



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS
FACALE/UFGD



FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES

**REPRESENTAÇÕES DA SURDEZ NO DISCURSO OFICIAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA LEI 13.146/2015**

DOURADOS

2017



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS
FACALE/UFGD



FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES

**REPRESENTAÇÕES DA SURDEZ NO DISCURSO OFICIAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA LEI 13.146/2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Curso de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Área de pesquisa: Linguística e transculturalidade.

Linha de pesquisa: Estudos de Língua(gens) e Discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

DOURADOS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M828r Moraes, Fabiane Ferreira Da Silva
Representações da surdez no discurso oficial: uma análise a partir da lei
13.146/2015. / Fabiane Ferreira Da Silva Moraes -- Dourados: UFGD, 2017.
175f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e
Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.
Inclui bibliografia

1. Análise de discurso. 2. Surdez. 3. Língua de sinais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES

REPRESENTAÇÕES DA SURDEZ NO DISCURSO OFICIAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA LEI 13.146/2015

Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Curso de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados. Área de pesquisa: Linguística e transculturalidade. Linha de pesquisa: Estudos de Língua(gens) e Discurso.

Aprovada em 15 de maio de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora:

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti (Dr^a, UFGD)

2^a Examinador:

Marlon Leal Rodrigues (Dr, UEMS)

3^o Examinadora:

Leoné Astride Barzotto (Dr^a, UFGD)

Para José Augusto e Arthur.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, esperança e amor.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti, pelo apoio e orientação, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e por acreditar nas possibilidades da temática proposta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados.

Aos docentes que contribuíram para minha formação através das disciplinas ministradas e leituras indicadas.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo durante as conquistas e angústias desse percurso.

Aos servidores técnicos administrativos do PPGL pela atenção a mim concedida.

As professoras Leoné Astride Barzotto e Neide Araújo Castilho que aceitaram participar da banca de qualificação e pelas valiosas contribuições para melhoria da pesquisa.

A comunidade surda, espaço de crescimento e aprendizagem. Aos surdos e surdas por partilharem suas vivências e conhecimentos acerca da língua de sinais.

Para minhas amigas queridas Rejane Aquino e Amanda Brito, pela ternura e benquerença. Para Edina, Lenice, Joeline e Liliane pelos preciosos momentos de convívio.

A minha mãe Sônia, meu pai Ezeir e meu irmão Flávio Henrique, pelo amor e cuidado.

Ao meu esposo José Augusto pelo amor, compreensão e apoio. Pela força nos momentos que mais precisei, pelos sorrisos e lágrimas partilhadas.

Ao meu filho Arthur, pela alegria, pelo amor e pelo companheirismo nos momentos de estudo.

Mãe, minha dissertação vai ser sobre a semiótica dos Angry Birds.

(Arthur, 8 anos)



RESUMO

Os documentos oficiais publicados a partir dos anos 2000 com vistas a assegurar os direitos da pessoa com deficiência, entre os quais estão situados os surdos, trazem diretrizes sobre diversos aspectos relacionados com a educação, o trabalho, a comunicação, entre outros. A necessidade de se produzirem tais documentos indica que a inclusão dos sujeitos surdos ainda é um assunto que precisa de normativas para que possa ser efetivada. A partir desses pressupostos, a presente pesquisa aborda as significações sobre a surdez no discurso oficial da lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de analisar as implicações da cultura surda na constituição da lei e pesquisar as características da educação bilíngue no discurso oficial. Para a análise do *corpus*, composto pelos artigos 1º, 2º, 3º, 5º, 8º, 27 e 28 da lei 13.146/2015, priorizei a fundamentação teórica da Análise de Discurso em interface com os Estudos Surdos. Os pressupostos da Análise de Discurso contribuíram para a percepção dos aspectos ideológicos presentes nas construções discursivas sobre os surdos, enquanto os Estudos Surdos evidenciaram a relevância de ponderar sobre os aspectos discursivos, de relações de poder, políticos e de identidades. Esses referenciais possibilitaram a compreensão de que os enunciados são marcados por ideologias e de que os significados sobre a surdez não estão apenas no que é dito, mas também no que é silenciado ou no que é dito de outra forma. Os resultados obtidos indicam que na lei 13.146/2015 há a representação social das pessoas com deficiência como se todas partilhassem a mesma identidade e que o sujeito surdo é marcado pela concepção de homogeneização das deficiências. Ademais, nota-se a presença de dois artefatos culturais dos surdos na constituição da lei, a saber: a língua de sinais e a educação bilíngue. Contudo, em outros momentos o documento traz o efeito de sentido da surdez como patologia, como deficiência - e não como diferença - e a língua de sinais é equiparada aos recursos de tecnologia assistiva. Tendo em vista que a educação bilíngue está para além dos fatores linguísticos, incluindo questões políticas e culturais, é possível considerar o emprego do termo bilinguajamento, conforme proposto por Mignolo (2013), como adjetivação para os sujeitos surdos, para a educação, para a escola e para as classes com discentes surdos.

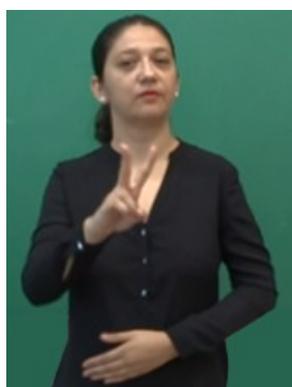
PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Surdez; Língua de Sinais.



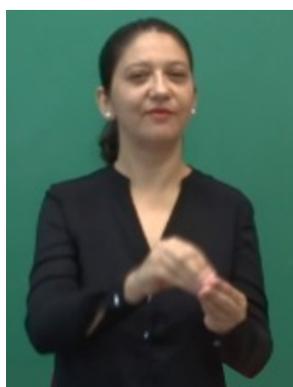
Resumo



Libras



Ver



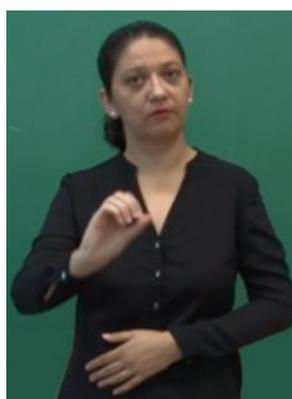
resumo



Libras



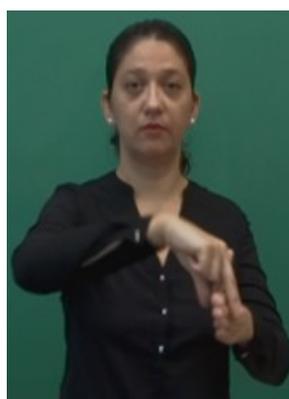
clique aqui.*



ou



anexo



B.**

* Disponível na versão em PDF.

