

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS¹

Camila Righi Medeiros Camillo – Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)

Juliane Marshall Morgenstern – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

INTRODUÇÃO

A língua brasileira de sinais – LIBRAS tem ocupado um lugar central nas proposições curriculares dos cursos de formação de professores e do curso de Fonoaudiologia, haja vista sua crescente disseminação nas matrizes curriculares do ensino superior nos últimos anos. Este crescimento na oferta da língua em todo o país certamente deve-se a aprovação do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que prevê a obrigatoriedade de sua inserção nos currículos dos cursos de formação de professores para exercício do magistério, em nível médio e superior, e dos cursos de Fonoaudiologia como disciplina regular.

A emergência deste conhecimento obrigatório da língua de sinais nos faz discutir acerca das condições que vem colocando esta aquisição como necessária aos profissionais do futuro. Cabe apontar que não buscamos aqui argumentos para um posicionamento favorável ou contrário a visibilidade ou ampliação linguística em relação a LIBRAS, pois a importância do reconhecimento e legitimidade desta língua nos é evidente por meio de sua oficialização em 24 de abril de 2002, Lei nº. 10.436, e pelas amplas discussões realizadas por diversos autores como Fernandes (2005), Goldfeld (1997), Karnopp e Quadros (2004), Quadros (1997, 2000), entre outros.

O que este artigo pretende debater é o posicionamento da LIBRAS no âmbito das políticas de inclusão, discutindo o modo pelo qual esta língua tem sido capturada e significada no contexto da racionalidade moderna. Nesse cenário, vislumbramos o aprendizado da língua de sinais como uma necessidade e desejo individual e ao mesmo tempo coletivo, em que a língua representa um “objeto” almejado por professores e alunos em formação.

Para tanto, voltaremos nosso olhar para documentos oficiais produzidos no Brasil no final dos anos 90 até final dos anos 2000, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999) e Atendimento Educacional Especial (AEE) – Pessoa com

¹ Este trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa Formação de Professores: repensando a educação na contemporaneidade, do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), do qual as autoras são integrantes.

surdez (2007). A partir desse exercício pretendemos vislumbrar o deslocamento de ênfase das práticas de caráter integracionista para as práticas inclusivas, de modo a pensar a localização da LIBRAS no cenário moderno.

Nesse sentido, é possível evidenciar um deslizamento dos discursos clínicos na significação da surdez os quais perdem força para outra conjuntura discursiva que passa a se consolidar desde o final dos anos 80 e apresenta-se como um novo espaço válido de enunciação da surdez a partir dos anos 90. Esta movimentação permite perceber as diferentes atribuições e lugares ocupados pela língua de sinais em diferentes contextos e principalmente, buscar elementos para discutir sua produtividade hoje.

1. DESENVOLVIMENTO

As problematizações acerca da língua brasileira de sinais e o envolvimento com o campo de estudos da educação de surdos se justifica pela formação das pesquisadoras na área da Educação Especial - Habilitação para Deficientes da Audiocomunicação e pela atuação como docentes no ensino da LIBRAS em cursos de nível superior. Considerando a trajetória acadêmica no âmbito da Educação Especial em meados do ano 2000, podemos vislumbrar que os estudos da área da surdez neste período se situavam em uma abordagem clínica, a partir da qual se poderia adquirir as aptidões ou habilidades tidas como necessárias para tratar e/ou lidar com a surdez.

Tais investimentos de estudo davam-se no intuito de possibilitar um maior conhecimento dos corpos e capacidades surdas, para então “desvelar” suas artimanhas. Nesse panorama, a língua de sinais não ocupava um espaço de centralidade, inclusive porque ainda não havia reconhecimento e oficialização da mesma. A formação docente acontecia tendo por entendimento a surdez como incapacidade física em que era preciso aprender e investir na reabilitação dos sujeitos surdos, na qual não estava prevista a aquisição da LIBRAS.

