação de cursos para a formação de professores de Libras, de

52 Segundo o próprio Decreto Federal nº 5.626/2005, o Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa deve ter formação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa. Contudo, de acordo com as mesmas condições estabelecidas para o Professor de Libras, não havendo profissionais com tal formação, admite-se a contratação de profissionais com certificado de proficiência em Libras. O Tradutor/Intérprete de Libras-Língua Portuguesa trabalhará tanto no ensino fundamental, quanto médio e superior para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Sobre a questão da formação exigida para estes profissionais, a Lei Brasileira de Inclusão, no Artigo 28, inciso XI, impõe novas condições. Fica estabelecido que “I os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;” e que “II os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.” (BRASIL, 2015).

professores de Língua Portuguesa como segunda língua e de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

É visível a articulação das estratégias contidas no decreto para a efetivação de uma educação bilíngue. As três primeiras medidas estabelecidas no parágrafo primeiro do Artigo 14 engendram a formação de profissionais e a sua presença na escola, bem como o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos na sala de aula. Todavia, para que ao aluno surdo seja ofertado o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua é preciso que haja na escola professores de Libras, professores de Língua Portuguesa como segunda língua e tradutores/intérpretes de Libras, e para que estes profissionais estejam na escola, é preciso existirem cursos que os formem. Assim, uma medida depende da outra para se efetivar, estão entrelaçadas. E cada um dos passos para esta efetivação está previsto no decreto.

A quarta medida para cumprir o que determina o Artigo 14 do decreto é a garantia, desde a educação infantil, do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, nas salas de aula e nas salas de recursos, sendo as últimas em turno contrário ao da escolarização. Neste quarto inciso do parágrafo primeiro do Artigo 14, o decreto se alia, mais uma vez, ao discurso da Educação Especial e da educação inclusiva que circula em outros documentos legais brasileiros, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e, mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015).

O atendimento educacional especializado (AEE) é o mecanismo que garante, hoje, no sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. O AEE é instituído na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e regulamentado no Decreto Federal nº 7.611/2011. É a estratégia mestre/fundamental para que a inclusão dê certo. Assim, é devido ao AEE, que deve ocorrer em turno contrário ao da escolarização, que todos os alunos, independentemente da deficiência que tenham, serão incluídos nas escolas de todo o Brasil.

No Artigo 22 do Decreto Federal nº 5.626/2005, no parágrafo segundo, que trata dos espaços em que a educação bilíngue deve acontecer, novamente é feita

referência ao AEE: “Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.” (BRASIL, 2005). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE para alunos surdos deve acontecer “[...] tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais.” (BRASIL, 2008). Mais especificamente,

> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 11)

O atendimento educacional especializado torna-se, assim, mais um espaço para a educação bilíngue se efetivar, constituindo-se como mais uma peça na engrenagem de produção de sujeitos surdos bilíngues. Desse modo, é mais uma medida lançada para garantir a inclusão do surdo.

Retomando o Artigo 14 do decreto, a quinta medida estabelecida pelo parágrafo primeiro refere-se ao apoio que deve ser dado ao uso e à difusão da Libras na comunidade escolar, o que pode acontecer inclusive por meio da oferta de cursos. Nesse sentido, percebe-se a importância dada à circulação da Libras em todos os ambientes escolares, não apenas na sala de aula, para que a escola possa tornar-se bilíngue, fazendo com que o aluno surdo seja incluído para além da sala de aula.

A sexta e a sétima medidas referem-se aos mecanismos de avaliação que devem ser adotados nas escolas para garantir o acesso das pessoas surdas à comunicação, à informação e à educação. Uma trata da necessidade da adoção de mecanismos de avaliação que sejam coerentes com a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, fazendo uma ressalva quanto à necessidade de valorização do aspecto semântico e de reconhecimento da singularidade linguística em relação ao aspecto formal da Língua Portuguesa na correção de provas escritas. A outra se refere ao desenvolvimento e à adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, ressaltando que os mesmos

devem ser devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. Assim, fica estabelecido que o aluno surdo deva ser avaliado tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, considerando esta última como sua segunda língua. Trata-se de estratégias didáticas a serem tomadas pela escola para que esta seja bilíngue, e também para tornar o aluno surdo bilíngue.

A oitava e última medida determina a disponibilização de equipamentos, o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Esta medida é reforçada pelo Artigo 23 que trata da viabilização do acesso dos alunos surdos à comunicação, à informação e à educação por meio dos serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, equipamentos e tecnologias. Segundo o referido artigo, este é um dever das instituições federais de ensino, de educação básica e superior.

As oito medidas contidas no parágrafo primeiro do Artigo 14 abordam a educação de surdos exclusivamente pelo viés linguístico, referindo-se às línguas que os alunos devem aprender e usar para se comunicar na escola, e às línguas que possibilitarão aos alunos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação. São explicitados aqui, detalhadamente, instrumentos didático-pedagógicos a serem utilizados para a garantia da efetivação da educação bilíngue e, consequentemente, da inclusão do surdo. Assim, fica bastante claro que o significado de educação bilíngue que circula no decreto está restrito à presença da Libras e da Língua Portuguesa na escola.

4.3.2. Inclusão de surdos constituída pela educação bilíngue: necessidade imperiosa produzida pela articulação de diferentes documentos legais

Os discursos que produzem a necessidade imperiosa da inclusão são recorrentes nas diferentes leis, decretos, políticas, entre outros documentos legais. Um exemplo disso é a recorrência da expressão “inclusão plena” nos discursos que produzem a inclusão. No Decreto Federal nº 5.626/2005, ela aparece no capítulo que trata do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Já na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), tal expressão aparece no capítulo que trata do direito à educação. Nesse sentido, ambos os

documentos usam a mesma terminologia e fazem parte da mesma estratégia governamental e estão no mesmo campo discursivo. Servem ao mesmo imperativo: a inclusão deve ser plena. Não apenas educacional. É uma inclusão plena operada pela lógica neoliberal.

Os discursos sobre a educação bilíngue, presentes no Decreto Federal nº 5.626/2005, são reforçados pela estratégia da recorrência também em outros documentos legais brasileiros. Funcionam, assim, como uma rede discursiva que produz estrategicamente a necessidade imperiosa da inclusão dos surdos, a partir de uma lógica neoliberal. A educação bilíngue é tomada como um requisito para a inclusão dos surdos, mesmo em documentos que tratam exclusivamente da Educação Especial, ou naqueles que não tratam diretamente da educação, mas, especialmente, nos que abordam exclusivamente a vida das pessoas surdas.

Nesse sentido, para que a educação bilíngue se efetive e, consequentemente, aconteça a inclusão, os alunos surdos devem ter acesso aos conteúdos por meio da Libras, desde que seja assegurada a aprendizagem da Língua Portuguesa. No segundo parágrafo do Artigo 12 da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, elaborada pela Câmara de Educação Básica, em 2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, consta que:

> § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A necessidade de a educação dos surdos ser bilíngue e acontecer mediante a presença da Libras e da Língua Portuguesa na escola é enfatizada não apenas no texto do decreto, mas se articula e se efetiva em outros documentos. Este discurso permeia todo o decreto, mas é reafirmado por outros discursos. Um exemplo disso é a argumentação contida no documento elaborado pelo Ministério da Educação para a divulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

> Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de

> sinais e em língua portuguesa e, aos alunos surdo-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada (BRASIL, 2001, p. 45).

A educação bilíngue é produzida discursivamente como condição para a inclusão das pessoas surdas em diferentes documentos. No inciso IV do Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a "IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas" (BRASIL, 2015) é inscrita como um dever do Poder Público. É recorrente o discurso de que para os alunos surdos serem incluídos, estes necessitam da oferta de uma educação que seja bilíngue, garantida pela presença da Libras e da Língua Portuguesa no processo de escolarização.

A educação bilíngue para alunos surdos deve acontecer em qualquer espaço, seja em escolas e classes bilíngues ou em escolas inclusivas (BRASIL, 2015), abertas a alunos surdos e ouvintes (BRASIL, 2005), e até mesmo em classes especiais, em caráter transitório (BRASIL, 2001). Independentemente do local, é imprescindível que seja ofertada educação bilíngue aos alunos surdos. Pela recorrência, a educação bilíngue se tornou a resposta educacional mais adequada para a inclusão dos alunos surdos. Na perspectiva da educação inclusiva:

> Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilingue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Assim como no discurso que circula no Decreto Federal nº 5.626/2005, também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação bilíngue é significada como aquela que envolve a Libras e a Língua Portuguesa, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral. Ela se completa com a oferta do atendimento educacional especializado, em ambas as

línguas e modalidades. E, além disso, para que ela se efetive, o serviço do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa é imprescindível.

Entretanto, isto só funciona se houver formação e disponibilização de professores para o ensino comum e para o atendimento educacional especializado, bem como formação de tradutores e intérpretes de Libras. Como vimos na análise realizada anteriormente sobre o decreto, ele trata exaustivamente da questão da formação desses profissionais. Mas a estratégia da formação é recorrente também nos discursos que circulam em outros documentos legais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) tratam, especificamente, da capacitação dos professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e da especialização dos professores de Educação Especial. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) incentiva a "[...] formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2008, p. 4), abordando a formação do professor de Educação Especial. Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) incentiva a "adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores", a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado e da formação de tradutores e intérpretes da Libras. É instituída, assim, por meio da reincidência discursiva nesses diferentes documentos, uma política de formação de profissionais, com ênfase na formação de professores para a inclusão.

A diferença entre esses outros documentos citados e a Lei de Libras e o decreto, é que estes são destinados apenas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Os demais documentos são destinados às pessoas com deficiência, o alunado da Educação Especial. Apesar da exclusividade dada às pessoas surdas, os discursos que circulam no decreto estão totalmente articulados com os discursos que circulam nos documentos que tratam da inclusão pelo viés da Educação Especial, ou mesmo, da inclusão plena das pessoas com deficiência. Prevalecem, assim, discursos e normativas vinculados aos princípios da Educação Especial.

Tendo em conta que no Brasil a inclusão se articulou fortemente com a educação, e a educação inclusiva costurou-se ao campo da Educação Especial, essas vinculações são facilmente identificadas nas políticas de inclusão. Entre tais

políticas, o Decreto Federal nº 5.626/2005 não é diferente. Por mais que trate da educação de surdos, esta é produzida a partir do campo da Educação Especial engendrada pela inclusão como um imperativo. Assim, a partir do decreto, torna-se imperativo que todos os surdos sejam bilíngues, para que, a partir daí, sejam incluídos. O decreto instituiu uma política de educação bilíngue para surdos no Brasil, a qual vem sendo reforçada e reiterada em outros documentos legais, e em ambos, ela é produzida como condição para a inclusão plena dos surdos.

Palavras para finalizar a Parte II da tese...

Na segunda parte desta tese, tracei os conceitos de governamentalidade neoliberal e inclusão como um imperativo, e tentei tomá-los como ferramentas, fazendo-os operar na Tese. Esta operação aconteceu, especialmente, quando empreendi uma análise dos discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005, a partir dele e articulados a ele. Do início ao fim da análise empreendida sobre o decreto é visível a sua vinculação com o imperativo da inclusão, e, por conseguinte, à lógica neoliberal de governamentalidade.

Assim sendo, tal decreto está a serviço do imperativo da inclusão, é operado por ele; é uma tecnologia de governamento. Tanto quando impõe a necessidade imperiosa de o surdo ser bilíngue e, para isso, engendra estratégias que vão desde a formação de professores, a organização de escolas bilíngues, a formação de fonoaudiólogos e dos sistemas de saúde, até a sua vinculação explícita com o campo da educação especial, ao estabelecer, por exemplo, a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o decreto é operado para produzir a inclusão dos surdos no jogo neoliberal.

O decreto parece atender às reivindicações da comunidade surda, ao dar a pessoa surda um significado diferente daquele que é comum no campo da Educação Especial e ao propor uma educação bilíngue para surdos. No entanto, estas reivindicações são tomadas da comunidade surda e reinscritas pelo imperativo da inclusão. Percebe-se, assim, que “a língua de sinais, que outrora fazia parte das atitudes de resistência, das lutas, dos movimentos sociais surdos, hoje é incorporada nas políticas maiores.” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 62). Ou seja,

ocorreu uma incorporação estratégica do discurso dos próprios surdos no discurso da inclusão. Segundo Lockmann e Klein, os documentos que dão sustentação à política de inclusão escolar para surdos:

> [...] capturam o dito, o enunciável, contemplando temáticas como a língua de sinais, a presença do intérprete no espaço educativo, a inserção de professores surdos no processo, entre outros. Porém, ao abordarem tais temas, os discursos da educação inclusiva tomam outra configuração, diferente daquela assumida pelos movimentos surdos. (2009, p.117).

Ou seja, tais discursos entram em outra ordem, a das políticas que utilizam estrategicamente a língua de sinais para promover a inclusão. Conforme argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431):

> As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que apresentam ir em direção contrária ao que propõem.

Apesar de circularem no decreto, os discursos da comunidade surda (que reivindicam que a Libras seja a primeira língua dos surdos, que a educação dos surdos seja bilíngue e aconteça em escola exclusiva para surdos, e que os surdos não sejam mais narrados pelo campo da educação especial, etc.), circulam também outros discursos que, neste jogo de línguas, vão hierarquizando-as, colocando a Língua Portuguesa em primeiro plano e vendo a língua de sinais como apenas um meio de comunicação. Discursos estes engendrados por uma racionalidade política neoliberal, que toma a inclusão como um imperativo de Estado.

O decreto, como pode ser visto, não institui apenas a política curricular que obriga a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no Brasil. Mais do que isso, o decreto se coloca a serviço do imperativo da inclusão, o qual vincula-se ao neoliberalismo. Por mais que fale de escolas e professores bilíngues, ele se refere a todo o momento à inclusão dos alunos surdos. Inclusive utiliza o termo “inclusão plena”, que produz discursivamente a necessidade da inclusão das

pessoas surdas não apenas na escola, mas também na saúde e em outros campos, aliás, em todas as esferas da vida social, conforme determina o Artigo 25.

Os discursos que circulam no decreto entram na luta em torno da significação, definindo, entre outras coisas, quem são as pessoas surdas e o que significa educação bilíngue. Assim, as pessoas surdas são aquelas que se comunicam pela Libras, e a educação bilíngue é aquela que almeja e garante o acesso ao processo educativo por meio da Libras e da Língua Portuguesa, o que deve ser promovido pela articulação entre ações escolares e ações do âmbito da saúde. Desse modo, tais discursos institucionalizam a educação bilíngue para surdos no Brasil, que passa a ser condição para a inclusão. São discursos produzidos a partir de diferentes campos, especialmente da educação, da saúde e da linguística. No entanto, apesar de emergirem de campos distintos, eles ocupam, no decreto, um mesmo campo discursivo e se entrelaçam para produzir a inclusão do surdo.

Desse modo, por meio de múltiplas estratégias, com destaque para ações curriculares – entre as quais a mais poderosa, abrangente e potente é a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos que formam todos os professores do Brasil –, articuladas entre si, numa rede que não deixa escapar nada, o decreto produz o surdo bilíngue, que é condição para que o surdo seja incluído. Assim, a produção de uma política de educação bilíngue é a estratégia principal utilizada pela governamentalidade neoliberal para fazer operar o imperativo da inclusão das pessoas surdas.

Além das análises apresentadas até aqui, entendo que cabe problematizar os efeitos discursivos produzidos a partir do decreto. Um deles é o lugar (ou os mais diferentes e abrangentes lugares) que a Libras passou a ocupar a partir das determinações do documento. Entre eles, o de que a Libras passa a fazer parte de um lugar privilegiado: a academia – conforme determina o decreto, pois a Libras deve ser inserida como componente curricular de cursos de graduação, deve ser objeto de ensino, pesquisa e extensão, e ainda figurar em cursos de pós-graduação. Libras para futuros professores, Libras para formar professores de Libras, Libras para a pós-graduação. Certamente, este é um efeito inegável produzido pelos discursos do decreto. No entanto, cabe questionar sobre o lugar que a Libras ocupa na educação dos alunos surdos? O decreto aborda até mesmo o ensino da Libras, por meio da inserção de atividades complementares ou de componentes curriculares no ensino básico, por meio da oferta de escolas ou classes bilíngues ou mesmo de

escolas regulares. A sua presença é garantida por meio de disciplinas, mas não fica claro qual é o seu papel na educação de surdos, ou em que língua os alunos surdos devem aprender. Além disso, quando o decreto trata especificamente da educação dos surdos, percebe-se claramente uma ênfase na aprendizagem da Língua Portuguesa. O que se dá pelo discurso da educação bilíngue. Assim, para que o surdo seja bilíngue, a Libras pode até ser admitida, mas, para isso, é necessário que o surdo aprenda Português.

Outro efeito, também paradoxal, se dá pelo cruzamento de duas determinações do decreto. Uma determina a inserção obrigatória da Libras como disciplina em cursos que formam professores. A outra é a promoção de um curso de graduação para formar os professores de Libras. Logo, o professor de Libras, formado em um curso que dura em torno de quatro anos, será o professor da única disciplina de Libras que todos os professores brasileiros terão em sua formação. E serão, esses professores, os quais terão apenas uma disciplina de Libras em seus cursos de formação, que atuarão com os alunos surdos na escola regular. O decreto determina que todos os professores da escola regular devam ter nos currículos dos seus cursos de formação inicial inserida a disciplina de Libras, além de que, segundo o Artigo 23, “§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (BRASIL, 2005). Efeito econômico neoliberal, para fazer acionar a inclusão como imperativo.

Assim, tendo informações sobre a especificidade linguística dos alunos surdos, adquiridas por meio de uma disciplina em seus cursos de formação inicial, todos os professores brasileiros estarão aptos para a inclusão dos alunos surdos na escola regular. E, estando todos os alunos surdos na escola regular, sua inclusão nas demais esferas da vida social será mais facilmente alcançada, mesmo que em distintos gradientes. Tudo concorre para que a sua inclusão seja plena.

PARTE III

5. DISCIPLINAS DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: PRODUÇÃO CURRICULAR DE SIGNIFICADOS E CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE VIDA

Na parte II desta tese, busquei tensionar, problematizar e analisar a rede discursiva na qual foi engendrada a inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil. Esquadrinhei, especificamente, os discursos que são postos a circular no Decreto Federal nº 5.626/2005. A análise foi operada a partir dos conceitos-ferramenta governamentalidade neoliberal e imperativo da inclusão.

Nesta terceira parte da tese, pretendo traçar e fazer operar outro conceito-ferramenta – o currículo –, a fim de expandir e aprofundar as análises. Baseio-me em Popkewitz (2011), Silva (2010), Veiga-Neto (2012a), entre outros, para entender o currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida. A partir desses entendimentos, bem como de uma análise dos discursos que circulam nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e nos programas analíticos das disciplinas de Libras, argumento que um modo de vida que está sendo constituído é o do professor inclusivo.

Considerando o objetivo principal desta Tese, empreendo uma análise dos efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura das universidades federais, de diferentes regiões do Brasil. Para tanto, inicialmente, a partir de uma análise de caráter descritivo, analiso os elementos curriculares que envolvem a inserção da disciplina de Libras, tais como o espaço que ela ocupa nos currículos dos cursos de licenciatura, quem pode falar e o que se pode falar, identificando os campos epistemológicos que entram na luta em torno da significação. A seguir, debruço-me analiticamente sobre os discursos que circulam nas disciplinas de Libras, aprofundando as análises dos significados produzidos, bem como dos modos de vida constituídos a partir delas. Argumento que a disciplina de Libras está produzindo determinados significados para a língua de sinais, para os surdos e para a educação de surdos. E que tais discursos estão constituindo, articulados a outros discursos, determinados modos de vida: o professor inclusivo e o aluno surdo bilíngue-incluído. Tais práticas de significação e subjetivação tem se dado numa lógica neoliberal de governamentalidade, a qual faz operar o imperativo da inclusão.

5.1. Currículo: um conceito-ferramenta para operar na análise dos efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura

Para analisar especificamente a produção discursiva dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, bem como dos programas analíticos das disciplinas de Libras, entendo que a ferramenta conceitual currículo se torna necessária. Nesse sentido, para analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil penso que é necessário esclarecer o que entendo por currículo. Para tanto, recorro aos Estudos de Currículo, especialmente àqueles que se aproximam da vertente dos Estudos Culturais, e entre eles, aqueles que assumem uma postura Pós-Estruturalista.

Duas concepções de currículo, particularmente, são úteis para a análise empreendida nesta Tese: currículo como constituidor de modos de vida e currículo como prática de significação. Voltada a esses entendimentos de currículo é que me dedico a seguir.

5.1.1. Currículo como constituidor de modos de vida

Para iniciar esta seção, parto da ideia desenvolvida por Popkewitz (2011, p. 174) de que “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” Sendo assim, olho para a materialidade desta investigação, especialmente para os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e para os programas analíticos das disciplinas de Libras, como currículos que estão produzindo formas contemporâneas de ser professor e aluno, e que produzem determinadas subjetividades.

A finalidade do currículo é a de regular e disciplinar o indivíduo, tornando possível o governo da população. Popkewitz (2011, p. 185) argumenta que “O

currículo pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” Tal regulação e disciplinamento ocorrem por meio de estratégias curriculares, tais como a divisão dos saberes em disciplinas, ordenadas em determinados tempos e espaços, as quais produzem formas de cada um ver a si mesmo, aos outros e ao mundo. As práticas curriculares ordenam os tempos e os espaços escolares, entrecruzam saberes e poderes, produzindo indivíduos disciplinados.

Além de disciplinar os corpos, os saberes e articular tempos e espaços, o currículo escolar subjetiva. Assim, as práticas curriculares investem na produção de indivíduos dóceis, disciplinados, que ocupam o seu devido lugar, que se (auto)governam, que realizam cada atividade no seu devido tempo. Nesse sentido, as práticas curriculares determinam os tempos e os espaços de disciplinamento e subjetivação, produzindo o sujeito moderno, conforme argumenta Veiga-Neto (2014, p. 3):

> A partir da articulação entre os dois eixos – o eixo do corpo e o eixo dos saberes –, o currículo foi decisivo para a invenção, disseminação e consolidação de um tipo de individualidade muito específica e conhecida como “o sujeito moderno” – um indivíduo dócil, reflexivo e pretensamente autônomo.

A partir disso, entendo que os currículos dos cursos de licenciatura subjetivam. Tais currículos estão produzindo determinadas formas, e não outras, de ser professor e aluno. Em tempos cada vez mais neoliberais, as subjetividades são produzidas a partir desta lógica, e se colocam a serviço dela. Paraíso (2010, p.588) argumenta que:

> É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

O currículo constitui modos de vida. Para Popkewitz (2011), essa constituição acontece por meio de regulações, as quais são criadas em dois níveis, um relativo à seleção e definição do conhecimento que deve compor o currículo, e outro relativo à

forma como os indivíduos conhecem a si e ao mundo a partir do processo de escolarização. Em relação ao primeiro nível, o autor argumenta que:

> Trata-se da questão spenceriana: Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como "lentes" para definir problemas, através das classificações que são sancionadas." (POPKEWITZ, 2011, p. 191).

A definição do conhecimento que compõe o currículo produz regulações em relação aos conhecimentos válidos, em relação às "lentes" que serão usadas para que cada um veja a si mesmo e o mundo. Em relação ao segundo nível, Popkewitz afirma que ele serve para compreender:

> [...] que a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. [...] O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. [...] Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar. (2011, p. 191, grifos do autor).

Dessa forma, o currículo objetiva os conhecimentos, ordenando-os, classificando-os, estruturando-os, hierarquizando-os, colocando-os em seus devidos tempos e espaços. Ao mesmo tempo, o currículo subjetiva, produzindo formas de ver a si e o mundo e de ser no mundo, constituindo, assim, modos de vida. Ambos os processos se efetivam por meio de diferentes práticas curriculares, as quais se exercem via poder disciplinar. Veiga-Neto (2012a, p. 7) corrobora com este entendimento, afirmando que:

> Já se vão duas décadas quando identifiquei o currículo como o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação em curso na Modernidade. Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos – os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido –, o currículo, esse artefato inventado na passagem do século XVI para o XVII (Hamilton, 1992), vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas. Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos.

Nesse sentido, os modos como compreendemos a nós mesmos, nos relacionamos com os outros e entendemos o mundo são produzidos por práticas curriculares desenvolvidas na escola; são práticas que constituem modos de vida. O tempo que passamos na escola é subdividido em diversas atividades que visam à aprendizagem de determinados conhecimentos. Isto envolve a escolha e a organização dos conhecimentos válidos, o planejamento da forma como tais conhecimentos serão ensinados, a escolha dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, etc. Lopes e Macedo (2011b, p. 107-108) explicitam o que entendem por organização disciplinar do currículo escolar:

> Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma.

Todos esses procedimentos, quando organizados curricularmente colocam em funcionamento a maquinaria escolar, produzindo indivíduos disciplinados. Este é um processo que faz do currículo “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões por meio dos quais a razão e a individualidade são construídas.” (POPKEWITZ, 2011, p. 193). A partir disso, fica evidente que as práticas curriculares nos subjetivam, determinando formas de ser, pensar e estar no mundo, logo, constituindo modos de vida. Veiga-Neto (2012a, p. 7) aponta tal processo de subjetivação:

> [...] o currículo articula *o que* pensamos e *como* pensamos (aquilo que fazemos) com *o que* fazemos e *como* fazemos (aquilo que pensamos). É na combinação entre o pensar o que se faz e o fazer o que se pensa que nos compreendemos como *sujeitos* e, a partir daí, nos identificamos (mais ou menos) com os outros. [...] Para dizer de outra maneira, o currículo nos ensina a nos assujeitarmos a nós e aos outros também. (grifos do autor)

Essa articulação só é possível, segundo o autor, graças à disciplina. É ela que articula pensamento e corpo; o que pensamos com o que fazemos: “Costumo dizer que o currículo se situa e funciona no ponto em que o eixo da disciplina-saberes se cruza com o eixo da disciplina-corpo” (VEIGA-NETO, 2012a, p. 7). Nesse sentido, o currículo funciona como uma dobradiça entre poder-saber.

O entendimento do currículo como constituidor de modos de vida é potente para esta Tese. A partir desta concepção, atento-me às materialidades da pesquisa – neste caso, especificamente, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e os programas analíticos das disciplinas de Libras inseridas nestes projetos – como currículos que estão constituindo o que é ser professor e o que é ser aluno surdo, em tempos em que a inclusão se configura como um imperativo e é operada por uma governamentalidade de caráter neoliberal.

5.1.2. Currículo como prática de significação

> *o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos* (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 41).

Em vista do exposto, encaro os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e os programas analíticos das disciplinas de Libras como práticas discursivas que produzem sentidos acerca do que é ser professor. Eles constituem significados sobre quem são os surdos. Sentidos e significados instituídos em relações sociais de poder.

O currículo pode ser visto como uma prática de significação na medida em que atua na produção de sentidos. É, portanto, uma prática discursiva de significação. Tal prática é instituída por relações de poder. De acordo com Vieira (2001, p. 7): “A significação é um processo de luta; a significação é poder; a significação disputa qual o melhor significado”. É um processo de luta e de disputa permanente pela significação.

Silva (2010, p.20) argumenta que é o caráter indeterminado da significação que torna esta prática tão produtiva. Nas palavras do autor:

> A produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade linguística, da atividade de produção de sentido. [...] Há, na verdade, uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e a rebeldia, também permanente, do processo de significação.

É por isso que o currículo é uma prática produtiva, um espaço que produz sentidos e significados sociais sobre o mundo, uma arena de lutas em torno da significação.

Ao mesmo tempo em que é prática produtiva de significação, o currículo é relação social. Seu processo de produção se dá em relações sociais. A significação é uma relação social. Ele produz relações sociais. Conforme argumenta Silva (2010, p. 21):

> Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (grifos do autor)

Por isso, currículo não é só relação social, é também relação de poder, ou melhor, relação social de poder. Há uma disputa por significados que constituem modos de vida, constituindo posições de sujeitos e identidades culturais. Silva (2010, p.21) afirma que:

> Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles.

As relações de poder são condição para a significação, e, ao mesmo tempo, seus efeitos. Nas palavras do autor, “Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação” (2010, p.21). Significação e relações de poder são, portanto, imanentes.

As relações sociais de poder que permeiam as práticas de significação constituem as práticas de representação. Desse modo, Silva (2010, p. 65) afirma que “Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento. É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação.” Representar é atribuir um determinado significado àquilo que chamamos de realidade. Portanto, o currículo é arena de disputa em torno da representação. Mais do que isso, constitui uma disputa social, tendo em vista que os sistemas de representação são “[...] construções sociais e discursivas

parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação [...]" (SILVA, 2010, p. 33). Nesse sentido, o autor argumenta que:

> Perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo. Fazer esse tipo de perguntas significa, por sua vez, reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro. (2010, p. 32).

Por isso, inserir a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil é possibilitar que os futuros docentes conheçam e produzam determinadas significações sobre quem são os surdos, o que é a Libras, e sobre a educação desses sujeitos. Silva (2010, p. 68) argumenta que "O currículo é, ali, naquele exato ponto de interseção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade". Assim, currículo é prática que produz identidade. Silva (1999, p. 184-185) ainda argumenta que o currículo, enquanto prática de significação:

> [...] é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Entender o currículo como prática de significação e, ao mesmo tempo, como constituidor de modos de vida, como produtor de sujeitos, me dá condições de olhar para os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e para os programas analíticos das disciplinas de Libras como currículos que produzem significados acerca da Libras, dos surdos e da educação de surdos, e que constituem professores e alunos, em tempos em que a educação bilíngue é tomada como condição para a inclusão, e esta, por sua vez, torna-se um imperativo neoliberal.

5.2. Professor inclusivo: modo de vida constituído pelos currículos dos cursos de formação de professores

Conforme análise realizada na parte II desta tese, a inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil é uma estratégia de governamento para garantir a inclusão de todos, e, neste caso, de todos os surdos ou deficientes auditivos, na escola e, consequentemente, no jogo do

mercado. Dando continuidade a esta análise, argumento, nesta seção, que uma engrenagem discursiva está em funcionamento, a qual é produzida pela articulação de diferentes discursos, e está constituindo o professor inclusivo.

No mesmo ano em que a Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/2002) foi sancionada, propondo a inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica. Ambas as ações, de forma imanente, vem constituindo formas de ser professor em tempos neoliberais. De acordo com análises realizadas por Garcia e Osório (2013), a reforma educacional realizada, especialmente no que se refere à formação de professores, está sendo operada por uma governamentalidade de teor neoliberal, na qual, cada vez mais o professor ocupa um lugar messiânico de (auto)responsabilidade pela gerência dos riscos sociais. As autoras argumentam sobre o lugar que a educação passa a ocupar:

> A educação, e a educação reformada, em especial, aparecem associadas à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social, das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não-governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos etc. (2013, p. 161).

A partir dessa concepção de educação é que a formação de professores vem sendo pensada no Brasil, na qual o professor precisa ser formado para (auto)gerenciar os riscos sociais da exclusão. É por isso que as políticas de inclusão têm investido tanto na formação de professores. Uma das ações desta política é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil. Nela, o que se vê é uma engrenagem, na qual cada peça cumpre sua função; uma engrenagem que está produzindo professores não só inclusivos, mas messiânicos, em sua tarefa de incluir e manter todos e cada um no jogo neoliberal do mercado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) instituem a formação por competências. Garcia e Osório (2013) problematizam essa formação, visando que ela reduz os saberes docentes a uma lista de habilidades e competências, geralmente ligadas à prática da sala de aula:

> As reformas contemporâneas na educação de professores acentuam um caráter pragmático e de autorresponsabilidade docente, de competências e habilidades docentes mensuráveis e facilmente mobilizáveis. Os saberes dos professores e das professoras são reduzidos a um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos processos de ensino e da aprendizagem e à gestão da sala de aula. (2013, p. 174)

Da quase infindável lista de habilidades e competências que permeia os Projetos Pedagógicos analisados nesta Tese[53], destaco aquelas relacionadas às competências e habilidades que o professor deve ter para possibilitar a inclusão. Elas vão desde uma concepção mais ampliada de inclusão, entendida como inclusão social, até uma concepção restrita à inclusão das pessoas com deficiência. Em todos os casos, e recorrentemente, nos discursos que circulam nestes projetos, a formação docente deve capacitar os professores para a promoção da inclusão.

Nesse sentido, torna-se imperativo, a partir desses discursos, que os professores sejam docentes inclusivos. Aliás, os discursos estão produzindo o professor inclusivo, uma vez que a inclusão é tomada como mais uma competência e/ou habilidade que o professor precisa desenvolver em tempos neoliberais. O professor precisa ter habilidades e competências para dar "respostas criativas"[54] ou "acionar soluções" para "superar a exclusão social". Nos excertos abaixo, constam dois itens da lista de habilidades e competências que os professores devem desenvolver, retirados dos currículos dos cursos de licenciatura analisados:

> *- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.* (PPN1, 2014, p. 29, grifos meus).

> *- Desenvolver habilidades profissionais para atuar nas diferentes modalidades de ensino, tornando-os capazes de acionar soluções para problemas relativos a determinadas realidades educacionais.* (PPN1, excerto dos objetivos específicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, grifo meu).

53 Como já explicitado anteriormente, no capítulo 2, tratam-se de seis projetos pedagógicos de diferentes cursos de licenciatura coletados para esta pesquisa. Os projetos serão nomeados da seguinte forma: PPCO1, PPN1, PPN2, PPNE3, PPNE4, PPS1. Na parte I desta tese foi realizada a descrição dos caminhos da investigação, na qual se encontram maiores detalhes acerca da coleta e produção dos dados aqui analisados.

54 No decorrer do texto da tese, trago excertos, entre aspas, que aparecem de forma recorrente nos materiais analisados, sem fazer a referência direta ao documento do qual foram retiradas.

Como se pode perceber, o professor é chamado a assumir sua responsabilidade na promoção da inclusão, evitando qualquer risco de exclusão. Nesse sentido, Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p.182) explicitam que a população-alvo desse discurso é “Uma população de risco que, pelas políticas de inclusão escolares e/ou sociais, deve ser conduzida para um estado melhor, próximo da norma, distante da teia de possíveis perigos”. Fazem parte, também, desta população, as pessoas com deficiência. Desse modo, o professor ainda deve ter habilidades e competências para promover a inclusão dessa gama da população, de risco:

> - *capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania (*PPN1, 2014, p. 29, grifo meu).

Em consonância com a concepção de formação de professores por competências, as disciplinas de Libras também apresentam uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores. São discursos que se articulam para constituir um modo específico de ser professor: o professor inclusivo. Em relação à inclusão dos alunos surdos, são listadas as seguintes habilidades e competências a serem desenvolvidas na disciplina de Libras, pelos futuros professores:

> *f) Desenvolver e/ ou aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado em pedagogia na educação especial e inclusiva de surdos.* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1, grifo meu).
>
> • *Possibilitar ao futuro profissional as habilidades e competências necessárias para seu desempenho como também professor de alunos surdos* (excerto dos objetivos gerais da disciplina de Libras, NE1, grifo meu).

Vê-se aí, claramente, currículos que estão produzindo professores inclusivos. Professores que devem desenvolver habilidades e competências para promover a inclusão, seja ela a inclusão social, ou mesmo, especificamente, a inclusão das pessoas surdas. O imperativo da inclusão está operando nesses currículos por meio da circulação de discursos como os citados acima. Um imperativo que é operado por uma governamentalidade que pretende evitar todo e qualquer risco e garantir a

segurança da população. Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010, p. 83) argumentam que:

> [...] no cenário neoliberal, têm sido visíveis a proliferação curricular em nome da diversidade social e a crescente extensão de seu terreno, voltada ao atendimento do projeto inclusivo. Enquanto *precisa* atender todos em suas especificidades, o campo curricular responde à urgência neoliberal atuando na produção de subjetividades interessantes a esse projeto. (grifo das autoras)

Por esta razão o discurso da inclusão não circula apenas na listagem das habilidades e competências que os professores devem desenvolver, alastrando-se pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Inclusive extrapolando o currículo dos cursos, sendo assumido como política curricular das universidades. Incluir, ou melhor, "aumentar a inclusão" é responsabilidade também da universidade, conforme excerto de um projeto de curso que se refere ao Plano de Desenvolvimento Institucional da N1, referente ao período de 2012-2016, no qual consta como meta a ser alcançada, até 2016:

> Promover, anualmente, cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos que fortaleçam grupos sociais e <u>aumentem a inclusão</u>. (PPN1, 2014, p. 107, grifo meu).

Tais discursos são produzidos, de acordo com a argumentação de Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p. 190), a partir de um:

> Regime de verdade que, num movimento de totalização, diz que o professor tem o papel de atuar na prevenção e no controle do risco produzido por cada cidadão da cidade. Regime de verdade que, num outro movimento, coloca o docente em atividade e intervenção permanente.

Este regime de verdade, ao qual se referem as autoras, se evidencia na circunstância em que é definido o perfil do egresso dos cursos de licenciatura:

> *Desenvolver a capacidade de identificar problemas sócio-culturais educacionais <u>propondo respostas criativas</u> às questões da qualidade do ensino e de medidas que visem <u>superar a exclusão social</u>* (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em História, PPNE3, grifos meus).
>
> *3. Profissionais compromissados com o <u>processo de não exclusão social</u>, considerando os agrupamentos humanos e suas peculiaridades numa perspectiva humana, democrática e universal.* (excerto do perfil do Egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância, PPCO1, grifo meu).

Os professores estão sendo formados para assumirem seu papel no controle, na prevenção e no gerenciamento dos riscos. Logo, precisam propor e dar “respostas criativas” e se mostrarem “compromissados” com a inclusão, ou melhor, com a “não exclusão social”. Tais discursos estão constituindo o professor inclusivo.

Entre os discursos da inclusão, aqueles que a significam como respeito e valorização da diferença e da diversidade sociais são recorrentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados. Tais discursos produzem o significado da diversidade como sinônimo da diferença. Abaixo selecionei três excertos nos quais tais discursos circulam:

> *- Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização da diferença e diversidade social.* (excerto dos objetivos específicos do Curso de Pedagogia, PPN1, grifos meus).
>
> *1. Profissionais capacitados para atuar na docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando e respeitando os distintos grupos humanos, inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada (EJA) e educação em instituições formais e não formais* (excerto do perfil do Egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância, PPCO1, grifos meus).
>
> *Enfrentar com competência e politicamente motivados a diversidade das demandas sociais nas suas expectativas educacionais* (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em História, PPNE3, grifo meu).

Nesses discursos, diversidade e diferença são tomadas como sinônimos. No entanto, conforme argumenta Skliar (2010, p. 201), apesar da sua aparência de similaridade, tais termos são diferentes:

> Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo – mesmo que seja igualitarista ou diferencialista.

Significá-los como sinônimos é apagar a sua diferença. O termo diversidade tem permeado os discursos políticos, especialmente os vinculados às políticas educacionais em nosso país nos últimos anos. Após análise de alguns documentos da política educacional e da produção acadêmica em educação no Brasil, Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 25) afirmam que:

> A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações.

No âmbito da formação de professores, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Artigo 2º, inciso II, que a formação docente deve preparar para “o acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002).