** Disponível na versão impressa.

ABSTRACT

Official documents published since 2000 to ensure the rights of persons with disabilities, among them the deaf ones, bring aspects related to their education, work, communication, and others. The need of these documents indicates that the inclusion of deaf persons is still a subject that needs regulations so that reinforced. Based on these assumptions, this research deals with the meanings about deafness in the Official Law Statute n° 13.146/2015, beyond analyses their disabilities and implications of their culture in the Law Constitution and research the characteristics of bilingual education in official discourse. For the analysis of the *corpus*, composed by the articles 1°, 2°, 3°, 5th, 8th, 27th and 28th of the Law above mentioned prioritized the theoretical rationale analysis discourse about the interface of deaf persons studies. The assumptions of the analysis contributed to the perception of the ideological aspects presented in the discursive constructions of deaf ones while highlighting the relevance of the discursive aspects of powering relations, politics and identities. These understanding statements marked the ideologies that deafness are not only on what is said, but on also what is silenced or said otherwise. The results indicate that in the Official Law Statute n° 13.146/2015 people with disabilities share the same identity and conception of homogenization of deficiencies besides the presence of two cultural artifacts of the deaf in the constitution of the law, named Signals Language and Bilingual Education. However, at other times, the document has the sense effect of deafness as a pathology or disability - and not as a difference - and Signal Language equated with Assistive Technology. Given that bilingual education is beyond the Linguistic, including political and cultural issues, it is possible to consider the use of the term Bilingualism, as proposed by Mignolo (2013), as an adjective for the deaf subjects, education, school, and deaf student's classes.

KEYWORDS: Analysis Discourse; Deafness; Signal Language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Entenda a trajetória da LBI.....	84
FIGURA 2 Cartaz Surdos Venceremos, utilizado na passeata em 1994	102

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Lei 13.146/2015	79
TABELA 2	Uso dos termos condições e igualdade	100

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Art. – Artigo

ASL – American Sign Language

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MS – Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas

PL – Projeto de Lei

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SC – Santa Catarina

RS – Rio Grande do Sul

PT – Partido dos Trabalhadores

LISTA DE SÍMBOLOS

 – Parágrafo

SUMÁRIO

Introdução	14
CAPÍTULO 1	
ENTRE HISTÓRIAS E IDEOLOGIAS: EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE A SURDEZ	20
1.1 Os discursos sobre a surdez: relações e interações	20
1.1.2 Os efeitos de sentido sobre a surdez na história	22
1.1.3 Língua de sinais ou língua oral?	25
1.2 Os efeitos de sentido sobre a surdez na comunidade surda	27
1.2.1 Estudos Surdos	28
1.2.2 Identidades surdas	30
1.2.3 Culturas surdas	35
1.2.4 A Língua Brasileira de Sinais – Libras	38
1.3 Os efeitos de sentido sobre a surdez a partir do ouvintismo	41
1.4 Os discursos sobre a normalidade e a deficiência	42
1.5 A língua como instrumento de exclusão	48
1.6 A ideologia dos termos léxicos	51
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	54
2.1 Apontamentos iniciais	54
2.2. A Análise de Discurso – aspectos históricos	56
2.3 O discurso	60
2.3.1 Condições históricas e ideológicas na produção do discurso	63
2.3.2 As formações discursivas e as formações ideológicas	66
2.4 Os conceitos de sujeito	67
2.5 A articulação entre a Análise de Discurso e os Estudos Surdos	71
2.6 O discurso oficial: pluralidade e delimitação	73
2.7 Algumas características do discurso político	75
2.8 A definição do <i>corpus</i>	79
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DA LEI 13.146/2015 – ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	83
3.1 Aspectos históricos da lei 13.146/2015	83
3.2 Apontamentos sobre a metodologia de análise.....	87
3.3 Sobre os modos de falar: análise do primeiro artigo	88
3.4 Sobre pessoas demais e demais pessoas: análise do segundo artigo	92
3.5 Sobre barreiras e comunicação: análise do terceiro artigo	95
3.6 Ditos e não-ditos sobre a proteção: análise dos artigos quinto e oitavo	99
3.6.1 A autoridade enunciativa	104
3.7 Sobre a educação inclusiva: análise do vigésimo sétimo artigo	106
3.8 Sobre as incumbências do poder público: análise do vigésimo oitavo artigo	108
3.8.1 O bilinguismo na educação dos surdos: análise do inciso IV do vigésimo oitavo artigo	111
3.8.2 Sobre a oferta de educação bilíngue.....	112

3.8.3 Em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.....	113
3.8.4 Em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas	117
Considerações Finais	120
Referências	124
Anexo A – lei 13.146/2015	134
Anexo B – tradução do resumo para Língua Brasileira de Sinais	174

INTRODUÇÃO

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2001, p. 9).

O meu contato inicial com a temática da surdez se deu quando ingressei em um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante o referido curso tive a oportunidade de aprender não apenas o vocabulário básico da Libras, mas de começar a compreender as implicações de ser surdo em uma sociedade marcada pela audição e pelo som, bem como a relevância da Libras para os sujeitos surdos.

Além disso, a experiência como tradutora e intérprete de Libras em escolas de ensino fundamental e médio me possibilitaram uma melhor aproximação dos aspectos referentes à surdez. Um desses aspectos foi a percepção das diferentes construções discursivas sobre os discentes surdos produzidas no ambiente escolar e a sua relação com as práticas adotadas em sala de aula, pois, se em alguns espaços educacionais o discente surdo era visto como um aluno que usa uma língua diferente e que tem capacidades e dificuldades assim como os alunos ouvintes, em outros a presença do discente surdo era apenas tolerada. Fundamentalmente constituía-se no cumprimento da legislação, sendo que em muitos casos não havia nenhuma preocupação com o seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir do ano de 2013 passei a atuar como tradutora e intérprete de Libras no Ensino Superior; o contato com os alunos surdos nesse meio fez com que minhas indagações sobre a inclusão desses sujeitos se ampliassem. O principal motivo foi observar que, assim como em outros níveis e modalidades de ensino, os discursos sobre a surdez no espaço acadêmico também eram permeados por valores e crenças que pouco ou nada representavam aqueles indivíduos da comunidade surda.