Com a sensação de certa segurança conferida por um campo clínico, empenhávamos na caracterização de diferentes *patologias*, *distúrbios* e possíveis *desvios*, atrelados não só à surdez, mas a toda gama de outros sujeitos relacionados ao terreno da Educação Especial (aqui poderíamos citar as mais diversas nomeações para abarcar os que não ouvem, os que não vêem, que não aprendem, os desinteressados, os excluídos, os que se encontram acima da média, enfim). Pouco se discutia acerca da educação de surdos ou mesmo dos processos relacionados à constituição desses sujeitos, sendo que a preocupação se centrava no

mapeamento de suas incompletudes, de suas faltas, para que assim se pudesse intervir de forma a aplacar tais desvios e solucioná-los.

Desse modo, o caráter terapêutico da Educação Especial evidenciava-se na recorrência de disciplinas, tais como *Distúrbios Psiquiátricos*, *Elementos de Audiologia*, *Otorrinolaringologia*, entre outras, que marcavam o tom curricular delineado na nossa própria formação como partes desse corpo de *expertise* da educação de surdos, que tinha como função classificar os sujeitos da deficiência, ordená-los e intervir com técnicas e recursos que pudessem reabilitá-los de sua incompletude e trazê-los para o convívio social. Nesse espaço, as discussões acerca da língua de sinais não ocupavam o palco dos debates e investimentos referentes a surdez, sendo vista como elemento secundário na educação de pessoas surdas, já que o foco era eminentemente clínico.

Em outras palavras, a preocupação central dos conhecimentos trazidos pelas disciplinas citadas naquele cenário histórico se voltada ao resgate dos resíduos auditivos e ao treinamento fono-articulatório para uso da língua oral. Como podemos observar nos PCN's (1999), o próprio entendimento sobre a surdez fundamentava-se numa abordagem estritamente clínica, conceituando-a como “*perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido*” (p. 25), reafirmando o caráter de reabilitação e ‘cura’ da surdez, seja ela de grau leve/moderado ou profundo/severo.

No que diz respeito às necessidades de adaptações condizentes ao grupo surdo, o documento citado coloca como necessidade:

- *materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.*;²
- *sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;*
- *salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.;*
- *posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas* (BRASIL, 1999, p. 46; grifos nossos).

Podemos observar que as adaptações sugeridas pelo documento no cenário histórico em que emerge tendem a reforçar o caráter clínico das práticas em sala de aula com alunos surdos e a língua de sinais quando mencionada aparece como instrumento, uma técnica de

² Formatação escolhida pelas autoras para destacar os excertos retirados dos documentos analisados, bem como para grafar (em negrito) alguns trechos que gostaríamos de colocar em evidência.

trabalho, ou melhor, um sistema *alternativo*, sendo referenciada como uma ‘linguagem’. Infere-se que o documento em questão se ocupa em localizar a língua de sinais num lugar de ‘não língua’, e a educação de surdos em explorar a reabilitação e o fazer falar, como aquilo que possibilitará a ‘efetiva’ integração-inclusão do aluno com surdez.

Com o movimento inclusivo, principalmente a partir dos anos 90 e a mobilização de um conjunto de políticas implicadas na racionalidade inclusiva, houve um esmaecimento do viés clínico passando-se a enfatizar abordagens socioantropológicas - o que se dá centralmente em torno de teorias sociointeracionistas, as quais supostamente contemplariam a *diferença surda*, se colocando como “o outro lado da moeda”. Assim, constituía-se outra forma de pensar a surdez vista como contraposição à primeira, ou seja, emergiu e se fortaleceu uma relação binária que posicionava abordagens socioantropológicas em oposição às abordagens clínico-terapêuticas na educação de surdos.

O deslocamento de uma ênfase preocupada com o que seria um caráter “patológico” da surdez para uma ênfase centrada no viés interacionista pode ser percebido nas elaborações do material do AEE - Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez (2007). Na *Introdução* o referido material posiciona o objetivo a que se propõe, qual seja “*quebrar barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na inclusão escolar dos alunos com surdez*” (2007, p. sem numeração), onde aspectos como cultura, comunidade, identidade surda e língua de sinais começam a aparecer com mais força nos discursos de documentos oficiais.