Afirmar que diversidade e diferença são sinônimas é apagar o caráter social da produção da diferença. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17) problematizam o uso indiscriminado do termo diversidade:

> Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Os discursos sobre diversidade e diferença que estão circulando nos currículos dos cursos de licenciatura não só as constituem como sinônimos, mas como fenômenos naturais, para os quais a única atitude possível é a tolerância e o respeito. Tais atitudes são significadas como ações de inclusão. Nesse sentido, o professor constituído por esses discursos é inclusivo enquanto tolera, respeita e valoriza a diversidade, entendida como sinônimo de diferença. De acordo com Lopes e Morgesnstern (2014, p. 183):

> Com o fortalecimento das investidas do Estado, articuladas aos desejos já desenvolvidos nas pessoas com deficiência e seus familiares, bem como naqueles subjetivados pelas práticas de integração e nas empresas (essas cada vez mais mobilizadas e engajadas na educação da população), compõe-se um enredo em que subjetividades são constituídas em uma atmosfera inclusiva.

Neste cenário, a inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores é mais uma peça na engrenagem da constituição de professores inclusivos. Esta inserção se sustenta justamente nos discursos de respeito e tolerância à diversidade. Diversidade entendida como sinônimo de diferença, e, neste caso, especificamente, diversidade linguística. É preciso tolerar e

respeitar a diversidade linguística na qual está localizada a diferença surda. Assim, um dos discursos que sustenta a inserção da disciplina de Libras é a necessidade do respeito à diferença linguística. A inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura é uma estratégia para promover o respeito à diferença e a diversidade. Desse modo, a inclusão do surdo passa pelo respeito à diferença linguística.

Os discursos que circulam nos currículos dos cursos de licenciatura analisados nesta Tese estão constituindo subjetividades inclusivas, modos de vida inclusivos, jeitos de ser professor inclusivo. E a inclusão vem sendo constituída por tais discursos como igualdade, justiça e equidade, produzida a partir da "consciência da diversidade" e respeito às diferenças, bem como da "superação de exclusões". No excerto abaixo esses discursos se aglutinam. O trecho refere-se ao perfil desejado ao egresso de um curso de licenciatura, mais precisamente, ao docente a ser constituído a partir desses currículos:

> *Ademais, espera-se que, com a vivência formativa e o envolvimento nas várias dimensões que compõem o percurso formativo, o Pedagogo realize-se como um profissional que: atua com ética e compromisso, lutando por uma sociedade justa, equânime e igualitária; promova a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconheça e respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; relacione as diversas formas de expressão e de comunicação nos processos didático-pedagógicos; promova relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnorracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência; desenvolva trabalho em equipe, de forma cooperativa e colegiada; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre ensinar e aprender em diferentes meios socioculturais; sobre propostas curriculares e sobre organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho e práticas pedagógicas; tenha disposição para estudar e aplicar criticamente o conhecimento que daí advém; e que, obviamente conheça e valorize as determinações legais próprias da profissão de Pedagogo e que no exercício profissional lhe caiba implantar, executar e avaliar*. (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia, PPN1, grifos meus).

As partes grifadas por mim, nesta longa citação, referem-se àquelas exigências do professor inclusivo em tempos neoliberais. Constata-se que tais exigências não são poucas e nem de fácil execução. No entanto, além destas, são elencadas outras tantas exigências do futuro professor. Trata-se de um discurso que

produz o professor messiânico, conforme argumentam Garcia e Osório (2013). Um professor (auto)responsável pela gerência dos riscos sociais. Um professor que, entre outras coisas, precisa ser inclusivo.

Formar professores que “atuem para uma educação verdadeiramente inclusiva” torna-se imperativo. Mais ainda, desejar a inclusão é o que tais currículos estão ensinando aos futuros professores. Menezes (2011) argumenta que a inclusão é uma estratégia de governo, que, em tempos neoliberais, torna-se um desejo a ser alcançado por cada um. Nas palavras da autora: “Nesse contexto, olho então para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que por si só procurem alcançar o acesso àquilo que foram ensinadas a desejar” (MENEZES, 2011, p. 68). Sob este viés, os professores são ensinados a desejar a inclusão, sendo (auto)responsáveis pela sua efetivação. Constituem-se, assim, os professores inclusivos.

O professor inclusivo constituído nesses discursos é aquele que desenvolve habilidades e competências para incluir, e que, para tanto, tolera e respeita a diferença, entendida como sinônimo de diversidade. Para a produção deste professor, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é peça-chave. Tal disciplina contribui para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, além de se sustentar na tolerância e no respeito à diferença linguística manifestada pelos alunos surdos.

5.2.1. Inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo

A disciplina de Libras foi criada para ser inserida em todos os cursos que formam professores no Brasil. Nesse sentido, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras são direcionados para a formação de professores, e, por isso, quando a disciplina trata do sujeito surdo, é para que o futuro professor o conheça. Quando trata da língua de sinais, é para que este mesmo futuro professor a reconheça, e, quando trata da inclusão, é para que este professor a produza.

No Artigo 14, parágrafo primeiro, inciso terceiro do Decreto Federal nº 5.626/2005 consta a determinação de que as escolas sejam providas com “d)

professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos" (BRASIL, 2005). Este discurso é reafirmado nos objetivos das disciplinas de Libras, conforme segue:

> • *Posicionar-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS por professores do ensino fundamental, médio e superior* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, NE1)
>
> *Fomentar as discussões e as situações problema para a conscientização do papel do professor em ambientes escolares com Surdos e áreas afins.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, SE5).
>
> *Contribuir para a geração de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado, de modo que, mediante o ensino de LIBRAS e interpretação possa ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos surdos, suas características e cultura*. (objetivo geral da disciplina de Libras, SE5).

Formar todos os professores do Brasil para que tenham conhecimentos acerca da singularidade linguística manifestada pelo aluno surdo, e, a partir disso, possam promover a sua inclusão plena, este é um dos propósitos da inserção da disciplina de Libras, conforme determina o decreto. Esse é um dos efeitos da inserção da disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura. A disciplina de Libras faz com que os discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005 substanciem-se, misturando-se para constituir o professor inclusivo.

Ao mesmo tempo, porém, o que se oferece ao professor em termos de formação comunicativa em Libras é: uma introdução, conhecimentos básicos, sinais básicos, habilidades mínimas da Libras. É desta forma que esta língua vem se constituindo pelos discursos que circulam nas disciplinas de Libras. O mínimo, o básico para os futuros professores se comunicarem, ensinarem e intervirem na educação de alunos surdos. Nos excertos abaixo, isso fica explícito:

> *a) Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as <u>habilidades mínimas</u> necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua (<u>nível básico</u>).* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1, grifos meus).
>
> *b) Proporcionar a aprendizagem teórico-prática dos <u>sinais básicos para a comunicação, o ensino e a intervenção com estudantes surdos na educação básica</u>.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, N1, grifo meu).
>
> *Unidade III: O <u>conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor</u> em diferentes contextos.* (título de uma unidade dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, N1, grifo meu).

Os efeitos desses discursos na formação de professores é a produção de professores inclusivos que, minimamente ou de forma básica, se comunicam com os alunos surdos, e têm, conforme determina o decreto, o necessário conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Nesse sentido, a disciplina de Libras está instrumentalizando o futuro professor, desenvolvendo nele habilidades mínimas de comunicação. Outro efeito discursivo é a proliferação do entendimento de que basta ter uma comunicação incipiente para incluir os alunos surdos.

No entanto, conforme argumentam Lodi e Lacerda (2009, p. 12), um projeto de escolarização bilíngue para surdos:

> [...] pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas.

Cabe questionar em que medida os professores que têm em sua formação inicial uma disciplina de Libras adquirem domínio da língua de sinais a ponto de possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos nesta língua? Dar o mínimo, o básico aos futuros professores, em termos de condições de comunicação, parte de que tipo de concepção de inclusão? Em que condições o processo de aprendizagem dos alunos surdos se efetivará? Estas, entre outras, são questões que emergem a partir da análise dos dados produzidos nesta Tese.

5.2.2. Educação Especial e/ou inclusão: mais um espaço curricular na produção do professor inclusivo

Além da disciplina de Libras, a engrenagem de produção do professor inclusivo conta com disciplinas que tratam da Educação Especial e/ou da inclusão nos currículos de formação de professores.

Os discursos que circulam, nos currículos dos cursos de licenciatura analisados, significam a inclusão como sinônimo de Educação Especial. Nesse sentido, o professor inclusivo é constituído como aquele que é capaz de atender

adequadamente as pessoas com deficiência, com necessidades especiais ou com necessidades educacionais especiais, conforme os excertos retirados dos currículos dos cursos de licenciatura analisados:

> *Para a consecução desta sólida formação do futuro docente, a matriz curricular do curso de Pedagogia está organizada de modo a contemplar importantes exigências ético-legais do nosso tempo, dentre elas a urgência de profissionais que atuem para uma educação verdadeiramente inclusiva, capazes de lutar por sistemas de ensino e práticas educativas adequadas ao atendimento de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, conforme orientações apresentadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (PPS1, 2010, p. 31, grifos meus).
>
> *Com a atual política de inclusão, não somente no setor educacional, mas social e cultural, acentua-se a necessidade de capacitar os estudantes para atenderem a toda diversidade e especificidade de pessoas com deficiência*. (PPCO1, 2014, p. 22, grifos meus).
>
> *4. Criar situações e espaços em que o estudante possa demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras* (excerto dos objetivos específicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, PPCO1, grifos meus).

Nos três projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, consta, além da disciplina de Libras, disciplinas que tratam da Educação Especial e/ou da educação inclusiva. Estas disciplinas estão localizadas, em sua maioria, no mesmo semestre em que é ofertada a disciplina de Libras, como é o exemplo do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da CO1, com a disciplina de “Educação Especial”. Já no curso de Pedagogia da N1, além da disciplina de “Fundamentos da Educação Especial” que é ofertada no mesmo semestre em que a disciplina de Libras, é oferecida, no último semestre do curso, a disciplina de “Educação Especial: sujeitos e culturas”. E, no curso de Licenciatura em Pedagogia da S1, além da oferta da disciplina “Educação especial e inclusão”, são ofertadas duas disciplinas optativas que tratam da temática: “Fundamentos da educação especial” e “Seminário temático em pedagogia especial”.

Além das disciplinas já referidas, em dois projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia foram encontradas, nas ementas de algumas disciplinas, discussões sobre a inclusão. No PPCO1, duas disciplinas abordam essa discussão em suas ementas: “Políticas Públicas de Educação” e “Educação e Antropologia Cultural”. E, no PPN1, tal discussão consta na ementa da disciplina “Educação Infantil”.

Ao colocar disciplinas que tratam da Educação Especial e/ou inclusiva no mesmo semestre da disciplina de Libras, e de inserir as discussões sobre a inclusão em outras disciplinas, os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia analisados potencializam o imperativo da inclusão. Ao mesmo tempo em que é efeito, produz efeitos na formação de professores inclusivos.

O discurso da inclusão não circula apenas nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas também nos próprios projetos pedagógicos desses cursos. Nestes projetos são referidas as ações realizadas pelas universidades e/ou cursos quanto, principalmente, às questões de acessibilidade – arquitetônica, física e comunicacional. Nesse sentido, o discurso da inclusão é assumido como política curricular das universidades, conforme o excerto abaixo exemplifica:

> *É de suma importância que uma Universidade da estatura da CO1 disponha de uma Política para garantir o efetivo acesso e permanência dos alunos com deficiências em seu quadro discente.* (PPCO1, 2014, p. 22).

Dos seis Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, os currículos dos cursos de Pedagogia estão muito mais explicitamente permeados por discursos inclusivos. O discurso da inclusão se espalha por todo o projeto, não se restringindo aos objetivos do curso ou à lista de habilidades e competências do futuro professor, mas sim assumida como uma política curricular. Os cursos de Pedagogia assumem a inclusão como política curricular de formação de professores.

Cabe salientar que, nos demais projetos pedagógicos analisados – dos cursos de licenciatura em Letras, em Química e em História –, não consta nenhuma disciplina que trate da inclusão ou da Educação Especial. A única disciplina inserida nos currículos destes cursos que aborda, de alguma forma, a inclusão é a disciplina de Libras. Além disso, em nenhuma parte dos projetos pedagógicos é feita referência à Educação Especial e/ou inclusiva, ou a ações de inclusão por parte do curso ou da universidade. No entanto, isso não quer dizer que estes cursos não estejam envolvidos na rede discursiva que produz a inclusão como imperativo. Em tais cursos, é a disciplina que Libras que aciona a engrenagem da produção do professor inclusivo.

Com isso, a partir das análises até aqui produzidas, é possível argumentar que o professor inclusivo vem sendo constituído por uma engrenagem discursiva, da qual a inserção da disciplina de Libras é mais uma peça. Esta engrenagem é um dos

mecanismos produzidos pelo imperativo da inclusão, o qual é operado por uma governamentalidade de teor neoliberal.

5.3. Efeitos curriculares produzidos pela inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura

Argumento que a inserção da disciplina de Libras, de forma obrigatória, em cursos de licenciatura, produz sentidos e significados nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil. Não se trata simplesmente da inserção de uma disciplina, mas de uma rede de significação que tal inserção produz. Tal rede institui sentidos e constitui modos de vida a partir das significações produzidas em diferentes espaços e tempos.

Nesse sentido, o lugar no qual os professores de Libras estão lotados produz sentidos, e, do mesmo modo, o que serve como conhecimento válido nas disciplinas de Libras é uma escolha por um determinado tipo de representação, e não de outros. Os textos que são escolhidos para servirem de referências bibliográficas para as disciplinas de Libras também entram na luta em torno da produção de sentidos. A definição da carga horária que deve ter uma disciplina de Libras no emaranhado curricular dos cursos de licenciatura também é uma prática de significação. Dessa forma, não só a inserção propriamente dita desta disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura, mas tudo o que esta inserção envolve na dinâmica curricular, é, ao mesmo tempo um efeito, produzindo efeitos discursivos.

Todas essas decisões, escolhas, posicionamentos são estratégias curriculares produzidas em redes de relações de poder-saber. Elas acontecem em instâncias diversas, por pessoas ou grupos diferentes, e a partir de campos discursivos distintos. É uma rede discursiva que vem instituindo sentidos acerca de quem são os surdos, o que é a língua de sinais e que educação se almeja para estes sujeitos. Além disso, ela vem constituindo modos de vida, articulados ao imperativo da inclusão, que é operado por uma governamentalidade neoliberal.

5.3.1. Que espaço a disciplina de Libras ocupa nos currículos dos cursos de licenciatura?

> *é principalmente graças à estrutura disciplinar do currículo que a escola ensina a articular o tempo e o espaço sociais. Nesse caso, temos na grade curricular o grande ícone de tais articulações espaço-temporais: num eixo, o espaço epistemológico onde estão e se hierarquizam as "coisas" a ensinar e a aprender; no outro eixo, a distribuição do tempo social previsto para que tais "coisas" sejam ensinadas e aprendidas.* (VEIGA-NETO, 2012a, p. 7)

As práticas curriculares são disciplinares: elas articulam, organizam, sistematizam, hierarquizam tempos e espaços, corpos e saberes. Nesse sentido, cabe questionar que espaço a disciplina de Libras ocupa nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos quais esta disciplina foi inserida de forma obrigatória a partir da promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005.

O espaço que a disciplina de Libras tem assumido nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, ou mais especificamente, na sua grade curricular, também é um discurso e vem instituindo verdades. Este discurso é produzido como efeito das políticas e também produz efeitos nos cursos e nas próprias políticas curriculares de formação de professores. E, para além de tudo isso, certamente produz efeitos nos significados que vêm sendo construídos sobre inclusão.

Tendo como base os dados produzidos nesta Tese, acerca dos programas analíticos das disciplinas de Libras de quinze universidades federais, conclui-se que a carga horária dessas disciplinas varia de 30 a 72 horas, sendo maior a incidência de disciplinas com a carga horária de 60 horas. Nos cursos de licenciatura que duram, em sua maioria, cerca de oito semestres, a Libras ocupa o espaço de uma única disciplina curricular. As universidades ofertam, geralmente, a mesma carga horária para todos os cursos. Em apenas uma universidade – SE5 – há variação da carga horária por curso, havendo diferenciação da carga horária, especificamente para o Curso de Letras, que é maior que a dos demais cursos.

Cabe questionar o que é possível aprender e/ou ensinar em uma única disciplina, que tem em torno de 60 horas, em um curso que dura geralmente quatro anos, tendo um total mínimo de carga horária de 2.800 horas. Que efeitos uma única disciplina de Libras, geralmente com 60 horas, tem no currículo dos cursos que formam professores? Esta é uma discussão que está no centro do jogo curricular e se relaciona com uma determinada concepção de formação de professores.

Consequentemente, disputas entre o que ensinar, quando ensinar e o quanto ensinar fazem parte dessa discussão.

As disciplinas de Libras ministradas para os cursos de licenciatura nas universidades federais são nomeadas, em sua maioria, com a própria sigla “Libras” ou na sua forma extensa “Língua Brasileira de Sinais”, ou ainda com ambas “Língua Brasileira de Sinais - Libras”. São poucas as instituições que nomeiam a disciplina de outras formas, e, quando isso ocorre, sempre há a menção à língua, como, por exemplo, “Introdução à Libras” (N2) ou “Língua Brasileira de Sinais: noções básicas”(CO2), ou “Libras I” (SE1 e S2).

Em relação aos programas analíticos das disciplinas de Libras, a maioria das universidades pesquisadas – dez dentre as quinze – utiliza o mesmo programa para todos os cursos de licenciatura. Outras, como CO1 e NE4, utilizam a mesma ementa, mas os demais elementos dos programas analíticos são diferenciados por curso. Já nas universidades NE1, N2 e S1, os programas analíticos são diferenciados por curso, por professor e por campi, respectivamente.

Cabe questionar quais implicações uma única disciplina, geralmente, igual para todos os cursos tem na formação de professores? Como um professor que atua na educação infantil, ou um professor que leciona matemática e outro que ministra aulas de Língua Portuguesa atuarão com alunos surdos, tendo em sua formação a mesma disciplina de Libras? Será que um mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura permite discutir sobre a especificidade linguística dos alunos surdos nos diferentes níveis: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio? Considerará as especificidades dos diferentes campos acadêmicos, como, por exemplo, a Geografia, a Matemática ou a Pedagogia?

A implantação das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, nas quinze universidades pesquisadas, e a sua consequente oferta ocorreu de 2006 a 2012, sendo que 2010 é o ano em que mais universidades ofertaram pela primeira vez esta disciplina. Os primeiros cursos a inserirem a disciplina de Libras no currículo foram Pedagogia e/ou Letras, na maioria das universidades pesquisadas: em onze universidades, das quinze pesquisadas.

Em dois dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados a disciplina de Libras foi colocada no segundo semestre do curso e, em três projetos, ela está localizada nos últimos semestres do curso. Apenas em um dos projetos

pedagógicos analisados não foi possível saber a localização exata da disciplina de Libras, tendo em vista que neste projeto não consta a matriz curricular do curso. Percebe-se, com isso, que não há um espaço pré-definido para a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Não há pré-requisitos para cursá-la. Ela não está vinculada a nenhuma outra disciplina ou unidade de ensino. E, por isso, seu lugar na grade curricular é indeterminado.

Do ponto de vista de uma continuidade ou aprofundamento dos conhecimentos em Libras, em nenhum projeto pedagógico analisado consta alguma referência a disciplinas obrigatórias ou optativas como Libras II, III, IV, etc., ou a outras disciplinas que tratem da educação de surdos. Percebe-se, diante do exposto, que a disciplina de Libras está isolada nos currículos dos cursos, sendo a única disciplina que trata da língua, da educação e dos surdos em todo o currículo. Observando os quinze programas analíticos da disciplina de Libras, em dois (S2 e SE1) a disciplina é nomeada como Libras I, o que indica que, possivelmente, haja oferta de Libras II, porém, os materiais analisados não dão condições de fazer esta afirmação, uma vez que não há referências, nos projetos pedagógicos, à oferta de tal disciplina, não constando nem como disciplina obrigatória, nem como disciplina optativa.

A única disciplina que põe em circulação discursos sobre surdos, sobre educação de surdos e sobre língua de sinais é a disciplina de Libras. Na maioria dos projetos pedagógicos analisados, o único espaço para tais discursos é a própria disciplina de Libras. Em apenas dois projetos é feita referência à educação de surdos fora do próprio programa da disciplina de Libras: uma referindo-se à disponibilização de Intérpretes de Libras para alunos surdos, como um recurso de acessibilidade da universidade (PPCO1); e outra referindo-se à participação de um grupo de estudos surdos no fornecimento de livros e brinquedos para a brinquedoteca, e em um Seminário que tratou da acessibilidade na universidade (PPN1).

A inexistência de um local pré-definido e, nem mesmo, de uma continuidade ou associação com outras disciplinas, produz um isolamento curricular da disciplina de Libras. Esta acaba parecendo ser apenas mais uma disciplina a figurar nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

De acordo com Lüdke (2014, p. 51):

> A proposta de formação de professores oferecida pela universidade sofre, em sua concepção, limites estruturais decorrentes da sua configuração em disciplinas segmentadas, regidas por orientação do domínio de conhecimentos ao qual pertencem, com as suas lógicas e exigências específicas. O duplo significado da palavra disciplina, como campo de conhecimento e regra de comportamento, ajuda a explicar, ou pelo menos a entender, como se desenrola a passagem do estudante, futuro profissional do magistério, como de outras profissões, pelas diferentes matérias que compõem o currículo do seu curso, procurando absorver o conteúdo, os conhecimentos nelas envolvidos, sem, em geral, ser introduzido aos caminhos que levaram à construção desses conhecimentos.

O argumento da autora contribui para a problematização que me proponho a fazer nesta Tese. Haja vista que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura torna-se apenas a adição de mais uma disciplina que não dialoga com as demais na formação dos professores. O que torna a disciplina de Libras mais uma nesse emaranhado disciplinar.

Fato que se observa ao analisar a própria grade disciplinar dos cursos, ou mesmo as tentativas de agrupamentos de disciplinas realizadas nos projetos pedagógicos dos cursos. Nos seis projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, as disciplinas são agrupadas por núcleos, eixos, domínios ou blocos. Cabe questionar qual é o lugar que a disciplina de Libras está ocupando nesta organização curricular.

Em dois projetos pedagógicos, a disciplina de Libras é colocada ao lado das disciplinas específicas dos cursos. No projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras (PPN2), a disciplina de Libras compõe o Eixo Temático II - Compreensão e Reflexão de Referenciais Teóricos: Línguas, Linguística e Literaturas. Este eixo é composto pela disciplina de Libras e pelas disciplinas: Semântica e Pragmática; Estudos Morfológicos do Português – Nível I; Estudos Morfológicos do Português – Nível II; Estudos Sintáticos do Português - Nível I; e Estudos Sintáticos do Português – Nível II. Além do Eixo II, o curso é formado por mais cinco eixos temáticos: I: Compreensão dos usos de linguagens; III: Construção de bases para a Prática Pedagógica; IV: TCC - Trabalho de Conclusão de Curso; V: Estudos complementares - Componentes eletivos; e eixo VI: Atividades Acadêmico Científico-Culturais (AACC).

Por sua vez, no projeto pedagógico do curso de licenciatura em História (PPNE3), a disciplina de Libras compõe a lista de Conteúdos Complementares Obrigatórios, que agrupa as disciplinas de: Teoria da História I, Teoria da História II, Metodologia da História I, Metodologia da História II, Libras e TCC. O projeto

subdivide as disciplinas em conteúdos básicos profissionais; os conteúdos de formação pedagógica e o estágio curricular; e os conteúdos complementares, divididos em obrigatórios ou optativos.

Analisando estes agrupamentos, cabe questionar qual a relação entre a disciplina de Libras e a disciplina de Teoria da História I, por exemplo? Ou entre a disciplina de Libras e a disciplina de Estudos Morfológicos do Português – Nível II? Como esse conjunto de conteúdos ou como este eixo interage na formação docente? Conforme argumenta Roldão (2014, p. 98), “Na verdade, não basta justapor, numa lógica curricular aditiva (ROLDÃO, 2012), as componentes que integram o saber docente”.

Em quatro (PPCO1, PPN1, PPNE4 e PPS1) dos seis projetos pedagógicos de cursos de licenciatura analisados, a disciplina de Libras está agrupada com disciplinas que tratam da didática, da psicologia e da política educacional. Os quatro projetos pedagógicos referem-se aos cursos de licenciatura em Pedagogia (três deles) e em Química (um). Apesar de terem nomes diferentes, os agrupamentos em que a disciplina de Libras está inserida tratam da formação pedagógica mais geral dos cursos.

Esta mesma situação é identificada com outras disciplinas que têm sua inserção obrigatória nos currículos de formação de professores. Lopes e Macedo (2011a) falam da disciplina de Sociologia como uma comunidade disciplinar difusa, tendo em vista que ainda não há uma intercomunicação com as demais comunidades disciplinares e é baixo o seu grau de organização. Em relação a esta disciplina há uma:

> [...] tensão entre valorização de sentidos acadêmicos e sentidos utilitários e pedagógicos [...] pois a defesa dos sentidos acadêmicos vincula-se à legitimação de um território disciplinar, enquanto os sentidos utilitários e pedagógicos são mobilizados no processo de justificar a introdução da disciplina no currículo [...] (2011a, p. 270).

Vejo uma relação estreita com a disciplina de Libras, a qual não realiza nenhum tipo de comunicação com as demais comunidades disciplinares. Desse modo, a disciplina de Libras busca a sua legitimação como um território disciplinar por meio dos sentidos pedagógicos que justificam a sua introdução no currículo. Talvez, por isso, a disciplina de Libras esteja sendo agrupada com disciplinas de teor mais pedagógico nos cursos de licenciatura.

Para exemplificar este agrupamento disciplinar, destaco o PPCO1. Neste projeto pedagógico, a disciplina de Libras compõe o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, o qual:

> *compreende a formação pedagógica e humanística sendo constituído pelas disciplinas que ajudam a transitar nas questões que envolvem a compreensão do ser humano nas relações com o mundo e em situações de aprendizagem no contexto contemporâneo*. (PPCO1, 2014, p. 19).

Tal núcleo é composto pelas disciplinas: Fundamentos de Didática; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Educação Especial; LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais; Tópicos em Diversidade Étnico-racial; Laboratório de Textos Científicos I. Além deste núcleo, constam, no projeto pedagógico, o núcleo de estudos básicos e o núcleo de estudos integradores.

Ao ser colocada no mesmo grupo de disciplinas que tratam da didática, a disciplina de Libras ocupa o espaço de instrumentalização do professor para atuar na sala de aula. Logo, a Libras se constitui como um instrumento didático-pedagógico de gestão da sala de aula inclusiva.

Apesar de compor eixos, blocos, núcleos ou domínios com outras disciplinas na organização dos projetos pedagógicos, a disciplina de Libras parece estar desconectada dos currículos. Cabe questionar até que ponto ela dialoga com as demais disciplinas no processo da formação dos professores?

Conforme visto anteriormente, a única relação identificada se dá entre a disciplina de Libras e as disciplinas que tratam da Educação Especial e/ou inclusão, tendo em vista que, geralmente, são ofertadas no mesmo semestre letivo e abordam assuntos que se aproximam. Além disso, cabe destacar que isto só acontece nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia analisados. Nesse sentido, a única conexão encontrada na análise acontece entre a disciplina de Libras e as disciplinas que tratam da inclusão.

Os dados produzidos até aqui me possibilitam mapear o espaço que a disciplina de Libras está ocupando nos currículos dos cursos de licenciatura. Numa lógica disciplinar, esta disciplina é apenas mais uma no rol de inúmeras outras que compõem tais currículos. Consiste em uma única disciplina, geralmente de 60 horas, inserida em qualquer lugar na grade curricular, sem diferenciação por curso.

O espaço que a disciplina de Libras ocupa nos currículos produz efeitos discursivos na formação de professores. Parece que bastam 60 horas em uma única disciplina para formar professores para trabalharem com alunos surdos numa lógica inclusiva. Com uma única disciplina de Libras entende-se que esses professores estarão aptos para incluir os alunos surdos na escola regular. Com uma disciplina que é igual para qualquer curso, professores estariam formados para a inclusão dos alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização.

5.3.2. Quem pode falar e o que se pode dizer nas disciplinas de Libras?

Além do espaço que a disciplina de Libras vem ocupando nos currículos dos cursos de licenciatura, o que se fala, sobre o que se fala e quem fala nesta disciplina também produz efeitos discursivos na formação de professores. Foucault (2006a, p. 8-9) afirma que:

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

A partir disso, questiono quais discursos ganham legitimidade no currículo da disciplina de Libras? Que regime de verdade estabelece o que é pensável e dizível nas disciplinas de Libras? O currículo da disciplina de Libras vem produzindo quais verdades? Quais discursos legitimam estas verdades?

Nesse sentido, cabe analisar o que é dito e quem fala nas disciplinas de Libras inseridas nos cursos que formam professores no Brasil.

Conforme argumentação de Foucault, na ordem do discurso, qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa. Portanto, cabe questionar quem pode falar nas disciplinas de Libras. Ou melhor, quem são os docentes desta disciplina, qual é a sua formação, onde estão lotados? O perfil docente da disciplina de Libras também produz efeitos discursivos na inserção da disciplina de Libras em cursos de Licenciatura no Brasil.

Em pelo menos duas universidades – CO1 e CO2 – a disciplina de Libras começou a ser ofertada por meio da contratação de professores substitutos e, posteriormente, ocorreram concursos para professores do quadro efetivo do magistério federal. Além disso, quatro professores – PNE3, PNE4, PN2 e PSE5[55] – indicaram que estavam acontecendo concursos para efetivação de docentes para ministrar a disciplina de Libras, à época que responderam às questões.

Das quinze universidades, treze contam com professores do quadro efetivo para ministrar a disciplina de Libras. Em quatro universidades há também professores substitutos e/ou temporários, e/ou contratados, sendo que, em uma delas, SE5, este é o único professor de Libras. Cada universidade tem de um a cinco professores de Libras, sendo que um terço delas conta com dois professores – CO1, CO2, NE4, N2 e SE2 – e quatro universidades com apenas um professor de Libras – SE1, SE4, SE5 e S2.

Esses docentes estão lotados nas Faculdades e Institutos de Educação ou nas Faculdades e Cursos de Letras ou nos Cursos de Letras-Libras. Os professores da disciplina de Libras que estão lotados no Curso Letras-Libras iniciaram suas atividades nas Faculdades de Educação das universidades CO1 e NE4. Apenas em duas universidades os docentes responsáveis pela disciplina de Libras são lotados em outros locais: Faculdade Interdisciplinar em Humanidade – SE4, e Domínio Conexo[56] – S1.

A formação inicial da maioria dos docentes que, hoje, atuam como professores de Libras é em Pedagogia ou Letras, havendo dez professores formados em cada um desses cursos nas universidades pesquisadas. Dos dez professores formados na área da Letras, seis realizaram o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, e destes, três têm dupla formação, ou seja, já eram formados em outros cursos quando realizaram a formação específica. Há também professores formados nos Cursos de Licenciatura em História, Geografia, Filosofia, Artes Plásticas e Normal Superior, bem como nos Cursos de Bacharelado em Comunicação Social, Fonoaudiologia, Sistemas de Informação e Análise de

55 Para que os professores não sejam identificados, cada um será nomeado por uma sigla formada pela letra “P” que se refere a professor, seguida da sigla da região correspondente e por um número cardinal de acordo com a quantidade de universidades de cada região que forneceram informações para a pesquisa.

56 Segundo o professor que respondeu às questões, os professores da S1 *“não são lotados por cursos ou departamentos, mas por domínios, então a Libras é do Domínio Conexo. Ou seja, transitamos por todos os cursos. O Domínio Conexo é composto por várias disciplinas”.*

Sistemas[57]. Alguns professores informaram ter certificação do Pró-Libras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras.

No que diz respeito à formação no âmbito da pós-graduação, muitos professores realizaram mais de uma especialização, além de mestrado e doutorado. São bastante variadas as áreas das especializações que os professores de Libras possuem, sendo preponderantes a Especialização em Libras, Educação Especial, Educação ou Pedagogia Inclusiva e Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. As demais especializações foram realizadas, cada uma, por apenas um professor: Psicopedagogia, Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais, Formação para a docência no ensino superior, Ensino de língua espanhola como língua estrangeira e Gestão escolar.

Em nível de mestrado, há dezessete professores formados e três com formação em andamento, sendo preponderante a formação no campo da Educação. Há também cinco professores formados no campo da Linguística. Além de serem Mestres em Educação, Linguística e Letras, os professores de Libras são Mestres em Psicologia Social, Artes Cênicas e em Ensino de Ciências.

Nove professores estão fazendo ou já concluíram o Doutorado, sendo a maioria em Linguística ou em Educação, bem como em Letras e Psicologia Social. Um desses professores já concluiu o Pós-Doutorado na área da Educação.

Abaixo segue um quadro com as informações acerca da formação inicial e continuada dos professores de Libras das universidades pesquisadas:

Quadro 3 – Formação dos professores de Libras

Graduação		**Pós-graduação *Lato sensu* - Especialização**		**Pós-graduação *Stricto sensu***	
Curso	**Nº de Prof.**	**Curso**	**Nº de Prof.**	**Curso**	**Nº de Prof.**
Pedagogia	10	Libras	6	Mestrado em Educação	12
Letras/Libras	6	Educação Especial	3	Mestrado em Linguística e Letras	6
Letras	4	Educação ou Pedagogia Inclusiva	3	Mestrado em Psicologia Social	1

[57] Em relação à formação dos professores, as informações obtidas nem sempre se referiram a todos os professores de uma universidade, mas pelo menos de um ou dois professores. Com exceção de uma universidade em que dois professores responderam ao questionário, em todas as demais apenas um professor respondeu ao questionário, fornecendo informações sobre a formação acadêmica dos demais professores.

Demais cursos de licenciatura	7	Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa	2	Mestrado em Artes Cênicas	1
Cursos de bacharelado	4	Psicopedagogia	1	Mestrado em Ensino de Ciências.	1
		Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais	1	Doutorado em Educação	3
		Formação para a docência no ensino superior	1	Doutorado em Linguística ou Letras	5
		Ensino de língua espanhola como língua estrangeira	1	Doutorado em Psicologia Social	1
		Gestão escolar	1	Pós-Doutorado em Educação	1

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Percebe-se, a partir dos dados apresentados, que a maioria dos professores de Libras tem formação preponderantemente nas áreas da Educação e da Letras, o que é perceptível desde a formação inicial até o nível de doutorado. Assim como a sua lotação nas universidades, que acontece também nestas duas áreas, na maioria dos casos, em Faculdades ou Institutos de Educação ou em Faculdades e Institutos de Letras.

Nesse sentido, podem falar nas disciplinas de Libras aqueles docentes que tenham formação no campo da Educação ou da Linguística e que estejam lotados nas Faculdades de Educação ou de Letras. Esses dois campos acadêmicos são os lugares de onde se pode falar nas disciplinas de Libras. Conforme veremos, a seguir, esta mesma preponderância desses dois campos epistemológicos se evidencia na organização dos programas analíticos das disciplinas de Libras.

Ao manejar os programas analíticos das disciplinas de Libras, a partir da análise específica da ementa, dos conteúdos programáticos e das referências bibliográficas, foi possível depreender que os discursos que ali circulam produzem e são produzidos por dois campos epistemológicos: Letras e Educação.

Em relação à bibliografia indicada nos programas analíticos, é possível visualizar a produção discursiva destes dois campos disciplinares. A maioria desses

programas apresenta referências de ambos os campos[58]. Em duas universidades, as referências são apenas de um dos campos, ou dos estudos linguísticos e gramaticais da Libras (SE2) ou sobre educação de surdos(N2).

A divisão em dois polos de conhecimentos também se evidencia na análise específica das ementas e são ainda mais detalhados nos conteúdos programáticos das disciplinas de Libras. Em todas as ementas está presente alguma referência à educação de surdos e aos aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Além disso, em quatro ementas, também circulam elementos referentes à legislação e/ou aos estudos da linguagem do aluno surdo.

Para produzir as análises no polo de Letras, agrupei os discursos em pelo menos quatro subcampos: 1) aspectos linguísticos e gramaticais[59] da Libras; 2) comunicação (sinalização e expressão em Libras); 3) léxico (vocabulário da Libras); e 4) estudos da linguagem do surdo[60].

Quanto aos discursos linguísticos e gramaticais da Libras, prevalecem aqueles que tratam dos níveis fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, por constarem em dez programas analíticos analisados. Também são frequentemente citados os aspectos gramaticais da Libras, tais como os pronomes, adjetivos, advérbios.

As referências bibliográficas[61] que dão sustentação aos discursos deste subcampo são compostas por obras que descrevem a estrutura linguística e gramatical da Libras ou por livros de cursos de Libras – voltados para os professores de Libras, em sua maioria. A obra mais indicada nos programas analíticos da disciplina de Libras analisados é o livro *Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos,* de Quadros e Karnopp (2004), no qual as autoras fazem uma descrição da estrutura linguística da Libras, evidenciando seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Além deste, também se destaca

---

58 Cabe ressaltar que a universidade NE4 não indicou bibliografia por ter sido fornecida à pesquisa apenas uma resolução do Conselho Acadêmico (Resolução nº 14/2009) que determina a inserção da disciplina de Libras de forma obrigatória em todos os cursos de licenciatura e de forma optativa nos demais cursos, indicando apenas nomenclatura, carga horária e ementa.

59 A linguística e a gramática têm o mesmo objeto de estudo: a língua, entretanto, lançam olhares distintos sob ela. A linguística analisa os fatos da língua na sua situação de uso. A gramática descreve a forma da língua e traça normas para o seu uso.

60 Para visualizar com mais detalhes cada um dos subcampos do polo de Letras, veja tabela no Apêndice E (p. 343).

61 Para visualizar as referências bibliográficas mais citadas no campo epistemológico de Letras, veja tabela no Apêndice G (p. 345).

as indicações do livro *Libras em Contexto: curso básico* (FELIPE; MONTEIRO, 2006) [62] que:

> [...] desde 1997, [...] tem sido referência para programas nacionais, executados pela Feneis (http://www.feneis.org.br), através de convênios com o MEC-SEESP, secretarias de educação estaduais e municipais, tem sido também utilizados em cursos livres, de extensão ou para a Disciplina Libras em universidades, faculdades, empresas, instituições públicas, privadas e religiosas, além de ser o material didático-pedagógico dos cursos na Feneis.[63].

Outro livro bastante citado nos programas analíticos é *Por uma gramática da língua de sinais,* de Lucinda Ferreira-Brito (1995), tendo sido um dos primeiros livros publicados no Brasil com um viés linguístico-gramatical. Cabe destacar que estas três obras aqui nomeadas foram as primeiras publicações resultantes de pesquisas na área da linguística da língua de sinais, no Brasil, e que ainda se mantêm como referência. Elas foram, inclusive, utilizadas para dar respaldo à produção do Decreto Federal nº 5.626/2005.

Em relação aos discursos que dão ênfase à comunicação nos conteúdos programáticos, os mais referidos são os diálogos, a conversação, a interação, ou seja, as situações comunicativas em Libras que serão vivenciadas nas aulas. Em alguns programas analíticos, há referências específicas ao uso das expressões faciais e corporais e ao ensino de técnicas de tradução e interpretação.