Não obstante, os diversos relatos informais sobre as experiências vividas pelos discentes surdos em suas trajetórias escolares, por vezes acentuavam o impacto que a não compreensão do universo da surdez pode trazer para o desenvolvimento daqueles alunos. Tal situação, somada às questões já citadas, serviram para reforçar o meu interesse em investigar as formas como se estabelecem os discursos sobre a surdez. Tais motivos, inicialmente, justificaram que a presente pesquisa seria intitulada: *Surdez e relações de poder: o uso da*

Libras e da Língua Portuguesa no ambiente escolar de Dourados, a partir da publicação da lei 10.436/2002, pois tinha por objetivo pesquisar as relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, bem como as características da educação bilíngue nas escolas de Dourados/MS.

Contudo, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa destacou-se o fato de que os discursos presentes no ambiente escolar, independentemente de seu nível ou modalidade, relacionam-se diretamente com um outro discurso: o governamental. As leis, decretos e outros documentos oficiais se apresentam como um dos principais reguladores das práticas inclusivas na sociedade, porém poucos eficazes.

Desta forma, evidenciou-se que ao abordar os discursos acerca da surdez no âmbito educacional também seria necessário analisar o discurso oficial sobre a inclusão dos sujeitos surdos. Tais questões surgiram essencialmente nos encontros de orientação com a professora Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti. A partir disso, com um melhor recorte do objeto a ser pesquisado, dei início ao levantamento dos documentos oficiais relacionados aos sujeitos surdos. Neste sentido, na direção de Anjos (2006, p. 121), considerei como discurso oficial ou governamental aquele “[...] assumido explicitamente por alguma instância do governo”.

No processo de desenvolvimento da pesquisa chamou à atenção a pluralidade de documentos que tratam da questão da surdez. Destaque-se, ainda, o fato de que, durante a definição do *corpus* deste trabalho, deu-se a publicação de outro documento oficial que tinha como teor a inclusão e que abordava diversos aspectos da vida do sujeito surdo – a lei 13.146/2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Assim, tendo como base as considerações propostas nos encontros de orientação, a participação nas disciplinas do curso e as leituras realizadas, nesta pesquisa busco analisar as representações da surdez no discurso oficial: uma análise a partir da lei 13.146/2015. A opção pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência baseou-se em alguns critérios, a saber: por ser reconhecido como um documento oficial e normativo, por ser uma publicação recente, pelas reconstruções conceituais que foram feitas desde a sua apresentação até ser transformado em lei e, principalmente, por tratar dos sujeitos surdos.

Assim, baseada nos pressupostos da Análise de Discurso (doravante denominada AD), viso analisar os efeitos de sentido sobre a surdez no discurso oficial, a partir da lei 13.146/2015. Além disso, busco atingir os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar as características da educação bilíngue no discurso oficial;
- investigar as implicações da cultura surda na constituição da lei;
- estudar as negociações entre cultura surda e ouvinte na elaboração da legislação.

Tendo em vista tais objetivos, no primeiro capítulo intitulado “Entre histórias e ideologias: efeitos de sentido sobre a surdez” busco apresentar um panorama histórico das significações sobre a surdez e sobre as línguas de sinais, evidenciando que a Libras não é uma linguagem ou um conjunto de gestos; antes, é uma língua que possui as mesmas características das Línguas naturais, bem como sua relevância na construção das identidades e das culturas surdas.

Além disso, na tentativa de compreender os efeitos de sentido produzidos sobre a surdez no discurso oficial, foi preciso entender as memórias que atravessam esses discursos, pois, “[...] sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994, p. 53). Destaco ainda as diferentes significações da surdez, tanto aquelas produzidas pela comunidade surda quanto aquelas construídas a partir de uma perspectiva ouvintista. Os conceitos de norma e poder também são abordados, já que tais conceitos são permeados por valores sociais e permitem a categorização dos sujeitos em um grupo em detrimento de outro.

Em seguida, procuro conceituar alguns dos termos que serão utilizados ao longo da presente pesquisa, a fim de indicar quais as significações esperadas com seu emprego. É o caso do conceito da surdez, utilizado em consonância com a definição de Skliar (2013, p. 11) segundo a qual a surdez “[...] constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Cabe esclarecer que optei pela grafia do termo *surdo* ou *surda* com a inicial minúscula durante a construção do texto, para indicar tanto o sujeito, a comunidade, o povo, a identidade, a cultura surda, entre outros. O termo *Surdo*, grafado com a inicial maiúscula é empregado apenas para indicar uma área de estudos específica, denominada *Estudos Surdos*.

No segundo capítulo, voltado para a “Fundamentação teórica e metodológica” saliento alguns dos principais conceitos da AD que serão mobilizados para a análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência, como os conceitos de discurso e sujeito, dentre outros.

A escolha pela mobilização do aparato teórico da Análise de Discurso, para analisar o *corpus* dessa pesquisa, justifica-se pelo fato de a AD procurar entender de que forma um “[...] objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2001, p. 26).

Entender como a surdez investida de significância é relevante, já que muitas representações sobre a surdez são adornadas pela aparência antropológica, mas seu discurso é carregado pelos fundamentos presentes no modelo clínico (SKLIAR, 2013, p. 9). Os discursos sobre a surdez, tanto aqueles produzidos pela comunidade surda quanto aqueles que têm como base a ideologia ouvintista, não são neutros; antes, são carregados de significação, cabendo então analisar quais os sentidos produzidos sobre a surdez nos documentos oficiais.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa será priorizada a interface entre Estudos Surdos e AD, já que ambas trabalham com categorias como história, língua e ideologia, bem como problematizam as relações de poder e os efeitos de sentido produzidos nas diversas representações e enunciados. A análise do discurso do documento oficial demandou apresentar algumas considerações prévias acerca do discurso político, dentro do qual está situada a lei 13.146/2015.

Uma das características da referida lei é a sua abrangência, pois o documento é composto por 127 artigos que deliberam sobre os mais diversos aspectos da vida da pessoa com deficiência, como o direito à saúde, à moradia, ao transporte, à participação na vida pública e política, entre outros. Diante da dificuldade de analisar todo o Estatuto em uma única pesquisa, foi preciso delinear quais artigos comporiam as reflexões aqui empreendidas, ou seja, qual seria o *corpus* de análise.