Cabe salientar que esse mesmo documento já apresentava uma preocupação importante e que hoje ainda faz parte do contingente de lutas das comunidades surdas brasileiras que retiram o foco da militância pela inserção da língua de sinais nas escolas de todo o país e lutam por outros elementos, já que a LIBRAS passou a ser garantida por lei. As reivindicações dos grupos surdos no contexto atual se centram na busca de um ensino de qualidade, para além da inserção da língua na grade curricular. Segundo o documento do AEE, “*a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento*” e isso significa não reduzir a escolarização dos alunos surdos ao acesso à língua, pois a “*aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa*” (BRASIL, 2007, p.15).

A partir dos contornos traçados pelo campo de saber da Educação Especial, e em virtude disso, também da educação de surdos e entendendo que a segunda ainda se localiza na primeira, é potente discutir a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de ensino

superior, a qual torna-se requisito para obtenção do diploma em alguns cursos, bem como sua proliferação enquanto conhecimento indispensável à vida social. Cabe considerar que no Brasil, na década de 90 as políticas e propostas educacionais direcionadas às crianças com deficiência eram marcadas pelos saberes da Educação Especial (RECH, 2010). Segundo a autora, “esta ganhou maior visibilidade, no Brasil, por volta da década de 1970 do século XX, quando se percebeu um movimento maior de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência” (RECH, 2010, p. 106).

Ao analisar a emergência da inclusão escolar no Governo de Fernando Henrique Cardoso, Rech (2010) argumenta que principalmente no primeiro mandato deste Governo (1995- 1998), as mobilizações pela garantia da educação de todos no país se pautava na defesa do termo integração escolar, o qual perde força no segundo período, sendo possível perceber o uso do conceito inclusão nos programas e projetos governamentais. O princípio da integração escolar sustentou-se inicialmente na noção de normalização, a qual procurava aproximar as pessoas tidas como “diferentes” do padrão de normalidade estabelecido socialmente e construído em torno de um ideal de cidadão. Assim, as práticas integracionistas visavam à correção dos possíveis desvios e normalização das diferenças para que a educação destas pessoas se desse no ensino regular de modo a promover sua reintegração na sociedade.

1.1 Configurações do cenário inclusivo

Na dinâmica da razão política de um governo liberal que tem a seu lado a criação do Estado de bem estar há a promoção e fortalecimento da segurança social. Considerando a proteção estatal, o investimento em políticas inclusivas não era visto como necessário. Para Saraiva e Lopes,

Nessa época em que os desvalidos podiam contar com a proteção do Estado, a noção de inclusão não se fazia necessária. Estar incluído era simplesmente poder desfrutar dos benefícios que eram estendidos a toda a população. Não havia preocupação, por exemplo, de colocar dentro do sistema produtivo sujeitos com capacidades de trabalho limitadas. Os deficientes não precisavam ser posicionados no mercado de trabalho, sendo preferível deixar que recebessem auxílio da rede de proteção estatal, ao invés de coloca-los a produzir com um baixo “rendimento” (2011, p.17).

Conforme apontamos anteriormente, o investimento das práticas direcionadas ao grupo surdo - neste contingente histórico - se ancorava em saberes fortemente clínicos que tomaram visibilidade e também validade na instituição da Educação Especial como uma

racionalidade científica moderna. Nas produções provenientes destes saberes, a surdez era significada como deficiência, não havendo outro espaço consideravelmente legítimo e forte o suficiente para destituir a noção de surdez enquanto anormalidade. A língua de sinais não era vista como importante na educação e “trato” das pessoas surdas e, portanto, estrategicamente não havia a necessidade de sua difusão, ensino ou mesmo de constituir-se como alvo de programas ou políticas da época.