No que diz respeito ao léxico (vocabulário da Libras), os discursos que circulam nos conteúdos programáticos dos programas analíticos das disciplinas de Libras explicitam quais categorias semânticas serão aprendidas pelos futuros professores. Em alguns programas analíticos consta somente a referência ao ensino de vocabulário, sem especificação. Este subcampo, no que se refere às referências bibliográficas, é composto por dicionários e glossários da Libras. Cabe ressaltar que, quando há dicionários indicados na bibliografia, é predominante a referência ao

---

62 A indicação de livros publicados e/ou distribuídos pelo MEC é recorrente nos programas analíticos das disciplinas de Libras. A publicação mais indicada - oito vezes em cinco universidades - é a obra de Tânya Amara Felipe e Myrna Salerno Monteiro (2006), *Libras em Contexto* - livro do professor e livro do aluno -, que foi distribuída pelo MEC, através da antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP.

63 Disponível em: <http://www.librasemcontexto.org/>. Acesso em: 19 out. 2015.

Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001)[64].

Ainda no campo epistemológico de Letras, foi possível agrupar discursos que se referem aos estudos da linguagem, os quais tratam da aquisição e desenvolvimento da linguagem do aluno surdo, mais especificamente da aquisição da Libras e da aprendizagem da Língua Portuguesa falada e/ou escrita. É destaque, neste subcampo, pela quantidade de vezes que é indicada nas referências bibliográficas das disciplinas de Libras, a obra *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem* (QUADROS, 1997) a qual descreve o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas. Neste subcampo, também é bastante citada a obra *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, de Márcia Goldfeld, em sua segunda edição, de 2002[65].

No campo epistemológico da Educação, agrupei os discursos em pelo menos quatro subcampos: 1)inclusão; 2)bilinguismo e abordagens educacionais para alunos surdos; 3)cultura e identidades surdas; e 4)aspectos históricos, culturais, educacionais, sócio-antropológicos, clínicos, sócio-históricos e linguísticos dos surdos, da surdez e da língua de sinais[66].

Dentre estes subcampos, o que apresenta maior variação é o da inclusão. Quando tratam da inclusão, os programas analíticos das disciplinas de Libras fazem circular, principalmente, discursos acerca do Tradutor/Intérprete de Libras; do professor inclusivo e sua formação; do ensino e da escola inclusiva. Neste subcampo, também circulam discursos sobre a relação entre inclusão e a Educação Especial; a avaliação do aluno surdo incluído, e o papel do instrutor na escola regular.

O campo disciplinar da Educação é sustentado, bibliograficamente, tanto por obras que produzem e fazem circular discursos sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular, quanto pelas obras que discutem o papel das línguas na educação de surdos – especialmente o bilinguismo e o letramento. Destaca-se, pela

---

64 Cabe salientar que este dicionário foi distribuído pelo Ministério da Educação, gratuitamente, a partir de 2006, para escolas que atendem alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, através do Programa Nacional do Livro Didático, financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 23 out. 2015.

65 A primeira edição desta obra é de 1997.

66 Para visualizar com mais detalhes cada um dos subcampos do polo da educação, veja tabela no Apêndice F (p. 344).

variedade de obras e quantidade de indicações, o campo dos estudos surdos, no qual, dentre as obras mais citadas, encontra-se o livro *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, organizado por Carlos Skliar, em suas diferentes edições[67], indicado em nove programas analíticos. No entanto, os estudos surdos não tomam destaque nem nas ementas, nem nos conteúdos programáticos indicados nos programas analíticos da disciplina de Libras analisados.

Na área da Educação, também há indicação de livros sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação de surdos, bem como sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo. Percebe-se que é bastante abrangente este campo disciplinar, por ser permeado por diferentes perspectivas[68].

Além destas duas áreas de conhecimento – Letras e Educação –, em sete programas analíticos há referências específicas ao estudo de leis, resoluções e decretos na disciplina de Libras, com enfoque na Lei Federal nº 10.436/2002 e no Decreto Federal nº 5.626/2005. Cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) só foi indicada uma única vez (S1). Uma das universidades (CO1) indicou também a legislação estadual e municipal que reconhece a Libras.

Há também partes dos programas que não se adequaram a nenhuma das áreas, especificamente, e foram alocadas na categoria “outros”. Nesta categoria, estão discursos que, mesmo não excluindo a área de Letras e/ou da Educação, não se restringem a estes campos específicos do conhecimento, podendo remeter-se a questões de acessibilidade, cultura, questões clínicas, entre outras. Um exemplo disso, que pode ser visualizado, em relação às referências bibliográficas, é o livro *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda (*GESSER, 2009), que poderia estar no campo da Letras por abordar a língua de sinais em suas dimensões linguísticas e as características linguísticas da pessoa surda, mas que também poderia estar no campo da Educação por tratar da educação da pessoa surda e dos diferentes entendimentos

67 Este livro teve sua primeira edição em 1998, e, atualmente, está em sua 7ª edição, publicada em 2015.

68 Para visualizar as referências bibliográficas mais citadas no campo epistemológico da educação, veja tabela no Apêndice H (p. 346).

que podemos ter da surdez. Esta obra é referência bibliográfica de sete programas analíticos da disciplina de Libras, de um total de quinze.

A partir do entrecruzamento dos dados, percebi uma desconexão entre cada um dos elementos que compõem o programa analítico. Por exemplo, a CO2 tem como ementa:

> *Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* (grifo meu).

Esta ementa está dividida em dois polos epistemológicos distintos: educação de surdos e aspectos linguísticos da Libras. No entanto, na bibliografia indicada, só há uma referência complementar no campo da linguística da língua de sinais. É no mínimo intrigante o fato de que um dos polos esteja embasado em apenas uma referência bibliográfica complementar. Isso se confirma ao olhar os conteúdos programáticos deste programa, pois fica perceptível a prevalência de conteúdos sobre a educação de surdos em detrimento dos demais. Assim, mesmo sendo indicados outros conteúdos, prevalecem os relacionados à educação dos alunos surdos, o que não é evidente na ementa.

É semelhante o que ocorre com a SE5, que indica em sua ementa vários elementos acerca dos estudos linguísticos e gramaticais da Libras:

> *Bases Linguísticas de LIBRAS - Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do Bilinguismo.* (grifo meu).

Nos conteúdos programáticos desse programa, também fica nítida a prevalência dos conteúdos linguísticos e gramaticais, bem como os relacionados à comunicação e ao léxico da Libras. No entanto, nas referências bibliográficas, só há indicação de um dicionário de Libras. Esta é uma obra que apenas registra o léxico da Libras, não havendo qualquer outra referência que dê bases teóricas para o estudo linguístico da língua de sinais.

Outra desconexão perceptível é a indicação preponderante de referências bibliográficas acerca dos estudos da linguagem do aluno surdo sem que haja qualquer referência a tais estudos na ementa e nos conteúdos programáticos. Isso é

nítido em pelo menos três programas analíticos de Libras das universidades analisadas (NE2, SE2 e SE5), dentre as quais destaco a ementa da NE2:

> *Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Cultura e identidades surdas. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em contextos diversos*.

Essa descrição detalhada dos elementos que compõem os programas analíticos e dos discursos postos a circular nas disciplinas de Libras possibilita a visualização das bases epistemológicas que estão dando sustentação a esta rede discursiva. Quando se escolhe estes e não outros conteúdos, ementas e bibliografias para compor o programa da disciplina de Libras, são assumidos determinados posicionamentos epistemológicos, vinculando-se a determinadas perspectivas sobre quem é o surdo, o que é a Libras e a educação das pessoas surdas. Isso produz efeitos discursivos na formação de professores. Nesse sentido, cabe questionar que professor está sendo formado a partir da escolha por estes, e não outros pressupostos epistemológicos?

A partir da análise descritiva dos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras é possível afirmar que são dois os polos epistemológicos que estão sustentando os discursos que circulam nestas disciplinas inseridas nos cursos que formam professores no Brasil: Letras e Educação. Existe uma grande incidência de discursos destes dois campos, tanto nas ementas quanto nos conteúdos, bem como nas referências bibliográficas indicadas nos programas analíticos analisados. Cada um destes campos se desdobra de diferentes formas, abrangendo enfoques e perspectivas diversas. São estes dois polos disciplinares que definem o pensável e o dizível nas disciplinas de Libras. Deste modo, o currículo dessas disciplinas vem produzindo verdades que são legitimadas pelos discursos linguísticos e/ou educacionais.

A lotação dos professores de Libras nas universidades contribui para a definição de quem pode falar, produzir e fazer reverberar e circular os discursos nos programas analíticos. Além da lotação, a formação destes professores também nos indica quem pode falar nesta disciplina. Se olharmos para a lotação e para a formação inicial e em nível de pós-graduação - *lato e stricto sensu* - dos professores

de Libras, das universidades pesquisadas, fica evidente que elas também estão divididas nestes dois campos teórico-epistemológicos.

Segundo Foucault, o ritual “[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (2006a, p.39). No que se refere ao funcionamento do discurso produzido, que circula no currículo da disciplina de Libras, fica estipulado que pode falar aquele que é formado em Pedagogia ou Letras e que é lotado na Faculdade de Educação ou Letras. Além disso, nesta disciplina, é possível falar a respeito da educação de surdos e/ou da Libras pelo viés linguístico e gramatical.

Ao afirmar esta polarização dos discursos nos currículos das disciplinas de Libras não estou afirmando que todos os programas analíticos coletados digam a mesma coisa, pois eles se apresentam de formas diferentes, dispondo os conteúdos de modos distintos. Porém, os campos teórico-epistemológicos nos quais tais conteúdos se sustentam são da Letras e da Educação.

O campo da Educação está imbricado com o campo da Letras e vice-versa, apesar de serem campos epistemológicos distintos. Quando se fala em Educação de Surdos, é praticamente impossível não falar das línguas que envolvem o processo educacional. E, quando o assunto é a língua de sinais, por exemplo, é muito difícil não associá-la à educação de surdos. Sendo assim, é tênue a fronteira entre os dois campos disciplinares, tendo em vista que um dá sustentação ao outro.

Desse modo, os saberes autorizados e legitimadores das verdades produzidas nas/pelas disciplinas de Libras são os saberes da Educação e da Letras. Uns legitimam a língua. Outros dão sustentação à inclusão. Logo, um captura o outro, em um jogo de imanência. A educação de surdos é capturada por uma discussão linguística. Contudo, ao mesmo tempo, o ensino da língua é capturado pelo imperativo da inclusão. Nesse sentido, nestas disciplinas, o ensino tem sido sobre a língua e sobre os surdos, num contexto educacional inclusivo, e não necessariamente consiste no ensino da língua.

Observou-se que, de um modo geral, nas ementas e nos conteúdos programáticos, prevalecem os discursos linguísticos e gramaticais da Libras. Já em relação aos discursos que circulam nas referências bibliografias, a maioria trata da educação ou do desenvolvimento da linguagem do aluno surdo. Ou seja, tais discursos produzem muito mais quem é o futuro aluno surdo destes, hoje,

licenciandos, do que aborda a Libras, propriamente dita. Isso reafirma a consonância dos discursos que circulam na disciplina de Libras com os discursos que produzem a inclusão como um imperativo, os quais estão produzindo um determinado professor – o professor inclusivo –, que deverá ser capaz de incluir os alunos surdos na escola regular, sendo a Libras um dos instrumentos a ser utilizado para fazê-lo.

Há aí uma desconexão, se considerarmos o que prevalece em cada uma das partes que compõem os programas analíticos, a qual poderia ser justificada pelo fato de, no Brasil, a língua de sinais ter sido reconhecida há pouco tempo – há quatorze anos, em 2002 –, e os estudos linguísticos e gramaticais, bem como, e principalmente, os relativos à linguística aplicada da Libras, ainda serem poucos ou pouco aprofundados, em comparação com os estudos de outras línguas como o Inglês, o Português e o Espanhol, por exemplo. Em contrapartida, também é possível argumentar que, mesmo que o reconhecimento da Libras tenha ocorrido há pouco tempo, os estudos linguísticos desta língua vêm acontecendo há bem mais tempo, cerca de pelo menos trinta anos, no Brasil, e foram estes estudos que subsidiaram o próprio reconhecimento legal da Libras. Por outro lado, cabe questionar a prevalência de conteúdos e ementas com um viés bastante acentuado no campo da linguística sem que haja embasamento teórico indicado na bibliografia.

Cabe ressaltar que, na análise empreendida dos discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005, também se verificou a prevalência dos discursos do campo da linguística, bem como daqueles que produzem a inclusão, especialmente a inclusão escolar. Nesse sentido, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras articulam-se e substanciam os discursos produzidos pelo decreto. Nessa rede discursiva, o que se vê é uma articulação, especialmente entre os campos da linguística e da educação, para potencializar o imperativo da inclusão. Esta, para além de uma luta epistemológica, é uma luta política em torno do poder de significação. Silva (2010, p. 24) argumenta que:

> Efeitos de sentido não são verdadeiros ou falsos; eles são, mais mundanamente, mais profanamente, “apenas” efeitos de verdade. As lutas por significação não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.

A rede discursiva produzida pelo conjunto de discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras é tecida pelos campos da Letras e da

Educação. Esta é a ordem discursiva estabelecida: nas disciplinas de Libras é preciso falar sobre a língua em si, a partir de um enfoque linguístico e/ou gramatical, bem como sobre a educação e o desenvolvimento linguístico do aluno surdo. São dois os campos disciplinares, que agrupam o que pode ser dito nas disciplinas de Libras e que são postos em circulação nos programas analíticos.

5.4. Produção de significados e constituição de modos de vida: efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura

A análise que me proponho a realizar, nesta Tese, pretende esquadrinhar os discursos que circulam tanto no Decreto Federal nº 5.626/2005, quanto nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados, com o intuito de problematizar os significados, bem como os modos de vidas que estão sendo constituídos a partir deles. Em especial, objetivo analisar e problematizar os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, partindo do entendimento de que:

> [...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2010, p. 25).

Sendo assim, questiono: o que os currículos dos cursos de licenciatura, nos quais foi inserida obrigatoriamente a disciplina de Libras, estão produzindo?

5.4.1. Produção de significados sobre língua de sinais, surdos e educação de surdos: constituindo modos de vida inclusivos

A rede discursiva que institui significados sobre a língua de sinais, os sujeitos surdos e sobre a educação de surdos é produzida pela articulação de diferentes discursos. Tal rede de discursos institui verdades, produz significados e representações e constitui modos de vida. Silva (2010, p. 64) argumenta que:

> O currículo não é, entretanto, como supõe a concepção realista, um local de transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do "real". [...] O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.

Nesse sentido, as políticas curriculares instituídas a partir do decreto, os currículos dos cursos de licenciatura e o próprio currículo da disciplina de Libras produzem sentidos, especialmente ligados aos significados de inclusão, de pessoa surda, de língua e de educação das pessoas surdas. Sobre esses diferentes signos é que há lutas em torno do processo de significação nestes currículos.

Sobre a língua de sinais, um dos discursos mais recorrentes nas disciplinas de Libras é a sua apresentação pelos vieses linguístico e gramatical. Tal discurso se faz presente em todos os programas analíticos analisados, de diferentes formas, seja referindo-se aos aspectos, aos princípios ou às noções sobre a estrutura da Libras. Em alguns programas analíticos, aparece a referência específica à fonética e fonologia, à morfologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática. Em outros, a referência é ainda mais específica aos aspectos fonológicos das línguas de sinais, especificando seus elementos: configuração de mão, movimento, locação, orientação da mão e expressões não manuais. Os excertos abaixo exemplificam as distintas formas como tais discursos se fazem presentes nos programas analíticos das disciplinas de Libras:

> *O objetivo geral é estudar os aspectos linguísticos da LIBRAS, visando a compreensão da organização estrutural da Língua (*excerto dos objetivos da disciplina de Libras, CO2).
>
> *3.6. Gramática: - Introdução a Gramática da Língua Brasileira de Sinais. - Estrutura das palavras. - Tipos de frases em LIBRAS. - Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Verbos. Substantivos. Adjetivos. Advérbios. Numerais cardinais e para quantidade. Interjeição.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, N1).
>
> *5. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais;*
> *[...]*
> *7. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras;* (excertos da ementa da disciplina de Libras, S1).

Seja referindo-se, num âmbito mais geral, aos aspectos linguísticos e/ou gramaticais da Libras, ou, mais especificamente, por exemplo, à estrutura das palavras da Libras ou às configurações de mãos, evidencia-se, pela recorrência

discursiva, uma constante necessidade de reafirmação do status linguístico da língua de sinais. Parece haver uma necessidade de provar que ela é uma língua que tem uma estrutura linguística e gramatical própria; que ela possui os mesmos elementos que as demais línguas, e, por isso, pode ter o status de língua. É feita, inclusive, referência explícita a esta questão nos programas analíticos:

> *Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais*. (excerto da ementa da disciplina de Libras, NE3)
>
> - *introdução da Libras enquanto língua.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, S1).

Tais discursos buscam legitimar a presença da disciplina de Libras no ensino superior, dando uma caução científica à disciplina e a própria língua de sinais. Cabe salientar que as línguas de sinais só foram reconhecidas enquanto línguas, pelo campo da linguística, a partir dos estudos desenvolvidos por Wiliam Stokoe, na década de 1960. Se comparado com as línguas orais, tal reconhecimento é muito recente, e sua legitimidade também. Além disso, a legitimação da Libras está atrelada ao próprio Decreto Federal nº 5.626/2005, o qual regulamenta a lei que, oficialmente, reconheceu a Libras no Brasil. Tendo isso em vista, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras reafirmam constantemente a legitimidade e o status linguístico da Libras.

A presença desses discursos nos currículos dos cursos de licenciatura enfatizam que os futuros professores precisam reconhecer o status linguístico da Libras, por meio do estudo dos seus aspectos gramaticais e linguísticos, do conhecimento da sua estrutura e das características que a constituem. Eles precisam saber que a Libras é uma língua como qualquer outra, e que esta possui os mesmos elementos que as línguas orais. Desse modo, terão conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, conforme propõe o Decreto Federal nº 5.626/2005.

Porém, nos mesmos programas analíticos em que os alunos aprendem que a Libras é uma língua, a qual possui todos os elementos linguísticos e gramaticais das demais línguas, constam listas de sinais, geralmente agrupados por temas, para o

ensino da comunicação em Libras[69]. Como exemplo, uma lista de sinais contida em um programa analítico da disciplina de Libras pode ser vista abaixo:

> *3.1. Sinais básicos:*
> *- Nomes e sinais; apresentação e identificação; família, endereço, cidades, estados, países; alimentos, roupas, material escolar, transportes, instrumentos musicais, localização geográfica;*
> *- Cumprimentos: saudações e despedidas;*
> *- Noções de calendário; dias da semana, meses do ano, horário; esporte, televisão, filmes, entretenimento;*
> *- Condições climáticas; animais; plantas; cores; trabalho, escola, currículo, disciplinas, ensino, aprendizagem, diálogos etc.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, N1).

Listagens de sinais estão presentes explicitamente em seis dos quinze programas analíticos analisados. Entre as categorias ou temas pelos quais os sinais são agrupados, os mais recorrentes são: escola, família, meses do ano, dias da semana, animais e cores. Assim, os mesmos alunos que aprenderam que a Libras é uma língua, composta por elementos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, aprendem esta língua por meio de uma lista de sinais, como por exemplo, os sinais de mamãe, papai, filho, avô/avó, tio, primo, etc.

Além disso, em outros cinco programas analíticos de disciplinas de Libras, é feita referência ao ensino de sinais básicos ou de vocabulário da Libras, sem explicitar quais são estes sinais e sem agrupá-los por temas, conforme demonstra-se no excerto abaixo:

> *5.2. Sinais para comunicação básica* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO2).

Desse modo, em pelo menos onze dos quinze programas analíticos analisados, o ensino da comunicação em Libras acontece por meio do ensino do vocabulário. Contudo, o ensino de uma língua por meio da listagem de palavras, ou, neste caso, o ensino da Libras por meio da listagem de sinais, deslegitima esta língua, pois o ensino de vocabulário não garante a aprendizagem de uma língua. Caso contrário, qualquer pessoa com um dicionário em mãos saberia qualquer língua. Assim, aprender os sinais dos meses do ano, ou os sinais dos animais, por exemplo, não possibilita a comunicação em Libras. O ensino por meio de listas de

69 Isso remete às bases teórico-metodológicas de um dos primeiros métodos de ensino de Línguas Estrangeiras, o AGT – Abordagem da Gramática e Tradução. Este método preconizava o ensino de regras gramaticais e o ensino do vocabulário (LEFFA, 1988).

sinais reduz a Libras a mero instrumento didático-pedagógico. Além disso, constitui a ideia de que saber alguns sinais é suficiente para a comunicação com pessoas surdas e a sua inclusão no contexto escolar.

Com isso, os discursos se contrapõem. De um lado estão os discursos que reafirmam o status linguístico e a legitimidade da Libras, por meio do ensino dos aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Porém, de outro lado, define-se o ensino de Libras através de uma lista de sinais e/ou de vocabulário. Portanto, o ensino da Libras por meio de uma lista de sinais deslegitima seu status linguístico.

Especificamente, em dois programas analíticos, a referência ao ensino da língua é realizada por um viés comunicativo. Em um deles, é explicitada a função comunicativa da aprendizagem de determinado vocabulário, conforme consta abaixo:

> • *Apresentando-se em Libras*
> *o Função comunicativa: habilidades de se apresentar em Libras*
> *o Uso do sinal-nome e do alfabeto manual*
> *o Vocabulário: Cumprimentos em Libras/ Cursos universitários em Libras*
> • *Falando sobre a escola e as disciplinas escolares*
> *o Função comunicativa: relatar atividades escolares*
> *o Vocabulário: disciplinas escolares* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE3, grifos meus).

Cabe salientar que a referência à comunicação em Libras aparece não apenas nestes dois programas analíticos, como em vários programas em que é feita referência à realização de diálogo, interação ou conversação em Libras. Apenas em dois programas não é feita referência explícita à comunicação em Libras[70].

A partir desses dados, cabe problematizar a formação comunicativa ofertada pelas disciplinas de Libras aos futuros professores: Eles estabelecerão algum tipo de comunicação em Libras com seus futuros alunos surdos? A disciplina de Libras está dando condições de possibilidade a estes professores para se comunicarem com seus alunos surdos? Ou melhor, em termos comunicativos, os professores estarão aptos a incluir os alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização? Além disso, cabe questionar que efeitos isso está produzindo? Uma vez que parece que basta saber alguns sinais e adquirir “habilidades mínimas” de comunicação para incluir os alunos surdos na escola.

---

70 Cabe salientar que estes dois programas não contém os conteúdos programáticos, nem os objetivos da disciplina.

Nos programas analíticos das disciplinas de Libras é frequente a referência à história da educação de surdos, associada com a história da língua de sinais. A relação entre ambas é reforçada pelos discursos do campo da História. No excerto que segue, pode-se verificar um exemplo de tal associação:

> *Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos.* (excerto da ementa da disciplina de Libras – NE2).

Abordar a história da língua de sinais atrelando-a com a educação de surdos é também uma forma de legitimar a língua, mostrando sua trajetória. Tal articulação reforça a imanência desses discursos. Não se pode falar de educação de surdos sem falar da língua de sinais, e vice-versa.

Outra estratégia de legitimação da Libras é a abordagem específica da legislação brasileira com respeito ao assunto, conforme o estudo da Lei Federal nº 10.436/2002 e do Decreto Federal nº 5.626/2005, proposto em alguns programas analíticos analisados.

Percebe-se, assim, que os discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras tentam, a partir de diferentes estratégias, legitimar a Libras, seja apresentando seus aspectos linguísticos e/ou gramaticais, ou contando sua história, seja mostrando suas bases legais. Nesse sentido, tais discursos produzem a legitimidade da Libras, reforçando o seu status de língua. Ao mesmo tempo, porém, a legitimidade da língua de sinais é ameaçada pelo, quase exclusivo, ensino de vocabulário, que a inscreve como um recurso didático-metodológico para o ensino destes alunos, causando um efeito duplo e paradoxal.

Além da língua de sinais, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras também produzem significados acerca dos surdos. Em tais discursos, o sujeito surdo está sendo constituído a partir de, principalmente, duas perspectivas: o surdo social/cultural/linguístico e o aluno surdo bilíngue-incluído. É a partir desses dois discursos que o surdo é produzido nas disciplinas de Libras.

O surdo social/cultural/linguístico é constituído como aquele sujeito que está inserido num contexto de comunidade, ou seja, está localizado em determinado grupo social, cultural e linguístico. Este sujeito tem uma língua própria, a língua de sinais, tem história, tem identidade e cultura. O excerto abaixo exemplifica tal produção discursiva:

> *Unidade I - A linguagem através dos sinais. Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de surdos*. (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE2).

Segundo os discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras, os surdos vivem em comunidades, as quais são também chamadas de sociedades surdas ou de surdos. O grupo social/cultural/linguístico dos surdos é nomeado também como um povo: o Povo Surdo[71]. Há, inclusive, referência ao mundo dos surdos. Tal referência é feita explicitamente em um programa analítico, constando nos títulos das subunidades dos conteúdos programáticos, conforme segue:

> • *No mundo dos Surdos – "Cultura e Comunidades Surdas"*
> • *No mundo dos Surdos - "Comunidades Surdas no Brasil"*
> • *No mundo dos Surdos – "O Surdo enquanto minoria lingüística"*
> • *No mundo dos Surdos – "Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil"* (excertos dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE5).

Além disso, nas referências bibliográficas das disciplinas de Libras, consta o livro de Oliver Sacks (1998), cujo título é *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.* Tal livro faz parte das referências bibliográficas de sete programas analíticos das disciplinas de Libras analisados. O discurso acerca do mundo dos surdos marca a identidade surda e delimita um mundo específico para este grupo de sujeitos. Os discursos sobre um mundo surdo não circulam apenas nas disciplinas de Libras, mas em outros espaços, como, por exemplo, na literatura, que, além do livro de Oliver Sacks, também conta com obras brasileiras, como a de Marlene Canarim Danesi, intitulada *O admirável mundo dos surdos,* publicada em 2001, ou mesmo publicações estrangeiras, como a obra de ficção escrita por David Lodge: *Surdo Mundo,* publicada pela L&PM Editores, no ano de 2010. Além da literatura, os discursos sobre o mundo dos surdos circulam em outros espaços, como a internet, as comunidades surdas, o espaço acadêmico, entre outros.

Nas disciplinas de Libras, a marcação da identidade surda é produzida não só pela referência ao mundo dos surdos, mas, especialmente, pela reincidência dos

---

71 O termo "Povo Surdo" foi cunhado, no Brasil, por Karin Strobel na publicação do *livro As imagens do outro sobre a cultura surda* (2008), que reserva um capítulo – capítulo 3 - para tratar do assunto: "Povo surdo ou comunidade surda?".

discursos sobre identidade e cultura surda. Marcar a identidade é marcar a diferença. Conforme argumenta Silva (2010, p. 46):

> A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis.

Desse modo, ao marcar a identidade surda, também ocorre a marcação da diferença surda. Ou melhor, a captura desta diferença. Ao marcar a identidade, a diferença é capturada. Neste caso, é a diferença linguística que é fixada na identidade surda. Logo, a identidade (linguística) captura a diferença surda.

A inscrição de discursos sobre a(s) identidade(s) surda(s) nos programas analíticos das disciplinas de Libras, e a sua recorrência, faz parte do jogo da política de identidade. De acordo com Silva (2010, p. 26- 27), “A política de identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos”. É um jogo permeado por relações de poder. Nesse sentido, tais discursos estão produzindo determinadas representações acerca de quem são os surdos, do que é a língua de sinais e de que tipo de educação se quer para estes sujeitos.

Nos programas analíticos das disciplinas de Libras, é recorrente a circulação de discursos acerca das identidades e cultura surda, que, algumas vezes, são descritas como múltiplas e diferentes. Nos excertos que seguem é possível visualizar algumas das formas como tal referência é realizada:

> *Cultura e identidade da pessoa surda* (excerto da ementa da disciplina de Libras, S1)
>
> *1.6- Aspectos culturais e identidade(s) da(s) Comunidade(s) Surda(s).*
> *[...]*
> *2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas.* (excertos dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE1).

É pela diferença e, ao mesmo tempo, pela identidade linguística dos surdos que os discursos sobre identidade e cultura surda circulam nas disciplinas de Libras. As pessoas surdas são constituídas discursivamente como pessoas que tem singularidades ou particularidades linguísticas. Segundo tais discursos, a língua de sinais é a primeira língua dos surdos, e é essencial para o desenvolvimento do seu

pensamento. Estes discursos produzem a inserção dos surdos num grupo social/cultural/linguístico diferente.

No entanto, por mais que os discursos que circulam na disciplina de Libras busquem fixar a identidade de quem é o surdo, essa fixação é contingente, e, por isso mesmo, passível de mudança. Portanto, não está determinada. Veiga-Neto e Lopes (2011b, p. 3) argumentam que:

> Assim, o estabelecimento de quais são os marcadores identitários que interessam – bem como quais são os valores atribuídos a cada marcador em relação aos demais – se dá em situações assimétricas de lutas por significação; desse modo, quais são e quanto valem os marcadores a serem partilhados é uma questão sempre contingente e, por isso mesmo, provisória, móvel, instável. Desse estado de coisas, resulta que as identidades nunca serão perfeitamente rebatidas nem jamais se manterão estáveis. Independentemente dos esforços que se possa fazer para estabilizar as identidades, tudo será sempre cambiante, mutável, inacabado e imprevisível. Bem sabemos que todas as tentativas totalitárias de estabelecer um mundo cujo pensamento fosse único e as identidades fossem idênticas a si mesmas acabaram frustradas pela contingência. É preciso não esquecer que o *a priori* histórico está antes e acima disso tudo.

Verificou-se também uma reincidência da referência aos aspectos ou visões sobre os surdos e a surdez: históricos, educacionais, culturais, linguísticos, clínicos ou clínico-terapêuticos. Os mais referidos, constando em sete programas analíticos, são os aspectos sócio-antropológicos da surdez. A discussão teórica numa perspectiva sócio-antropológica da surdez foi introduzida no Brasil a partir, principalmente, do lançamento do livro *Inclusão & Exclusão - abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, organizado por Carlos Skliar, em 1997. Esta publicação marca a ruptura com uma visão clínica e terapêutica da surdez, a qual predominava até então.

Até a década de 1990, o campo discursivo que dominava a educação de surdos era o campo clínico, o qual dava sustentação aos discursos da Educação Especial. Naquela década, emergiu uma concepção sócio-antropológica da surdez, a qual buscou romper com as tradicionais visões clínico-terapêuticas. No entanto, após este período, emergiram outras perspectivas teóricas, as quais não se nomeiam nem clínico-terapêuticas, nem sócio-antropológicas, mas que procuram se aproximar da perspectiva da filosofia da diferença. Pode-se citar, por exemplo, o campo dos estudos surdos, que, de acordo com Lopes (2007, p. 24):

> [...] partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo. Trata-se de uma diferença que não procura dizer *quem é* o surdo, como ele deve fazer para desenvolver a identidade surda, como ele deve fazer para aprender etc., mas que quer – na combinação entre as diferentes perspectivas teóricas que possibilitam pensar quaisquer relações a partir da centralidade da cultura – problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas. (grifo da autora)

Porém, apesar de existirem estudos que não se baseiam na dicotomia entre a visão clínico-terapêutica versus a visão sócio-antropológica, tal dicotomização está se reatualizando nos programas analíticos das disciplinas de Libras. Nos excertos abaixo é possível visualizar esta reatualização:

> *1.3- Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico versus modelo sócio-antropológico.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE1).
>
> *- Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, S1).
>
> *Concepção educacional da surdez. Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, S2).

Além dessa dicotomização, as disciplinas de Libras estão colocando em circulação discursos do campo clínico. Tais discursos inserem os surdos num grupo de pessoas que precisam ser reabilitadas e normalizadas. O foco deste campo está naquilo que o surdo não tem, e, por isso, é necessário "conhecer a fisiologia da audição", por exemplo. Os surdos têm uma deficiência auditiva e é para esta deficiência que a Educação Especial volta o seu trabalho. Exemplos desses discursos podem ser vistos nos excertos abaixo:

> *Conhecer a fisiologia da audição.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, CO1).
>
> *UNIDADE I*
> ・ *que é Surdez?*
> ・ *Causas da Surdez.*
> ・ *Prevenção* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE5).

Nesse sentido, mesmo havendo maior recorrência dos discursos que produzem uma visão social, cultural e linguística dos surdos, circulam também nas disciplinas de Libras aqueles discursos que se vinculam a uma visão clínica da surdez, a qual está fortemente associada ao campo da Educação Especial, no qual os surdos foram e são historicamente narrados. São discursos que entram na disputa em torno da significação. Exercem entre si e se produzem em meio a relações de poder.

Além de produzirem os surdos como sujeitos inseridos em um contexto social/cultural/linguístico, os discursos que circulam sobre os surdos nas disciplinas de Libras, de forma recorrente, os constituem enquanto sujeitos da educação: alunos. Este aluno está em processo de inclusão escolar, em escolas regulares de ensino básico. É um aluno que apresenta especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Tais especificidades são da ordem da linguagem. São referidas, especificamente, as línguas de sinais e portuguesa, as quais exercem influência no seu processo educacional. Nesse sentido, os discursos produzem o aluno surdo bilíngue. Os excertos que seguem, possibilitam a visualização de tais discursos:

> *- Compreender as especificidades da aquisição da linguagem dos alunos surdos* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, CO1)
>
> *Demonstrar a particularidade linguística do Surdo e a influência que a Língua de Sinais exerce no processo educacional* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, SE5).

A questão das línguas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos é central nos discursos que circulam tanto no decreto, quanto nas disciplinas de Libras. É a partir daí que a educação bilíngue é pensada e articulada à inclusão desses sujeitos. Ou seja, não basta produzir o aluno surdo bilíngue, mas, necessariamente o aluno surdo bilíngue-incluído.

É também pela questão das línguas que se pensa a formação de professores. Oferecer as línguas, seja para os alunos surdos, seja para os futuros professores destes alunos, é promover a inclusão. Essa é a estratégia de governamento para produzir a inclusão. Os discursos sobre as línguas estão imbricados nesta rede discursiva que produz a educação bilíngue como condição para a inclusão do surdo.

Os discursos sobre a inclusão do aluno surdo são recorrentes nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados, conforme se verifica nos excertos abaixo:

> *2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO2).
>
> *Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE3 e SE4)[72].
>
> *Inclusão educacional de alunos surdos.* (excerto da ementa da disciplina de Libras, SE3).

Os alunos surdos precisam ser conhecidos pelos professores. E é isso que a disciplina de Libras faz: produz o aluno surdo bilíngue-incluído, apresentando suas especificidades linguísticas no processo educacional. No momento em que o surdo é nomeado aluno, ele passa a fazer parte do jogo pedagógico, e, ao mesmo tempo, entra no jogo da inclusão. É um aluno pelo qual o docente é responsável na/pela inclusão, e, por isso, precisa conhecê-lo. É este o sujeito que os futuros professores precisam conhecer e incluir, ou melhor, conhecer para incluir. Incluir para governar.

O surdo está sendo pensado na educação bilíngue a partir da lógica da Educação Especial e da educação inclusiva. Como já referido anteriormente nesta Tese, é a partir dessa matriz discursiva que o decreto se constitui e que as disciplinas de Libras estão sendo constituídas. Nesse sentido, é preciso estar atento para os significados que o termo "bilíngue" assume nas políticas inclusivas. Segundo Vieira-Machado:

> [...] o surdo bilíngue, que é uma invenção cultural do nosso tempo, fruto dos movimentos políticos, passa a ser a nossa obsessão. O que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa a ser regra, ganha políticas educacionais "maiores" e leis que afirmam o surdo bilíngue. (2010, p. 51)

Os discursos da Educação Especial e da educação inclusiva, sustentados pelos discursos da educação bilíngue dão condições de possibilidade para falar do aluno surdo e da língua de sinais hoje. Tais discursos estão vinculados com aqueles que compõem o Decreto Federal nº 5.626/2005, o qual está a serviço do imperativo da inclusão, operado por uma governamentalidade neoliberal. Dessa maneira, as

---

72 O mesmo objetivo, escrito da mesma forma, foi encontrado em dois programas analíticos de disciplinas de Libras de diferentes universidades.

disciplinas de Libras também servem a este imperativo, já que esta rede discursiva constitui modos de vida inclusivos que atendem à lógica neoliberal. Tais discursos produzem um determinado tipo de aluno – o aluno surdo bilíngue-incluído – e um determinado tipo de professor – o professor inclusivo.

Há lutas em torno da significação da educação bilíngue. Isso se evidencia, por exemplo, nas relações que vem sendo estabelecidas, ultimamente, entre o Ministério da Educação – MEC e a comunidade surda brasileira, representada pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Uma das estratégias de implementação da Política de Educação Bilíngue para Surdos proposta pelo Ministério da Educação é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Com tal inserção, o MEC associa o significado de educação bilíngue ao de educação inclusiva, tendo em vista que todos os professores estariam aptos a dar suas aulas também em língua de sinais. Assim, não haveria barreiras de comunicação, uma vez que surdos e ouvintes poderiam estudar em uma escola em que todos os professores saberiam Libras e a utilizariam como estratégia para o ensino da Língua Portuguesa. Já as estratégias lançadas pela comunidade surda tomam a forma de resistência, produzindo uma educação bilíngue como aquela em que a língua de sinais ganha centralidade como marca da diferença surda, a qual deveria permear todas as ações de um projeto educacional. Nesse sentido, a educação bilíngue está sendo constituída em uma arena de luta por significação.

A partir desta luta, a própria língua de sinais adquire significados diferentes nas reivindicações dos surdos enquanto comunidade, e nas políticas públicas, especificamente na política que, entre outras coisas, obriga a inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas. Quando a língua de sinais é significada pelo movimento surdo ela é definida como identidade, como a língua dos surdos, sendo que é, nesta língua, que os surdos devem aprender. Todavia, quando a Libras é produzida pelos discursos colocados em circulação pelo MEC, ela é produzida enquanto um instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, apesar de ter significados distintos, nas políticas públicas, mais especificamente no Decreto Federal nº 5.626/2005, os discursos da comunidade surda são contemplados, mas estrategicamente colocados a serviço do imperativo da inclusão, ou seja, os significados são negociados.

Tal luta pela significação do que seja educação bilíngue também se verifica nos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras

analisados. Como visto anteriormente, o surdo é constituído como um sujeito inserido num grupo social/cultural/linguístico, bem como um aluno surdo bilíngue-incluído. O primeiro discurso representa as reivindicações da comunidade surda organizada; já o segundo, é uma produção discursiva que já vem sendo produzida pelo imperativo da inclusão. No entanto, apesar de diferentes, um dá sustentação ao outro. É porque os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico que a ele deve ser ofertada uma educação bilíngue/inclusiva. Nesse sentido, as lutas empreendidas pelas comunidades surdas são contempladas nas disciplinas de Libras, mas articuladas estrategicamente na produção da inclusão como um imperativo.