Nesse sentido, minha vivência com os sujeitos surdos no espaço educacional, enquanto tradutora e intérprete de Libras, instigou-me a voltar o olhar para as questões que se relacionam com o ensino, em detrimento de outras áreas, como a da saúde, da justiça ou do trabalho. Assim, neste capítulo apresento a delimitação do *corpus*, composto pelos artigos 1º, 2º, 3º, 5º, 8º, 27 e 28.

No terceiro capítulo dedicado a “Análise da lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência” busco descrever as condições de produção do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme indicado anteriormente, um dos fatores motivadores para a escolha do

documento foram as reconstruções textuais que ele sofreu; logo, foi preciso entender qual o contexto das mudanças que ocorreram durante os quinze anos desde a proposição do projeto até sua aprovação como lei.

Após apresentar os aspectos históricos que envolvem o documento, destaco os efeitos de sentido presentes no art. 1º no que se refere à alteração no nome da lei, anteriormente denominada Estatuto do Portador de Deficiência. Em segundo lugar analiso os verbos *assegurar* e *promover*, utilizados para descrever o objetivo da lei.

Em seguida, com base no *caput* do art. 2º discuto a definição do público-alvo da lei – a pessoa com deficiência e os sentidos de *igualdade de condições com as demais pessoas*. A determinação da igualdade, nesse contexto, requer outro objeto para que possa ser feito um comparativo e assim estabelecer se há igualdade ou não. Diante dessa situação torna-se necessário criar mecanismos para avaliar em qual grupo a pessoa será categorizada. Por isso, também são considerados os aspectos inerentes à avaliação da pessoa com deficiência, expressos nos incisos I ao IV do § 1º do art. 2º.

Logo após, no art. 3º são caracterizados os conceitos utilizados no decorrer da lei; entre eles analiso o inciso I, que aborda o conceito de acessibilidade, o *caput* e a alínea “d” do inciso IV, que tratam respectivamente do conceito de barreiras e da descrição das barreiras nas comunicações e na informação. A análise desses conceitos, em detrimento dos outros presentes no art. 3º, foi priorizada já que eles se relacionam com as práticas voltadas para os sujeitos surdos.

Assim como ocorre no *caput* do art. 5º, que lista uma série de atitudes das quais *a pessoa com deficiência será protegida*, ao longo do texto da lei, outras ações que visam à proteção da pessoa com deficiência também são elencadas, como, por exemplo, o art. 8º. Por isso, detenho-me na reflexão sobre as significações do que é dito e também do que é silenciado sobre a questão da proteção voltada para a pessoa com deficiência.

Há que se destacar que as construções discursivas sobre os surdos, sejam elas no contexto educacional, religioso, acadêmico – ou nas publicações oficiais – são em sua maior parte elaboradas por ouvintes; assim, procuro problematizar a temática da autoridade enunciativa. As reflexões sobre esse tema estão fundamentadas nas discussões de Mignolo (2013) sobre o lugar da enunciação. As discussões desenvolvidas pelo autor são relevantes nesse contexto, pois o que ocorre com os habitantes das regiões de fronteira que vivem no contato entre duas línguas é semelhante ao que ocorrer com os sujeitos surdos, os quais

também estão em contato com duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa. Mesmo os sujeitos surdos que não são oralizados estão em contato com a língua oficial do país, ainda que na modalidade escrita.

O art. 27 dá início ao capítulo da lei intitulado *Do Direito à Educação*. A partir da afirmação que consta no *caput*, de que *serão assegurados sistema educacional inclusivo*, discorro sobre os debates que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas sobre a área em que a educação dos surdos se inscreve, principalmente no que se refere à vinculação ou não da educação dos surdos no contexto da educação inclusiva ou na educação bilíngue.

Por fim, proponho uma análise do art. 28, no qual estão assinaladas as incumbências do *poder público*, com destaque para o inciso IV do art. 28 que consolida a *oferta de educação bilíngue*. Da redação desse inciso desdobram-se várias questões, dentre as quais me detive nos sentidos de ser bilíngue, nas significações do ensino em Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua e, por fim, nas especificidades da escola e das classes bilíngues de surdos.

As reflexões sobre o art. 28 estão pautadas nas pesquisas desenvolvidas sobre o bilinguismo de maneira geral e também naquelas voltadas para os sujeitos surdos. Tais reflexões são enriquecidas pelas proposições de Mignolo (2013) sobre o bilinguajamento.

Assim como indicado por Orlandi na epígrafe, não tenho a pretensão de ter consciência de todos os efeitos de sentido sobre a surdez presentes no *corpus* da pesquisa, contudo, procuro, na análise do Estatuto, olhar de uma forma menos ingênua para um texto que tem por objetivo assegurar a inclusão e contribuir, ainda que timidamente, para as reflexões sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

CAPÍTULO 1

ENTRE HISTÓRIAS E IDEOLOGIAS: EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE A SURDEZ

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um panorama histórico das significações sobre a surdez e sobre as línguas de sinais, além de esclarecer alguns dos conceitos que serão utilizados ao longo da presente pesquisa, a fim de caracterizar quais as significações esperadas com a utilização dos mesmos.

Procuró ainda trazer algumas considerações sobre a diferença entre os efeitos de sentido sobre a surdez nos enunciados da comunidade surda e naqueles produzidos a partir da ideologia ouvintista. Além disso, busco investigar como se dão as relações de poder entre essas visões distintas e o papel da língua e das normas na construção de tais significações.

A interface entre Estudos Surdos e Análise de Discurso foi priorizada, já que ambas trabalham com categorias como história, língua e ideologia, bem como problematizam as relações de poder e os efeitos de sentido produzidos nas diversas representações e enunciados.

1.1 Os discursos sobre a surdez: relações e interações

Os discursos acerca da pessoa com deficiência são múltiplos e relacionam-se com os espaços em que são produzidos. O mesmo se pode afirmar sobre a surdez, conceito que tem sido apresentado sob as mais diversas óticas: médica, terapêutica, educacional, política, comercial, religiosa, etc. Os efeitos de sentido produzidos sobre a surdez nesses espaços não são isolados, mas encontram-se e relacionam-se em diversos momentos. O caráter relacional dos sentidos é apontado por Orlandi (2001, p. 39) como uma das características da produção dos discursos, para a autora o discurso ao mesmo tempo em que indica outros discursos que o sustentam, também indica para discursos futuros, tal processo relacional é amplo e contínuo, sendo que os dizeres podem ser os realizados, os possíveis ou os imagináveis. Dessa forma, o

discurso deve ser entendido não como um enunciado isolado, mas como parte de um processo discursivo mais amplo.