Com a mudança de ênfase da noção de integração para a de inclusão também vemos uma movimentação nas práticas liberais que apontavam o declínio do Estado de bem estar social e potencializam outros agenciamentos vinculados a uma governamentalidade neoliberal. Os sujeitos produzidos nessa racionalidade são conduzidos a constituírem-se como *sujeitos de interesses* (SARAIVA e LOPES, 2010), agindo “livremente” nas redes de mercado ao fazer escolhas referentes ao consumo e competindo no intuito de aumentar seus ganhos:

Esse Estado, que deve ser mínimo em termos de interferência nos processos econômico-financeiros, pode e deve realizar intervenções sociais, no sentido de produzir liberdade, de produzir sujeitos que saibam e queiram ser atores livres no mercado. Sujeitos que possam gerir suas vidas como uma empresa, que não dependam de políticas sociais (SARAIVA e LOPES, 2011, p. 18).

Nas nuances desta razão governamental em que o sujeito passa a ser investido de liberdade – uma liberdade que é produzida e gerenciada - para engajar-se nas artes de escolha, deve também ser governável por meio desta liberdade. Para a condução do *sujeito de interesses* e a consecução do projeto neoliberal, é preciso que todos tenham condições de participação. Nesse sentido, o investimento em inclusão torna-se imperioso, já que tais políticas são menos custosas em relação ao investimento em assistência. Ainda segundo as autoras referenciadas anteriormente, as políticas de inclusão:

visam desonerar o Estado, permitindo sua redução no campo da ação social [...] Se todos podem participar do jogo do mercado, se o Estado empenha esforços para promover a inclusão, isso justificaria a retirada da rede que garantiria aos indivíduos uma proteção coletiva contra os infortúnios individuais (SARAIVA e LOPES, 2011, p. 19).

Portanto, é a partir da língua de sinais, e as ‘verdades’ que documentos oficiais - no Brasil - produzem e fazem circular sobre ela, que nós, professores e os futuros profissionais em formação, conduzimos a nós mesmos investindo no desenvolvimento de saberes e habilidades que possam dar condições de estar nesse mundo, eminentemente inclusivo. Em outras palavras, torna-se imperioso que as subjetividades do tempo presente passem a

“investir em si para desenvolver aquilo que lhe dará condições de concorrência, aquilo que lhe possibilitará inventar possibilidades ainda não pensadas, resolver problemas, inovar, empreender” (MENEZES, 2011, p. 03). Nesse sentido, o conhecimento da LIBRAS tem ampliado as formas e condições de participação de surdos e ouvintes no jogo desta racionalidade moderna.

2. A LIBRAS E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS

O interesse em entender como os documentos oficiais narram à língua de sinais viabiliza pensar nos modos pelos quais a educação de surdos hoje se apresenta, em que representações se pautam as práticas, as metodologias e o próprio processo de aprendizagem. Da mesma forma, é possível pensar sobre o ‘regime de verdade’ que faz parte do projeto do mundo moderno em que é preciso entender como os documentos e programas oficiais de governo funcionam e operam na dinâmica governamental tomando a máxima da inclusão como fomento e manutenção dessa racionalidade.

Nesse diagrama em que o ensino da língua de sinais nos espaços de formação torna-se uma verdade produzida e anunciada, é também condição de possibilidade para o exercício de condução das condutas de surdos e ouvintes, uma vez “que a verdade está ligada circularmente a sistemas de poder que a produzem e a sustentam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reconduzem” (FOUCAULT, 2004, p. 114).

Para tanto, pode-se dizer que o investimento em adaptações voltadas ao exercício reparador da surdez, a qual não privilegiava/privilegia a língua de sinais no processo de aprendizagem dos alunos surdos, acontece desde uma lógica disciplinar. Nesta se busca enquadrar o corpo surdo investindo em mecanismos que visam a normalização a partir de uma pedagogia corretiva. Importa destacar que no contexto moderno, principalmente nos últimos 20 anos é possível perceber o acento deste viés normalizador direcionado ao grupo surdo imerso em um conjunto de “aparatos de segurança”. A saber, esse aparato refere-se a regulação da conduta surda em relação ao uso e disseminação da língua de sinais que passa a ser autorizado pelas ações do Estado. A língua toma um lugar central nas políticas inclusivas voltadas ao contingente surdo e também legitima-se diante do grupo ouvinte pela possibilidade de ser usada e conhecida por todos a partir dos moldes que lhe confere a racionalidade moderna.