A partir da análise dos programas analíticos das disciplinas de Libras, é possível afirmar que são os discursos da educação bilíngue que dão sustentação para a inclusão dos alunos surdos. Sendo assim, é a educação bilíngue que dá condições para a inclusão. Circulam recorrentemente, nestes programas, discursos sobre a educação bilíngue ou o bilinguismo, mais especificamente, em nove programas analíticos analisados, de um total de quinze, aparece explicitamente os termos educação bilíngue e/ou bilinguismo.

Nos discursos que circulam nas disciplinas de Libras, o bilinguismo é nomeado ora de filosofia, ora de teoria, ora de abordagem, paradigma, tendência, concepção ou prática metodológica. Geralmente, quando este termo aparece nos programas analíticos, é colocado ao lado dos termos oralismo e comunicação total[73]. Os excertos abaixo exemplificam como tais discursos aparecem nos programas analíticos das disciplinas de Libras:

> • *Educação bilíngue.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE3)

73 Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo são os nomes dados tanto às práticas educacionais quanto às concepções de educação de surdos que existiram ao longo dos tempos. Resumidamente e de forma simplificada, pode-se dizer que o oralismo tem como objetivo principal a oralização das pessoas surdas. A comunicação total manteve o objetivo da oralização, mas se utiliza de outros métodos, inclusive da comunicação através de sinais e gestos, para alcançá-lo. Já o bilinguismo objetiva que os sujeitos surdos aprendam tanto a língua de sinais quanto a língua oral, seja na modalidade escrita e/ou na modalidade oral. Para o aprofundamento desse assunto sugiro a leitura do artigo “Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos”, de Cristina B. F. de Lacerda, publicado no Caderno CEDES, v.19, n.46, em 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2>. Acesso em: 08 dez. 2015.

> *1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, N1)
>
> *[...] apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo* (excerto da ementa da disciplina de Libras, CO1).

Ao colocar o bilinguismo no fim da lista dos paradigmas da educação de surdos, produz-se como efeito discursivo a ideia de que ele, por ser o último, numa concepção evolutiva, é o melhor e o mais novo método de educação de surdos. Sob esta ordem, do pior para o melhor, do mais velho para o mais novo, obtém-se como efeito o reforço de que a educação bilíngue é a melhor alternativa para os alunos surdos.

Nesse sentido, é possível afirmar que os discursos relacionados à educação bilíngue estão na ordem do dia das disciplinas de Libras. Cabe salientar que o decreto que institui a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil, é o mesmo decreto que institui a educação bilíngue para todos os alunos surdos brasileiros. Ele entra no jogo e impõe significados ao bilinguismo, os quais estão se proliferando, especialmente, por meio da inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura.

Para que a educação bilíngue se efetive, os futuros professores precisam conhecer o papel social que a Libras tem na vida dos surdos. Nos excertos abaixo, conforme se pode perceber, tal discurso se efetiva:

> *Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda.* (excerto da ementa da disciplina de Libras, NE1, grifo meu).
>
> [...] *verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento cognitivo e na interação com a sociedade.* (excerto do objetivo geral da disciplina de Libras, NE3).

Segundo tais discursos, a língua de sinais tem uma grande importância para as pessoas surdas, pois ela, inclusive, “favorece a construção da identidade surda”. Esses discursos fazem reverberar os argumentos utilizados pelas comunidades surdas organizadas para reivindicar respeito à diferença surda e à língua de sinais, bem como para reafirmar a necessidade da uma educação bilíngue para surdos, em que a Libras seja a primeira língua.

No entanto, tais discursos são negociados e colocados a serviço da inclusão como um imperativo. A partir daí, então, a língua de sinais é tomada como instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa, numa perspectiva bilíngue de educação. Desse modo, o que mais é exaltado, pela recorrência, nos discursos que circulam nas disciplinas de Libras, é o papel da Libras na educação dos surdos, conforme se vê a seguir:

> *Reconhecer a Língua de Sinais como Língua da educação dos surdos com estrutura gramatical, sintática e semântica própria.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, N1, grifo meu)
>
> *Levar os alunos a compreenderem a função da Libras na educação de alunos surdos.* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE3, grifo meu).

Pelos discursos que circulam nas disciplinas de Libras, parece que, para adquirir conhecimentos acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, o professor precisa reconhecer o papel que esta língua tem na educação desses alunos. E mais, sobre o papel da Libras na educação bilíngue dos alunos surdos, ou melhor, o papel da Libras na aquisição da Língua Portuguesa, conforme excerto abaixo:

> *2.1 Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO1).

Por meio dos discursos de que a Libras é uma das línguas da educação de surdos, esta é constituída como instrumento didático-pedagógico para o professor, especialmente por contribuir na aprendizagem da Língua Portuguesa, numa perspectiva de educação bilíngue. Tudo isso constitui a educação bilíngue como condição de possibilidade para a inclusão.

A educação bilíngue é, mais uma vez, tomada como sinônimo de uma questão puramente linguística, restrita a duas línguas. É por meio da educação bilíngue que todos os sujeitos surdos aprenderão, por fim, a Língua Portuguesa e, finalmente, terão condições de se incluírem em todos os espaços da sociedade, a qual, por sua vez, fala, pensa e escreve em Português.

Mais uma vez, assim como no decreto, os discursos sobre educação bilíngue se limitam às línguas da educação de surdos. Tais discursos ora tratam da língua de

sinais, ora da Língua Portuguesa, ou mesmo de como a Libras é importante para a aquisição da Língua Portuguesa. Os excertos abaixo demonstram como a língua de sinais é produzida a partir da educação bilíngue nos discursos que circulam nas disciplinas de Libras:

> *Demonstrar a particularidade linguística do Surdo e a influência que a Língua de Sinais exerce no processo educacional.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, SE5)
>
> *4. A Libras na sala de aula* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO2)
>
> *Reconhecer a Língua de Sinais como Língua da educação dos surdos* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, N1)
>
> *Levar os alunos a compreenderem a função da Libras na educação de alunos surdos.* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE3).

Os discursos que circulam nas disciplinas de Libras estão produzindo a língua de sinais como um instrumento didático-pedagógico para a inclusão do aluno surdo. Este é um dos efeitos discursivos da inserção desta disciplina em cursos que formam professores no Brasil. É mais uma estratégia lançada para a efetivação da inclusão como um imperativo.

A Língua Portuguesa, apesar de ser nomeada como segunda língua, ganha relevância nos discursos que circulam nas disciplinas de Libras. Nos excertos abaixo, visualiza-se tal importância dada à Língua Portuguesa na educação bilíngue para surdos:

> *4.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO2).
>
> *Aquisição da língua portuguesa como segunda língua* (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, NE1).
>
> *as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos* (excerto da ementa da disciplina de Libras, CO1).
>
> *Discutir sobre a produção textual do aluno surdo na perspectiva do ensino bilíngue.* (excerto do objetivo geral da disciplina de Libras, CO2).
>
> • *Contribuir para a inclusão de alunos surdos no mundo letrado.* (excerto dos objetivos gerais da disciplina de Libras, NE2).

A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua ou apenas na modalidade escrita é central para a efetivação de uma educação bilíngue. A inclusão

do aluno surdo só é garantida se ele aprender a Língua Portuguesa. Assim, a educação bilíngue, mais uma vez, é tomada como condição para a inclusão.

Dos quinze programas analíticos das disciplinas de Libras analisados, quatorze deles referem-se, de alguma forma, à inclusão e/ou à educação bilíngue. Dessa maneira, pela recorrência e por abranger quase a totalidade dos programas analíticos, é possível afirmar que os discursos que circulam nas disciplinas de Libras estão produzindo a inclusão. Este é um dos efeitos da inserção da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil. Abaixo, seguem dois exemplos de como tais discursos estão presentes nas disciplinas de Libras. São unidades que tratam exclusivamente deste assunto:

> *2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum*
> *2.1. Pressupostos da inclusão*
> *2.2. Aspectos legais sobre inclusão de alunos surdos e sobre a Libras*
> *2.3. Desafios de um ensino inclusivo*
> *2.4. Instrutor surdo no ensino comum*
> (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, CO2).

> • *Inclusão educacional de pessoas surdas*
> *o Aspectos gerais da inclusão*
> *o Atuação do intérprete educacional*
> *o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete*
> *o Avaliação do aluno surdo na escola comum*
> (excerto dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, SE3).

Estas duas unidades são bastante abrangentes, tendo em vista que abordam desde os aspectos legais até o processo de avaliação na inclusão. Cabe ressaltar que estes são apenas exemplos, e que tais discursos se fazem presentes na maioria dos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados. Nesse sentido, tais disciplinas produzem e fazem circular discursos sobre a inclusão do aluno surdo no ensino comum, bem como sobre o papel, as relações e os desafios do professor na sua promoção. Ao fazer circular e, ao mesmo tempo, produzir discursos sobre a inclusão, as disciplinas de Libras estão produzindo a inclusão e o professor inclusivo, como efeito discursivo.

A inclusão de que trata a disciplina de Libras é especificamente a inclusão escolar do aluno surdo. E é sobre as escolas em que os alunos surdos estão sendo incluídos que são produzidos os discursos nestas disciplinas. De pronto, as disciplinas de Libras têm proposto descrever e refletir sobre as escolas em que os alunos surdos são incluídos:

> • *Descrever a realidade do aluno surdo em escolas de ensino regular fundamental e médio* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, NE1, grifo meu).
>
> *c) Refletir criticamente sobre a ação das escolas inclusivas e especiais e sobre as diferentes visões, clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas, que orientam essa ação*. (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1, grifo meu).

No entanto, quando se referem às escolas em que os alunos surdos estudam, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras não fazem nenhuma referência às escolas de surdos. Todas as vezes que o termo escola foi referido nos programas analíticos analisados, foi mencionada a escola regular, na qual o surdo está ou deve estar incluído. Houve também referência à escola especial, mas em nenhum dos programas foi realizada referência à escola de surdos ou à escola bilíngue para surdos. Cabe salientar que a comunidade surda reivindica tanto a permanência dos espaços já existentes, quanto a criação de mais espaços escolares específicos para os surdos: as escolas de surdos. Segundo os discursos produzidos pelas comunidades surdas, é preciso considerar a singularidade linguística destes alunos, a qual exige profissionais bilíngues que lecionem na primeira língua dos alunos surdos, a língua de sinais. Além disso, a escola de surdos permite a convivência entre pares culturais/linguísticos. Porém, ao não serem sequer mencionadas nos programas analíticos das disciplinas de Libras, as escolas de surdos não serão reconhecidas pelos futuros professores como espaços educativos legítimos para a educação de surdos se efetivar.

Assim como no decreto, nos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras, a educação bilíngue é atrelada discursivamente à educação inclusiva, a qual, por sua vez, está articulada à Educação Especial. Nos excertos que seguem é possível visualizar tal concatenação:

> *b) Refletir sobre os fundamentos da Educação Bilíngüe de/para/com surdos em relação às propostas e às perspectivas atuais da educação especial e da educação inclusiva.* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1)
>
> *1. Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez.* (excerto da ementa da disciplina de Libras, S1)
>
> *- Conhecer a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e os reflexos desse processo na Educação de Surdos* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, S1).

Indiscutivelmente, o campo da Educação Especial influenciou historicamente o campo da educação de surdos. Na atualidade, esta influência tem se dado, especialmente, por meio dos discursos da inclusão. Os discursos da Educação Especial são imanentes aos discursos da inclusão. São eles que dão sustentação à educação bilíngue. Afinal, o surdo só será incluído quando for bilíngue. E este surdo bilíngue-incluído é fruto da educação bilíngue.

Palavras para finalizar a Parte III da tese...

Na terceira parte desta tese, utilizei-me do currículo enquanto um conceito-ferramenta, entendido como prática de significação e como constituidor de modos de vida. Analisei, especificamente, os discursos que circulam tanto nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, quanto nos programas analíticos das disciplinas de Libras.

A partir das análises produzidas até aqui, é possível afirmar que um dos efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil é a constituição de modos de vida, cada vez mais inclusivos e neoliberais. Tais discursos estão produzindo discursivamente o aluno surdo bilíngue-incluído e o professor inclusivo, ambos imersos na atmosfera de uma educação bilíngue. Nesse sentido, a disciplina de Libras constitui saberes sobre o que é ser professor e sobre quem é o aluno surdo em tempos inclusivos. Conforme argumentam Lunardi-Lazzarin, Lopes e Machado (2010, p. 14):

> [...] verdades forjadas em distintos campos de saber inscrevem-se determinando formas de olhar e posições de sujeito dentro de intrincadas redes de relações. Culturalmente, produzimos o normal, o anormal, o deficiente, o surdo, a escola inclusiva, a escola especial, a surdez como uma marca clínica, uma marca cultural etc. Qualquer produção e entendimento, portanto, estará marcada pela cultura e pelas verdades que nela construímos.

A disciplina de Libras dá a conhecer o sujeito surdo aos futuros professores para que eles possam melhor incluí-lo no processo educacional. Nesse sentido,

“Conhecer o outro é parte da pedagogia que precisa criar estratégias de captura dos sujeitos para poder ensinar e disciplinar.” (LOPES, 2007, p. 5). E, com isso, conhecer para incluir, e incluir para governar, pois “Conhecer o que deve ser governado, afirma ele [Foucault], é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas” (COSTA, 2010, p. 142). Assim, ao terem a disciplina de Libras em seus currículos de formação inicial os professores estarão munidos de conhecimentos para incluir os surdos, possibilitando o seu governo e a sua participação no jogo neoliberal.

> [...] mas então estou propondo que façamos, através de nossos estudos, a crítica global da sociedade, como já vínhamos realizando nos moldes da Teoria Crítica, anunciando, para mais adiante, uma solução ideal, o tão esperado “jardim das delícias”. Seguramente, não. Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação [...] é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza
> (FISCHER, 2002b, p. 51).

À TÍTULO DE CONCLUSÃO: PALAVRAS PARA FINALIZAR A TESE

Defendo a Tese de que a inserção da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil tem como efeito discursivo a constituição do professor inclusivo e do aluno surdo bilíngue-incluído. Desse modo, a inserção desta disciplina nos cursos de licenciatura configura-se como condição de possibilidade para a formação de subjetividades articuladas e necessárias à racionalidade política neoliberal e inclusiva. São efeitos discursivos produzidos em uma rede, na qual se mesclam os discursos que circulam, entre outros espaços, no Decreto Federal nº 5.626/2005, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados e nos programas analíticos das disciplinas de Libras esquadrinhados.

O aluno surdo bilíngue-incluído, produzido nesta rede discursiva, é aquele que pertence a um grupo social/cultural/linguístico diferente, e, por isso, a ele deve ser ofertada uma educação bilíngue-inclusiva, uma vez que ele é um aluno que apresenta singularidades linguísticas que o seu professor inclusivo precisa conhecer. O professor inclusivo, produzido como efeito discursivo desta rede, é aquele que, conhecendo as especificidades desse aluno, assume a sua (auto)responsabilidade pela inclusão, promovendo-a e evitando/gerenciando os riscos da exclusão. Nesse sentido, o professor inclusivo e o aluno surdo bilíngue-incluído são posições de sujeitos produzidas numa rede discursiva engendrada por uma governamentalidade de teor neoliberal, a qual opera o imperativo da inclusão.

Os discursos colocados em circulação nas materialidades desta pesquisa são o resultado de lutas pela significação do que seria a língua de sinais, os surdos e a educação de surdos. Tais lutas vêm sendo travadas entre o movimento surdo organizado, os pesquisadores das áreas da Linguística e da Educação e o Estado. Nas negociações para que estas lutas se consolidassem como políticas públicas tornou-se um consenso a necessidade de se oferecer aos surdos uma educação bilíngue. Contudo, tal concepção reduziu a educação bilíngue a uma questão meramente linguística e a incorporou na ordem discursiva em favor da inclusão.

Educação bilíngue, educação inclusiva e Educação Especial formam um tripé que sustenta esta rede discursiva que, entre outras coisas, insere a disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil. Os discursos da educação inclusiva são imanentes aos discursos da Educação Especial; eles estão

atrelados para se fortalecerem e, ao mesmo tempo, sustentarem-se mutuamente. No âmbito da educação de surdos, tais discursos se substanciam na, e ao mesmo tempo, produzem a educação bilíngue. Concomitantemente, é a educação bilíngue que possibilita a inclusão dos surdos. Toda a rede discursiva analisada sustenta e produz o discurso de que a inclusão do aluno surdo só é possível pela educação bilíngue. Ou melhor, é a educação bilíngue que dá condições de possibilidade para a inclusão do aluno surdo.

Nesta rede discursiva a educação bilíngue é significada como sinônimo da oferta de duas línguas aos alunos surdos: Libras e Língua Portuguesa. E, neste jogo, a língua de sinais é tomada como um instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa, a qual, finalmente, possibilitará a inclusão plena do surdo em todas as esferas da vida social. Ao mesmo tempo, essa mesma rede discursiva promove a legitimidade e a manutenção do status de língua à Libras. Graças à inserção obrigatória desta disciplina nos cursos de licenciatura, a Libras passou a circular e a ser vista nas universidades, passando a ocupar um espaço superior na academia. Trata-se, assim, de um duplo efeito produzido a partir de diferentes significados atribuídos à Libras: um instrumento didático-pedagógico e uma língua legítima. Nesta esteira, a Libras ocupa dois espaços: o privilegiado da academia e o subalterno da educação bilíngue. No primeiro, ela perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão universitários. No segundo, é rebaixada a instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Outro paradoxo analisado é produzido na formação de professores. A formação dos professores de Libras tem recebido grandes investimentos por parte do Estado, consistindo em uma formação que acontece em um curso que dura cerca de quatro anos. Os professores formados nestes cursos estão atuando, principalmente nas universidades, ministrando as disciplinas de Libras. Já a formação do professor que vai atuar com o aluno surdo, no contexto da inclusão, em uma perspectiva de educação bilíngue, tem em sua formação apenas uma única disciplina, com cerca de 60 horas, espalhada no emaranhado curricular do seu curso de formação inicial.

Apesar da legitimidade e do status que a Libras passou a ganhar com a sua inserção como disciplina nos cursos de licenciatura, o ensino da língua, propriamente dito, não tem recebido a mesma relevância. Uma disciplina de Inglês, por exemplo, ensina Inglês. A disciplina de Espanhol, por sua vez, ensina Espanhol.

Na disciplina de Francês, aprende-se Francês. Em alguns casos, talvez, tais disciplinas abordem questões relativas à cultura inglesa, espanhola e francesa, respectivamente, mas seu objetivo principal é o ensino da língua. No entanto, o que se observou, a partir da análise empreendida nesta Tese, é que a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são "habilidades mínimas" ou uma "comunicação básica" em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário.

O fato de a disciplina de Libras não ensinar necessariamente a Libras, e sim sobre a língua de sinais e sobre os surdos, se configura desta forma por ela estar imersa no campo discursivo da inclusão. Efetivamente, o que a disciplina de Libras faz é familiarizar o professor para tirar o surdo do campo do desconhecido, para aproximar ele do conhecido, e incluí-lo. Assim, ficam diminuídos os riscos da exclusão. Conhecer para incluir. Incluir para governar.

Desse modo, a inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos que formam professores no Brasil é, ao mesmo tempo, produto e efeito do imperativo da inclusão. É mais uma peça na engrenagem neoliberal de governamentalidade. Nesse sentido, a vinculação discursiva produzida pela inserção da disciplina de Libras, articulada aos discursos produzidos pelo/no Decreto Federal nº 5.626/2005, que, por sua vez, está atrelado às políticas de inclusão, produz efeitos também discursivos. Um deles, inegavelmente, é a produção da necessidade imperiosa da inclusão. Diante disso, um currículo de um curso que forma professores, no qual foi inserida obrigatoriamente uma disciplina de Libras, é um currículo que produz a inclusão.

Sendo assim, a disciplina de Libras cumpre seu papel enquanto uma das peças desta engrenagem. Conforme explicita Foucault (2008b, p. 164), "[...] há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades". Nesse sentido, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores é condição de possibilidade para que a governamentalidade política neoliberal se efetive e opere o

imperativo da inclusão, produzindo o professor inclusivo e o aluno surdo bilíngue-incluído.

A racionalidade política neoliberal age no cruzamento das formas de condução das condutas de uns sobre os outros e nas ações do sujeito sobre ele mesmo. Logo, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura tanto se configura como uma estratégia biopolítica, uma ação política de governamento, conduzindo as condutas de uns sobre os outros, quanto uma ação de subjetivação, que faz o sujeito agir sobre ele mesmo. Assim, é uma tecnologia de governamento que promove a inclusão ao status de necessidade, fazendo com que todos e cada um a deseje e, ao mesmo tempo, a promova. Desse modo, a disciplina de Libras está produzindo o professor inclusivo como aquele que conduzirá os sujeitos surdos à inclusão, e, ao mesmo tempo, está constituindo os surdos como alunos surdos bilíngue-incluídos, o que possibilitará sua participação, mesmo que em diferentes níveis, no jogo neoliberal de mercado.

No entanto, cabe ressaltar que este processo de subjetivação e que tais práticas de significação “Estão implicadas em uma dinâmica social, em uma racionalidade política que nos conduz a escolhas e práticas que naturalizamos e aceitamos como as únicas possibilidades” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 34). Assim, os conteúdos legitimados como válidos, a ordem em que eles são apresentados, o espaço que a disciplina de Libras ocupa no currículo dos cursos que formam professores, o lugar que o docente de Libras ocupa na universidade, não são fruto apenas das decisões autônomas dos próprios professores de Libras, dos cursos e das universidades. Todo esse processo é, ao mesmo tempo, produto e efeito de uma governamentalidade neoliberal que opera o imperativo da inclusão.

Conforme argumentam Fabris e Traversini, “Essas racionalidades políticas conduzem-nos para escolhas e práticas que passamos a viver como verdades pedagógicas desde sempre aí” (2013, p.34). Porém, estas podem ser mudadas, desnaturalizadas, desessencializadas e produzidas de outras formas. Nesse sentido:

> Pensar o que é dito, os movimentos, as materialidades sobre as quais os ditos se inscrevem e os saberes que dão as condições para dizermos coisas sobre nós, sobre o outro e sobre o que nos cerca, é condição para podermos inventar outras formas de fazer currículo e de ser na escola. (LOPES, 2007, p. 1)

Com isso, cabe salientar que o fato de a disciplina de Libras estar se constituindo como uma peça na engrenagem que põe em funcionamento o imperativo da inclusão, não é uma fatalidade. É justamente porque a inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura é, ao mesmo tempo, um produto e um efeito discursivo, que é possível constituí-la, discursivamente, de outras formas. É uma fabricação discursiva que pode ser produzida de outros modos. Veiga-Neto (2012b, p.280) argumenta que:

> [...] nos daremos conta também de que as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são. E até pode parecer um truísmo, mas não é: se as coisas são o que são, poderiam não ser o que são ou poderiam vir a não ser mais o que são

Isso me dá condições de argumentar que a disciplina de Libras pode produzir outros efeitos que não, necessariamente, a produção do professor inclusivo e do aluno surdo bilíngue-incluído. Outras formas de produzir tal disciplina são possíveis. O que não quer dizer que elas sejam melhores ou piores, não é isso que estou dizendo, mas sim que outros discursos podem produzir diferentes efeitos discursivos, fabricando outros significados e constituindo outros modos de vida.

A não existência de diretrizes que estabeleçam o que deve ser ensinado nesta disciplina pode ser uma das possibilidades da produção de outros efeitos com a inserção da disciplina de Libras. Uma vez que não existem tais diretrizes, é possível ensinar outras coisas, colocar em circulação outros discursos. Além disso, o lugar que a Libras ocupa, hoje, na universidade e no cenário específico do ensino, da pesquisa e da extensão é potente para produzir outros efeitos. Também tem potência o lugar que os professores de Libras estão ocupando, tornando-se professores efetivos com dedicação exclusiva nas universidades federais, sem contar a sua presença em outros espaços do ensino superior. Consequentemente, são muitas as possibilidades para (re)pensar sobre o papel da Libras na formação de professores e para produzir outras formas de educação de surdos no Brasil.

Nesse sentido, tanto a não existência de diretrizes sobre o que ensinar nas disciplinas de Libras, quanto o lugar privilegiado que a Libras e os professores de Libras estão ocupando nas universidades são elementos curriculares que podem produzir outros significados e constituir outros modos de vida. Afinal, o currículo não

é fixo, não é eterno, não é imóvel. Pelo contrário, o currículo está constantemente sendo traçado e produzido. E, portanto, não está nunca, definitivamente, formado.

Veiga-Neto (2012b, p.278) explicita:

> O que tenho defendido – e que retomo aqui com a maior ênfase – é que nós, professores e professoras, mesmo sem maiores aprofundamentos, conheçamos o que existe e o que se passa nos porões de nossos pensamentos e práticas educacionais. Defendo, assim, que tenhamos sempre em mente as raízes sobre as quais se sustentam o piso intermediário – da nossa vida cotidiana – e o sótão – pelo qual (nos) projetamos para diante e para o futuro. Isso é da maior importância para conhecermos tanto os arquétipos que nos habitam a *psique* quanto as bases epistemológicas dos entendimentos que partilhamos no *communis* dos grupos humanos dos quais fazemos parte.

Desnaturalizar, problematizar, perceber a contingência da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é o que dá condição de possibilidade para que mudanças, mesmo que pequenas ou em bocados, aconteçam. Nesse sentido, a contribuição que esta Tese dá, ou melhor, pretende dar é, justamente, esta: tornar conhecida a rede discursiva e os efeitos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura do Brasil. Trata-se de um exercício que possibilita ir aos "porões dos nossos pensamentos", tornando possível a emergência de outras formas de pensar. Exercício de pensamento que ocorre, justamente, quando o decreto completou dez anos da sua promulgação.

Foucault (2004b, p. 267-268) argumenta:

> O que quero dizer é que temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre. Não podemos nos colocar *fora* da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas. (grifo do autor).

Esta possibilidade de mudar as coisas está em criticá-las, em problematizá-las, em desnaturalizá-las. A isto esta Tese se propôs a fazer, assim, a partir da análise empreendida mostrei que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura está totalmente articulada, e é uma das peças da engrenagem que faz funcionar a inclusão como um imperativo. Entendo que, ao fazer isso, estou evidenciando o caráter de fabricação desta realidade, que, como tal, pode ser produzida de outras formas, a começar pela crítica à inclusão, ao modo como ela vem sendo produzida e à sua constituição enquanto um imperativo. Foucault, na

entrevista realizada por D. Éribon, traduzida e citada por Veiga-Neto (2010b, p. 15), refere-se à crítica como um elemento da possibilidade de mudança:

> A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Foi esta possibilidade que me moveu a produzir esta Tese. Como professora de Libras, entendo ser necessário conhecer aquilo que constitui não só o meu campo de atuação profissional, mas de muitos outros professores. E, a partir disso, termos condições de possibilidade de fazer a crítica sobre aquilo que estamos produzindo, ou daquilo que estamos sendo levados a produzir, e da forma como estamos sendo produzidos de forma naturalizada, sem questionamentos. Este exercício de “desentocar o pensamento”:

> Leva-nos a indagar: *O que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros, de nosso trabalho, vida, meio ambiente, sociedade, mundo, planeta?* A questionar nossos próprios limites, condutas, o que somos, o que nos fazem ser e querem que sejamos. A lutar, sem trégua, contra todas as posições-de-sujeito fixadas, especialmente, aquelas nas quais nós próprios estamos enredados. (CORAZZA, 2010, p. 110-111, grifos da autora).

Que a leitura desta Tese sirva como condição de possibilidade para “desentocar o pensamento”, fazendo-nos questionar, problematizar e criticar aquilo que parece tão evidente e natural. E que também possa promover pequenos bocados de mudança nos discursos que são postos a circular nas disciplinas de Libras, produzindo outros efeitos – nem melhores, nem piores - nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores:** percepções de alunos e da professora. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALINO, Célia Regina. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. **Anais da IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>. Acesso em: 14 ago. 2013.

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governamento docente. **Revista Educação da PUC-RS** - Dossiê Biopolítica, governamentalidade e Educação, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12941/9451>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Disponível em: < ttp://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002** – Lei de Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação** – Conselho Pleno (CNE/CP) – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação - Câmara da Educação Básica (CNE/CEB)** – institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2015.

BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro: FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2012.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Volume I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v.13, n.04, out./dez. 2015, p. 616 – 640. São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP . Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 07 mar. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos I** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3ª. Ed.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo:** debates contemporâneos. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CRUZ, Carina Rebello. Educação de Surdos Implantados – Atendimento Fonoaudiológico de Crianças Surdas Usuárias de Implante Coclear em uma Abordagem Bilíngue Bimodal. **Anais do Congresso:** a educação de surdos em países de Língua Portuguesa - XII Congresso Internacional do INES e XVIII Seminário Nacional do INES. – Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013, p. 143-148. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/AnaisInes-29out13.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: _____. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete [et al] (orgs). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS,

2013, p. 33-53. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf >. Acesso em: 19 nov. 2014.

FELIPE, Tanya. Políticas Públicas para inserção da Libras na Educação de Surdos. **Revista Informativo-Científico Espaço**. INES - Rio de Janeiro, n.25/26, p. 33-47, janeiro-dezembro 2006.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição.

FELTRIN, Simone das Graças Nogueira. A disciplina de Libras na graduação de pedagogia: contribuições para a formação do professor. In: FERREIRA, Robinalva Borges; DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti (orgs). **I Coletânea de experiências de ensino/aprendizagem dos docentes dos cursos de graduação da UNESC**. Criciúma: UNESC, 2013.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática da Língua de Sinai***s*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, 34(2), p. 35-56, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>. Acesso em: 25 set. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002(a), p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002(b), p. 49-71.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995, p. 69 – 94.

FOSSILE, Dieysa Kanyela; VENÂNCIO, Sariza Oliveira Caetano. Perspectiva sociolinguística da inclusão da Libras no ensino superior. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 116-125, abr./jun. 2013, p. 116 – 125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p116>. Acesso em: 15 mai. 2013.

FOUCAULT, Michel. Conferências IV e V. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996, p. 79-126.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987 – 28. ed.: 2004(a).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve** – Revista semestral autogestionária do Nu-Sol, n. 5, 2004(b), p. 260-277. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.nu-sol.org/verve/pdf/verve5.pdf >. Acesso em: 27 mai. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 13ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola: São Paulo, 2006(a).

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 22ª. ed. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 2006(b).

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 22ª. ed. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 2006(c).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart; sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Educado Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008(a).

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. 20ª reimpressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Ed. Graal: Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela (orgs). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIORDANI, Liliane. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 91 - 106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1602/1485>. Acesso em: 20 nov. 2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; EYNG, Daline Backes; FESTA, Priscila Soares Vidal; MARQUES, Jair Mendes; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. **Rev. CEFAC [online]**. 2013, vol.15, n.2, p. 334-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/159-11.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão escolar e governamentalidade neolibera). **Anais da X ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul e Reunião Científica Regional da ANPED, Florianópolis, 2014, p. 1-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/786-0.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022013000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03 dez. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, 16(1), p. 53-63, abril, 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11620>. Acesso em: 14 mai. 2012.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 173 – 183.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane; SILVA, Ivana Gomes da; ROSA, Fabiano Souto. O ensino de Libras para ouvintes**:** desafios para a produção de material didático. **Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIN** - Associação Brasileira de Linguística. Natal: 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEMOS, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira & Marin Editores - Livro 2, p.002285 – 002296. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2190c.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

LOCKMANN, Kamila. As políticas de assistência social**:** estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul** – ANPEDSUL. "Formação, Ética e Políticas: Que pesquisa? Qual Educação". Universidade Estadual de Londrina – Campus Universitário – PR: 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Politicas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/01_04_28_AS_POLITICAS_DE_ASSISTENCIA_SOCIAL_ESTRATEGIAS_BIOPOLITICAS_DA_GOVERNAMENTALIDADE_CONTEMPORANEA.PDF>. Acesso em: 12 mar. 2015.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governamento da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação:** a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieirio. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto n^{0} 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In:

LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.) **Uma escola duas línguas** - letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claúdia Balieiro; NOGUEIRA, Erica de Azevedo. **Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura:** investigando o processo de formação de professores. In: Biblioteca Virtual da FAPESP. CDi/FAPESP - Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profes/>. Acesso em: 21 nov. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23. Dossiê Temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011(a). p.249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011(b).

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, n. 34, v. 2, mai/ago, 2009, p. 153-169. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 12 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini. Prefácio – Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul-set, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev. 2015.

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

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, ano 8, nº 144, 2010, p. 1- 30. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogia y Saberes**, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2013, p. 41-50. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2136/2029>. Acesso em: 24 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), maio/ago, 2014, p. 177-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, maio/ago, 2013, p. 201-219. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>. Acesso em: 26 fev. 2015.

LÜDKE, Menga. O papel da pesquisa na formação de professores. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Professor:** formação, saberes e problemas. Porto: Porto Editora, 2014. p. 50 – 65.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3444 >. Acesso em: 11 mar. 2013.

LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simone Timm. Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? O atendimento educacional especializado em questão. In: TRAVERSINI, Clarice Salete [et al.] (Orgs). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.** [recurso eletrônico] Porto Alegre: Edipucrs, 2013, p. 179-195. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise, LOPES, Maura Corcini e MACHADO, Fernanda Camargo. Apresentação. **Cadernos de Educação**, ano 19, nº 36, maio/agosto de 2010. Ed. UFPel, Pelotas (RS), p. 13 – 17. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1595/1481>. Acesso em: 28 out. 2014.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1ª. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV***.* Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha, n. 6, jan/jun 2011, p. 96-104. Disponível em: < http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-DISCIPLINA-DE-LIBRAS-E-A-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DOS-PROFESSORES.pdf >. Acesso em: 14 jun. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação - Chapecó: Argos, 2008, p. 191–205. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>. Acesso em: 11 abr. 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O acontecimento do ensino de libras – diferenças e resistências. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo:** ensino-aprendizagem*.* São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3544/

ElianaMenezesEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 07 ago. 2014.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo:** ensino-aprendizagem*.* São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script =sci_arttext>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MONTEIRO, Suelen Santos; SANTANA, Jane Aparecida de Souza; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, Elisa T. M. Língua Brasileira de Sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.7, nº 4, 2012, p. 120 – 128.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SILVA, Sheyla Cristina Araujo Matoso; NANTES, Janete de Melo. A disciplina Libras no currículo do Ensino Superior: Desafios e perspectivas para a formação de professores. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2012, p. 12222 – 12237.

NOGUERA, Carlos. La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p. 21-33. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8307>. Acesso em: 13 nov. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, nº 65. Segundo semestre de 2013, p. 43-60. Bogotá, Colômbia. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162013000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 dez. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, jan/abr 2012, p. 14-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid= S0100-15742012000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 dez. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia . Biopolítica y Educación: hacia uma nueva crítica de la educación – Entrevista a Silva Grinberg.

Pedagogia y Saberes, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2013, p. 115-124. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co /index.php/PYS/article/view/2144/2037>. Acesso em: 11 nov. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O efeito educacional em Foucault. O governamento, uma questão pedagógica?. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2(74), maio-ago, 2014, p. 47-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000200003&script= sci_arttext>. Acesso em: 26 nov. 2014.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan-abr, 2005. p. 140-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior***.* 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis .com.br/cp080631.pdf >. Acesso em: 19 set. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucautianos. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas Lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação dos surdos no Brasil. **Anais do II Congresso Nacional de Educação Especial** – II Encontro da Associação de Pesquisadores da Educação Especial – 03 a 05 de novembro de 2005(a) – Artigo a compor o livro pós-congresso “Temas em Educação Especial”. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/ index_arquivos/Documentos/Politicas.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005(b).

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11121>. Acesso em: 17 jul. 2013.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público_privada na governança global da educação. **Educ. Soc**., v. 33, n. 121, p. 1133-1156, Campinas, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 mar. 2016.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** vol. 39, nº 1 São Paulo, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>. Acesso em: 18 set. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida?. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Professor:** formação, saberes e problemas. Porto: Porto Editora, 2014, p. 91 – 104.

ROSA, Fabiano Souto; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane; SILVA, Ivana Gomes da. Ensino de Libras na UFPel**:** memórias da experiência de produção de material didático em interface digital interativa. **Anais do VII Seminário Nacional de Linguagens e Ensino** – SENALE. Pelotas: 2012. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/110.pdf >. Acesso em: 30 mai. 2013.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação.** v, 13, n. 15, Valinhos, 2010, p. 71-85. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/1687/1232 >. Acesso em: 28 mai. 2013.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Angela Nediane dos. **A influência da comunicação família-filho-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo.** Monografia (especialização). Curso de Especialização em Educação Especial, Centro de Educação , Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Governamento das famílias:** a produção do aluno "problema" no discurso escolar. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo =1261>. Acesso em: 07 ago. 2012.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. **Pedagogia y Saberes**, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2013, p. 31-40. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/ 2135/2028>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SARAIVA, Karla. **Outro tempos, outros espaços** – internet e educação. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/ bitstream/handle/10183/8597/000582097.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 12 jan. 2015.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. **Revista Educação da PUC-RS**. Dossiê Biopolítica, governamentalidade e Educação, v. 36, n. 2, maio/ago 2013, p. 168-179. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/ faced/index>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001, p. 1-11. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index. php/revistateias/article/view/55/57>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, Florianópolis, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/ index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA , Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <www.pediodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359> Acesso em: 14 mar. 2016.

SILVA, Roseli Reis da. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo:** ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org). **Territórios contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª. ed., 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Inclusão & Exclusão** - abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo:** debates contemporâneos. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 196-215.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007, p. 57-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf >. Acesso em: 22 mai. 2014.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD** – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 263-278, 2006. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1647>. Acesso em: 16 out. 2013.

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

TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas:** Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e

Responsabilidade Social. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió: UFAL, 2010, p. 1 – 15. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media /anais/ INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2012.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 107-131, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/ article/view/1603/1486 >. Acesso em: 21 nov. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org). **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000(a).

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera et alii. **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000(b).

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006(a), p.79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006(b).

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos I** – novos olhares na pesquisa em educação. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007..

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Traducción del portugués: Carlos Ernesto Noguera Ramírez. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010(a), p. 213-

235. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9748>. Acesso em: 19 fev. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... In: RAGO, Margareth (org.). Foucault e as estéticas da existência. **Revista Aulas**. Dossiê Estéticas da Existência. Unicamp, Campinas, n. 7, 2010(b), p. 11-23.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012(a), na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Publicado em VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo:** conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012(b), p. 267-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação – *Minimæ Parabolæ*. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e biolpolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (a).

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopolítica, normalización y educación. **Pedagogia y Saberes**, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2013(b), p. 83-91. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/2141/2034>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad y educación. **Revista Colombiana de Educación**, nº 65. Segundo semestre de 2013(c), p. 19-42. Bogotá, Colômbia. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2180/2047>. Acesso em: 13 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Conferência de Abertura do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, **VI Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2014, p. 1-11. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/XI%20CQC%20-%20Curr%C3%ADculo%20na%20Contemporaneidade%20-%2024set14[1].pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script =sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernametalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). **Gubernamentalidad y educación:** discusiones contemporâneas. Bogotá: IDEP, 2011(a), p. 105-122.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. Texto apresentado e debatido no **VII Colóquio Internacional Michel Foucault. PUC-SP**: 2011(b). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/ TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, jan/jun 2011, p. 5-13. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

VIEIRA, Jarbas Santos. CURRÍCULO (RASTROS, HISTÓRIAS, BLASFÊMIAS, DISSOLUÇÕES, DESLIZAMENTOS, PISTAS). **Educação** – Revista de Estudos da Educação, Maceió, Ano 9, n. 15, dez. 2001. p.93-108.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. – 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VITALINO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Boletim técnico do Senac:** a revista da educação profissional. Rio de Janeiro: Senac/Departamento Nacional/Gerência de Marketing e Comunicação – Vol. 39, n. 2, maio/ago, 2013, p.106 – 121. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42510/os_boletim_web_7.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

Anexos

Anexo A: Roteiro de questões acerca do processo de implementação da disciplina de Libras

1. Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta universidade?

2. Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?

3. Atualmente, a universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?
4. Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?
    a. É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?

5. Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?

6. Quantos professores de Libras a universidade tem hoje? Qual o regime de contratação dos mesmos?

7. Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados? E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?

Anexo B: Termo de consentimento informado

O título do projeto de pesquisa que venho desenvolvendo é “O currículo e a disciplina de Libras nas universidades públicas do Brasil”. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, no qual estou realizando os estudos de doutoramento, sob orientação da professora Drª. Madalena Klein.

Meu interesse de pesquisa é o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil. Mais especificamente, minha proposta é analisar e problematizar os discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras e seus efeitos nos currículos dos cursos de licenciatura, das diferentes regiões brasileiras.

Diante desse objetivo, venho, por meio deste, solicitar seu consentimento para a utilização das informações coletadas por meio dos programas analíticos e do questionário, referentes à inserção da disciplina de Libras em sua universidade. Os dados e resultados dessa pesquisa estarão sempre sob cuidado ético, direcionados para a realização de pesquisas.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo, bastando informar ao responsável pela pesquisa.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda Angela Nediane dos Santos, que se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa e posteriormente através do e-mail: angelanediane@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (NOME COMPLETO) concordo em participar da pesquisa.

_____	_____	_____
Ass. do(a) participante	Ass. da pesquisadora Angela N. dos Santos	Ass. da Profª. Orientª. Madalena Klein

Apêndices

Apêndice A: Tabela dos discursos que circulam nas ementas dos programas analíticos das disciplinas de Libras 252
Apêndice B.1.: Tabela dos discursos que circulam nos conteúdos programáticos dos programas analíticos das disciplinas de Libras 265
Apêndice B.2.: Tabela dos discursos que circulam nos conteúdos programáticos – área da educação - dos programas analíticos das disciplinas de Libras..... 291
Apêndice C: Tabela dos discursos que circulam na bibliografia dos programas analíticos das disciplinas de Libras 299
Apêndice D.1.: Tabela das respostas dadas ao questionário sobre o contexto de inserção das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais..... 326
Apêndice D.2.: Tabela das respostas dadas ao questionário sobre o contexto de inserção das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais..... 333
Apêndice E: Tabela dos subcampos da área de conhecimento da Letras inscritos nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados..... 343
Apêndice F: Tabela dos subcampos da área de conhecimento da Educação inscritos nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados 344
Apêndice G: Tabela das obras mais citadas no campo epistemológico da Letras nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados..... 345
Apêndice H: Tabela das obras mais citadas no campo epistemológico da Educação nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados..... 346
Apêndice I: Tabela sobre os discursos que produzem a língua de sinais nos programas analíticos das disciplinas de Libras..... 350
Apêndice J: Tabela sobre os surdos produzidos nos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras..... 368
Apêndice K: Tabela dos discursos sobre inclusão/educaçãoespecial, educação bilíngue/educação de surdos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras..... 386

Apêndice A: Tabela dos discursos que circulam nas ementas dos programas analíticos das disciplinas de Libras

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
CO 1	72	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS.	as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos;	apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas;	A disciplina propõe análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente;		Na bibliografia há predominância de referências sobre o aluno surdo, lua língua(gem) e sua aprendizagem (estudos da linguagem). ESTA EMENTA ABORDA AS 4 CATEGORIAS
CO 2	68	Língua Brasileira de Sinais - noçõ	Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)		Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira			Na bibliografia só há 1 indicação de referência complementar no campo da linguística da língua de

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
		es básicas						sinais e é predominante os textos sobre educação de surdos. É ESTRANHO QUE HAJA SÓ 1 BIBLIOGRAFIA PARA DAR CONTA DE "METADE" DO QUE SE PROPOE A DISCIPLINA! EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
NE 1	60	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais		e do seu papel para a comunidade surda.			Na bibliografia há a predominância de referências do campo da linguística da língua de sinais EMENTA

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
								DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
NE 2	64	Língua Brasileira de Sinais - Libras	Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Alfabeto datilológico. Vocabulário da Libras em contextos diversos. Uso do espaço. Expressões não-manuais. Classificadores.		Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Cultura e identidades surdas.			Bibliografia básica: dicionário + libras em contexto e livro Laborit e Sacks Bibliografia complementar: maioria sobre o aluno surdo, sua língua(gem) e aprendizagem e educação de surdos É ESTRANHO QUE A MAIORIA DA BIBLIOGRAFIA SEJA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E NA EMENTA NÃO SE APONTA

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
								NADA SOBRE ISSO. EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
NE 3	60	LIBRAS	Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais.	Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da surdez. A LIBRAS na relação fala/escrita.	Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez.			Na bibliografia é predominante as referências sobre a língua de sinais (campo da descrição linguística) e de textos sobre o aluno surdo(estudos da linguagem). LETRAS e EDUCAÇÃO
NE 4	68	LIBRAS	A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe, de semântica e de pragmática.		Aspectos clínicos, educacionais, históricos e sócio-antropológicos da surdez.			***APARECE ASPECTOS CLÍNICOS!!! Não consta bibliografia (Resolução)

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
								EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
N1	60	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A)Discussão acerca da língua de sinais e suas características enquanto língua natural. A) Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais. A) Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). B) Libras: aspectos gramaticais e práticos.		A) Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo B) Histórico da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Língua de Sinais, identidades e cultura surda.	A) Decreto nº 5626/05. B) A legislação nacional acerca da educação de surdos.		Professores do Instituto de Ciências da Educação: A e B Na bibliografia predomina referências sobre educação de surdos (e inclusão), bem como glossários e dicionários de Libras. Mas tem tb sobre descrição linguística. EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO + LEIS
N2	**6**	**Curs**	**Curso de letras:**		**demais cursos de**			A EMENTA

	C. H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
	0	**o de Letras:** LIBRAS e Educação **Demais cursos de licenciatura:** Introdução à Libras	Conceito e análise das principais características gramaticais em nível fonológico, morfológico e sintático da Língua Brasileira de Sinais. **Curso de letras:** Desenvolvimento de habilidades necessárias à prática dos conteúdos estudados para que se estabeleça a associação entre teoria e prática. **demais cursos de licenciatura:** Estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.		**licenciatura:** Estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.			PROPOSTA PARA OS DEMAIS CURSOS DE LICIENCIATURA SE ENCAIXA EM 2 CATEGORIAS. A bibliografia só se refere ao programa oferecido para todos os cursos de licenciatura, com exceção o curso de letras (que não apresenta bibliografia) * bib.básica(para as demais licenciaturas = predomina textos sobre educação de

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
								surdos e inclusão. Não há nada sobre língua de sinais(campo da descrição linguística) [É ESTRANHO NÃO TER NENHUMA BIBLIOGRAFIA QUE SUSTENTE A LIBRAS] EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
SE1	60	Língua de Sinais Brasileira – Libras	Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira - Libras. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos lingüísticos da Libras.		Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a Educação de Surdos. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas			Na bibliografia predomina referências sobre linguagem do aluno surdo e educação de surdos/estudos surdos. Mas há bibliografia

	C. H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
					implicações educacionais.			tb sobre linguística, em menos quantidade (2). EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO NA EMENTA NÃO APARECE NENHUMA INDICAÇÃO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (predominante na bibliografia).
SE2	34	Língua Brasileira de Sinais (libras)	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais. Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais. Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e		Conhecer a Cultura Surda. Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes			Um dos tópicos da ementa coube em 2 categorias. Na bibliografia predomina textos sobre a linguagem de

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTRAS	Observações minhas
			do Alfabeto Manual		sinais e do Alfabeto Manual, bem como apresentar os aspectos diferentes entre Cultura Surda e Ouvinte.			alunos surdos e sobre a Libras (campo linguística) NÃO APARECE NADA NA EMENTA SOBRE ESTUDOS DA LINGUAGEM DOS ALUNOS SURDOS EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
SE3	60	Fundamentos de Libras on-line	Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras. Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização.		Aspectos históricos da educação de surdos e da formação da Libras e visões sobre o surdo e a surdez. Educação Bilíngue para pessoas surdas e Cultura			*bib.básica – predomina textos inclusão, mas indica tb bibliografia de descrição da Libras. EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
					Surda. Inclusão educacional de alunos surdos.			e EDUCAÇÃO
SE4	45	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico; Conhecimento de vocabulário em LIBRAS. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais e as expressões faciais e corporais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	Educação Bilíngue de Surdos aquisição da linguagem e desenvolvimento da pessoa surda.	A relação da história da surdez com a Língua de Sinais; Introdução à Educação de Surdos e às principais abordagens educacionais. Visões sobre os surdos e a surdez.		Comunidades que usam a Língua de Sinais Brasileira;	*bib.básica = só não traz legislação. Um pouco de cada. *predomina campo da linguística da libras LETRAS e EDUCAÇÃO
SE5	30	Língua Brasileira de Sinais	Bases Linguísticas de LIBRAS - Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais. Propõe vivências práticas para a		Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do Bilinguismo			*bib.básica = só sobre a linguagem e o desenv. linguístico e psicológico do surdo (1 livro de EDUCAÇÃO ESPECIAL)

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
			aprendizagem da LIBRAS.					*predomina referencias sobre o surdo: linguagem MAS A EMENTA NÃO APONTA NADA ACERCA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO ALUNO SURDO. SÓ TEM O DICIONÁRIO DO CAPOVILLA COMO REFERÊNCIA E MAIS NADA SOBRE DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA! EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
S1	6	LÍNG	5. Características básicas da	4. História da	1. Visão		3.	Ementa

	C.H.	TÍTULO DA DISC.	**ASPECTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS DA LIBRAS**	**ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)**	**EDUCAÇÃO DE SURDOS**	**LEGISLAÇÃO**	**OUTRAS**	**Observações minhas**
	0	UA BRASILEIRA DE SINAIS (Libras)	fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 6. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. 7. Sistematização e operacionalização do léxico. 8. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras; 9. Diálogo e conversação. 10. Didática para o ensino de Libras.	linguagem de movimentos e gestos.	contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. 2. Cultura e identidade da pessoa surda. 4. Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez.		Tecnologias voltadas para a surdez.	enumerada de 1 a 10. Na bibliografia predomina campo da linguística da Libras ***APARECE ASPECTOS CLÍNICOS!!! LETRAS e EDUCAÇÃO
S2	30	LIBRAS 1	A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.		Aspectos educacionais e sócio antropológicos da surdez.			Bibliografia: um pouco de cada EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO

Apêndice B.1.: Tabela dos discursos que circulam nos conteúdos programáticos dos programas analíticos das disciplinas de Libras

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
CO 1	(presencial) **UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais** 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; (distância) **UNIDADE III: Libras: A Língua Brasileira de Sinais** 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; 3.2. Conhecendo aspectos linguísticos da Língua Brasileira de	(presencial) **UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais** 3.2. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 3.3. Domínio dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano. (distância) **UNIDADE IV: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE I** 4.1. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS;	(presencial) **UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais** 3.2. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; (distância) **UNIDADE IV: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE I** 4.1. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS;	(presencial) **UNIDADE II: Aquisição da linguagem dos educandos surdos e [...]** 2.1 Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos; (distância) **UNIDADE II: Teorias Linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda** 2.1 Processo de aquisição de linguagem do	(presencial)**UNIDADE 1: [...] e as investigações teóricas sobre bilinguismo, identidade e culturas surdas.** 1.2. Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. 1.3 O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda; (presencial) **UNIDADE II: [...] e o papel do intérprete educacional no**	(presencial)**UNIDADE I: Leis que enfatizam a inclusão da Libras e [...]** 1.1 A LIBRAS no contexto das políticas públicas: aspectos relaciona	(distância) **UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II** 5.2. Modelos de atividades pedagógicas e adequações curriculares em LIBRAS.	Conteúdo programático presencial(letras) # distância(pedagogia) Presencial: divide os conteúdos nas categorias de forma bem distribuída. UM POUCO DE CADA. Prepondera educação. À distância: distribuição homogênea (menos legislação), com bastante ênfase nos aspectos comunicativos e no léxico

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	Sinais (Libras	básica em LIBRAS; 4.2. Aplicação dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestacão e expressão do movimento humano e componente gramatical da LIBRAS.	(distância) **UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II** 5.1. Continuação da Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS;	aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos;	**processo de inclusão do aluno surdo.** 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular; 2.3. A Psicologia da Educação de Surdos (distância) **UNIDADE I: A História da surdez e a Educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão.** 1.1. Abordagens Educacionai	dos à Legislação educacional brasileira e enfoque no estudo da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005		da Libras. LETRAS + EDUCAÇÃO Na bibliografia há predominância de referências sobre o aluno surdo, lua língua(gem) e sua aprendizagem (estudos da linguagem). ESTA EMENTA (distância = presencial) ABORDA AS 4 CATEGORIAS

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
					s na Educação de Surdos: aspectos históricos. O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda; (distância) **UNIDADE II:** 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular;			
CO 2	**3. Libras- Língua Brasileira de Sinais** 3.1. Libras e sua estrutura 3.2. Mitos e verdades sobre a Libras	**5. A Libras na prática** 5.3. Inicialização às técnicas de interpretação	**5. A Libras na prática** 5.2. Sinais para comunicação básica	**1. Surdez** 1.4. Surdez e linguagem	**1. Surdez** 1.1. Apontamentos históricos sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais			Conteúdo: LETRAS + EDUCAÇÃO Na bibliografia só há 1 indicação de referência

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	3.3. Gramática da Libras 3.4. Diferença entre Língua Portuguesa e Libras **5. A Libras na prática** 5.1. A formação dos sinais				1.2. Aspectos gerais sobre a surdez 1.3. A importância da Libras para o surdo **2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum** 2.1. Pressupostos da inclusão 2.2. Aspectos legais sobre inclusão de alunos surdos e sobre a Libras 2.3. Desafios de um ensino inclusivo 2.4. Instrutor surdo no ensino comum **4. A Libras na sala de aula** 4.1. Educação bilíngue 4.2. Avaliação do aluno surdo			complementar no campo da linguística da língua de sinais e é predominante os textos sobre educação de surdos. É ESTRANHO QUE HAJA SÓ 1 BIBLIOGRAFIA PARA DAR CONTA DE "METADE" DO QUE SE PROPOE A DISCIPLINA! EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
					4.3. O tradutor/intérprete de Libras 4.4. Ensino da Língua Portuguesa comosegunda língua			
NE 1	Unidade I: Fundamentos da língua de sinais brasileira Introdução da disciplina A língua visuogestual 1.1. LIBRAS e sua estrutura lingüística: o signo, seus parâmetros e a base gramatical da língua de sinais brasileira *Aula expositiva* 1.2. Os componentes	1.4. As classes de sinais *Aula prática* (1.7.) *Aula prática: adjetivos e uso das expressões faciais* *Diálogos*	(1.1.) *Aula prática:* Pronomes pessoais, possessivos e interrogativos Dias da semana, meses do ano e outros sinais relacionados ao tempo. (1.2.) Signos relacionados a pessoas e à família. *Diálogos* (1.3.) *Aula prática:* dinâmica de grupos e signos relacionados a	1.9. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aquisição da linguagem em crianças surdas *Aula expositiva: discussão de texto* 1.10. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aquisição da língua portuguesa como segunda língua *Aula expositiva: discussão de texto.* Organização de seminários	1.7. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. A língua de sinais – um apanhado histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil; as práticas metodológicas utilizadas até então: oralismo, comunicação total e bilingüismo *Aula expositiva: discussão de texto e de vídeo: "Lengua de signos: nuestra lengua"*	1.14. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e estando de acordo com o decreto de lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	1.6. Semana de avaliação *1ª avaliação: escrita e prática* 1.11. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana dos seminários *1ª nota como parte da 2ª avaliação* 1.12. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana de seminários *1ª nota como parte da 2ª*	CURIOSIDADE: apresenta 20 tópicos, que parecem ser cada uma das aulas e em cada tópico traz a característica da aula: aula expositiva, aula prática, discussão de texto, diálogos, Apresenta também as revisões e as avaliações. (grifei em itálico) Na maioria

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	idiomáticos da LIBRAS Datilologia, sinais soletrados, sinais classificadores, variantes dialetais, labialização *Aula expositiva* 1.3. Língua de sinais brasileira x lingüística: LIBRAS como língua natural/ diferenças regionais e internacionais *Aula expositiva e discussão de texto* 1.4. As classes de sinais *Aula expositiva* *Revisão* 1.5. A estrutura frasal		sentimentos (1.5) *Aula prática:* verbos e substantivos *diálogos* (1.7.) *Aula prática:* adjetivos e uso das expressões faciais *Diálogos* (1.8) *Aula prática:* Sinais específicos para cada curso de licenciatura da Universidade/ *diálogos* (1.9) *Aula prática:* Sinais relacionados à escola e à educação; *Diálogos* 1.13. Unidade II: LIBRAS x		1.8. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Diferenças culturais: identidades surdas *Aula expositiva* 1.16. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O tradutor/intérprete de LIBRAS *Aula expositiva e mostra de vídeo* 1.17. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O papel do educador na rede regular de ensino *Aula expositiva: leitura de texto e discussão*	*Discussão sobre a lei e o decreto*	*avaliação* 1.18. Unidade II: LIBRAS x cultura surda Semana de avaliação *2ª avaliação* 1.19. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. *Reavaliação* 1.20. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. *Prova final* FINAL	das aulas há divisão da aula em expositiva e prática (vocabulário). O programa tem só 2 unidades: Unidade I: Fundamentos da língua de sinais brasileira Unidade II: LIBRAS x cultura surda. CONTEÚDO TEM UM POUCO DE CADA. *** fala em surdocegos!!! Na bibliografia há a predominância de

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	em língua de sinais brasileira O Verbo e a concordância verbal 1.15. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Língua de sinais e os sistemas de comunicação dos surdos e surdocegos *Aula expositiva com mostra de vídeos* Visão geral com a prática dos sistemas adotados no Brasil e pelo mundo		cultura surda. *Aula prática:* Sinais relacionados a regiões, Estados do Brasil e países. Dinâmica de Grupo *Diálogos* (1.16) *Aula prática:* Signos relacionados a profissões *Diálogos*					referências do campo da linguística da língua de sinais EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
NE 2	AULAS TEÓRICAS 2. Expressões não-manuais, uso do espaço e de classificadores	AULAS PRÁTICAS 2. Oficinas em sala de aula: aplicação do vocabulário da Libras em contextos diversos	AULAS PRÁTICAS 2. Oficinas em sala de aula: aplicação do vocabulário da Libras em		AULAS TEÓRICAS 5. História das línguas de sinais; abordagens educacionais;	AULAS TEÓRICAS 5. legislação e surdez;	AULAS PRÁTICAS 1. Visita às instituições de/para/com surdos 3. Filmes	CURIOSIDADE: o conteúdo programático é dividido em AULAS TEÓRICAS e

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçoes minhas
	3. Uso do léxico da Libras 4. Níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática		contextos diversos AULAS TEÓRICAS 1. Alfabeto datilológico e numerais		mitos construídos em torno da surdez e da línguas de sinais; cultura e identidades surdas; legislação e surdez; formação de professores; o ensino de língua portuguesa como L2; o profissional intérprete de língua de sinais.		com a temática da surdez	AULAS PRÁTICAS Conteúdo dividido: LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO Bibliografia básica: dicionário + libras em contexto e livro Laborit e Sacks Bibliografia complementar: maioria sobre o aluno surdo, sua língua(gem) e aprendizagem e educação de surdos É ESTRANHO QUE A MAIORIA DA BIBLIOGRAF

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
								IA SEJA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E NA EMENTA NÃO SE APONTA NADA SOBRE ISSO. **NEM NOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS** EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
NE 3	Unidade III - Aspectos linguísticos das línguas de sinais - Características gerais da Libras		Unidade I - Sinais básicos.	Unidade I - Concepções de linguagem, língua e fala e sua aplicação no campo da surdez: - Aquisição de língua pelo surdo;	Unidade II - Identidade e cultura surda; - Oralismo; - Comunicação total; - Bilinguismo.			Conteúdo: Letras + Educação Na bibliografia é predominante as referências

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	- Fonologia da Libras - Morfologia da Libras - Sintaxe da Libras.							sobre a língua de sinais (campo da descrição linguística) e de textos sobre o aluno surdo(estudos da linguagem). Ementa: LETRAS e EDUCAÇÃO
NE 4								NÃO TEM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Não é um programa. É resolução.
N1	A) **UNIDADE 1** – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos - Conceito, estrutura, organização	A) **UNIDADE 2** – Comunicando-se através da Língua de Sinais - Sinais básicos para a comunicação em Libras	A) **UNIDADE 2** – Comunicando-se através da Língua de Sinais - Alfabeto Manual e datilologia; - Sinais básicos	B) **Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda.** 2.3 Pensamento, Linguagem e [...]	A) **UNIDADE 1** – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos - Concepções de educação de surdos:	A) **UNIDADE 1** – Compreendendo a Língua de Sinais e a		Professor A: só 2 unidades: **UNIDADE 1** – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos e

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	etc. - Aspectos linguísticos básicos; B) **Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda.** 2.1 LIBRAS: aspectos conceituais e linguísticos B) **Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda.** 2.3 [...] eExpressões: facial e corporal B) **Unidade III: O conhecimento básico de Libras para a**		para a comunicação em Libras; B) **Unidade III: O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos.** 3.5 Sinais básicos: - Nomes e sinais; apresentação e identificação; família, endereço, cidades, estados, países; alimentos, roupas, material escolar, transportes, instrumentos musicais, localização geográfica; -		oralismo, comunicação total, bilinguismo e estudos surdos; B) **Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais.** 1.1 Aspectos históricos e culturais da surdez: repercussões na educação de surdos. 1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. 1.3 A proposta bilíngue de educação de surdos: o papel do instrutor e do	Educação de Surdos - Bases legais: Lei 10.436 e Decreto nº 5626/05 B) **Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais.** 1.4 Legislação.		**UNIDADE 2** – Comunicando-se através da Língua de Sinais Professor B: 3 unidades: **Unidade I: Introdução Geral:** histórico da Língua Brasileira de Sinais, **Unidade II:** Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda e **Unidade III:** O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos Conteúdo:

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	intervenção do professor em diferentes contextos. 3.1. Comunicação e linguagens 3.2. Dactilologia: alfabeto manual da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS 3.3. Parâmetros básicos: 1. Configuração de mão. 2. Orientação espacial. 3. Movimento. 4. Expressão facial/corporal. 5. Ponto de articulação. 3.4 Classificador. 3.6. Gramática: - Introdução a		Cumprimentos: saudações e despedidas; - Noções de calendário; dias da semana, meses do ano, horário; esporte, televisão, filmes, entretenimento; - Condições climáticas; animais; plantas; cores; trabalho, escola, currículo, disciplinas, ensino, aprendizagem, diálogos etc.		intérprete de Libras. B) **Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda.** 2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas.			UM POUCO DE CADA. Mas prepondera linguística e vocabulário(principalmente o professor B.) Na bibliografia predomina referências sobre educação de surdos (e inclusão), bem como glossários e dicionários de Libras. Mas tem tb sobre descrição linguística. EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	Gramática da Língua Brasileira de Sinais. - Estrutura das palavras. - Tipos de frases em LIBRAS - Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Verbos. Substantivos. Adjetivos. Advérbios. Numerais cardinais e para quantidade. Interjeição.							+ LEIS
N2								NÃO TEM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.
SE1	**UNIDADE II** 2- Fundamentos lingüísticos da	**UNIDADE II** 2.7- Vocabulário Básico da Libras/ interação em Libras.	**UNIDADE II** 2.7- Vocabulário Básico da Libras/	**UNIDADE I** 1.4- Conceitos básicos: linguagem, língua,	**UNIDADE I** 1- Fundamentos da Educação de Surdos:	**UNIDADE I** 1.2- A legislaç		Só tem 2 unidades.

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	Libras: 2.1- Diferenças e semelhanças entre as línguas orais e as de sinais. 2.2- O Plano Fonológico da Libras: os cinco parâmetros (CM, L, M, Or, ENM). 2.3- Morfossintaxe da Libras. 2.4- Aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. 2.5- Corporeidade: consciência corporal e expressões físicas e sua importância na interação em Libras. 2.6- Classificadore		interação em Libras.	surdez, pessoa surda, pessoa com deficiência	1.1- História da Educação de Surdos e filosofias educacionais: oralismo(s), comunicação total e bilingüismo(s). 1.2- A legislação brasileira e os documentos (nacionais e internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos. 1.3- Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico versus modelo sócio-antropológico. 1.4- Conceitos básicos: linguagem, língua, surdez, pessoa surda, pessoa com	ão brasileira e os documentos (nacionais e internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos.		Na bibliografia predomina referências sobre linguagem do aluno surdo e educação de surdos/estudos surdos. Mas há bibliografia tb sobre linguística, em menos quantidade (2). EMENTA **E CONTEÚDO** DIVIDIDOS: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO NA EMENTA **NEM NO CONTEÚDO** NÃO APARECE NENHUMA INDICAÇÃO

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	s em Língua de Sinais.				deficiência auditiva (D.A.), dentre outros. 1.5- Perspectivas atuais da Educação Bilíngüe de/para/com surdos. 1.6- Aspectos culturais e identidade(s) da(s) Comunidade(s) Surda(s).			DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (predominante na bibliografia).
SE2		**Unidade II** A unidade terá como ponto culminante as atividades que envolvem a compreensão e produção em sinais. Os alunos sempre terão a oportunidade de passar por níveis diferenciados de compreensão para se sentirem mais seguros no			**Unidade I** A linguagem através dos sinais. Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de			As unidade II, III e IV não são claras quanto aos conteúdos propriamente ditos que serão trabalhado. Falam em como e que tipo de momentos os alunos vivenciarão na

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
		momento da Produção. **Unidade III** A conversação é um exercício de compreensão e produção que os alunos vivenciam no espaço da sala de aula. São momentos em que os alunos praticam o que aprenderam nas unidades que já foram trabalhadas, com ênfase especial aos conteúdos desenvolvidos na unidade presente. **Unidade IV** Envolve atividades recreativas que desenvolvem aspectos que foram estudados na própria unidade e em unidades anteriores. O objetivo é de fixar o			surdos.			comunicação em Libras (compreensão e expressão). CONTEÚDO DIVIDIDO: COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO Na bibliografia predomina textos sobre a linguagem de alunos surdos e sobre a Libras (campo linguística). MAS NÃO APARECE NADA NA EMENTA **NEM NOS CONTEÚDOS** SOBRE ESTUDOS DA

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
		conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos prazerosos de uso dos aspectos da língua que foram estudados.						LINGUAGEM DOS ALUNOS SURDOS EMENTA DIVIDIDOS: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
SE3	**Componente Teórico** • Libras como língua natural o Noções básicas sobre a estrutura da Libras **Componente prático** • Relatando a história do sinal-nome o Uso de classificadores na narrativa o Descrição de pessoas e classificadores o Uso do sinal-nome e do	**Componente prático** o Função comunicativa: habilidades de se apresentar em Libras o Função comunicativa: relatar atividades escolares • Apresentando-se em Libras • Falando sobre a escola e as disciplinas escolares	**Componente prático** o Vocabulário: Cumprimentos em Libras/ Cursos universitários em Libras o Vocabulário: disciplinas escolares	**Componente Teórico** o A Libras como primeira língua da pessoa surda o Português como segunda língua	**Componente Teórico** • Introdução à Educação de Surdos o História da Educação de Surdos o Visões sobre a pessoa surda o Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe • Educação Bilíngue • Inclusão educacional de			O conteúdo é dividido em: componente teórico e componente prático. Conteúdo dividido: LETRAS + EDUCAÇÃO *bib.básica – predomina textos inclusão, mas indica tb bibliografia de descrição da Libras. EMENTA

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	alfabeto manual				pessoas surdas o Aspectos gerais da inclusão o Atuação do intérprete educacional o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete o Avaliação do aluno surdo na escola comum			DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
SE4	1 aula - 3h Introdução na LIBRAS, Conhecimento de aspectos gramaticais da LIBRAS, [...]e CD Dicionário e DVD Básico 1 e 2. 3 Aulas - 3h Datilologia e Configuração de mãos Sistema de Transcrição	2 aula - 3h Apresentação em LIBRAS, Conhecendo alguém, soletração de nome e batismo de sinal pessoal. Formas de cumprimentos e saudações Características físicas e personalidades Veja no DVD: Básico 1 e 2 do INES	1 aula - 3h [...] alfabeto manual [...] 4 Aulas 3h Caça-palavras (Calendário) Calendário e advérbio de tempo. Números Cardinais e Quantidades. Números Ordinais e Valores Vocabulários		11 Aulas - 3h Introdução à Educação de Surdos História da Língua de Sinais Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. 12 Aulas - 3h Escola especial,	10 Aulas - 3h Legislação da área [Tradução e Interpretação da LIBRAS]	11 Aulas - 3h Filme: O filho do silêncio 13 Aulas - 3hs Revisão em gerais 14 Aulas Prova de avaliação 15 Aulas Prova de Exame Especial	O conteúdo está dividido por aulas (15 aula - cada uma com duração de 3 horas). Também indica as avaliações e revisões e filme. Nas primeiras 3 aulas indica material de

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçoes minhas
	em LIBRAS CD - Dicionário de LIBRAS Homonímia e polissemia e Derivação, Acuidade Visual 5 aulas - 3h Classificadores de formas Geométricas Fonologia: Pares Mínimos Configuração de mão, locação e movimento. Classificadores na LIBRAS (Descrição de formas) 6 Aulas - 3h Expressão facial gramatical em LIBRAS. Intensificadores (expressões	12 Aulas - 3h [...]Prática de Tradução/Interpretação LIBRAS/português/ LIBRAS	sinais 7 Aulas - 3h [...] Objetos pessoais Os sinais dos verbos contextos 8 Aulas - 3h Família e relação entre parentes.[...] 9 Aulas - 3h Diferentes Coloridas e Frutas. 13 Aulas - 3hs Vocabulários: Família, Cores, Profissão, etc..		Escola inclusão e Educação Bilíngue (L1 e L2) As diferentes Identidades Surdas [...] 13 Aulas - 3hs Setembro AZUL Movimentos dos surdos			apoio (CD e DVD) Conteúdo: LETRAS + EDUCAÇÃO (ênfase no vocabulário e na linguística) *bib.básica = só não traz legislação. Um pouco de cada. *predomina campo da linguística da libras Ementa: LETRAS e EDUCAÇÃO

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	não manuais) Pronomes interrogativos 7 Aulas - 3h Pronomes pessoais e possessivos [...] 8 Aulas - 3h [...]Adjetivos descritivos na LIBRAS Grau de intensidade 9 Aulas - 3h Espaço de produção de sinais Surdos famosos e Profissões dos surdos. 10 Aulas - 3h Tradução e Interpretação da LIBRAS Ética e a profissão do Intérprete de							

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	LIBRAS Legislação da área							
SE5	**UNIDADE I** Negativa verbal Pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos **UNIDADE II** -Sinal ancorado -Ainda não, pronto, acabado -Tipos de frases na Libras -Pronomes e expressões interrogativas – Quando, que horas?, Quantas horas?	**UNIDADE I** [...] saudações/situações formais e informais **UNIDADE II** -Situações de comunicação e expansão do vocabulário – usos de verbos em seu aspecto contínuo -Ordens a serem dadas em sala de aula -Diálogos -Apresentação de teatro com classificadores e Libras	**UNIDADE I** Alfabeto e Número em Libras cumprimentos/[...] Categoria – Material Escolar, lugares da Escola, verbos **UNIDADE II** -Animais		**UNIDADE I** que é Surdez? Libras o que é? No mundo dos Surdos – “Cultura e Comunidades Surdas” No mundo dos Surdos - “ Comunidades Surdas no Brasil” **UNIDADE II** -No mundo dos Surdos – “ O Surdo enquanto minoria lingüística” -No mundo dos Surdos – Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil”	**UNIDADE II** -Lei 5626/2005	**UNIDADE I** Causas da Surdez. Prevenção	Só tem 2 unidades, mas está tudo misturado. Aparece claramente os ASPECTOS CLÍNICOS (coloquei em outros) Só não tem conteúdo sobre estudos da linguagem. Prevalece linguística e educação. *bib.básica = só sobre a linguagem e o desenv. linguístico e psicológico

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
								do surdo (1 livro de EDUCAÇÃO ESPECIAL) *predomina referencias sobre o surdo: linguagem MAS A EMENTA **E CONTEÚDO** NÃO APONTA NADA ACERCA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO ALUNO SURDO. SÓ TEM O DICIONÁRIO DO CAPOVILLA COMO REFERÊNCIA E MAIS NADA SOBRE

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
								DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA! EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO
S1	- Datilologia da Libras. - introdução da Libras enquanto língua. - História da linguagem e dos movimentos e gestos. - Frases afirmativas e negativas. - Sinais icônicos e arbitrários. - Características básicas da fonologia de Libras: Configuração	- conversação em libras. - Diálogos e conversação com a presença e participação de surdos da comunidade.	- Cumprimentos e saudações. - Números ordinais e cardinais e saudações - Sinais dos dias da semana, meses, estações do ano e sinais diversos. - Sinais específicos de frutas e cores. - Sinais específicos de animais, meios de comunicação e transporte. - Sinais dos alimentos.		- Introdução a visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. - Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda. - Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos da surdez.		- Tecnologias voltadas para a Surdez. - Didática para o Ensino de Libras.	O conteúdo programático está no cronograma do programa (sem separação em unidades). OBS.: no conteúdo aparece “Didática para o ensino de Libras”!!! Para qualquer professor??? CONTEÚDO: Prevalência de aspectos

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	das mãos, movimento, orientação da mão, - expressões não-manuais. - Morfologia da Libras. - Sintaxe, Semântica e pragmática da Libras.							linguísticos e educação. Na bibliografia predomina campo da linguística da Libras ***APARECE ASPECTOS CLÍNICOS!!! LETRAS e EDUCAÇÃO
S2	- A Língua Brasileira de Sinais: ● conceito ● alfabeto manual e empréstimo linguístico ●os cinco parâmetros linguísticos: ●variação linguística; ●gramática: pronomes pessoais,	- Cultura surda: nomes/sinais; comunicação e formas diferenciais de relacionar uma pessoa surda; - Prática de Libras a partir de diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.	[...]- A Língua Brasileira de Sinais: ● vocabulário básico: apresentação, saudação; ●numerais; ●família, profissões, animais, objetos, ambientes de trabalho e da escola, meios de		- Concepção educacional da surdez. - Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico.			Conteúdo: linguística e comunicação + educação Bibliografia: um pouco de cada EMENTA DIVIDIDA: LINGUÍSTICA e EDUCAÇÃO

	ASPECTOS LING. E GRAM. DA LIBRAS	COMUNICAÇÃO (sinalização e expressão em Libras)	LÉXICO (vocabulário)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (do surdo)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observações minhas
	demonstrativos, possessivos, interrogativos, adjetivos e advérbios; [...]		comunicação, meios de transporte; ●dias da semana; ●meses do ano; horas; tempo ● verbos relacionados aos temas abordados.					

Apêndice B.2.: Tabela dos discursos que circulam nos conteúdos programáticos – área da educação - dos programas analíticos das disciplinas de Libras

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
CO 1	(presencial) **UNIDADE II: [...] e o papel do intérprete educacional no processo de inclusão do aluno surdo.** 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular; (distância) **UNIDADE II:** 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular;	(presencial)**UNIDADE 1: [...] e as investigações teóricas sobre bilinguismo, identidade e culturas surdas.** 1.3. Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. 1.4 O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda; (distância) **UNIDADE I: A História da surdez e a Educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão.** 1.2. Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda;			(presencial) **UNIDADE II: [...] e o papel do intérprete educacional no processo de inclusão do aluno surdo.** 2.3. A Psicologia da Educação de Surdos (distância) **UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II** 5.2. Modelos de atividades pedagógicas e adequações curriculares em	Conteúdo programático presencial # distância Só INCLUSÃO (intérprete) e BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
					LIBRAS.	
CO 2	**2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum** 2.1. Pressupostos da inclusão 2.2. Aspectos legais sobre inclusão de alunos surdos e sobre a Libras 2.3. Desafios de um ensino inclusivo 2.4. Instrutor surdo no ensino comum	**4. A Libras na sala de aula** 4.1. Educação bilíngue 4.2. Avaliação do aluno surdo 4.3. O tradutor/intérprete de Libras 4.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua		**1. Surdez** 1.1. Apontamentos históricos sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais 1.2. Aspectos gerais sobre a surdez	**1. Surdez** 1.3. A importância da Libras para o surdo	Dividi as unidades 1 e 5 em 2 partes. INCLUSÃO + BILINGUISMO + ASPECTOS
NE1	1.16. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O tradutor/intérprete de LIBRAS *Aula expositiva e mostra de vídeo* 1.17. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O papel do educador na rede regular de ensino *Aula expositiva: leitura de texto e discussão*	1.7. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. A língua de sinais – um apanhado histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil; as <u>práticas metodológicas utilizadas até então: oralismo, comunicação total e bilingüismo</u> *Aula expositiva: discussão de texto e de vídeo : "Lengua de signos: nuestra lengua"*	1.8. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Diferenças culturais: identidades surdas *Aula expositiva*			INCLUSÃO + ABORDAGENS + CULTURA E ID.SURDAS
NE2	AULAS TEÓRICAS	AULAS TEÓRICAS	AULAS	AULAS	AULAS	UM POUCO DE

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
	5. formação de professores; o profissional intérprete de língua de sinais.	5. abordagens educacionais; o ensino de língua portuguesa como L2;	TEÓRICAS 5. cultura e identidades surdas;	TEÓRICAS 5.História das línguas de sinais;	PRÁTICAS 1. Visita às instituições de/para/com surdos AULAS TEÓRICAS 5. mitos construídos em torno da surdez e da línguas de sinais; legislação e surdez;	CADA
NE3		Unidade II - Oralismo; - Comunicação total; - Bilinguismo.	Unidade II - Identidade e cultura surda;			ABORDAGENS + CULTURA E ID.SURDAS NÃO ABORDA INCLUSÃO
NE4						NÃO TEM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Não é um programa. É

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
						resolução.
N1		A) **UNIDADE 1** – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos - Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo e estudos surdos; B) **Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais.** 1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. 1.3 A proposta bilíngue de educação de surdos: o papel do instrutor e do intérprete de Libras.	B) **Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda.** 2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas.	B) **Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais.** 1.1 Aspectos históricos e culturais da surdez: repercussões na educação de surdos.		Prof. A – SÓ ABORDAGENS Prof. B – 3: ABORD. E BILINGUISMO + ID. E CULTURA SURDA + ASPECTOS NÃO TEM NADA SOBRE INCLUSÃO
N2						NÃO TEM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.
SE1		**UNIDADE I** 1- Fundamentos da Educação de Surdos: 1.1- História da Educação de Surdos e filosofias educacionais: oralismo(s), comunicação total e	**UNIDADE I** 1.6- Aspectos culturais e identidade(s) da(s)	**UNIDADE I** 1.3- Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico	**UNIDADE I** 1.2- A legislação brasileira e os documentos (nacionais e	ABORD. E BILINGUISMO + ID. E CULTURA SURDA + ASPECTOS

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
		bilingüismo(s). 1.5- Perspectivas atuais da Educação Bilíngüe de/para/com surdos.	Comunidade(s) Surda(s).	versus modelo sócio-antropológico.	internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos. 1.4- Conceitos básicos: linguagem, língua, surdez, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva (D.A.), dentre outros.	NÃO TEM NADA SOBRE INCLUSÃO
SE2			**Unidade I** A linguagem através dos sinais. Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e			SÓ SOBRE CULTURA SURDA

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
			lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de surdos.			
SE3	**Componente Teórico** • Inclusão educacional de pessoas surdas o Aspectos gerais da inclusão o Atuação do intérprete educacional o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete o Avaliação do aluno surdo na escola comum	**Componente Teórico** o Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe • Educação Bilíngue		**Componente Teórico** o História da Educação de Surdos o Visões sobre a pessoa surda	**Componente Teórico** • Introdução à Educação de Surdos	Prepondera a INCLUSÃO
SE4	12 Aulas - 3h Escola especial, Escola inclusão [...]	11 Aulas - 3h Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. 12 Aulas - 3h [...]e Educação Bilíngue (L1 e L2)	12 Aulas - 3h As diferentes Identidades Surdas [...] 13 Aulas - 3hs Setembro AZUL Movimentos dos surdos	11 Aulas - 3h História da Língua de Sinais	11 Aulas - 3h Introdução à Educação de Surdos	UM POUCO DE CADA
SE5			**UNIDADE I**	**UNIDADE II**	**UNIDADE I**	FOCO NA

	INCLUSÃO	BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS	CULTURA E IDENTIDADES SURDAS	ASPECTOS DA SURDEZ, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	OUTROS (educação)	Observações minhas
			□ No mundo dos Surdos – "Cultura e Comunidades Surdas" □ No mundo dos Surdos - "Comunidades Surdas no Brasil"	-No mundo dos Surdos – Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil"	□ Causas da Surdez. □ Prevenção □ que é Surdez? □ Libras o que é? **UNIDADE II** -No mundo dos Surdos – " O Surdo enquanto minoria lingüística"	SURDEZ: causas, prevenção, significado NÃO FALA DE INCLUSÃO NEM DE BILINGUISMO E ABORD. EDUCACIONAIS
S1	- Introdução a visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez.		- Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda.	- Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos da surdez.	- Tecnologias voltadas para a Surdez. - Didática para o Ensino de Libras.	Só não fala em bilinguismo e abordagens
S2				- Concepção educacional da surdez. - Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico.		SÓ ASPECTOS.