Um exemplo do imbricamento dos discursos sobre a surdez pode ser percebido nas construções da esfera política – as leis, decretos e diretrizes produzidas nessa esfera trazem orientações e normativas sobre diversos aspectos da vida do surdo, como educação, saúde e comunicação. Essa realidade pode ser encontrada na lei 13.146/2015 que trata, entre outros pontos, da educação da pessoa com deficiência. A lei afirma que é dever do Estado assegurar uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência e que deve ser feita a “[...] oferta da 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).

O caráter relacional dos sentidos sobre a surdez também pode ser verificado no discurso comercial da venda de aparelhos auditivos. Uma das redes de franquia que comercializa tal produto no Brasil descreve que a empresa¹ tem o intuito de “[...] inserir o deficiente auditivo na sociedade, resgatando sua dignidade, melhorando sua qualidade de vida e inovando o mercado”. Aqui, o caráter comercial veste-se de missão social, a venda dos aparelhos auditivos é apresentada a partir da missão de dignificar os usuários do item que está sendo comercializado.

Tratando da multiplicidade de discursos sobre a surdez, Figueiredo (2013, p. 111) sublinha que os dizeres sobre a surdez são construídos em diferentes domínios do saber, ou seja, são saberes híbridos, produzidos por comunidades discursivas distintas.

Na tentativa de compreender os efeitos de sentido produzidos sobre a surdez no discurso oficial, faz-se necessário entender as memórias que atravessam esses discursos, pois “o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994, p. 53). Contudo, antes de apresentar um panorama histórico, é importante ressaltar que as diferentes visões sobre a surdez não se situam em compartimentos delimitados, pois

[...] a temática sobre a surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos sobre a surdez’. O mapeamento dessas diferentes representações requereria algo mais do que uma cronologia sequencial e descritiva das concepções (SKLIAR, 2013, p. 9).

1 Disponível em: <<http://www.direitodeouvir.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

Tendo em vista o que adverte Skliar, não tenho o intuito de apresentar uma cronologia, ou modelos rigidamente construídos sobre a surdez. A subdivisão das seções que seguem visa apenas facilitar a compreensão e não tendo o propósito de induzir o leitor a crer que essas concepções existem em espaços sociais e períodos de tempo totalmente separados.

1.1.1 Os efeitos de sentido sobre a surdez na história

As imagens sobre a surdez construídas por ouvintes² ao longo da história são múltiplas e trouxeram inúmeros desdobramentos para a vida dos surdos. Os relatos sobre essas imagens estão, em sua grande maioria, vinculados com os aspectos educacionais, envolvendo as discussões sobre qual método de ensino a ser utilizado e o lugar das línguas de sinais e da língua oral no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo nos primeiros registros ligados à área médica, as discussões e pesquisas voltavam-se para a indagação se os surdos eram capazes ou não de aprender e qual método propiciaria de forma eficaz esse aprendizado.

Diante da dificuldade de separar os relatos da esfera educacional das outras esferas da vida do sujeito surdo, ainda que em alguns momentos as discussões centrais não sejam as questões relativas à área de ensino, abordarei esse tema em relação com outros que se referem aos sujeitos surdos.

As pesquisas sobre as causas da surdez começaram a ganhar espaço a partir da Renascença³, período em que houve uma mudança na crença sobre o conceito de doença. Se antes desse período o cristianismo via a doença como uma punição e castigo, a partir da Renascença e das perspectivas gregas sobre o ser humano, a doença passou a ser vista como uma perturbação para a harmonia do corpo, perturbação essa que deveria ser sanada (SOARES, 2005, p. 14). Essas mudanças promoveram a valorização do conhecimento médico, o que possibilitou o desenvolvimento das pesquisas nesse campo do saber. Com o avanço dos estudos sobre a anatomia, os médicos começaram a investigar as razões pelas

2 O termo ouvinte é empregado para se referir “a todos aqueles que não compartilham da experiência visual enquanto surdos” (QUADROS, 2004, p. 10).

3 A Renascença ou Renascimento é definida como o período entre o final do século XIV e o início do século XVII.

quais os surdos também eram mudos e as perspectivas de aprendizagem desses sujeitos (SOARES, 2005, p. 19).

Coube ao médico italiano Cardono (1501-1576) apresentar com sucesso na comunidade médica a constatação de que a surdez não afetava o desempenho cognitivo do indivíduo. Cardono é tido como um dos primeiros educadores de surdos, pois ele defendia que a educação para os surdos deveria ser feita pelo ensino da leitura e da escrita. Para o médico italiano “[...] a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento e, por isso, a mudez não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento” (SOARES, 2005, p. 17). Outra contribuição de Cardono foi a proposição da divisão das diferentes capacidades de aprendizagem dos indivíduos surdos, que deveria ser feita com base na fase da vida em que ocorreu a surdez: se na infância ou vida adulta, antes ou após o contato com a língua oral, etc.

Outro médico importante nesse percurso histórico foi o holandês Conrad Amman (1669-1724), que renunciou aos recursos da medicina e se dedicou à educação dos surdos. Através de procedimentos da leitura labial e também da percepção da vibração dos sons, ele objetivava que os surdos relacionassem os sons com os signos gráficos da escrita.

Assim como Cardono e Amman, o inglês John Wallis (1616-1703) também percebeu a importância da escrita para os surdos. Ainda que no seu primeiro contato com os surdos, Wallis tenha proposto o ensino através da oralização, posteriormente ele adotou um método que utilizava apenas a escrita (SOARES, 2005, p. 18).

Somam-se aos profissionais da medicina um grupo que também exerceu um papel importante na história dos surdos: os religiosos. A relação entre a igreja e a comunidade surda é inegável, e pode ser facilmente percebida ainda na atualidade. No Brasil, os registros da atividade de tradutor e intérprete de Libras nas igrejas datam da década de oitenta, ou seja, três décadas antes da regulamentação da profissão no país (QUADROS, 2004, p. 14). Além disso, as igrejas ainda são espaços frequentes de cursos de Libras e de formação de intérpretes.