Ao operar mecanismos de normalização pelo estabelecimento de um padrão de comparabilidade traçado estatisticamente, coloca-se em jogo a movimentação permanente das fronteiras que demarcam e instituem o que é considerado normal ou anormal. Neste contexto,

[...] não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a normalidade e a anormalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema [...] é por esse “clareamento” de fronteiras que posso dizer que a língua de sinais assume uma grande visibilidade nas atuais propostas do MEC/SEESP, no qual o que está em jogo é marcar a diferença dos sujeitos surdos por essa língua (LUNARDI, 2008, p.118).

Tal relação também pode ser vista nos materiais do Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez (2007), nos quais a aquisição da língua de sinais por parte dos alunos surdos e o desenvolvimento do ensino inclusivo para esses alunos deve ser pautado prioritariamente considerando a LIBRAS a primeira língua das pessoas surdas e o português, na sua modalidade escrita, a segunda língua. Podemos observar essa recorrência em alguns trechos do documento, como segue:

A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez (p. 21);

[...] o professor em Língua de Sinais, ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução (p. 26);

[...] o Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo (p. 29).
(BRASIL, 2007).

A partir do entendimento que a língua de sinais é parte central na escolarização dos alunos surdos e no contexto atual de inclusão proposto pelas políticas educacionais, cabe dizer que o investimento dos documentos se dá na ordem da produção de “subjetividades inclusivas” (MENEZES, 2011). A aquisição da língua é colocada, dentre outros apontamentos, como fator principal para a efetiva inclusão dos surdos no ensino regular e para o bom relacionamento entre surdos e ouvintes. Mas será que a inclusão de surdos está atrelada apenas ao conhecimento e inserção da língua de sinais na escola regular? Sua inserção garante a efetiva aprendizagem desses alunos e o sucesso do plano inclusivo? Essas mesmas

inquietações lançadas aqui também estão presentes nas proposições do Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez:

Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos? (BRASIL, 2007, p. 21).

Esses questionamentos podem ser vistos como pertinentes para pensar a própria escolarização de alunos surdos, principalmente nesse tempo em que as políticas e programas ‘pró-inclusão’ são fortemente incitados pelas ações governamentais e em contrapartida as escolas para surdos são fechadas e, muitas vezes, colocadas em dúvida quanto sua validade no processo de aprendizagem de seus alunos. Isso porque se entende que o processo de aprender e ensinar não se encerra (ou sintetiza) apenas no código linguístico que se utiliza. Nesse sentido é que:

[...] a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral. Esse discurso torna-se evidente quando se estimula a aquisição da L1 (língua de sinais) como pré-requisito para um melhor desempenho na L2 (língua portuguesa) (LUNARDI, 2008, p. 119).

Vê-se neste excerto que a língua oral continua a ser entendida como referência que servirá como parâmetro para analisar e operar com a LIBRAS, tida aqui como a *outra* língua. A língua de sinais aparece e repercute atrelada a redes de consumo, onde se cristaliza a lógica do mercado-empresa a qual tem inserido ouvintes e surdos na dinâmica da mobilidade (inclusiva) moderna. Essa rede de consumo apresenta a língua de sinais como um norte e possibilidade de manter e ampliar o vínculo a um tempo marcado pela inclusão e participação social. O consumo em torno da LIBRAS pode ser visto como efeito das ações de condução das condutas na racionalidade inclusiva e também tem funcionado como possibilidade de entrada no jogo econômico caracterizado pelas regras do mercado.