Apêndice C: Tabela dos discursos que circulam na bibliografia dos programas analíticos das disciplinas de Libras

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
CO 1	PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de . **Curso de Libras 1**. 1. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006. v. 1. 104 p. MACHADO, Rosana Ribas. **Língua Brasileira de Sinais - Licenciaturas.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais brasileira**: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.		GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. **A Língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. In: Cadernos Cedes. Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.	FERNANDES, S. F. . **Letramento na educação bilingue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. In: Maria Célia Lima Fernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti. (Org.). A língua portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH, 2008, v. , p. 1-30. LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** In: Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas, vol. 26, n. 69, p.113-280. Maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.	BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. _____. **Decreto nº 5.626**, de 22 dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de abril de 2002. _____. **Lei nº 10.098**, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da	Livro mec: BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa /** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ;	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR À DISTÂNCIA = PRESENCIAL *A bibliografia básica traz só legislação e livros do campo da linguística. *Predominância de referências sobre o aluno surdo, lua língua(gem) e sua aprendizagem.

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			LODI, A. C. **A leitura em segunda língua: práticas de linguagens constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos.** In: Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas, vol. 26, n. 69, p.113-280. Maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial**	MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua de sinais: uma Política em construção.** In: Estudos Surdos III, série pesquisas. (org. QUADROS, R. M.) Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. Disponível em http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos3.pdf PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: Carlos bernardo Skliar. (Org.). A surdez: um olhar sobres as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, v. , p. 51-73. _____. **O lugar da cultura surda**. In: Thoma. Adriana & Lopes, Maura. (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade e Identidade e diferença no campo da educação de surdos. Santa Cruz	acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. MATO GROSSO DO SUL. **Lei municipal nº 2.997**, de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de campo grande – MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras.	SEESP, 2004. 94 p. : il.	*Legislação federal e estadual.

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			da escrita pela criança surda. In: Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas, vol. 26, n. 69, p.113-280. Maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. PEREIRA, C. C. P. **Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por educandos surdos.** In: Letramento e minorias (Org. LODI, A. C. B.) Porto Alegre: Mediação, 2002. QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed,	do Sul: UNISC, 2004, v. , p. -. POKER, R. B. . **Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo**. In: OLIVEIRA,A.A.S;OMOTE,S.;GIROTO,C.R.M... (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008, v. , p. 179-196.	_____. **Lei estadual n º 1.693**, de 12 de setembro de 1996. Reconhece no estado de mato grosso do sul, a língua gestual, codificada as Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetivo de uso corrente, e dá outras providências.		

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			1997. STUMPF, M. R. . **Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo**. In: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes. (Org.). A invenção da surdez cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, v. 162, p. 143-159.				
CO 2	QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre, Artmed, 2004.		GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção educação contemporânea). FERNANDES,	SKLIAR, Carlos B. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação:** Diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. BOTELHO, Paula;	BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências.** Legislação Republicana Brasileira.	SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo:	* Na bibliografia básica não há nenhuma referência à Libras no campo da linguística, nem dicionários. *só há 1

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			S.F. **Surdez e Linguagem:** é possível o diálogo entre as Diferenças?. Florianópolis. Dissertação (mestrado) - UFSC, 1998. GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda*:*** Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.	**Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Autentica, 2005. LACERDA, Cristina Bóglia Feitosa. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009. LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009. _____; LACERDA, Cristina Bóglia Feitosa (orgs). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.	Brasília: 2002. _____. **Decreto 5.626 de 17 de Dezembro de 2005: Regulamenta a lei de Libras.** Legislação Republicana Brasileira. Brasília, 2005	Companh ia das Letras, 1998.	indicação de referência complement ar no campo da linguística da língua de sinais * predominân cia de textos sobre educação de surdos

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
NE 1	BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995. COUTINHO, Denise. Libras e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa Editor: Arpoador , 2000. FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa nacional de apoio à educação dos surdos, MEC; SEESP; 2001. GONZÁLEZ, María Ángeles Rodríguez. Lenguaje de Signos.	ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de & DUARTE, Patrícia Moreira. Atividades Ilustradas em Sinais da Libras. Rio de Janeiro: REVINTER, 2004. CAPOVILLA, Fernando César ; RAFAEL, Walkíria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. 1ª Ed., São Paulo: EDUSP, 2001.	QUADROS, Ronice M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.	BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. QUADROS, Ronice M. Estudos Surdos I e II. Editora Arara Azul. Santa Catarina: 2006. SALLES, Heloisa M. M. Lima et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica. 2 v.: Programa nacional de apoio à educação dos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2005. SKLIAR, Carlos. A Surdez. 3ª Edição. Porto Alegre: Mediação Editora, 2005.		SACKS, Oliver W. Veo Voces: viaje AL mundo de los sordos. Madrid : Grupo Anaya S/A , 1996.	* Predominância de referências do campo da linguística da língua de sinais (inclusive da espanha).

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Confederació Nacional de Sordos de España, Madrid, 1991. QUADROS, Ronice M., KARNOPP, Lodernir Becker. Línguas de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.						
NE 2	FELIPE, Tânia Amara. *Libras em Contexto*: curso básico. Brasília: MEC/SEESP, 2007; QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir B. *Língua de Sinais Brasileira:*estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004. FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática da Língua de Sinais*.	CAPOVILLA, Fernando. C; RAPHAEL, Walkyria. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais*. 3ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2008;	GOLDFELD, Marcia. *A Criança Surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997	CHAVES, Ernando P. *Sinaliza, surdo!*: caracterização da construção de um modelo de escola de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003; FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993. LACERDA, Cristina		LABORIT, Emmanuelle. *O Vôo da Gaivota*. Best Seller, 1994; SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*: uma viagem ao mundo dos	Bibliografia básica: dicionário + libras em contexto e livro Laborit e Sacks Bibliografia complement ar: maioria sobre o aluno surdo, sua língua(gem) e aprendizage m e educação

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995;		FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003 GOES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza B. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira (org). *Bilinguismo dos surdos*: questões lingüísticas e educacionais. Goiania: Cânone Editorial, 2007 SOUZA, Margarida M. P. *Voando com Gaivotas*: um	Broglia. GOES, Cecília Rafael de. *Surdez*: processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000 SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: INEP, 2002. SKLIAR, Carlos. (org). *Educação e Exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. SKLIAR, Carlos. *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004		surdos. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998. LANE, Harlan. *A máscara da benevolência* : comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto PIAGET, 1997. WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis. Aprender a ver. Trad.: Tarcísio Leite. Rio de	de surdos

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			estudo das interações na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2008. 152 p.	LEITÃO, Vanda M. *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados*: história social de surdos no Ceará. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 225 p.		Janeiro: Arara Azul, 2005	
NE 3	FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **LIBRAS em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2005. FERNANDES, Sueli. As gírias surdas. **Revista Língua**: Segmento. Publicado em 23/02/2010. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp? codigo=11431> Acesso em: jul.		GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo**:** Plexus, 1997. MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. KARNOPP, L. B. O ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue.In: **Forum de pesquisa científica e**	FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel.		2 livros MEC: BRASIL. Secretaria de Educação Especial/ Deficiência auditiva /organizado por Giuseppe Rinaldi et al. – Brasília: SEESP, 1997. **Alfabetização**:	* Predominância de referências sobre a língua de sinais (campo da linguística) e de textos sobre o aluno surdo. * há 2 livros do mec indicados: PCN e sobre alfabetização de alunos

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	2010. FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995. FERREIRA-BRITO, Lucinda. Estrutura Linguística da LIBRAS. In: BRASIL. **Educação Especial Deficiência Auditiva**: Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997. QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. M. **Lingua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. RAMOS, Clélia R. **LIBRAS**: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Petrópolis: Arara		**tecnológica.** Canoas: Ed. Ulbra, 2001. KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais da língua de sinais brasileira:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado em Letras) PC/RS, Porto Alegre, 1994.			Aquisição do Português escrito por surdos,VI (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4, v. 2, Fascículo 5). BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasilia: MEC, 1998.	surdos.

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Azul. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf -> Acesso em: jul. 2010.						
N1	DINIZ, H.G. **A História da Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros:** um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da LIBRAS. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011. FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Curso básico. Livros/DVD do estudante e do professor MEC/FENEIS: Rio de Janeiro. 7ª. Edição, 2007. GESSER, Audrei. **A Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. UFSC. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na	HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais** – desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. Vol.1. HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. ***Livro ilustrado de língua brasileira de sinais*** – *desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. Vol. 2 HONORA, Márcia;	GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.	LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. CARVALHO, Rosita Edler**. Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva.** 4.ed. Porto Alegre**:** Mediação, 2000. GIORDANI, Liliane. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M.C.; LOPES, M. C. (Org.) **Educação de Surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.	BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. _____. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** (LIBRAS). Brasília, 2005. BRASIL, Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa		* Bib.básica=leis, glossário e gesser * predomina referências sobre educação de surdos (e inclusão), bem como glossários e dicionários de Libras

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Modalidade a distância. Florianópolis, 2010. PIMENTA, N. e QUADROS, R. M. **Curso de LIBRAS I e II.** Rio de Janeiro: LSBVid, 2006. QUADROS, R. M. LODENIR, Becker Karnopp. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.	FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. ***Livro ilustrado de língua brasileira de sinais*** – *desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. Vol. 3 CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira,** Volume I: Sinais de A a L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue**		GLÁDIS, P. e KARIN, S. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância. Florianópolis, 2009. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de lingua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. QUADROS, R. M. e STUMPF, M. R. (Orgs). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. QUADROS, R. M. CAMPELLO, Souza. REGINA, Ana. A	Portadora de Deficiência. **Decreto n. 3. 298/99. Decreto n. 5.296/04.**		

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
		da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. PIMENTA, N. **Números na língua de sinais brasileira** (DVD). Rio de Janeiro: LSBVídeo, 2011		constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M.C.; LOPES, M. C. (Org.) **Educação de Surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. SOUSA, R. M. de (Org.). **Educação de surdos e língua de sinais.** ETD. Educação Temática Digital, número temático,			

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
				V. 7, n.2, 2006. SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.			
N2			FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo.* (Org) Eulália Fernandes – Porto Alegre: Mediação, 2005. QUADROS, R. M. de *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.	LIMA, P. A & VIERA, T. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. (Orgs) Priscila Augusta Lima e Therezinha Vieira – São Paulo: Avercamp, 2006. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. & TESKE, O. *Letramento e minorias* LUCKESI, M. R. C. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas.* Campinas, SP: Papirus, 2003. SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngüe da Educação de Surdos*. (Org) Carlos Skliar – Porto Alegre: Mediação, v.1, 1999.	FERREIRA, L. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. (Org) Lucinda Ferreira – São Paulo: Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações, 2003. MEC, BRASIL. Recomendação nº. 01/10/06. _____.BRASIL. Decreto nº. 5.625/12/05. _____.BRASIL. Portaria nº. 3.284/11/03. _____.BRASIL. Plano Nacional de Educação - 1999.	**MEC** BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de Língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica / Se*cretaria de Educação	A bibliografia só se refere ao programa oferecido para todos os cursos de licenciatura, com exceção o curso de letras (que não apresenta bibliografia) * bib.básica = predomina textos sobre educação de surdos e inclusão. Não há nada sobre

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
				_____. *Atualidade da Educação Bilíngüe da Educação de Surdos*. (Org) Carlos Skliar – Porto Alegre: Mediação, v.2, 1999. THOMA, A. da S. & LOPES, M. C*. A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. (Orgs) Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.	_____.BRASIL. LDBEN nº. 9.394/96.	Especial. – Brasília: MEC/ SEESP, 2002	língua de sinais(camp o linguística) *bib.comple mentar = só legislação
SE1	KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. PortoAlegre: Artmed, 2004. BRITO, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.	CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1, v.2.	GESSER, A. Libras? Que Língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009 FERNANDES, E. Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.	SKLIAR, C. (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. v.1, v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. BOTELHO,P. Linguagem e letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;		SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companh ia de Bolso,	* Bib. Básica tem 1 referência de cada campo, menos legislação. * predomina referências sobre linguagem do aluno surdo e

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997; QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997; SOUZA, R. M. Que palavra que te falta? lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes,1998.	SKLIAR, C. (Org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. SKLIAR, C. (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. v. 1 e 2. Porto Alegre: Mediação,1999; SKLIAR, C. (Org). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.		2010.	educação de surdos/estu dos surdos
SE2	HOEMANN, HARRY W. e Oates, Eugênio, Linguagem de Sinais do Brasil. Porto Alegre: Centro Educacional para		QUADROS, R. M. (1995). As categorias vazias pronominais: Uma análise Alternativa com Base nas LIBRAS e		BRASÍLIA, Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004. Senado Federal, 2005.	Revista Espaço: Informativ o Técnico ? Cientifico do INES.	* Predomina textos sobre a linguagem de alunos surdos e sobre a libras

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Deficientes Auditivos. STROBEL, Karin Lílian et all. Falando com as Mãos. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação.		Reflexos no Processo de Aquisição. Dissertação de Mestrado. PUC: Porto Alegre. RS. QUADROS, R.M. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997. CORRÊA, J. M. Surdez e os Fatores que compõem o método áudio visual de linguagem oral para crianças com perdas auditivas. São Paulo: Ed. Atheneu 1999;			(1999; 2001). Revista Integração. MEC, SEE/SP.	(campo linguística) * na bib.complementar indica 2 revistas: MEC e INES
SE3	FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista / Tanya A. Felipe – Brasília:		GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da	LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19,		SACKS, O. Vendo vozes: uma jornada no	*Indica em qual biblioteca encontra-se a referência

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SSEEP,2001. FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, DVD do estudante cursista / Tanya A. Felipe – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SSEEP,2001. QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre, Artmed, 2004. _ Bibliotecas FALE e FAFICH.		realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. _ Biblioteca FALE QUADROS, R.M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. _ Bibliotecas FALE e FAFICH GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p. _ Biblioteca Faculdade de Medicina (Campus Saúde)	n.46, pp. 68-80. _ Disponível on-line. LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria versus prática. In: Revista da Feneis, n° 41, set-nov, 2010. p. 26-30. RODRIGUES, C. H. R. Surdez e surdos no Brasil. In: RODRIGUES, C. H. R. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado		mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990. _ Bibliotecas FALE, FAFICH, FaE e Faculdade de Medicina (Campus Saúde)	*bib.básica – predomina textos inclusão

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
				em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. p.50-76. BRITO, Lucinda Ferreira. Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993. _ Biblioteca FALE SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. _ Biblioteca Faculdade de Medicina (Campus Saúde)			
SE4	BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995. QUADROS, Ronice	CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1, v.2.	GESSER, A. Libras, que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editoral, 2009. QUADROS, R. M.	BRITO, L. F. Integração social & educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993. 116p. SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. v. 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. LEITE, E. M. C. Os	Lei LIBRAS Reconhecimento. Disponível para download na página: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Regulamentação Lei LIBRAS.		*bib.básica = só não traz legislação. Um pouco de cada. *predomina campo da linguística da libras

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre : Artmed, 2004. SILVA, Lídia da. Língua Brasileira de Sinais LIBRAS Curitiba: Editora Fael, 2010. Disponível para download na página: http://pt.scribd.com/doc/63125174/Pedagogia-Lingua-Brasileira-de-Sinais-Libras FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. Libras em Contexto: curso básico, livro do Estudante Brasília : Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC:		Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed. 1997. 126p.	Papéis do Intérprete de LIBRAS na sala de aula Inclusiva. Petrópolis: Arara Azul, 2005. 234p. Fundamentação Teórica: Caracterizando a Interpretação, páginas: 44 até 61. Disponível para download na página: http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf PERLIN, Gladis. As diferentes Identidades Surdas. Disponível para download na página da FENEIS: Disponível para download na página: http://www.feneismg.org.br/doc/Ser%20Surdos.pdf SÁ, Nídia Limeira de. Existe uma cultura surda? Artigo disponível para download na página da UFBA: Disponível para download na página: http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc	Disponível para download na página: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm		

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	SEESP, 2007. Disponível para download na página: www.scribd.com/doc/95562107/Livro-Estudante-2007 NEPES, Caderno Pedagógico I: Aprendendo LIBRAS como segunda Língua Nível Básico: CEFEF/SC, 2007. Disponível para download na página: www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/videos/.../apostia_libras_basico.pdf BIDARRA, Jorge. MARTINS, Tânia Ap. (2012). O Problema da ambiguidade Lexical para interpretação envolvendo a Língua portuguesa e LIBRAS.			ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande MS. Disponível para download na página da Editora Arara Azul: http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf			

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	Disponível para download na página: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1050.pdf RAMOS, Clélia. LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros. Disponível para download na página da Editora Arara Azul: http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf						
SE5		CAPOVILLA, F.C.,WALQUIRIA, Duarte Raphael. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**, VO II: Sinais de M a Z: [Ilustração Silvana Marques]. São Paulo: editora	BERNARDINHO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou Lógica?**: a produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000. – 2003p. FREEMAN, Roger	COLL, Cesar. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.		2 livros MEC: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educaçã	*bib.básica = só sobre a linguagem e o desenvolvimento linguístico e psicológico do surdo (1 livro de EDUCAÇÃO

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
		da Universidade de São Paulo, 2001.	D. Seu filho escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: coordenação nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência 1999. 356p. FORZI, Jaime Luiz – **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões Clínicas e educacionais. p.147. Porto alegre: Artmed, 2003. GOLDFELD, Márcia. A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo. 2ª ed.			o Especial. Instituto Nacional de Educaçã o de Surdos. **Dicionári o Digital da Língua Brasileir a de Sinais**. Versão 1.0. MEC/SE F. Brasília: 2003. BRASIL, Secretari a de Educaçã o Especial. **Língua Brasileir a de**	ESPECIAL) *2 livros MEC *predomina referencias sobre o surdo: linguagem

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
			Plexus, 2002.172,p.			**Sinais**/or ganizado s por Lucinha F. Brito et al – Brasília: SEESP,1 998. VIII (Série Atividade s Pedagógi cas, nº 4).	
S1	BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**.Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa**: Semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador,2000.	CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe** – LIBRAS. São Paulo: EDUSP / Imprensa Oficial, 2001.	QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos.** A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997	LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. MOURA, Maria Cecília de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Ed.Revinter, 2000. MOURA, Maria Cecília de. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série neuropsicológica.	BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.	MEC: BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP/ MEC, 1998. SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes:** uma	*Traz a pol.nac.edu. esp.na.pers p.da.edu.inc lusiva!!! *Predomina campo da linguística da Libras

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
	FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **LIBRAS em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2005. QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de LIBRAS** 1. 1. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.			São Paulo: TEC ART,1993. v. 3. QUADROS, Ronice Muller. Estudos Surdos I. Petropólis- RJ: editora Arara Azul,2006. SILVA, T.T da. O **currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.	Acesso em: 13 mar. 2013. BRASIL. **Decreto 5.626/05**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.Brasília, 2005.	viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. LABORIT, Emmauelle. **O Vôo da Gaivota**. Paris: Editora Best Seller, 1994. WILCOX, Sherman. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: editora Arara	

	ESTUDOS LINGUÍSTICOS e GRAM. DA LIBRAS	REGISTRO DO LÉXICO (dicionários/ glossários)	ESTUDOS DA LINGUAGEM (ALUNO SURDO)	EDUCAÇÃO DE SURDOS	LEGISLAÇÃO	OUTROS	Observaçõ es minhas
						Azul, 2005.	
S2	QUADROS, Ronice Muller De; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.	CAPOVIVLLA, F.; RAFHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileirad:** Libras. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.	GESSER, A. **Libras?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.	ANDREIS WITKOSKI, Sílvia. **Educação de Surdos e Preconceito.** Curitiba: CRV, 2012. SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. Disponível no site da Editora Arara Azul.		ANDREIS, Sílvia. **Árvores da Vida**. Curitiba: SEED/PR, 2009. SACKS, Oliver. ***Vendo vozes:*** *uma jornada pelo mundo dos surdos.* Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.	*um pouco de cada *não tem legislação

Apêndice D.1.: Tabela das respostas dadas ao questionário sobre o contexto de inserção das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	**Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?**	**Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?**	**Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?**	**É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?**	**Obs. minhas**
centro-oeste						
PCO1	2008 – professores contratatos	pedagogia	SÓ a ementa é a mesma para todas as licenciaturas.	72	sim	Nos programas fornecidos é diferente o conteúdo programático do curso presencia(letras) e à distância(pedagogia)
PCO2	Desde 2008 – professores contratados Concurso em 2011	pedagogia	Sim é o mesmo programa para todos os cursos. Obs: "*Atualmente estamos trabalhando com o mesmo plano, a pedido dos coordenadores, para que os acadêmicos possam optar em qual horário(turma) fará a disciplina no sistema de créditos"*	68	sim	
Nordeste						
PNE1	2006 – segundo o coordenador do curso de	Pedagogia e Letras Segundo o	Há variações por curso. *"Atualmente, pelo que eu sei, o plano de*	60	sim	Foi respondido pelo

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?	Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?	Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?	É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?	Obs. minhas
	Pedagogia MAS segundo o professor de Libras*: "Desde 2008. Entrei no primeiro semestre de 2009 com turmas do ano anterior por assumir."*	professor de Libras: *"A Faculdade de Letras realizou o primeiro concurso para professor efetivo de Libras."*	*curso é o mesmo, podendo variar a bibliografia escolhida e variando a parte prática segundo a demanda do curso que solicitou a disciplina."*			Coordenador do curso de Pedagogia e por um dos professores de Libras
PNE2	2010.1	Pedagogia e demais cursos de licenciatura	Sim, igual para todos os cursos	64	sim	
PNE3	2011	letras, história e pedagogia *"Essa turma continha 200 alunos e foram atendidos na plataforma moodle presencial"*	Sim, é o mesmo. *"mesmo plano básico e as professoras adaptam o que achar necessário, a metodologia e a forma de avaliação tem sido alterada."*	60	sim	
PNE4	2009	7 cursos de licenciatura *"Todos os cursos ofertados pelo CFP [Centro de Formação de Professores]*	Ementa igual. *"Sim, tem uma ementa unificada. Há modificações de textos, adequação aos diferentes cursos, especialmente para s turmas de Pedagogia."*	60	sim	

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?	Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?	Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?	É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?	Obs. minhas
		estavam em reformulação ou construção e incluíram concomitantemente o componente. Este centro tem apenas 5 anos de existência e oferta 7 cursos de licenciatura.“				
Norte						
PN1	2010 *Prof. A: b“A N1 era Campus da U e chamava-se Campus de S.. Em 2009 a S1 foi criada e já foi prevista a inserção da disciplina de Libras atendendo ao Decreto nº 5626/05 e primeira turma foi em 2010.”*	Todos os cursos de licenciaturas Prof. A: *“A universidade tem um modelo diferente. O aluno ingressa na N1 faz um semestre interdisciplinar, no CFI (Centro de Formação Interdisciplinar) conforme seu rendimento, ingressa na instituto que tem o curso de sua pretensão e cursa mais um*	Sim, o mesmo programa.	60	sim	2 professores responderam separadamente Prof. B: “os alunos quando fazem a disciplina de LIBRAS, segundo semestre, ainda não sabem para qual licenciatura

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?	Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?	Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?	É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?	Obs. minhas
		semestre interdisciplinar neste instituto. E apenas depois desses dois semestres ingressa no curso especificamente. No segundo semestre, os alunos que optam por fazer o ICED (Instituto de Ciências da Educação) fazem a disciplina de Libras, ou seja, todos os alunos que fazem licenciatura fazem a disciplina de Libras antes de ingressar no curso. Assim, não tem um curso que fez a disciplina primeiro e sim todas as licenciaturas."				eles irão se especializar ainda. Esta escolha é feita a partir do terceiro semestre." Professor B: *"Antes havia, e ainda há, uma disciplina chamada fundamentos da educação especial onde é trabalhado a educação de surdos juntamente com a de cegos, autistas etc."*
PN2	2009/1	Letras e pedagogia	Não são iguais	60	sim	Há 2 disciplinas

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?	Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?	Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?	É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?	Obs. minhas
		"O primeiro curso foi letras e pedagogia em 2009.1, seguindo todas as demais licenciaturas (química, biologia e outras...) em 2009.2 e como optativas nos cursos de bacharel (2010)."	*"Os planos são diferenciados pela construção dos professores que ministram a disciplinas."*			diferentes: (LEM040) Introdução libras e (LC020) Libras e educação
Sudeste						
PSE1	2010	Pedagogia (presencial e a distancia) e o curso de Letras. *"Até hoje somente esses cursos oferecem a disciplina, embora as licenciaturas da Universidade já tenham inserido a disciplina em suas matrizes curriculares."*	Sim, é o mesmo programa.	60	sim	
PSE2	2012	Letras, pedagogia, educação física e matemática	Sim, é o mesmo programa.	32	sim	
PSE3	2008 –	Letras	Sim, é o mesmo programa (obrigatória e	60	sim	

	Desde quando (ano) a disciplina de Libras é ofertada nesta Universidade?	Qual foi o primeiro curso a inserir a disciplina de Libras em sua grade/fluxo curricular?	Atualmente a Universidade tem o mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura ou cada curso tem um programa analítico distinto?	Quantas horas/aula tem a disciplina de Libras?	É a mesma carga horária para todos os cursos de licenciatura?	Obs. minhas
	modalidade presencial		optativa/eletiva).			
PSE4	2012	Ed. Física, Ciências biológicas, Química e Engenharia Química BC e T	Sim, é o mesmo programa.	45	sim	
PSE5	2011	Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Geografia presenciais. Também Química a distância.	Sim, é o mesmo programa.	20h – todos os cursos 90 h - letras	não	
Sul						
PS1	2012 Só em 1 dos 5 campi. Depois foi sendo ofertada nos demais campi.	Ciências biológicas	Não há um programa para toda a universidade. Cada campi organiza o seu programa, de acordo com os cursos.	60	Sim para as licenciaturas.	
PS2	LIBRAS 1, desde 2010, no segundo semestre. LIBRAS 2, desde 2011, no primeiro semestre.	Química/ Física/ Design/ Engenharia Eletrotécnica/ Letras	Sim, é o mesmo programa.	30	sim	

Apêndice D.2.: Tabela das respostas dadas ao questionário sobre o contexto de inserção das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	**Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?**	**Qual o regime de contratação dos mesmos?**	**Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?**	**E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?**	**Obs. minhas**
centro-oeste						
PCO1	(até julho de 2013) Faculdade de Educação, curso de Pedagogia (atualmente) Curso de Letras-Libras – Licenciatura Eram lotados *"Na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, isso porque na época em que sediamos um dos polos do o Letras-LIBRAS/ UFSC foi a Faculdade que se dispôs então os concursos já ficaram lá"* (e_mail 11.07.2013)*"Até temos novidades, a disciplina de LIBRAS ofertadas nas licenciaturas que até o momento ficava sob a responsabilidade da faculdade de educação está saindo da FAED (a remoção já passou*	2	professores, concursados/quadro efetivo	Professor 1: curso Normal Superior (licenciatura plena 4 anos) e Bacharel em Análise de Sistemas Professor 2: Pedagogia Obs.: Ambas com Prolibras/ MEC nas duas categorias: interpretação e tradução e uso e	Professor 1: - Especialização em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Educacionais Especiais - Mestranda em Educação Professor 2: -especialista em Educação Inclusiva -Mestre em Educação.	

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
	pela PROGRAD e conselho diretor da FAED) e passará a ser responsabilidade do curso de Letras-Libras - Licenciatura que está sendo implantado aqui. *As professoras de LIBRAS já existentes estão sendo removidas e novos professores virão em função das vagas docentes que logo serão abertas para concurso para curso Letras -LIBRAS."*			ensino para nível superior.		
PCO2	Curso de Letras	2 (distribuídos em 2 campus. Nos demais campus são professores substitutos e voluntários)	Dedicação Exclusiva.	Pedagogia	-especialização em Educação Especial, -mestranda em Educação	Só há informação da formação de 1 professor Obs.: "*Quando na realização do concurso, a vaga oferecida foi para professor auxiliar e o edital não exigia formação na área de*

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
						licenciaturas ou afins."
Nordeste						
PNE1	Faculdade de Letras	5 Espalhados em diferentes campi.	Concursados (40hDE) e substitutos	Professor 1: Comunicação social Professor 2: Letras	Professor 1: especialização em formação para docência no ensino superior; -especialização em ensino de língua espanhola como LE; - mestrando em Artes Cênicas. Professor 2: ?(não foi fornecida a informação)	Só há informação sobre a formação completa de 1 dos professores.
PNE2	Departamento dos Estudos Especializados da Faculdade de Educação	5 professores(3 surdos e 2 ouvintes)	DE	Professor 1 (ouvinte): pedagogia Professor 2 (ouvinte): - Geografia licenciatura e bacharelado - Letras-Libras	Professor 1 (ouvinte): mestrado em educação e doutorando em linguistica Professor 2 (ouvinte): mestrado em educação	O professor que forneceu as informações fez questão de marcar a existência de 2 professores ouvintes, destacando essa informação.

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
				licenciatura Professor 3: - Pedagogia -Letras-Libras Licenciatura Professor 4: Geografia (Bacharelado) - Letras-Libras Licenciatura Professor 5: Letras-Libras Licenciatura	Professor 3: - Pós-Graduação Especialização Gestão Escolar, - mestrado em Educação Professor 4: - Pós-Graduação Especialização em Libras	
PNE3	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas	5 *"Somos 5, esperando a chegada de mais um que esta em processo tomada de posse."*	DE	Fonoaudiologia, letras-libras, letras.	Mestrado em psicologia social, letras e linguística. 2 doutorandas (psicologia social e letras)	
PNE4	No início era no centro de	2 (um	Efetivo e	Professor	Professor 1 (efetivo);	

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	**Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?**	**Qual o regime de contratação dos mesmos?**	**Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?**	**E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?**	**Obs. minhas**
	Formação de Professores. Atualmente no curso de Letras/Libras/ Língua Estrangeira	efetivo + um contratado)	contratado *"informo que desde 2010 esta universidade vem abrindo concurso público para professor de Libras, atualmente o edital dispôs de 3 vagas."*	1(efetivo): Pedagogia Professor 2 (contratado): Letras *** ambas tem PROLIBRAS para uso e ensino.	-pós graduação em Educação Especial - Psicopedagogia, Professor 2(contratado): pós-graduação em Libras	
Norte						
PN1	Programa de Educação - Instituto de Ciências da Educação	3 professores assistentes Obs.: Quando tem a oferta do Parfor, tem o vinculo temporário de outros professores, mas não são vinculados à	Concursados – 40h DE	Professor A: - Pedagogia - Tradutora Intérprete de Libras, certificada pelo Prolibras Professor B: - Filosofia - Pedagogia	Professor A: mestrado em Educação - doutoranda em Educação Professor B: - mestre em Educação; - Especialista em LIBRAS; em Pedagogia Inclusiva; em Técnicas de Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua	Só há informação da formação de 2 professores

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
		universidade e todos são especialistas			Portuguesa	
PN2	Curso de Letras	2 (1 efetivo + 1 substituto) "*Estamos esperando a efetivação da contratação de uma candidata que foi aprova no concurso no mês de novembro deste ano.*"	1 efetivo – 40 h DE 1 substituto	Professor A (efetivo): Pedagogia, com proficiência em Libras: ensino Professor B (substituto): Letras – não tem certificado do Pro-Libras	Professor A (efetivo): mestrado em Ensino de Ciências	
Sudeste						
PSE1	Faculdade de Educação	1	40h DE	História	Especialização em educação inclusiva Mestrado em educação (educação e linguagem)	

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
					Doutorando em linguística aplicada (estudos da tradução).	
PSE2	Departamento de educação / Pedagogia	2	-	Professor 1: Sistema de informação Professor 2: Pedagogia	Professor 1: pós lato senso libras Professor 2: pós lato senso libras	Não informou qual é o regime de contratação dos professores.
PSE3	Faculdade de Letras	3 *"A Universidade possui apenas três professores de Libras concursados, que atendem a um público de 1050 alunos por semestre em três turmas de 350 alunos cada*	concursados		- Professor 1: mestrado e doutorado em Linguística Aplicada (sobre a Libras) - Professor 2: mestre em linguística e está concluindo o doutorado em linguística (sobre libras) - Professor 3; mestre em educação (sobre a escrita dos surdos)	Não informou o curso de graduação de cada professor

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?	Qual o regime de contratação dos mesmos?	Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?	E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?	Obs. minhas
		(online). Essas turmas funcionam com o apoio de quatro bolsistas de pós-graduação, sendo um designer instrucional e três professoras auxiliares, além de 22 bolsistas de graduação, sendo um revisor e 21 monitores que atendem diretamente aos alunos."				
PSE4	Faculdade Interdisciplinar em Humanidade	1	40h DE	Letras-Libras	Não possui	
PSE5	Instituto de Ciências Humanas e Letras	1	Temporário	Pedagogia	Pós-graduação em Libras	Nesta Universidade

	Em que Unidade/Curso os professores de Libras são lotados?	**Quantos professores de Libras a universidade tem hoje?**	**Qual o regime de contratação dos mesmos?**	**Em quais cursos (graduação) os professores de Libras são formados?**	**E na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?**	**Obs. minhas**
			"Haverá concurso para 2 vagas efetivas , provavelmente em Setembro de 2013, para começar a atuar em 2014."			ate metade de 2013 não havia professor efetivo de Libras.
Sul						
PS1	*"Os professores da S1 não são lotados por cursos ou departamentos, mas por domínios, então a Libras é do Domínio Conexo. Ou seja, transitamos por todos os cursos. O Domínio Conexo é composto por várias disciplinas."*	4	40h DE	Professor 1: História	Professor 1; pós-graduação em Interpretação, Tradução e Docência de Libras - mestrado em Educação Outros professores: pós nesta área e mestrado em educação ou linguística e ainda doutorado em educação.	
PS2	Departamento de Educação.	1 professor surdo	40h DE	Artes Plásticas	Doutorado em Educação Pós- doutorado em Educação	

Apêndice E: Tabela dos subcampos da área de conhecimento da Letras inscritos nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados

Área: LETRAS				
Sub-área	**Quantas citações nos Programas analíticos**	**Sub-campo**	**Sub-divisões**	**Quantidade de citações**
Elementos linguísticos e gramaticais da Libras	12	Aspectos linguísticos e gramaticais da Libras	Níveis fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua	10
			Aspectos gramaticais da Libras	7
			Relação entre as línguas de sinais e as línguas orais	3
		Comunicação	Situações comunicativas em Libras (diálogos, a conversação, a interação)	9
			uso das expressões faciais e corporais	3
			técnicas de tradução e interpretação	2
		Léxico (vocabulário)	dias da semana e meses do ano	4
			membros da família	4
			animais	4
			Profissões	3
			meios de comunicação e transporte	3
			Cores	3
			Alimentos	2
			Material escolar	2
Aquisição e o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo	7			

Apêndice F: Tabela dos subcampos da área de conhecimento da Educação inscritos nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados

Área: EDUCAÇÃO			
Sub-campo	**Quantas citações nos Programas analíticos**	**Sub-divisões**	**Quantidade de citações**
Inclusão	7	Tradutor/Intérprete de Libras	4
		Professor inclusivo e sua formação	3
		Ensino e da escola inclusiva	2
		Relação entre inclusão e a educação especial	1
		Avaliação do aluno surdo incluído	1
		Papel do Instrutor na escola regular	1
Abordagens educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo)	8	Educação bilíngue	6
Cultura e identidades surdas e aspectos históricos, culturais, educacionais, sócio-antropológicos, clínicos, sócio-históricos e linguísticos dos surdos, da surdez e da língua de sinais	9		

Apêndice G: Tabela das obras mais citadas no campo epistemológico da Letras nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados

Área: Letras		
Sub-campo	**Obras mais citadas**	**Quantidade de programas analíticos**
Estudos linguísticos e gramaticais da própria língua de sinais	Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos (QUADROS; KARNOPP, 2004)	12
	Libras em Contexto: curso básico (FELIPE; MONTEIRO, 2006)	8
	Por uma gramática da língua de sinais (FERREIRA-BRITO, 1995)	6
Estudos da linguagem	Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem (QUADROS, 1997)	12
	A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista (GOLDFELD, 2002)	6
Registro do léxico	Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001; 2008)	8

Apêndice H: Tabela das obras mais citadas no campo epistemológico da Educação nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados

Área: Educação		
Sub-campo	**Obras citadas**	**Quant. de programas analíticos**
Inclusão de alunos surdos na escola regular	Integração Social & Educação de Surdos. (FERREIRA-BRITO, 1993)	4
	A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. (LACERDA, 2006)	2
	Educação de Surdos e Preconceito. (WITKOSKI, 2012)	1
	Educação Inclusiva e Igualdade Social. (LIMA; VIEIRA, 2006)	1
	Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem.(COLL, 1995)	1
	Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva. (CARVALHO, 2000)	1
Línguas na educação de surdos	Letramento e minorias. (LODI, 2009)	3
	Linguagem e letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. (BOTELHO, 2002)	3
	Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. (LACERDA, 2010)	2
	Educação de surdos e língua de sinais. (SOUSA, 2006)	1
	Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica. (SALLES, 2005)	1
	História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande MS. (ALBRES, S/D)	1
	Letramento na educação bilingue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. (FERNANDES, 2008)	1
	Língua de Sinais e Educação do Surdo. (MOURA, 1993)	1
	A surdez: um olhar sobre as diferenças. (SKLIAR, 1998)	9
	Estudos Surdos I, II, III e IV. (QUADROS, 2006), (QUADROS; PERLIN, 2007), (QUADROS, 2008), (QUADROS; STUMPF, 2009)	4
	Atualidade da Educação Bilíngüe da Educação de Surdos. v.1 e 2 (SKLIAR, 1999)	3
	A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação (THOMA; LOPES, 2004)	3
	Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. (SKLIAR, 1997)	2

Estudos surdos	Identidades Surdas. (PERLIN, 1998)	2
	Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2010)	2
	Cultura, Poder e Educação de Surdos. (SÁ, 2002)	1
	Currículo e avaliação: Diferença surda na escola. (THOMA; KLEIN, 2009)	1
	Existe uma cultura surda? (SÁ, S/D)	1
	Teorias da Educação e Estudos Surdos. (PERLIN; STROBEL, 2009)	1
	O surdo: caminhos para uma nova identidade. (MOURA, 2000)	1
	Surdez e Educação. (LOPES, 2007)	1
Papel do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação de surdos	Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. (LACERDA, 2009)	1
	Intérprete educacional: teoria versus prática. (SANTOS; GRILLO; DUTRA, 2010)	1
	Intérpretes de língua de sinais: uma Política em construção. (MASUTTI; SANTOS, 2008)	1
	Os Papéis do Intérprete de LIBRAS na sala de aula Inclusiva. (LEITE, 2005)	1
Processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo	Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. (POKER, 2008)	1
	Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas. (LUCKESI, 2003)	1
	Surdez: processos educativos e subjetividade. (LACERDA; GOES, 2000)	1
	Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. (LACERDA, 1998)	1

Referências mais citadas nos programas analíticos das disciplinas de Libras analisados:

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Volume I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

COLL, Cesar. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática da Língua de Sinai***s*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ : Arara Azul,

2009.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Apêndice I: Tabela sobre os discursos que produzem a língua de sinais nos programas analíticos das disciplinas de Libras

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
C O 1	A disciplina propõe **análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente**; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas; as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos**; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS**.	PRESENCIAL: UNIDADE I: Leis que enfatizam a inclusão da Libras e as investigações teóricas sobre bilinguismo, identidade e culturas surdas. **1.2 A LIBRAS no contexto das políticas públicas: aspectos relacionados à Legislação educacional brasileira e enfoque no estudo da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005** **1.3** Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. **1.4** O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda; UNIDADE II: Aquisição da linguagem dos educandos surdos e o papel do intérprete educacional no processo de inclusão do aluno surdo. 2.1 **Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos;** 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular; 2.3. A Psicologia da Educação de Surdos UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais **3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua de Sinais;** **3.2. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS;**	GERAL: Propiciar reflexões sobre o processo de inclusão de alunos surdos visando os aspectos legais que abordam sua inclusão, teorias acerca do bilinguismo, identidade e cultura surda, **as particularidades relacionadas à aquisição da linguagem desses alunos, como também a introdução aos estudos linguísticos das Libras**. ESPECÍFICOS: - Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos surdos; - **Discutir e analisar os princípios e leis que enfatizam a inclusão das LIBRAS nos cursos de formação docente**; - Estudar as novas investigações teóricas sobre identidade, cultura surda e bilingüismo dos surdos; - **Compreender as especificidades da aquisição da linguagem dos alunos surdos**; - Compreender as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos; - Conhecer a identidade do profissional intérprete de língua de sinais e seu papel no processo de inclusão do aluno surdo; - **Conhecer os princípios básicos dos**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		3.3. Domínio dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano. A DISTÂNCIA: UNIDADE I: A História da surdez e a Educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. 1.5 Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. 1.6 O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda; UNIDADE II: Teorias Linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda 2.1 **Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos**; 2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular; UNIDADE III: Libras: A Língua Brasileira de Sinais **3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais;** **3.2. Conhecendo aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras** UNIDADE IV: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE I 4.1. **Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS**; 4.2. **Aplicação dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano e componente gramatical da LIBRAS**.	**estudos linguísticos da LIBRAS;** Conhecer a fisiologia da audição.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II 5.1. Continuação da Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 5.2. Modelos de atividades pedagógicas e adequações curriculares em LIBRAS.	
C O 2	Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira. **Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**	1. Surdez 1.1. **Apontamentos históricos sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais** 1.2. Aspectos gerais sobre a surdcoez 1.3. **A importância da Libras para o surdo** 1.4. Surdez e linguagem 2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum 2.1. Pressupostos da inclusão 2.2. **Aspectos legais** sobre inclusão de alunos surdos e **sobre a Libras** 2.3. Desafios de um ensino inclusivo 2.4. Instrutor surdo no ensino comum **3. Libras- Língua Brasileira de Sinais** **3.1. Libras e sua estrutura** **3.2. Mitos e verdades sobre a Libras** **3.3. Gramática da Libras** **3.4. Diferença entre Língua Portuguesa e Libras** **4. A Libras na sala de aula** 4.1. Educação bilíngue 4.2. Avaliação do aluno surdo 4.3. O tradutor/intérprete de Libras 4.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua **5. A Libras na prática** **5.1. A formação dos sinais** **5.2. Sinais para comunicação básica** **5.3. Inicialização às técnicas de interpretação**	a) O objetivo geral é **estudar os aspectos linguísticos da LIBRAS visando a compreensão da organização estrutural da Língua** e refletindo sobre alguns conceitos relacionados aos surdos no âmbito da inclusão escolar, visando desfazer mitos, ideias discriminatórias e excludentes. Discutir sobre a produção textual do aluno surdo na perspectiva do ensino bilíngue. **Conhecer alguns sinais básicos da LIBRAS, visando o conhecimento mínimo e inicial da Língua.** b) O objetivo específico é **discutir sobre aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a educação dos surdos**
N E1	**Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua**	1. Unidade I: Fundamentos da língua de sinais brasileira Introdução da disciplina **A língua visuogestual**	Objetivos gerais: • Possibilitar ao futuro profissional as habilidades e competências necessárias

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda.	**1.1. LIBRAS e sua estrutura lingüística: o signo, seus parâmetros e a base gramatical da língua de sinais brasileira** Aula expositiva Aula prática: **Pronomes pessoais, possessivos e interrogativos** **Dias da semana, meses do ano e outros sinais relacionados ao tempo.** **1.2. Os componentes idiomáticos da LIBRAS** **Datilologia, sinais soletrados, sinais classificadores, variantes dialetais, labialização** Aula expositiva **Signos relacionados a pessoas e à família.** **Diálogos** 1.3. Língua de sinais brasileira x lingüística: **LIBRAS como língua natural/ diferenças regionais e internacionais** Aula expositiva e discussão de texto Aula prática: Aula prática: dinâmica de grupos e **signos relacionados a sentimentos** **1.4. As classes de sinais** Aula expositiva Aula prática revisão **1.5. A estrutura frasal em língua de sinais brasileira** **O Verbo e a concordância verbal** Aula prática: **verbos e substantivos** **diálogos** 1.6. Semana de avaliação 1ª avaliação: escrita e prática 1.7. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **A língua de sinais – um apanhado histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil** ¿ as práticas metodológicas utilizadas até então:	para seu desempenho como também professor de alunos surdos; • Contribuir para a inclusão de alunos surdos no mundo letrado. Objetivos específicos: • **Descrever o processo histórico da língua de sinais em âmbito mundial e nacional**; • **Ler textos sinalizados produzidos por alunos surdos;** • **Expressar-se através da língua brasileira de sinais em situações concretas de comunicação com portadores de surdez;** • Descrever a realidade do aluno surdo em escolas de ensino regular fundamental e médio; • **Posicionar-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS por professores do ensino fundamental, médio e superior**; • Posicionar-se sobre a atuação do profissional tradutor-intérprete de LIBRAS nos diversos níveis de formação do aluno surdo, inclusive na universidade; • Propor cursos de formação continuada para professores e demais servidores da NE1 como forma de intervenção na realidade.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		oralismo, comunicação total e bilingüismo Aula expositiva: discussão de texto e de vídeo : “Lengua de signos: nuestra lengua” Aula prática: **adjetivos e uso das expressões** faciiais Diálogos 1.8. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Diferenças culturais: identidades surdas Aula expositiva Aula prática: **Sinais específicos para cada curso de licenciatura da Universidade/ diálogos** 1.9. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **Aquisição da linguagem em crianças surdas** Aula expositiva: discussão de texto Aula prática: **Sinais relacionados à escola e à educação; diálogos** 1.10. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aquisição da língua portuguesa como segunda língua Aula expositiva: discussão de texto. Organização de seminários 1.11. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana dos seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.12. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana de seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.13. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aula prática: **Sinais relacionados a regiões, Estados do Brasil e países**. Dinâmica de Grupo **Diálogos** 1.14. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e estando de acordo com o decreto de lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Discussão sobre a lei e o decreto 1.15. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **Língua de sinais e os sistemas de comunicação dos surdos e surdocegos** Aula expositiva com mostra de vídeos Visão geral com a prática dos sistemas adotados no Brasil e pelo mundo 1.16. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O tradutor/intérprete de LIBRAS Aula expositiva e mostra de vídeo Aula prática: **Signos relacionados a profissões** **Diálogos** 1.17. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O papel do educador na rede regular de ensino Aula expositiva: leitura de texto e discussão 1.18. Unidade II: LIBRAS x cultura surda Semana de avaliação 2ª avaliação 1.19. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Reavaliação 1.20. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Prova final FINAL	
N E2	**Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras.** Cultura e identidades surdas. Alfabeto datilológico. **Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em**	AULAS TEÓRICAS **1. Alfabeto datilológico e numerais** **2. Expressões não-manuais, uso do espaço e de classificadores** **3. Uso do léxico da Libras** **4. Níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática** **5. História das línguas de sinais**; abordagens educacionais; **mitos construídos em torno da surdez e da línguas de sinais**; cultura e identidades surdas; legislação e surdez; formação de professores; o ensino de língua portuguesa	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	contextos diversos.	como L2; o profissional intérprete de língua de sinais. AULAS PRÁTICAS 1. Visita às instituições de/para/com surdos **2.** Oficinas em sala de aula: **aplicação do vocabulário da Libras em contextos diversos** 3. Filmes com a temática da surdez	
N E3	Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da surdez. **Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS na relação fala/escrita**.	Unidade I - Concepções de linguagem, língua e fala e sua aplicação no campo da surdez: - **Aquisição de língua pelo surdo**; - **Sinais básicos.** Unidade II - Identidade e cultura surda; - Oralismo; - Comunicação total; - Bilinguismo. Unidade III - **Aspectos linguísticos das línguas de sinais** **- Características gerais da Libras** **- Fonologia da Libras** **- Morfologia da Libras** **- Sintaxe da Libras.**	Objetivo Geral Conhecer os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos e sociais que norteiam a educação dos surdos, a fim de que possam **verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento cognitivo e na interação com a sociedade.**
N E4	Aspectos clínicos, educacionais, históricos e sócio-antropológicos da surdez. **A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe, de semântica e**	-	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	de pragmática.		
N1	A)**Discussão acerca da língua de sinais e suas características enquanto língua natural. Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais**. Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Decreto nº 5626/05. **Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).** B) **Histórico da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Língua de Sinais**, identidades e cultura surda. A legislação nacional acerca da educação de surdos. **Libras: aspectos gramaticais e práticos**.	A) UNIDADE 1 – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos - **Conceito, estrutura, organização etc.** **- Aspectos linguísticos básicos;** - Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo e estudos surdos; - Bases legais: Lei 10. 436 e Decreto nº 5626/05 UNIDADE 2 – Comunicando-se através da Língua de Sinais - **Alfabeto Manual e datilologia;** **- Sinais básicos para a comunicação em Libras**; B) Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais. 1.1 Aspectos históricos e culturais da surdez: repercussões na educação de surdos. 1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. 1.3 A proposta bilíngue de educação de surdos: o papel do instrutor e do intérprete de Libras. 1.4 Legislação. Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda. **2.1 LIBRAS: aspectos conceituais e linguísticos** 2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas. **2.3 Pensamento, Linguagem e Expressões: facial e corporal** Unidade III: **O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos.** **3.1 Comunicação e linguagens** **3.2 Dactilologia: alfabeto manual da Língua de Sinais**	A) OBJETIVO GERAL **Compreender a estrutura e organização da Libras, assim como ter conhecimentos básicos acerca da comunicação através da Língua de Sinais.** OBJETIVOS ESPECÍFICOS - **Compreender a Libras enquanto língua natural**; - **Desmistificar concepções preconceituosas acerca da Língua de Sinais**; - Identificar as diferentes concepções de educação de surdos; - Identificar as bases legais que sustentam a educação de surdos no Brasil; - **Aprender a comunicar-se por meio da Libras;** B) Geral: Proporcionar aos estudantes das diferentes licenciaturas **discussões atualizadas sobre os conhecimentos teórico-práticos da Língua Brasileira de Sinais**, dentre eles, a identidade e a cultura surda, **a legislação nacional em vigor sobre a LIBRAS e seus aspectos gramaticais e práticos**. Específicos: a) Historicizar a educação dos surdos buscando identificar os diferentes paradigmas educacional e as

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Brasileira - LIBRAS 3.3 **Parâmetros básicos: 1. Configuração de mão. 2. Orientação espacial. 3. Movimento. 4. Expressão facial/corporal. 5. Ponto de articulação**. 3.4 **Classificador**. **3.5 Sinais básicos:** **- Nomes e sinais; apresentação e identificação; família, endereço, cidades, estados, países; alimentos, roupas, material escolar, transportes, instrumentos musicais, localização geográfica;** **- Cumprimentos: saudações e despedidas;** **- Noções de calendário; dias da semana, meses do ano, horário; esporte, televisão, filmes, entretenimento;** **- Condições climáticas; animais; plantas; cores; trabalho, escola, currículo, disciplinas, ensino, aprendizagem, diálogos etc.** 3.6 Gramática: - **Introdução a Gramática da Língua Brasileira de Sinais. - Estrutura das palavras.** - **Tipos de frases em LIBRAS** - **Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Verbos. Substantivos. Adjetivos. Advérbios. Numerais cardinais e para quantidade. Interjeição.**	repercussões no atual modelo. b) **Proporcionar a aprendizagem teórico-prática dos sinais básicos para a comunicação, o ensino e a intervenção com estudantes surdos na educação básica**. c) Conhecer e analisar a legislação que aborda aspectos da educação escolar bilíngue dos surdos. **d)** Problematizar as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre a surdez e os surdos. **Reconhecer a Língua de Sinais como Língua da educação dos surdos com estrutura gramatical, sintática e semântica própria.**
N2	Curso de letras: **Conceito e análise das principais características gramaticais em nível fonológico, morfológico e sintático da Língua Brasileira de Sinais.** **Desenvolvimento de habilidades necessárias à prática dos conteúdos**	-	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	estudados para que se estabeleça a associação entre teoria e prática demais cursos de licenciatura: **Estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais**, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.		
S E1	**Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira - Libras**. Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a Educação de Surdos. **Conhecimentos básicos sobre os fundamentos lingüísticos da Libras**. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.	UNIDADE I 1- Fundamentos da Educação de Surdos: 1.1- História da Educação de Surdos e filosofias educacionais: oralismo(s), comunicação total e bilingüismo(s). 1.2- A legislação brasileira e os documentos (nacionais e internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos. 1.3- Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico versus modelo sócio-antropológico. 1.4- Conceitos básicos: linguagem, língua, surdez, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva (D.A.), dentre outros. 1.5- Perspectivas atuais da Educação Bilíngüe de/para/com surdos. 1.6- Aspectos culturais e identidade(s) da(s) Comunidade(s) Surda(s). UNIDADE II **2- Fundamentos lingüísticos da Libras:**	**a) Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua (nível básico).** b) Refletir sobre os fundamentos da Educação Bilíngüe de/para/com surdos em relação às propostas e às perspectivas atuais da educação especial e da educação inclusiva. c) Refletir criticamente sobre a ação das escolas inclusivas e especiais e sobre as diferentes visões, clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas, que orientam essa ação. d) Caracterizar a surdez e suas especificidades, em relação aos aspectos clínicos, sociais,

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		2.1- Diferenças e semelhanças entre as línguas orais e as de sinais. **2.2- O Plano Fonológico da Libras: os cinco parâmetros (CM, L, M, Or, ENM).** **2.3- Morfossintaxe da Libras.** **2.4- Aspectos semânticos e pragmáticos da Libras.** **2.5- Corporeidade: consciência corporal e expressões físicas e sua importância na interação em Libras.** **2.6- Classificadores em Língua de Sinais.** **2.7- Vocabulário Básico da Libras/ interação em Libras.**	antropológicos, culturais e lingüísticos. e) Abordar aspectos teóricos e práticos importantes ao processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva e dos surdos sinalizadores. f) Desenvolver e/ ou aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado em pedagogia na educação especial e inclusiva de surdos.
S E2	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais. **Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais.** Conhecer a Cultura Surda. **Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e do Alfabeto Manual**, bem como apresentar os aspectos diferentes entre Cultura Surda e Ouvinte	Unidade I A linguagem através dos sinais. Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de surdos. Unidade II A unidade terá como ponto culminante as atividades que envolvem a **compreensão e produção em sinais.** Os alunos sempre terão a oportunidade de passar por níveis diferenciados de compreensão para se sentirem mais seguros no momento da Produção. Unidade III A **conversação é um exercício de compreensão e produção** que os alunos vivenciam no espaço da sala de aula. São momentos em que os alunos praticam o que aprenderam nas unidades que já foram trabalhadas, com ênfase especial aos conteúdos desenvolvidos na unidade presente. Unidade IV Envolve atividades recreativas que desenvolvem aspectos que foram estudados na própria unidade e em unidades	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		anteriores. O objetivo é de fixar o conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos prazerosos de **uso dos aspectos da língua que foram estudados**.	
S E3	**Aspectos históricos da educação de surdos e da formação da Libras** e visões sobre o surdo e a surdez. Educação Bilíngue para pessoas surdas e Cultura Surda. Inclusão educacional de alunos surdos. **Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras. Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização.**	Componente Teórico • Introdução à Educação de Surdos o História da Educação de Surdos o Visões sobre a pessoa surda o Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe • **Libras como língua natural** o **Noções básicas sobre a estrutura da Libras** • Educação Bilíngue o **A Libras como primeira língua da pessoa surda** o Português como segunda língua • Inclusão educacional de pessoas surdas o Aspectos gerais da inclusão o Atuação do intérprete educacional o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete o Avaliação do aluno surdo na escola comum Componente prático • **Relatando a história do sinal-nome** **o Uso de classificadores na narrativa** **o Descrição de pessoas e classificadores** • **Apresentando-se em Libras** **o Função comunicativa: habilidades de se apresentar em Libras** **o Uso do sinal-nome e do alfabeto manual** **o Vocabulário: Cumprimentos em Libras/ Cursos universitários em Libras** • **Falando sobre a escola e as disciplinas escolares** **o Função comunicativa: relatar atividades escolares** **o Vocabulário: disciplinas escolares**	Objetivos o Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos. o **Levar os alunos a compreenderem a função da Libras na educação de alunos surdos.** o **Desenvolver a competência comunicativa nos usos básicos da Libras.**
S E4	**A relação da história da surdez com a Língua de Sinais;** Introdução à	1 aula - 3h Introdução na LIBRAS, **Conhecimento de aspectos gramaticais da LIBRAS, alfabeto manual** e CD Dicionário e	Situar-se a respeito da Língua de Sinais Brasileira. **Conhecer a história da LIBRAS no**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	Educação de Surdos e às principais abordagens educacionais. Visões sobre os surdos e a surdez. Educação Bilíngue de Surdos; aquisição da linguagem e desenvolvimento da pessoa surda. **Comunidades que usam a Língua de Sinais Brasileira**; **Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico; Conhecimento de vocabulário em LIBRAS. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais e as expressões faciais e corporais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.**	DVD Básico 1 e 2. 2 aula - 3h **Apresentação em LIBRAS, Conhecendo alguém, soletração de nome e batismo de sinal pessoal.** **Formas de cumprimentos e saudações** **Características físicas e personalidades** Veja no DVD: Básico 1 e 2 do INES 3 Aulas - 3h **Datilologia e Configuração de mãos** **Sistema de Transcrição em LIBRAS** CD - Dicionário de LIBRAS **Homonímia e polissemia e Derivação, Acuidade Visual** 4 Aulas 3h Caça-palavras (Calendário) **Calendário e advérbio de tempo.** **Números Cardinais e Quantidades.** **Números Ordinais e Valores** **Vocabulários sinais** 5 aulas - 3h **Classificadores de formas Geométricas** **Fonologia: Pares Mínimos, Configuração de mão, locação e movimento.** **Classificadores na LIBRAS (Descrição de formas)** 6 Aulas - 3h **Expressão facial gramatical em LIBRAS.** **Intensificadores (expressões não manuais)** **Pronomes interrogativos** 7 Aulas - 3h **Objetos pessoais** **Pronomes pessoais e possessivos** **Os sinais dos verbos contextos** 8 Aulas - 3h **Família e relação entre parentes.** **Adjetivos descritivos na LIBRAS** **Grau de intensidade**	**Brasil e no Mundo.** **Conhecer os aspectos básicos da estrutura da Língua de Sinais Brasileira**. **Desenvolver a competência comunicativa nos usos básicos da LIBRAS.** **Iniciar uma conversação através da LIBRAS com pessoas surdas.** **Ambientar (Outras expressões da LIBRAS) fora do contexto escolar.** Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		9 Aulas - 3h **Espaço de produção de sinais** **Surdos famosos e Profissões dos surdos.** **Diferentes Coloridas e Frutas**. 10 Aulas - 3h **Tradução e Interpretação da LIBRAS** **Ética e a profissão do Intérprete de LIBRAS** Legislação da área 11 Aulas - 3h Introdução à Educação de Surdos **História da Língua de Sinais** Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. Filme: O filho do silêncio 12 Aulas - 3h Escola especial, Escola inclusão e Educação Bilíngue (L1 e L2) As diferentes Identidades Surdas **Prática de Tradução/Interpretação LIBRAS/português/LIBRAS** 13 Aulas - 3hs Revisão em gerais **Vocabulários: Família, Cores, Profissão, etc..** Setembro AZUL Movimentos dos surdos 14 Aulas Prova de avaliação 15 Aulas Prova de Exame Especial	
S E5	Bases Linguísticas de LIBRAS - **Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a**	UNIDADE I □ que é Surdez? □ Causas da Surdez. □ Prevenção □ **Libras o que é?** □ **Alfabeto e Número em Libras** □ No mundo dos Surdos – “Cultura e Comunidades Surdas”	OBJETIVO GERAL: **Contribuir para a geração de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado, de modo que, mediante o ensino de LIBRAS e interpretação possa ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos surdos**,

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do Bilinguismo	**Cumprimentos/saudações/situações formais e informais** **Pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos** No mundo dos Surdos - " Comunidades Surdas no Brasil" **Categoria – Material Escolar, lugares da Escola, verbos** UNIDADE II **Sinal ancorado** No mundo dos Surdos – " O Surdo enquanto minoria lingüística" **Situações de comunicação e expansão do vocabulário – usos de verbos em seu aspecto contínuo** **Ainda não, pronto, acabado** **Ordens a serem dadas em sala de aula** No mundo dos Surdos – Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil" **Tipos de frases na Libras** **Pronomes e expressões interrogativas – Quando, que horas?, Quantas horas?** **Animais** Lei 5626/2005 **Diálogos** **Apresentação de teatro com classificadores e Libras**	suas características e cultura. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Reconhecer o sujeito Surdo, sua história, cultura e língua; Fomentar as discussões e as situações problema para a conscientização do papel do professor em ambientes escolares com Surdos e áreas afins. **Apresentar a Libras como uma língua independente e estruturalmente organizada**; **Demonstrar a particularidade linguística do Surdo e a influência que a Língua de Sinais exerce no processo educacional**
S1	1. Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. 2. Cultura e identidade da pessoa surda. 3. Tecnologias voltadas para a surdez. 4. **História da linguagem de movimentos e gestos**. 4. Breve	O conteúdo programático está no cronograma do programa(sem separação em unidades): - Introdução a visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. - Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda. - Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos da surdez. **- Datilologia da Libras.** **- introdução da Libras enquanto língua.**	GERAL **Dominar a língua brasileira de sinais** e elaborar estratégias para seu ensino, **reconhecendo-a como um sistema de representação essencial para o desenvolvimento do pensamento da pessoa surda.** ESPECÍFICOS

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez. 5. **Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 5. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. 6. Sistematização e operacionalização do léxico. 7. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras; 8. Diálogo e conversação. 9. Didática para o ensino de Libras.**	**- História da linguagem e dos movimentos e gestos.** **- Frases afirmativas e negativas.** **- Sinais icônicos e arbitrários.** **- Características básicas da fonologia de Libras: Configuração das mãos, movimento, orientação da mão,** **- expressões não-manuais.** **- Morfologia da Libras.** **- Sintaxe, Semântica e pragmática da Libras.** **- Cumprimentos e saudações.** **- Números ordinais e cardinais e saudações** **- Sinais dos dias da semana, meses, estações do ano e sinais diversos.** **- Sinais específicos de frutas e cores.** **- Sinais específicos de animais, meios de comunicação e transporte.** **- Sinais dos alimentos.** **- Tecnologias voltadas para a Surdez.** **- Didática para o Ensino de Libras.** **- conversação em libras.** **- Diálogos e conversação com a presença e participação de surdos da comunidade**.	- Conhecer a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e os reflexos desse processo na Educação de Surdos; - Reconhecer a Cultura e a Identidade Surda como uma característica do Povo Surdo; - Pesquisar sobre os diversos aspectos clínicos e educacionais do sujeito surdo; - **Conhecer e estrutura e aspectos linguísticos e gramaticais da Libras**; - **Apropriar-se de vocabulário da Libras possibilitando o diálogo básico entre surdos e ouvintes.**
S2	Aspectos educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras. **Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.**	Concepção educacional da surdez. Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico. Cultura surda: **nomes/sinais; comunicação e formas diferenciais de relacionar uma pessoa surda;** A Língua Brasileira de Sinais: **● conceito** **● alfabeto manual e empréstimo linguístico** **●os cinco parâmetros linguísticos:** **●variação linguística;** **● vocabulário básico: apresentação, saudação;** **●gramática: pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos, adjetivos e advérbios;** **●numerais;**	OBJETIVO GERAL: **Desenvolver conhecimentos básicos de conversação na Libras e o reconhecimento da Língua de Sinais** e do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio antropológica da surdez.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		●família, profissões, animais, objetos, ambientes de trabalho e da escola, meios de comunicação, meios de transporte; **●dias da semana;** **●meses do ano; horas; tempo** **● verbos relacionados aos temas abordados.** **Prática de Libras a partir de diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.**	

Apêndice J: Tabela sobre os surdos produzidos nos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
C O 1	A disciplina propõe análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente; **apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas**; **as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos**; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS.	PRESENCIAL: UNIDADE I: Leis que enfatizam a inclusão da Libras e as investigações teóricas sobre bilinguismo, identidade e culturas surdas. 1.7 A LIBRAS no contexto das políticas públicas: aspectos relacionados à Legislação educacional brasileira e enfoque no estudo da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005 1.8 Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. 1.9 **O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda**; UNIDADE II: Aquisição da linguagem dos educandos surdos e o papel do intérprete educacional no processo de inclusão do aluno surdo. 2.**1 Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos**; 2.2. A construção, a formação e **o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular**; 2.3. A Psicologia da Educação de Surdos UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; 3.2. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 3.3. Domínio dos recursos de expressão facial e corporal das	GERAL: **Propiciar reflexões sobre o processo de inclusão de alunos surdos visando os aspectos legais que abordam sua inclusão**, **teorias acerca do bilinguismo, identidade e cultura surda, as particularidades relacionadas à aquisição da linguagem desses alunos**, como também a introdução aos estudos linguísticos das Libras. ESPECÍFICOS: - **Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos surdos**; - Discutir e analisar os princípios e leis que enfatizam a inclusão das LIBRAS nos cursos de formação docente; - **Estudar as novas investigações teóricas sobre identidade, cultura surda e bilingüismo dos surdos**; - **Compreender as especificidades da aquisição da linguagem dos alunos surdos**; - **Compreender as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos**; - Conhecer a identidade do profissional intérprete de língua de sinais e **seu papel no processo de inclusão do aluno surdo**; - Conhecer os princípios básicos dos

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano. A DISTÂNCIA: UNIDADE I: A História da surdez e a Educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. 1.10 Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos. 1.11 **O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda**; UNIDADE II: Teorias Linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda 2.1 **Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos**; 2.2. A construção, a **formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular**; UNIDADE III: Libras: A Língua Brasileira de Sinais 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; 3.2. Conhecendo aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras UNIDADE IV: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE I 4.1. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 4.2. Aplicação dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano e componente gramatical da LIBRAS.	estudos linguísticos da LIBRAS; Conhecer a fisiologia da audição.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II 5.1. Continuação da Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 5.2. Modelos de atividades pedagógicas e adequações curriculares em LIBRAS.	
C O 2	**Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira**. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	1. Surdez 1.1. Apontamentos históricos sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais 1.2. **Aspectos gerais sobre a surdez** 1.3. **A importância da Libras para o surdo** 1.4. Surdez e linguagem 2. **Inclusão do aluno surdo no ensino comum** 2.1. Pressupostos da inclusão 2.2. Aspectos legais sobre inclusão de alunos surdos e sobre a Libras 2.3. Desafios de um ensino inclusivo 2.4. Instrutor surdo no ensino comum 3. Libras- Língua Brasileira de Sinais 3.1. Libras e sua estrutura 3.2. Mitos e verdades sobre a Libras 3.3. Gramática da Libras 3.4. Diferença entre Língua Portuguesa e Libras 4. A Libras na sala de aula 4.1. Educação bilíngue 4.2. **Avaliação do aluno surdo** 4.3. O tradutor/intérprete de Libras 4.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua 5. A Libras na prática 5.1. A formação dos sinais 5.2. Sinais para comunicação básica 5.3. Inicialização às técnicas de interpretação	a) O objetivo geral é estudar os aspectos linguísticos da LIBRAS visando a compreensão da organização estrutural da Língua e **refletindo sobre alguns conceitos relacionados aos surdos no âmbito da inclusão escolar**, **visando desfazer mitos, ideias discriminatórias e excludentes**. **Discutir sobre a produção textual do aluno surdo na perspectiva do ensino bilíngue.** Conhecer alguns sinais básicos da LIBRAS, visando o conhecimento mínimo e inicial da Língua. b) O objetivo específico é discutir sobre aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a educação dos surdos
N E1	**Estudo da Língua Brasileira de Sinais** (LIBRAS), da sua estrutura	1. Unidade I : Fundamentos da língua de sinais brasileira Introdução da disciplina A língua visuogestual	Objetivos gerais: • Possibilitar ao futuro profissional as habilidades e competências necessárias

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	gramatical, de expressões manuais, gestuais **e do seu papel para a comunidade surda**.	1.1. LIBRAS e sua estrutura lingüística: o signo, seus parâmetros e a base gramatical da língua de sinais brasileira Aula expositiva Aula prática: Pronomes pessoais, possessivos e interrogativos Dias da semana, meses do ano e outros sinais relacionados ao tempo. 1.2. Os componentes idiomáticos da LIBRAS Datilologia, sinais soletrados, sinais classificadores, variantes dialetais, labialização Aula expositiva Signos relacionados a pessoas e à família. Diálogos 1.3. Língua de sinais brasileira x lingüística: LIBRAS como língua natural/ diferenças regionais e internacionais Aula expositiva e discussão de texto Aula prática: Aula prática: dinâmica de grupos e signos relacionados a sentimentos 1.4. As classes de sinais Aula expositiva Aula prática revisão 1.5. A estrutura frasal em língua de sinais brasileira O Verbo e a concordância verbal Aula prática: verbos e substantivos diálogos 1.6. Semana de avaliação 1ª avaliação: escrita e prática 1.7. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. A língua de sinais – um apanhado histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil ¿ as práticas metodológicas utilizadas até então: oralismo, comunicação total e bilingüismo	para seu desempenho como também professor de alunos surdos; • **Contribuir para a inclusão de alunos surdos no mundo letrado**. Objetivos específicos: • Descrever o processo histórico da língua de sinais em âmbito mundial e nacional; • Ler textos sinalizados produzidos por alunos surdos; • Expressar-se através da língua brasileira de sinais em situações concretas de comunicação com portadores de surdez; • **Descrever a realidade do aluno surdo em escolas de ensino regular fundamental** **e médio;** • Posicionar-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS por professores do ensino fundamental, médio e superior; • Posicionar-se sobre a atuação do profissional tradutor-intérprete de LIBRAS nos diversos níveis de formação do aluno surdo, inclusive na universidade; • Propor cursos de formação continuada para professores e demais servidores da NE1 como forma de intervenção na realidade.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Aula expositiva: discussão de texto e de vídeo : “Lengua de signos: nuestra lengua” Aula prática: adjetivos e uso das expressões faciiais Diálogos 1.8. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **Diferenças culturais : identidades surdas** Aula expositiva Aula prática: Sinais específicos para cada curso de licenciatura da Universidade/ diálogos 1.9. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **Aquisição da linguagem em crianças surdas** Aula expositiva: discussão de texto Aula prática: Sinais relacionados à escola e à educação; diálogos 1.10. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aquisição da língua portuguesa como segunda língua Aula expositiva: discussão de texto. Organização de seminários 1.11. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana dos seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.12. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana de seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.13. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aula prática: Sinais relacionados a regiões, Estados do Brasil e países. Dinâmica de Grupo Diálogos 1.14. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e estando de acordo com o decreto de lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 Discussão sobre a lei e o decreto 1.15. Unidade II: LIBRAS x cultura surda.	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Língua de sinais e os **sistemas de comunicação dos surdos** e surdocegos Aula expositiva com mostra de vídeos Visão geral com a prática dos sistemas adotados no Brasil e pelo mundo 1.16. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O tradutor/intérprete de LIBRAS Aula expositiva e mostra de vídeo Aula prática: Signos relacionados a profissões Diálogos 1.17. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. O papel do educador na rede regular de ensino Aula expositiva: leitura de texto e discussão 1.18. Unidade II: LIBRAS x cultura surda Semana de avaliação 2ª avaliação 1.19. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Reavaliação 1.20. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Prova final FINAL	
N E2	Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. **Cultura e identidades surdas**. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em contextos diversos.	AULAS TEÓRICAS 1. Alfabeto datilológico e numerais 2. Expressões não-manuais, uso do espaço e de classificadores 3. Uso do léxico da Libras 4. Níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática 5. História das línguas de sinais; abordagens educacionais**; mitos construídos em torno da surdez e da línguas de sinais; cultura e identidades surdas; legislação e surdez;** formação de professores; o ensino de língua portuguesa como L2; o profissional intérprete de língua de sinais.	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		AULAS PRÁTICAS 1. Visita às instituições de/para/com surdos 2. Oficinas em sala de aula: aplicação do vocabulário da Libras em contextos diversos 3. Filmes com a temática da surdez	
N E3	**Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez**. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da surdez. Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS na relação fala/escrita.	Unidade I - Concepções de linguagem, língua e fala e sua aplicação no campo da surdez: - **Aquisição de língua pelo surdo**; - Sinais básicos. Unidade II - **Identidade e cultura surda;** - Oralismo; - Comunicação total; - Bilinguismo. Unidade III - Aspectos linguísticos das línguas de sinais - Características gerais da Libras - Fonologia da Libras - Morfologia da Libras - Sintaxe da Libras.	Objetivo Geral Conhecer os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos e sociais que norteiam a educação dos surdos, a fim de que possam verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento cognitivo e na interação com a sociedade.
N E4	**Aspectos clínicos, educacionais, históricos e sócio-antropológicos da surdez.** A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe, de semântica e de pragmática.	-	-
N1	A)Discussão acerca da	A) UNIDADE 1 – Compreendendo a Língua de Sinais e a	A) OBJETIVO GERAL