Um dos primeiros nomes a se destacar nesse contexto religioso é o do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1510-1584). O monge vivia no Monastério de Oña, na Espanha, que adotava a ordem do silêncio, os monges que ali viviam se comunicavam através de um sistema manual criado no próprio local, por isso Leon já estaria habituado com o fato de que a comunicação não é apenas oral (LODI, 2005, p. 412). A

atuação do monge era voltada para a educação dos surdos filhos dos nobres e ricos da Espanha. O interesse para o ensino dos surdos nesse período histórico tinha como um dos seus objetivos a manutenção das posses e títulos familiares, já que para que um filho tivesse assegurado o direito de receber a herança e títulos de seus pais, ele precisava ter alguns conhecimentos básicos, motivo que levou muitos nobres a procurar Leon.

Conforme referencia Silva (2006, p. 19) enquanto na Espanha Leon se dedicava ao ensino dos surdos de famílias ricas, na França o abade L'Epée iniciou um trabalho com os surdos pobres, indivíduos que eram excluídos pela sociedade e muitas vezes, abandonados pela própria família. Foi esse grupo de excluídos e marginalizados, tanto pela diferença linguística quanto econômica que

[...] permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760, provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa. Esse fato, vinculado à história das instituições de surdos, é um fato determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano (SILVA, 2006, p. 20).

A importância de L'Epée não se restringe à criação da escola para surdos, ele também contribuiu para o início do reconhecimento das línguas de sinais. A partir da convivência com os surdos, o abade percebeu que os sinais possibilitavam a comunicação efetiva entre seus usuários, assim como ocorre com as línguas faladas. Além disso, de acordo com Silva (2006, p. 23) L'Epée entendia que a língua de sinais era a forma própria de expressão dos surdos e que o fundamental era a aprendizagem da leitura e da escrita, e não a aprendizagem dos sons.

Ainda que os avanços citados tanto no campo médico como educacional pudessem apontar para uma valorização das línguas de sinais, não foi isso que aconteceu. Mesmo que a escrita fosse frequente nos métodos utilizados pelos médicos citados anteriormente o que poderia levar a crer que não havia uma supervalorização da língua oral, Soares adverte que a escrita “[...] constituiu-se num objeto de conhecimento intermediário, pois, pelas descrições das práticas, parece haver uma certa hierarquização, ao mostrarem o uso da escrita como meio para o surdo chegar ao uso da fala” (SOARES, 2005, p. 19). Na próxima seção tratarei, ainda que resumidamente, das relações de poder entre esses sistemas linguísticos.

1.1.2 Línguas de sinais ou língua oral?

Entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880 aconteceu em Milão um congresso que reuniu aproximadamente cento e oitenta pessoas de diversos países, sendo a maioria ouvinte, para discutir diversos aspectos inerentes à educação dos surdos. Nessa ocasião foram oficializadas as políticas contrárias ao uso das línguas de sinais. Além das discussões, foi realizada uma votação para decidir qual língua seria utilizada na educação dos surdos – se a língua oral ou a língua de sinais – e “[...] por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação dos surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos” (SILVA, 2006, p. 27). Dessa forma, baseados na crença da superioridade da língua oral e na supervalorização da língua falada pela maioria dos votantes, em detrimento da língua do outro, foi oficializado o método oralista⁴ na educação dos surdos.

Chama a atenção o fato de que no período em que ocorreu a deliberação do Congresso o uso das línguas de sinais não era um problema para os surdos ou um impeditivo para o processo de aprendizagem. Como pontua Silva (2006, p. 27), a educação dos surdos através das línguas de sinais era promissora, cumpria com o seu propósito de educar e começava a ganhar espaço na sociedade.

Além da oposição a um método que estava se mostrando eficiente, a obrigatoriedade da aprendizagem da língua oral foi um instrumento de controle, intimidação e opressão. Skliar (2013, p. 16) define essa imposição da língua oral como o holocausto linguístico a que os surdos foram submetidos “[...] situação essa que pode ser comparada àquela que também viveram outras comunidades, definidas como subalternas, como, por exemplo, os indígenas, os negros, as mulheres, os loucos etc”.

Cabe destacar que embora o Congresso de Milão seja frequentemente citado como o causador da proibição do uso das línguas de sinais, ele não foi a causa, mas sim o momento histórico em que se oficializou o oralismo. Ao se referir ao Congresso, Skliar explica que “[...] essa não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.

4 O oralismo objetiva integrar o surdo na comunidade ouvinte, a partir da aprendizagem da língua oral. Esse método não reconhece a língua de sinais como uma língua verdadeira, e “[...] percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não-surdez’” (GOLDFELD, 1997, p. 34).

Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo” (SKLIAR, 2013, p. 16). As consequências do Congresso de Milão podem ser percebidas até hoje, já que em muitos contextos educacionais, ainda que de forma velada, a educação dos surdos é vinculada à aquisição da língua oral, em detrimento das línguas de sinais.

Ressalte-se também o fato de que o oralismo não se limitou ao aspecto educacional, mas se desdobrou em vários setores da sociedade, criando uma série de estereótipos e representações acerca do sujeito surdo (SKLIAR, 1998, p. 46). Da mesma forma, os desdobramentos do oralismo na vida do sujeito surdo não se limitam apenas à aprendizagem ou não de conteúdos acadêmicos, posto que as relações sociais, familiares, profissionais e emocionais também são marcadas pelo uso da língua, Gesser (2009, p. 51) explica que “[...] *oralizar* é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala”.

Vale lembrar que embora a maioria dos participantes do Congresso tenha votado pela legitimação da língua oral, para que esse método se instaurasse nas diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, foi necessário que aqueles que trabalhavam com os surdos aceitassem e executassem tal deliberação. Assim,

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos Sujeitos Surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios Sujeitos Surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 1998, p. 16-17).

Ao mesmo tempo em que a ideologia dominante impunha aos surdos o oralismo, começaram a surgir movimentos de resistência contra essa ideologia. A resistência é descrita por Foucault (1995, p. 248) como um dos aspectos inerentes às relações de poder, para o autor “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, [...] uma espécie de limite permanente, de ponto de inversão possível”. Essas estratégias de luta, de resistência podem ser percebidas nas relações de poder que permeavam a vida dos sujeitos surdos.