NOTAS CONCLUSIVAS

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999) e nos materiais do Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez (2007) encontramos uma

materialidade privilegiada que viabiliza a discussão da produtividade da LIBRAS e sua significação no contexto das políticas inclusivas. Nestes documentos são produzidos e disseminados parâmetros através dos quais a língua passa a ser entendida e prerrogativas são elencadas em torno do modo como deve ser ensinada, que lugar ocupar na educação de surdos e no contexto atual da inclusão.

Ao problematizar a língua de sinais e sua inserção nos currículos escolares, Bueno (2001) contribui com as discussões realizadas em torno da produtividade do material referenciado ao longo do trabalho, onde se aponta que “*é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos*” (BRASIL, 2007, p. 15), o que nos possibilita dizer que o ensino da LIBRAS justificado em si mesmo não significa, nem mesmo garante, a aprendizagem e o sucesso dos alunos surdos. Contudo, oferece condições de possibilidade para a manutenção do projeto inclusivo (ou pelo menos a sensação de estar incluído), ao entrar e permanecer no jogo de consumo da língua e de seus aparatos culturais. Dessa forma, produzem-se novos sujeitos consumidores, que mobilizados pelos princípios de ‘dignidade’, ‘cidadania’ e ‘igualdade’ (ideais de uma sociedade que se conhece por ‘democrática’) passam a atuar mais no seu meio e na lógica neoliberal, uma vez que a língua de sinais funciona como um “instrumento” democrático e facilitador que insere os surdos em novos espaços antes não conquistados (escolar, social, mercado de trabalho) pela falta do seu conhecimento e reconhecimento.

Em consonância com a importância da língua vemos o fortalecimento da educação bilíngue como um caminho para que novas bases de estabeleçam. Nesse sentido, o material do AEE (2007, p. 20) aponta que “a *abordagem educacional por meio do bilinguismo* visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte”. Considerando o que o próprio material nos sinaliza quanto ao bilinguismo, de forma alguma queremos subtrair o mérito da luta das comunidades surdas e tantos profissionais da área que travaram fortes disputas pela implantação da abordagem bilíngue na educação para surdos, mas percebemos a possibilidade de ampliação das problematizações realizadas no campo da educação de surdos e da língua de sinais.

Retomando a ideia de seguridade apontada no texto, é possível empreender a necessidade do cuidado de si a cada surdo, o que implica dizer que a ele cabe conhecer e dominar a LIBRAS como primeira língua, mas também o português, pois para além do

objetivo pedagógico conferido à educação bilíngue - na qual muitas escolas de surdos se pautam como uma conquista na educação de surdos - há imbricado aí um princípio de mobilidade social. E mais do que isso, um princípio de seguridade, pois quanto mais e melhor ele souber a língua da comunidade ouvinte, menores serão os investimentos do Estado sobre essa população, seja na formação e contratação de intérpretes em espaços públicos sociais e escolares, seja em ofertas de disciplinas ou cursos que atendem o ensino da língua de sinais para que ele desenvolva ou aprenda sua língua. Assim, maior será a condução das condutas desse sujeito, sua circulação e consumo nas redes de mercado, ao passo que menor será o investimento do Estado, já que o surdo passa a conduzir-se, capacitando-se na língua oral e também conduzindo outros a esse autoinvestimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: MEC, 2005. Dispõe sobre a inclusão da língua brasileira de sinais como componente curricular.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002. Dispõe sobre o reconhecimento da língua brasileira de sinais.

BRASIL, MEC/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 1999. 62 p. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

BRASIL, MEC/SEESP. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Formação continuada à distância de professores para o AEE. 2007. 52p. Brasília: MEC/SED/SEESP.

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **REVISTA INTEGRAÇÃO**. Brasília: MEC. nº 23, p. 37-42, Ano 13, 2001.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FOUCAULT, M. “Verdade e poder”. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GOLDFELD, M. A. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**. Canoas, n.3, p. 53-62, 2000.

KARNOPP, L. B; QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto alegre: Artmed, 2004.

LUNARDI, M. L. Pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença; singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2008.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SARAIVA, K; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**. v. 11, n. 1, p. 14-33, Jan/Jun. 2011.