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	língua de sinais e suas características enquanto língua natural. Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais. Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Decreto nº 5626/05. Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). B) Histórico da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Língua de Sinais, **identidades e cultura surda.** A legislação nacional acerca da educação de surdos. Libras: aspectos gramaticais e práticos.	Educação de Surdos - Conceito, estrutura, organização etc. - Aspectos linguísticos básicos; - Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo e estudos surdos; - Bases legais: Lei 10. 436 e Decreto nº 5626/05 UNIDADE 2 – Comunicando-se através da Língua de Sinais - Alfabeto Manual e datilologia; - Sinais básicos para a comunicação em Libras; B) Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais. **1.1 Aspectos históricos e culturais da surdez: repercussões na educação de surdos.** 1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. 1.3 A proposta bilíngue de educação de surdos: o papel do instrutor e do intérprete de Libras. 1.4 Legislação. Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda. 2.1 LIBRAS: aspectos conceituais e linguísticos **2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas.** 2.3 Pensamento, Linguagem e Expressões: facial e corporal Unidade III: O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos. 3.7 Comunicação e linguagens 3.8 Dactilologia: alfabeto manual da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS 3.9 Parâmetros básicos: 1. Configuração de mão. 2.	Compreender a estrutura e organização da Libras, assim como ter conhecimentos básicos acerca da comunicação através da Língua de Sinais. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Compreender a Libras enquanto língua natural; - Desmistificar concepções preconceituosas acerca da Língua de Sinais; - Identificar as diferentes concepções de educação de surdos; - Identificar as bases legais que sustentam a educação de surdos no Brasil; - Aprender a comunicar-se por meio da Libras; B) Geral: Proporcionar aos estudantes das diferentes licenciaturas discussões atualizadas sobre os conhecimentos teórico-práticos da Língua Brasileira de Sinais, dentre eles, a identidade e a cultura surda, a legislação nacional em vigor sobre a LIBRAS e seus aspectos gramaticais e práticos. Específicos: a) Historicizar a educação dos surdos buscando identificar os diferentes paradigmas educacional e as repercussões no atual modelo.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Orientação espacial. 3. Movimento. 4. Expressão facial/corporal. 5. Ponto de articulação. 3.10 Classificador. 3.11 Sinais básicos: - Nomes e sinais; apresentação e identificação; família, endereço, cidades, estados, países; alimentos, roupas, material escolar, transportes, instrumentos musicais, localização geográfica; - Cumprimentos: saudações e despedidas; - Noções de calendário; dias da semana, meses do ano, horário; esporte, televisão, filmes, entretenimento; - Condições climáticas; animais; plantas; cores; trabalho, escola, currículo, disciplinas, ensino, aprendizagem, diálogos etc. 3.12 Gramática: - Introdução a Gramática da Língua Brasileira de Sinais. - Estrutura das palavras. - Tipos de frases em LIBRAS - Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Verbos. Substantivos. Adjetivos. Advérbios. Numerais cardinais e para quantidade. Interjeição.	b) Proporcionar a aprendizagem teórico-prática dos sinais básicos para a comunicação, o ensino e a intervenção com estudantes surdos na educação básica. c) Conhecer e analisar a legislação que aborda aspectos da educação escolar bilíngue dos surdos. d) **Problematizar as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre a surdez e os surdos**. Reconhecer a Língua de Sinais como Língua da educação dos surdos com estrutura gramatical, sintática e semântica própria.
N2	Curso de letras: Conceito e análise das principais características gramaticais em nível fonológico, morfológico e sintático da Língua Brasileira de Sinais. Desenvolvimento de habilidades necessárias à prática dos conteúdos estudados para que se estabeleça a associação entre teoria e prática	-	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	demais cursos de licenciatura: Estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.		
S E1	Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira - Libras. Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a Educação de Surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos lingüísticos da Libras. **Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.**	UNIDADE I 1- Fundamentos da Educação de Surdos: 1.1- História da Educação de Surdos e filosofias educacionais: oralismo(s), comunicação total e bilingüismo(s). 1.2- A legislação brasileira e os documentos (nacionais e internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos. 1.3- **Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico versus modelo sócio-antropológico.** 1.4- **Conceitos básicos: linguagem, língua, surdez, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva (D.A.), dentre outros.** 1.5- Perspectivas atuais da Educação Bilíngüe de/para/com surdos. 1.6- **Aspectos culturais e identidade(s) da(s) Comunidade(s) Surda(s).** UNIDADE II 2- Fundamentos lingüísticos da Libras: 2.1- Diferenças e semelhanças entre as línguas orais e as de sinais. 2.2- O Plano Fonológico da Libras: os cinco parâmetros (CM, L, M, Or, ENM). 2.3- Morfossintaxe da Libras.	a) Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua (nível básico). b) Refletir sobre os fundamentos da Educação Bilíngüe de/para/com surdos em relação às propostas e às perspectivas atuais da educação especial e da educação inclusiva. c) Refletir criticamente sobre a ação das escolas inclusivas e especiais e sobre as diferentes visões, clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas, que orientam essa ação. **d) Caracterizar a surdez e suas especificidades, em relação aos aspectos clínicos, sociais, antropológicos, culturais e lingüísticos.** **e) Abordar aspectos teóricos e práticos importantes ao processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva e dos surdos sinalizadores.**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		2.4- Aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. 2.5- Corporeidade: consciência corporal e expressões físicas e sua importância na interação em Libras. 2.6- Classificadores em Língua de Sinais. 2.7- Vocabulário Básico da Libras/ interação em Libras.	f) Desenvolver e/ ou aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado em pedagogia na educação especial e inclusiva de surdos.
S E2	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais. Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais. **Conhecer a Cultura Surda**. Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e do Alfabeto Manual, bem como **apresentar os aspectos diferentes entre Cultura Surda e Ouvinte**	Unidade I A linguagem através dos sinais. **Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de surdos.** Unidade II A unidade terá como ponto culminante as atividades que envolvem a compreensão e produção em sinais. Os alunos sempre terão a oportunidade de passar por níveis diferenciados de compreensão para se sentirem mais seguros no momento da Produção. Unidade III A conversação é um exercício de compreensão e produção que os alunos vivenciam no espaço da sala de aula. São momentos em que os alunos praticam o que aprenderam nas unidades que já foram trabalhadas, com ênfase especial aos conteúdos desenvolvidos na unidade presente. Unidade IV Envolve atividades recreativas que desenvolvem aspectos que foram estudados na própria unidade e em unidades anteriores. O objetivo é de fixar o conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos prazerosos de uso dos aspectos da língua que foram estudados.	-
S	Aspectos históricos da	Componente Teórico	Objetivos

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
E3	educação de surdos e da formação da Libras e **visões sobre o surdo e a surdez**. **Educação Bilíngue para pessoas surdas e Cultura Surda. Inclusão educacional de alunos surdos**. Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras. Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização.	• Introdução à Educação de Surdos o História da Educação de Surdos **o Visões sobre a pessoa surda** o Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe • Libras como língua natural o Noções básicas sobre a estrutura da Libras • Educação Bilíngue **o A Libras como primeira língua da pessoa surda** o Português como segunda língua **• Inclusão educacional de pessoas surdas** o Aspectos gerais da inclusão o Atuação do intérprete educacional **o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete** **o Avaliação do aluno surdo na escola comum** Componente prático • Relatando a história do sinal-nome o Uso de classificadores na narrativa o Descrição de pessoas e classificadores • Apresentando-se em Libras o Função comunicativa: habilidades de se apresentar em Libras o Uso do sinal-nome e do alfabeto manual o Vocabulário: Cumprimentos em Libras/ Cursos universitários em Libras • Falando sobre a escola e as disciplinas escolares o Função comunicativa: relatar atividades escolares o Vocabulário: disciplinas escolares	o Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos. o Levar os alunos a compreenderem a função da Libras na educação de alunos surdos. o Desenvolver a competência comunicativa nos usos básicos da Libras.
S E4	**A relação da história da surdez com a Língua de Sinais**; Introdução à Educação de Surdos e às principais abordagens educacionais. **Visões sobre**	1 aula - 3h Introdução na LIBRAS, Conhecimento de aspectos gramaticais da LIBRAS, alfabeto manual e CD Dicionário e DVD Básico 1 e 2. 2 aula - 3h Apresentação em LIBRAS, Conhecendo alguém, soletração	Situar-se a respeito da Língua de Sinais Brasileira. Conhecer a história da LIBRAS no Brasil e no Mundo. Conhecer os aspectos básicos da estrutura da Língua de Sinais Brasileira.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	os surdos e a surdez. Educação Bilíngue de Surdos; aquisição da linguagem e desenvolvimento da pessoa surda. Comunidades que usam a Língua de Sinais Brasileira; Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico; Conhecimento de vocabulário em LIBRAS. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais e as expressões faciais e corporais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	de nome e batismo de sinal pessoal. Formas de cumprimentos e saudações Características físicas e personalidades Veja no DVD: Básico 1 e 2 do INES 3 Aulas - 3h Datilologia e Configuração de mãos Sistema de Transcrição em LIBRAS CD - Dicionário de LIBRAS Homonímia e polissemia e Derivação, Acuidade Visual 4 Aulas 3h Caça-palavras (Calendário) Calendário e advérbio de tempo. Números Cardinais e Quantidades. Números Ordinais e Valores Vocabulários sinais 5 aulas - 3h Classificadores de formas Geométricas Fonologia: Pares Mínimos Configuração de mão, locação e movimento. Classificadores na LIBRAS (Descrição de formas) 6 Aulas - 3h Expressão facial gramatical em LIBRAS. Intensificadores (expressões não manuais) Pronomes interrogativos 7 Aulas - 3h Objetos pessoais Pronomes pessoais e possessivos Os sinais dos verbos contextos 8 Aulas - 3h Família e relação entre parentes. Adjetivos descritivos na LIBRAS Grau de intensidade 9 Aulas - 3h Espaço de produção de sinais **Surdos famosos e Profissões dos surdos.**	Desenvolver a competência comunicativa nos usos básicos da LIBRAS. Iniciar uma conversação através da LIBRAS com pessoas surdas. Ambientar (Outras expressões da LIBRAS) fora do contexto escolar. **Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Diferentes Coloridas e Frutas. 10 Aulas - 3h Tradução e Interpretação da LIBRAS Ética e a profissão do Intérprete de LIBRAS Legislação da área 11 Aulas - 3h Introdução à Educação de Surdos História da Língua de Sinais Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. Filme: O filho do silêncio 12 Aulas - 3h Escola especial, Escola inclusão e Educação Bilíngue (L1 e L2) **As diferentes Identidades Surdas** Prática de Tradução/Interpretação LIBRAS/português/LIBRAS 13 Aulas - 3hs Revisão em gerais Vocabulários: Família, Cores, Profissão, etc.. **Setembro AZUL Movimentos dos surdos** 14 Aulas Prova de avaliação 15 Aulas Prova de Exame Especial	
S E5	Bases Linguísticas de LIBRAS - Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de	UNIDADE I **que é Surdez?** Causas da Surdez. Prevenção Libras o que é? Alfabeto e Número em Libras **No mundo dos Surdos – "Cultura e Comunidades Surdas"** Cumprimentos/saudações/situações formais e informais Pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e	OBJETIVO GERAL: Contribuir para a geração de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado, de modo que, mediante o ensino de LIBRAS e interpretação possa ter conhecimento acerca da **singularidade linguística manifestada pelos surdos, suas características e cultura**. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. **Aspectos históricos e conceituais da cultura surda** e filosofia do Bilinguismo	interrogativos **No mundo dos Surdos - " Comunidades Surdas no Brasil"** Categoria – Material Escolar, lugares da Escola, verbos Negativa verbal UNIDADE II Sinal ancorado No mundo dos Surdos – " **O Surdo enquanto minoria lingüística**" Situações de comunicação e expansão do vocabulário – usos de verbos em seu aspecto contínuo Ainda não, pronto, acabado Ordens a serem dadas em sala de aula **No mundo dos Surdos** – Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil" Tipos de frases na Libras Pronomes e expressões interrogativas – Quando, que horas?, Quantas horas? Animais Lei 5626/2005 Diálogos Apresentação de teatro com classificadores e Libras	**Reconhecer o sujeito Surdo, sua história, cultura e língua**; Fomentar as discussões e as situações problema para a conscientização do papel do professor em ambientes escolares com Surdos e áreas afins. Apresentar a Libras como uma língua independente e estruturalmente organizada; **Demonstrar a particularidade linguística do Surdo e a influência que a Língua de Sinais exerce no processo educacional**
S1	1. Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. **2. Cultura e identidade da pessoa surda**. 3. **Tecnologias voltadas para a surdez.** 4. História da linguagem de movimentos e gestos. 4. **Breve introdução aos aspectos**	O conteúdo programático está no cronograma do programa(sem separação em unidades): - Introdução a visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. - **Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda**. - **Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos da surdez**. - Datilologia da Libras. - introdução da Libras enquanto língua.	GERAL Dominar a língua brasileira de sinais e elaborar estratégias para seu ensino, **reconhecendo-a como um sistema de representação essencial para o desenvolvimento do pensamento da pessoa surda**. ESPECÍFICOS - Conhecer a Política Nacional da

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez. 5. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 5. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. 6. Sistematização e operacionalização do léxico. 7. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras; 8. Diálogo e conversação. 9. Didática para o ensino de Libras.	- História da linguagem e dos movimentos e gestos. - Frases afirmativas e negativas. - Sinais icônicos e arbitrários. - Características básicas da fonologia de Libras: Configuração das mãos, movimento, orientação da mão, - expressões não-manuais. - Morfologia da Libras. - Sintaxe, Semântica e pragmática da Libras. - Cumprimentos e saudações. - Números ordinais e cardinais e saudações - Sinais dos dias da semana, meses, estações do ano e sinais diversos. - Sinais específicos de frutas e cores. - Sinais específicos de animais, meios de comunicação e transporte. - Sinais dos alimentos. - **Tecnologias voltadas para a Surdez.** - Didática para o Ensino de Libras. - conversação em libras. - Diálogos e conversação com a presença e participação de **surdos da comunidade**.	Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e os reflexos desse processo na Educação de Surdos; **- Reconhecer a Cultura e a Identidade Surda como uma característica do Povo Surdo;** **- Pesquisar sobre os diversos aspectos clínicos e educacionais do sujeito surdo;** - Conhecer e estrutura e aspectos linguísticos e gramaticais da Libras; - Apropriar-se de vocabulário da Libras possibilitando o diálogo básico entre surdos e ouvintes.
S2	**Aspectos educacionais e sócio antropológicos da surdez**. A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais	**Concepção educacional da surdez. Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico**. **Cultura surda:** nomes/sinais; comunicação e formas diferenciais de relacionar uma pessoa surda; A Língua Brasileira de Sinais: ● conceito ● alfabeto manual e empréstimo linguístico ●os cinco parâmetros linguísticos: ●variação linguística; ● vocabulário básico: apresentação, saudação; ●gramática: pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos, adjetivos e advérbios; ●numerais; ●família, profissões, animais, objetos, ambientes de trabalho	OBJETIVO GERAL: Desenvolver conhecimentos básicos de conversação na Libras e **o reconhecimento da Língua de Sinais e do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio antropológica da surdez**.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		e da escola, meios de comunicação, meios de transporte; ●dias da semana; ●meses do ano; horas; tempo ● verbos relacionados aos temas abordados. Prática de Libras a partir de diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.	

Apêndice K: Tabela dos discursos sobre inclusão/educaçãoespecial, educação bilíngue/educação de surdos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
C O 1	A disciplina propõe **análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo**, identidades e culturas surdas; **as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos;** os princípios básicos da língua de sinais, **o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS**.	PRESENCIAL: **UNIDADE I: Leis que enfatizam a inclusão da Libras e as investigações teóricas sobre bilinguismo, identidade e culturas surdas.** 1.12 A LIBRAS no contexto das políticas públicas: aspectos relacionados à Legislação educacional brasileira e enfoque no estudo da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005 1.13 **Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos**. **1.14 O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda;** UNIDADE II: **Aquisição da linguagem dos educandos surdos e o papel do intérprete educacional no processo de inclusão do aluno surdo.** 2.1 **Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos;** **2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular;** **2.3. A Psicologia da Educação de Surdos** UNIDADE III: Princípios Básicos da Língua de Sinais 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; 3.2. Aprendizagem de Sinais necessários para uma	GERAL: Propiciar **reflexões sobre o processo de inclusão de alunos surdos visando os aspectos legais que abordam sua inclusão, teorias acerca do bilinguismo**, identidade e cultura surda**, as particularidades relacionadas à aquisição da linguagem desses alunos,** como também a introdução aos estudos linguísticos das Libras. ESPECÍFICOS: - Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos surdos; - **Discutir e analisar os princípios e leis que enfatizam a inclusão das LIBRAS nos cursos de formação docente**; - **Estudar as novas investigações teóricas sobre** identidade, cultura surda e **bilingüismo dos surdos**; - **Compreender as especificidades da aquisição da linguagem dos alunos surdos**; - **Compreender as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos**; - **Conhecer a identidade do profissional intérprete de língua de sinais e seu papel no processo de inclusão do aluno surdo**;

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		conversação básica em LIBRAS; 3.3. Domínio dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do movimento humano. A DISTÂNCIA: UNIDADE I: A História da surdez e a Educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. 1.15 **Abordagens Educacionais na Educação de Surdos: aspectos históricos**. 1.16 **O bilinguismo dos surdos, a cultura e identidade surda**; UNIDADE II: **Teorias Linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda** 2.1 **Processo de aquisição de linguagem do aluno surdo e o papel da LIBRAS na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos;** **2.2. A construção, a formação e o papel do intérprete educacional na inclusão dos alunos surdos no ensino regular;** UNIDADE III: Libras: A Língua Brasileira de Sinais 3.1. Introdução ao Estudo Linguístico da Língua e Sinais; 3.2. Conhecendo aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras UNIDADE IV: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE I 4.1. Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; 4.2. Aplicação dos recursos de expressão facial e corporal das Libras como forma de manifestação e expressão do	- Conhecer os princípios básicos dos estudos linguísticos da LIBRAS; **Conhecer a fisiologia da audição**.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		movimento humano e componente gramatical da LIBRAS. UNIDADE V: Visualizando e vivenciando o uso da Libras - PARTE II 5.1. Continuação da Aprendizagem de Sinais necessários para uma conversação básica em LIBRAS; **5.2. Modelos de atividades pedagógicas e adequações curriculares em LIBRAS.**	
C O 2	**Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira.** Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	1. Surdez 1.1. **Apontamentos históricos sobre a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais** 1.2. Aspectos gerais sobre a surdez 1.3. **A importância da Libras para o surdo** **1.4. Surdez e linguagem** **2. Inclusão do aluno surdo no ensino comum** **2.1. Pressupostos da inclusão** **2.2. Aspectos legais sobre inclusão de alunos surdos e sobre a Libras** **2.3. Desafios de um ensino inclusivo** **2.4. Instrutor surdo no ensino comum** 3. Libras- Língua Brasileira de Sinais 3.1. Libras e sua estrutura 3.2. Mitos e verdades sobre a Libras 3.3. Gramática da Libras 3.4. Diferença entre Língua Portuguesa e Libras **4. A Libras na sala de aula** **4.1. Educação bilíngue** **4.2. Avaliação do aluno surdo** **4.3. O tradutor/intérprete de Libras** **4.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua** 5. A Libras na prática 5.1. A formação dos sinais 5.2. Sinais para comunicação básica 5.3. Inicialização às técnicas de interpretação	a) O objetivo geral é estudar os aspectos linguísticos da LIBRAS visando a compreensão da organização estrutural da Língua e **refletindo sobre alguns conceitos relacionados aos surdos no âmbito da inclusão escolar, visando desfazer mitos, ideias discriminatórias e excludentes.** **Discutir sobre a produção textual do aluno surdo na perspectiva do ensino bilíngue**. Conhecer alguns sinais básicos da LIBRAS, visando o conhecimento mínimo e inicial da Língua. b) **O objetivo específico é discutir sobre aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a educação dos surdos**
N	Estudo da Língua Brasileira	1. Unidade I : Fundamentos da língua de sinais brasileira	Objetivos gerais:

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
E1	de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda.	Introdução da disciplina A língua visuogestual 1.1. LIBRAS e sua estrutura lingüística: o signo, seus parâmetros e a base gramatical da língua de sinais brasileira Aula expositiva Aula prática: Pronomes pessoais, possessivos e interrogativos Dias da semana, meses do ano e outros sinais relacionados ao tempo. 1.2. Os componentes idiomáticos da LIBRAS Datilologia, sinais soletrados, sinais classificadores, variantes dialetais, labialização Aula expositiva Signos relacionados a pessoas e à família. Diálogos 1.3. Língua de sinais brasileira x lingüística: LIBRAS como língua natural/ diferenças regionais e internacionais Aula expositiva e discussão de texto Aula prática: Aula prática: dinâmica de grupos e signos relacionados a sentimentos 1.4. As classes de sinais Aula expositiva Aula prática revisão 1.5. A estrutura frasal em língua de sinais brasileira O Verbo e a concordância verbal Aula prática: verbos e substantivos diálogos 1.6. Semana de avaliação 1ª avaliação: escrita e prática 1.7. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **A língua de sinais – um apanhado histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil ¿ as práticas**	• **Possibilitar ao futuro profissional as habilidades e competências necessárias para seu desempenho como também professor de alunos surdos;** • **Contribuir para a inclusão de alunos surdos no mundo letrado.** Objetivos específicos: • Descrever o processo histórico da língua de sinais em âmbito mundial e nacional; • Ler textos sinalizados produzidos por alunos surdos; • Expressar-se através da língua brasileira de sinais em situações concretas de comunicação com portadores de surdez; • **Descrever a realidade do aluno surdo em escolas de ensino regular fundamental e médio;** • **Posicionar-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS por professores do ensino fundamental, médio e superior;** • **Posicionar-se sobre a atuação do profissional tradutor-intérprete de LIBRAS nos diversos níveis de formação do aluno surdo, inclusive na universidade;** • Propor cursos de formação continuada para professores e demais servidores da Universidade Federal de Alagoas como forma de intervenção na realidade.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		metodológicas utilizadas até então: **oralismo, comunicação total e bilingüismo** Aula expositiva: discussão de texto e de vídeo : “Lengua de signos: nuestra lengua” Aula prática: adjetivos e uso das expressões faciiais Diálogos 1.8. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Diferenças culturais : identidades surdas Aula expositiva Aula prática: Sinais específicos para cada curso de licenciatura da Universidade/ diálogos 1.9. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aquisição da linguagem em crianças surdas Aula expositiva: discussão de texto Aula prática: **Sinais relacionados à escola e à educação;** diálogos 1.10. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **Aquisição da língua portuguesa como segunda língua** Aula expositiva: discussão de texto. Organização de seminários 1.11. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana dos seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.12. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Semana de seminários 1ª nota como parte da 2ª avaliação 1.13. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Aula prática: Sinais relacionados a regiões, Estados do Brasil e países. Dinâmica de Grupo Diálogos 1.14. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e estando de acordo com o decreto de lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		Discussão sobre a lei e o decreto 1.15. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Língua de sinais e os sistemas de comunicação dos surdos e surdocegos Aula expositiva com mostra de vídeos Visão geral com a prática dos sistemas adotados no Brasil e pelo mundo 1.16. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **O tradutor/intérprete de LIBRAS** Aula expositiva e mostra de vídeo Aula prática: Signos relacionados a profissões Diálogos 1.17. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. **O papel do educador na rede regular de ensino** Aula expositiva: leitura de texto e discussão 1.18. Unidade II: LIBRAS x cultura surda Semana de avaliação 2ª avaliação 1.19. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Reavaliação 1.20. Unidade II: LIBRAS x cultura surda. Prova final FINAL	
N E2	Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Cultura e identidades surdas. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em	AULAS TEÓRICAS 1. Alfabeto datilológico e numerais 2. Expressões não-manuais, uso do espaço e de classificadores 3. Uso do léxico da Libras 4. Níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática **5.** História das línguas de sinais; **abordagens educacionais**; mitos construídos em torno da surdez e da línguas de sinais; cultura e identidades surdas; legislação e surdez; **formação de professores; o ensino de língua portuguesa como L2;**	

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	contextos diversos.	**o profissional intérprete de língua de sinais.** AULAS PRÁTICAS **1. Visita às instituições de/para/com surdos** 2. Oficinas em sala de aula: aplicação do vocabulário da Libras em contextos diversos 3. Filmes com a temática da surdez	
N E3	Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. **Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da surdez.** Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. **A LIBRAS na relação fala/escrita.**	Unidade I **- Concepções de linguagem, língua e fala e sua aplicação no campo da surdez:** **- Aquisição de língua pelo surdo;** - Sinais básicos. Unidade II - Identidade e cultura surda; **- Oralismo;** **- Comunicação total;** **- Bilinguismo.** Unidade III - Aspectos linguísticos das línguas de sinais - Características gerais da Libras - Fonologia da Libras - Morfologia da Libras - Sintaxe da Libras.	Objetivo Geral **Conhecer os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos e sociais que norteiam a educação dos surdos, a fim de que possam verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento cognitivo e na interação com a sociedade.**
N E4	**Aspectos** clínicos, **educacionais**, históricos e sócio-antropológicos **da surdez.** A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe, de semântica e de pragmática.	-	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
N1	A)Discussão acerca da língua de sinais e suas características enquanto língua natural. Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais. **Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.** Decreto nº 5626/05. Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). B) Histórico da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Língua de Sinais, identidades e cultura surda. **A legislação nacional acerca da educação de surdos**. Libras: aspectos gramaticais e práticos.	A) UNIDADE 1 – Compreendendo a Língua de Sinais e a Educação de Surdos - Conceito, estrutura, organização etc. - Aspectos linguísticos básicos; - **Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo e estudos surdos**; - Bases legais: Lei 10. 436 e Decreto nº 5626/05 UNIDADE 2 – Comunicando-se através da Língua de Sinais - Alfabeto Manual e datilologia; - Sinais básicos para a comunicação em Libras; B) Unidade I: Introdução Geral: histórico da Língua Brasileira de Sinais. **1.1 Aspectos históricos e culturais da surdez: repercussões na educação de surdos.** **1.2 Tendências da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.** **1.3 A proposta bilíngue de educação de surdos: o papel do instrutor e do intérprete de Libras.** 1.4 Legislação. Unidade II: Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda. 2.1 LIBRAS: aspectos conceituais e linguísticos 2.2 As múltiplas identidades e culturas surdas. 2.3 Pensamento, Linguagem e Expressões: facial e corporal Unidade III: **O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos**. 3.13 Comunicação e linguagens 3.14 Dactilologia: alfabeto manual da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS 3.15 Parâmetros básicos: 1. Configuração de mão. 2. Orientação espacial. 3. Movimento. 4. Expressão facial/corporal. 5. Ponto de articulação.	A) OBJETIVO GERAL Compreender a estrutura e organização da Libras, assim como ter conhecimentos básicos acerca da comunicação através da Língua de Sinais. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Compreender a Libras enquanto língua natural; - Desmistificar concepções preconceituosas acerca da Língua de Sinais; - **Identificar as diferentes concepções de educação de surdos**; - **Identificar as bases legais que sustentam a educação de surdos no Brasil;** - Aprender a comunicar-se por meio da Libras; B) Geral: Proporcionar aos estudantes das diferentes licenciaturas discussões atualizadas sobre os conhecimentos teórico-práticos da Língua Brasileira de Sinais, dentre eles, a identidade e a cultura surda, a legislação nacional em vigor sobre a LIBRAS e seus aspectos gramaticais e práticos. Específicos: **a) Historicizar a educação dos surdos buscando identificar os diferentes**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		3.16 Classificador. 3.17 Sinais básicos: - Nomes e sinais; apresentação e identificação; família, endereço, cidades, estados, países; alimentos, roupas, material escolar, transportes, instrumentos musicais, localização geográfica; - Cumprimentos: saudações e despedidas; - Noções de calendário; dias da semana, meses do ano, horário; esporte, televisão, filmes, entretenimento; - Condições climáticas; animais; plantas; cores; trabalho, escola, currículo, disciplinas, ensino, aprendizagem, diálogos etc. 3.18 Gramática: - Introdução a Gramática da Língua Brasileira de Sinais. - Estrutura das palavras. - Tipos de frases em LIBRAS - Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Verbos. Substantivos. Adjetivos. Advérbios. Numerais cardinais e para quantidade. Interjeição.	**paradigmas educacional e as repercussões no atual modelo.** **b) Proporcionar a aprendizagem teórico-prática dos sinais básicos para a comunicação, o ensino e a intervenção com estudantes surdos na educação básica.** **c) Conhecer e analisar a legislação que aborda aspectos da educação escolar bilíngue dos surdos.** **d)** Problematizar as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre a surdez e os surdos. **Reconhecer a Língua de Sinais como Língua da educação dos surdos com estrutura gramatical, sintática e semântica própria.**
N2	Curso de letras: Conceito e análise das principais características gramaticais em nível fonológico, morfológico e sintático da Língua Brasileira de Sinais. Desenvolvimento de habilidades necessárias à prática dos conteúdos estudados para que se estabeleça a associação entre teoria e prática demais cursos de	-	-

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	licenciatura: **Estudo sistemático teórico-metodológico e práticas experienciais de Língua Brasileira de Sinais, envolvendo a consciência ética da Libras como elemento para os processos de inclusão social.**		
S E1	Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias àcomunicação com surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira - Libras. **Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a Educação de Surdos**. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos lingüísticos da Libras. **Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.**	UNIDADE I 1- **Fundamentos da Educação de Surdos**: 1.1- **História da Educação de Surdos e filosofias educacionais: oralismo(s), comunicação total e bilingüismo(s).** 1.2- **A legislação brasileira e os documentos (nacionais e internacionais) relacionados à surdez e à Educação de Surdos.** 1.3- Visões da Surdez: modelo clínico-terapêutico versus modelo sócio-antropológico. 1.4- **Conceitos básicos: linguagem, língua, surdez, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva (D.A.), dentre outros.** 1.5- **Perspectivas atuais da Educação Bilíngüe de/para/com surdos.** 1.6- Aspectos culturais e identidade(s) da(s) Comunidade(s) Surda(s). UNIDADE II 2- Fundamentos lingüísticos da Libras: 2.1- Diferenças e semelhanças entre as línguas orais e as de sinais. 2.2- O Plano Fonológico da Libras: os cinco parâmetros (CM, L, M, Or, ENM). 2.3- Morfossintaxe da Libras.	a) Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua (nível básico). **b) Refletir sobre os fundamentos da Educação Bilíngüe de/para/com surdos em relação às propostas e às perspectivas atuais da educação especial e da educação inclusiva.** **c) Refletir criticamente sobre a ação das escolas inclusivas e especiais e sobre as diferentes visões, clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas, que orientam essa ação.** d) Caracterizar a surdez e suas especificidades, em relação aos aspectos clínicos, sociais, antropológicos, culturais e lingüísticos. **e) Abordar aspectos teóricos e práticos importantes ao processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva e dos surdos sinalizadores.**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		2.4- Aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. 2.5- Corporeidade: consciência corporal e expressões físicas e sua importância na interação em Libras. 2.6- Classificadores em Língua de Sinais. 2.7- Vocabulário Básico da Libras/ interação em Libras.	**f) Desenvolver e/ ou aperfeiçoar os Conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado em pedagogia na educação especial e inclusiva de surdos.**
S E2	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais. Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais. Conhecer a Cultura Surda. Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e do Alfabeto Manual, bem como apresentar os aspectos diferentes entre Cultura Surda e Ouvinte.	Unidade I A linguagem através dos sinais. Nesta unidade apresentamos informações referentes aos surdos e sua organização social, cultural e lingüística. Falamos sobre questões comuns às sociedades de surdos. Unidade II A unidade terá como ponto culminante as atividades que envolvem a compreensão e produção em sinais. Os alunos sempre terão a oportunidade de passar por níveis diferenciados de compreensão para se sentirem mais seguros no momento da Produção. Unidade III A conversação é um exercício de compreensão e produção que os alunos vivenciam no espaço da sala de aula. São momentos em que os alunos praticam o que aprenderam nas unidades que já foram trabalhadas, com ênfase especial aos conteúdos desenvolvidos na unidade presente. Unidade IV Envolve atividades recreativas que desenvolvem aspectos que foram estudados na própria unidade e em unidades anteriores. O objetivo é de fixar o conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos prazerosos de uso dos aspectos da língua que foram estudados.	
S E3	**Aspectos históricos da educação de surdos** e da	Componente Teórico • **Introdução à Educação de Surdos**	Objetivos o **Promover uma reflexão sobre a**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	formação da Libras e visões sobre o surdo e a surdez. **Educação Bilíngue para pessoas surdas** e Cultura Surda**. Inclusão educacional de alunos surdos**. Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras. Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização.	**o História da Educação de Surdos** o Visões sobre a pessoa surda o **Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe** • Libras como língua natural o Noções básicas sobre a estrutura da Libras **• Educação Bilíngue** **o A Libras como primeira língua da pessoa surda** **o Português como segunda língua** **• Inclusão educacional de pessoas surdas** **o Aspectos gerais da inclusão** **o Atuação do intérprete educacional** **o Relações educacionais: aluno surdo, professor e intérprete** **o Avaliação do aluno surdo na escola comum** Componente prático • Relatando a história do sinal-nome o Uso de classificadores na narrativa o Descrição de pessoas e classificadores • Apresentando-se em Libras o Função comunicativa: habilidades de se apresentar em Libras o Uso do sinal-nome e do alfabeto manual o Vocabulário: Cumprimentos em Libras/ Cursos universitários em Libras **• Falando sobre a escola e as disciplinas escolares** **o Função comunicativa: relatar atividades escolares** **o Vocabulário: disciplinas escolares**	**Educação e a Inclusão de Surdos.** o **Levar os alunos a compreenderem a função da Libras na educação de alunos surdos.** o Desenvolver a competência comunicativa nos usos básicos da Libras.
S E4	A relação da história da surdez com a Língua de Sinais; **Introdução à Educação de Surdos e às principais abordagens educacionais**. Visões sobre os surdos e a surdez.	1 aula - 3h Introdução na LIBRAS, Conhecimento de aspectos gramaticais da LIBRAS, alfabeto manual e CD Dicionário e DVD Básico 1 e 2. 2 aula - 3h Apresentação em LIBRAS, Conhecendo alguém, soletração de nome e batismo de sinal pessoal.	Situar-se a respeito da Língua de Sinais Brasileira. Conhecer a história da LIBRAS no Brasil e no Mundo. Conhecer os aspectos básicos da estrutura da Língua de Sinais Brasileira. Desenvolver a competência comunicativa

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	Educação Bilíngue de Surdos aquisição da linguagem e desenvolvimento da pessoa surda. Comunidades que usam a Língua de Sinais Brasileira; Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico; Conhecimento de vocabulário em LIBRAS. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais e as expressões faciais e corporais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	Formas de cumprimentos e saudações Características físicas e personalidades Veja no DVD: Básico 1 e 2 do INES 3 Aulas - 3h Datilologia e Configuração de mãos Sistema de Transcrição em LIBRAS CD - Dicionário de LIBRAS Homonímia e polissemia e Derivação, Acuidade Visual 4 Aulas 3h Caça-palavras (Calendário) Calendário e advérbio de tempo. Números Cardinais e Quantidades. Números Ordinais e Valores Vocabulários sinais 5 aulas - 3h Classificadores de formas Geométricas Fonologia: Pares Mínimos Configuração de mão, locação e movimento. Classificadores na LIBRAS (Descrição de formas) 6 Aulas - 3h Expressão facial gramatical em LIBRAS. Intensificadores (expressões não manuais) Pronomes interrogativos 7 Aulas - 3h Objetos pessoais Pronomes pessoais e possessivos Os sinais dos verbos contextos 8 Aulas - 3h Família e relação entre parentes. Adjetivos descritivos na LIBRAS Grau de intensidade 9 Aulas - 3h Espaço de produção de sinais Surdos famosos e Profissões dos surdos. Diferentes Coloridas e Frutas.	nos usos básicos da LIBRAS. Iniciar uma conversação através da LIBRAS com pessoas surdas. Ambientar (Outras expressões da LIBRAS) fora do contexto escolar. **Promover uma reflexão sobre a Educação e a Inclusão de Surdos**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		10 Aulas - 3h Tradução e Interpretação da LIBRAS Ética e a profissão do Intérprete de LIBRAS Legislação da área 11 Aulas - 3h Introdução à Educação de Surdos História da Língua de Sinais **Principais abordagens educacionais: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo**. Filme: O filho do silêncio 12 Aulas - 3h **Escola especial, Escola inclusão e Educação Bilíngue (L1 e L2)** As diferentes Identidades Surdas Prática de Tradução/Interpretação LIBRAS/português/LIBRAS 13 Aulas - 3hs Revisão em gerais Vocabulários: Família, Cores, Profissão, etc.. Setembro AZUL Movimentos dos surdos 14 Aulas Prova de avaliação 15 Aulas Prova de Exame Especial FINAL	
S E5	Bases Linguísticas de LIBRAS - Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de	UNIDADE I □ que é Surdez? □ Causas da Surdez. □ Prevenção □ Libras o que é? □ Alfabeto e Número em Libras □ No mundo dos Surdos – “Cultura e Comunidades Surdas” □ Cumprimentos/saudações/situações formais e informais □ Pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos	OBJETIVO GERAL: **Contribuir para a geração de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado, de modo que, mediante o ensino de LIBRAS e interpretação possa ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos surdos, suas características e cultura**. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e **filosofia do Bilinguismo**	□ No mundo dos Surdos - " Comunidades Surdas no Brasil" □ **Categoria – Material Escolar, lugares da Escola, verbos** □ Negativa verbal UNIDADE II Sinal ancorado No mundo dos Surdos – " O Surdo enquanto minoria lingüística" Situações de comunicação e expansão do vocabulário – usos de verbos em seu aspecto contínuo Ainda não, pronto, acabado **Ordens a serem dadas em sala de aula** No mundo dos Surdos – **Uma breve retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil"** Tipos de frases na Libras Pronomes e expressões interrogativas – Quando, que horas?, Quantas horas? Animais Lei 5626/2005 Diálogos Apresentação de teatro com classificadores e Libras	Reconhecer o sujeito Surdo, sua história, cultura e língua; **Fomentar as discussões e as situações problema para a conscientização do papel do professor em ambientes escolares com Surdos e áreas afins.** Apresentar a Libras como uma língua independente e estruturalmente organizada; **Demonstrar a particularidade linguística do Surdo e a influência que a Língua de Sinais exerce no processo educacional**
S1	1. **Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez**. 2. Cultura e identidade da pessoa surda. 3. Tecnologias voltadas para a surdez. 4. História da linguagem de movimentos e gestos. 4. Breve introdução aos aspectos clínicos, **educacionais** e	O conteúdo programático está no cronograma do programa(sem separação em unidades): - **Introdução a visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez.** - Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda. - Introdução aos aspectos clínicos e sócioantropológicos da surdez. - Datilologia da Libras. - introdução da Libras enquanto língua. - História da linguagem e dos movimentos e gestos. - Frases afirmativas e negativas. - Sinais icônicos e arbitrários.	GERAL Dominar a língua brasileira de sinais e elaborar estratégias para seu ensino, reconhecendo-a como um sistema de representação essencial para o desenvolvimento do pensamento da pessoa surda. ESPECÍFICOS **- Conhecer a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da**

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
	sócioantropológicos da surdez. 5. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 5. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. 6. Sistematização e operacionalização do léxico. 7. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras; 8. Diálogo e conversação. 9. Didática para o ensino de Libras.	- Características básicas da fonologia de Libras: Configuração das mãos, movimento, orientação da mão, - expressões não-manuais. - Morfologia da Libras. - Sintaxe, Semântica e pragmática da Libras. - Cumprimentos e saudações. - Números ordinais e cardinais e saudações - Sinais dos dias da semana, meses, estações do ano e sinais diversos. - Sinais específicos de frutas e cores. - Sinais específicos de animais, meios de comunicação e transporte. - Sinais dos alimentos. - Tecnologias voltadas para a Surdez. - Didática para o Ensino de Libras. - conversação em libras. - Diálogos e conversação com a presença e participação de surdos da comunidade.	**Educação Inclusiva e os reflexos desse processo na Educação de Surdos;** - Reconhecer a Cultura e a Identidade Surda como uma característica do Povo Surdo; - **Pesquisar sobre os diversos aspectos clínicos e educacionais do sujeito surdo;** - Conhecer e estrutura e aspectos linguísticos e gramaticais da Libras; - Apropriar-se de vocabulário da Libras possibilitando o diálogo básico entre surdos e ouvintes.
S2	**Aspectos educacionais e sócio antropológicos da surdez.** A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais	**Concepção educacional da surdez. Aspecto clínico terapêutico e sócio antropológico.** Cultura surda: nomes/sinais; comunicação e formas diferenciais de relacionar uma pessoa surda; A Língua Brasileira de Sinais: ● conceito ● alfabeto manual e empréstimo linguístico ●os cinco parâmetros linguísticos: ●variação linguística; ● vocabulário básico: apresentação, saudação; ●gramática: pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos, adjetivos e advérbios; ●numerais; ●família, profissões, animais, objetos, ambientes de trabalho e da escola, meios de comunicação, meios de transporte; ●dias da semana; ●meses do ano; horas; tempo	OBJETIVO GERAL: Desenvolver conhecimentos básicos de conversação na Libras e o reconhecimento da Língua de Sinais e do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio antropológica da surdez.

	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS
		● verbos relacionados aos temas abordados. Prática de Libras a partir de diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.	