Tais movimentos de resistência se apresentavam tanto de maneira informal, como no caso da comunicação em língua de sinais feita de forma escondida nas escolas, quanto de maneira formal com a criação das associações de surdos. Skliar (1998, 46-47) destaca que as

associações de surdos surgiram apenas depois da imposição do oralismo no ambiente escolar, representando assim uma das formas de resistência.

Da mesma forma como em muitos espaços da sociedade ainda persiste a imposição do aprendizado da língua oral, persiste também a resistência contra essa imposição, pois nas palavras de Skliar (1998, p. 46) “[...] atualmente, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua constituem somente a face formal dessa resistência”. A partir dessa resistência os surdos foram construindo um novo paradigma sobre a surdez, e é essa visão que procurarei explanar a seguir.

1.2 Os efeitos de sentido sobre a surdez na comunidade surda

Pensando a comunidade discursiva como o grupo ou organização de grupos onde são produzidos textos que dependem da formação discursiva e “[...] também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56), depreende-se que a comunidade discursiva surda é composta por indivíduos que partilham da mesma visão sobre a surdez, independente do fato de serem sujeitos surdos ou ouvintes.

Cabe ainda destacar que ao empregar o termo sujeito surdo não estou me referindo a indivíduos específicos, mas sim ao sujeito como proposto pela Análise de Discurso, segundo a qual “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 17), ou seja, a constituição e a produção de sentidos sobre o indivíduo é marcada pela ideologia. Além disso, o processo de constituição do indivíduo em sujeito é marcado por uma forma de poder, “[...] há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Neste momento da pesquisa, o foco de interesse está nos efeitos de sentido produzidos por um sujeito que fala da posição de um surdo usuário da Libras e que se reconhece enquanto surdo.

Para esse sujeito, a surdez é entendida como uma marca cultural, e não como uma doença a ser tratada, ou como uma deficiência. O que o define não é a ausência de audição, mas sim sua cultura, que pode ser descrita como “[...] o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para suas definições de identidade surda” (STROBEL, 2008a, p. 24). Essa nova representação do sujeito surdo sobre si mesmo é extremamente relevante, já que

Por séculos os surdos foram disciplinados a reconhecerem em si um mal orgânico que os colocava na linha da insuficiência perante os não-surdos. Esses eram os saberes difundidos como verdadeiros em uma época nem tão distante da nossa. Médicos, filósofos, educadores e familiares (re)produziam esse discurso e, aos surdos, em seus lugares de ‘mudos’, só restava aceitar. O que queremos dizer com isso é que a imagem da surdez produzida pelos surdos, há algumas décadas, parecia estar em consonância com os saberes sobre os surdos dominantes naquela época. Com a instauração paulatina de um novo discurso sobre a surdez é possível que a imagem de si, produzida pelo grupo, tenha não apenas acompanhado esse novo caminho, como também possibilitado a sua construção, pois é também a partir da observação da realidade empírica que os saberes se constituem (RIBEIRO, 2008, p. 91-92).

Pensar a surdez pelo viés cultural significa reconhecer alguns pressupostos, entre eles, que a surdez “[...] constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2013, p. 11). Quando utilizo o termo surdez no presente trabalho, o faço a partir da definição citada anteriormente. Esta concepção antropológica cultural da surdez ganhou força a partir do desenvolvimento dos Estudos Surdos, uma nova vertente de estudo que será apresentada na próxima seção.

1.2.1 Estudos Surdos

Há aproximadamente uma década atrás Skliar (1998, p. 45) descreveu o que chamaria provisoriamente de Estudos Surdos em Educação, uma perspectiva teórica que estuda a educação dos surdos considerando o contexto “[...] ideológico, teórico e discursivo mais apropriado à situação social, lingüística, comunitária, cultural e de identidades dos surdos”. Atualmente essa vertente é chamada de Estudos Surdos.

O autor aponta cinco consequências desse novo recorte teórico (1998, p. 45): a primeira é o aprofundamento das análises das relações de saber e poder entre surdos e ouvintes e os mecanismos de poder da ideologia dominante; a segunda diz respeito a um novo olhar sobre os problemas da educação dos surdos; acrescenta-se ainda a necessidade de pensar a educação centrada nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos; em quarto lugar uma nova significação do papel e do campo de abrangência da escola no processo educacional dos surdos e por fim a ampliação dos espaços educacionais conquistados pelos surdos⁵.

Nesta área do saber, o surdo não é definido como uma pessoa que não tem audição, mas a partir de suas características e potencialidades. Ele é definido pelo que é, e não pelos órgãos do sentido. Além disso, os Estudos Surdos levam em consideração as questões discursivas, de relações de poder, políticas e de identidades. Tendo como base tais pressupostos, refletir sobre a surdez a partir desta ótica implica reconhecer que o “[...] problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 2013, p. 30).

Problematizar a surdez e os sujeitos surdos a partir da vertente dos Estudos Surdos possibilita ainda uma nova compreensão sobre a afirmação de que os surdos são sujeitos visuais. Em vez de significar uma compensação da audição ou da fala, como se o ser visual fosse uma substituição de outros sentidos, uma compensação de recursos cognitivos e biológicos o que implicaria, nas palavras de Skliar (1999, p. 24) em biologizá-los, as línguas de sinais e as experiências visuais passam a ser compreendidas a partir de um olhar ontológico. Além disso, os Estudos Surdos permitem a inversão da visão sobre os ouvintes e os surdos, já que

“[...] em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência” (SKLIAR, 1999, p. 23 e 24).

5 Skliar explica ainda que os Estudos Surdos devem gerar quatro níveis de reflexão, a saber: “[...] sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos [...]; sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos [...]; sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico” (SKLIAR, 2013, p. 30).

Compreende-se então que para os Estudos Surdos o problema está centrado nas representações dominantes sobre os surdos e as línguas de sinais. Assim, é importante entender os sentidos que essas representações carregam, sentidos que estão presentes naquilo que é dito, no que não é dito, no que é dito nas entrelinhas e no que é dito de outras formas (ORLANDI, 2001, p. 59). Procurarei discorrer nas seções seguintes questões relacionadas com as identidades e culturas surdas, bem como a língua de sinais, temas centrais para o entendimento dos efeitos de sentido produzidos sobre a surdez.

1.2.2 Identidades surdas

As culturas e as identidades surdas têm sido tema de pesquisa de diversos autores como Strobel, Quadros, Perlin, Skliar, Stumpf, Stokoe, Dinniz entre outros. Essa reflexão sobre as identidades surdas ganha novos contornos quando feita em interface com os Estudos Culturais⁶. Apresentarei a seguir alguns desdobramentos dessa relação.

Um dos pontos a ser destacado nas significações sobre a identidade é a propriedade de negação e exclusão que ela carrega. Ainda que a identidade seja expressa inicialmente por uma afirmação, através de uma positividade e do realce de uma característica, ela traz consigo uma série de negações e exclusões. Dessa forma (tomo aqui a liberdade de adaptar os exemplos expostos por Silva para aproximá-los do contexto da presente pesquisa), quando o sujeito diz *sou surdo* ele também está proferindo uma série de negações, entre elas: *não sou ouvinte, não sou falante, não sou deficiente auditivo, não sou mudinho*. Ao usar uma afirmação para se definir, o sujeito está também negando tudo aquilo

6 Os Estudos Culturais constituem um campo de estudo interdisciplinar que tem como tema central a cultura. A estruturação inicial dessa área do saber ocorreu em 1964 e está vinculada com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. De acordo com Hall (1997, p. 12) entre os discursos basilares dos Estudos Culturais estão “[...] às tradições de análise textual (visual e verbal), à crítica literária, à história da arte e aos estudos de gênero, à história social, bem como à linguística e às teorias da linguagem, na área das humanidades. Nas ciências sociais, aos aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, aos estudos dos desvios e à antropologia; à teoria crítica (por exemplo, à semiótica francesa e aos teóricos pós-estruturalistas; Foucault; a ‘Escola de Frankfurt’; os autores e autoras feministas e à psicanálise); aos estudos do cinema, da mídia e das comunicações, aos estudos da cultura popular. Também foram importantes as formas não-reducionistas do marxismo (especialmente as ligadas à obra de Antonio Gramsci e a escola estruturalista francesa liderada por Althusser), e a preocupação destas com questões de poder, ideologia e hegemonia cultural [...]”.

que ele não é, e a partir dessa distinção ele atesta sua identidade. Ou seja, dizer o que somos implica também dizer o que não somos (SILVA, 2000, p. 82).

Tal constatação aproxima-se do exposto por Hall (2000, p. 110) sobre a presença do outro na construção da identidade. Para o autor, as identidades são construídas através da diferença, pela relação com aquilo que o sujeito não é. Contudo, cabe destacar que

[...] o aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa: significativo bastante para superar o impacto das diferenças quando se trata de tomar posição. E não que ‘eles’ sejam diferentes de nós em tudo; mas eles diferem em um aspecto que é mais importante que todos os outros, importante o bastante para impedir uma posição comum e tornar improvável a solidariedade genuína, independente das semelhanças que existam (BAUMAN, 2001, p. 202).

Diante do exposto, depreende-se que a identidade é uma relação social, permeada pela questão do poder. Ou seja, identidades não são simplesmente definidas elas são, em certa medida, impostas, através de uma relação de força e de dominação. Dentro dessa perspectiva a identidade está “[...] em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

Vinculada a essa concepção está a mobilidade das identidades. O sujeito não possui uma identidade única, imóvel e inalterável, antes, é composto por inúmeras identidades fracionadas, que transitam, se agrupam ou se repelem ao longo da vida. Hall (2006, p. 12) explica que a identidade “[...] é formada e transformada continuamente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.”

Esse caráter móvel e fragmentado das identidades surdas foi percebido por Skliar (2013, p. 14), o autor aponta que seria um erro entender os surdos como um grupo homogêneo, com processos de identificação análogos. Em outras palavras, as identidades surdas apresentam-se no plural, os surdos não constituem um grupo homogêneo, com características e identidades únicas. Escolarização, gênero, religião, profundidade da surdez, nível de conhecimento e tempo de contato com a língua de sinais e com a comunidade surda, idade, entre outros fatores, são importantes na construção do indivíduo e no uso que ele faz da língua de sinais.

A afirmação de que a surdez não pode ser resumida em uma única identidade é reforçada pelos estudos desenvolvidos por Perlin, para ela “[...] as identidades surdas são

construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (PERLIN, 2004, p. 77). A autora sublinha um aspecto importante nas identidades surdas: a cultura, através da qual a identidade é constituída e moldada.

Acrescente-se também à temática das identidades, o sentimento de pertencimento. Considerando que não existe nenhuma comunidade natural, faz-se necessário criar laços pelos quais os indivíduos se sintam próximos, laços que façam emergir uma consciência de união. Um dos elementos fundamentais nesse processo de construção de uma consciência de pertencimento é a língua. O fator linguístico é tão marcante que nos processos de dominação de uma nação sobre outra está presente a imposição de uma língua comum e única, imposta como língua nacional (SILVA, 2000, p. 85). Sob esse aspecto se pode afirmar que a identidade surda é marcada pela questão linguística e pela resistência à imposição da língua oral.

Além disso, outro elemento importante acerca das identidades, a ser observado no estudo das identidades surdas é ressaltado por Baumann (2012, p. 32), de acordo com o autor “[...] não se pensa em identidade quando o ‘pertencimento’ vem naturalmente, quando é algo pelo qual não se precisa lutar, ganhar, reivindicar e defender; quando se ‘pertence’ seguindo apenas os movimentos que parecem óbvios simplesmente pela ausência de competidores”. No contexto dos surdos a luta se faz necessária para defender o uso da língua de sinais, para defender a importância das experiências visuais na percepção do mundo, para defender-se da visão patológica da surdez.

Diferente do que acontece em países, como o Brasil, Paraguai, Estados Unidos etc, que possuem fronteiras geográficas que ajudam a construir o sentimento de que os que vivem em determinado espaço possuem uma identidade nacional brasileira, paraguaia, estadunidense, não existe um país geograficamente delimitado dos surdos. Contudo, mesmo a ausência territorial não é um impeditivo para a construção da identidade nacional surda, na qual a língua desempenha um papel primordial. Essa situação pode ser percebida na definição de povo surdo proposta por Strobel (2008a, p. 31) segundo a qual povo surdo é formado por “[...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual [...]”.

A importância do elemento linguístico para o povo surdo é perceptível também na classificação das identidades surdas exposta por Perlin (2013). A autora detalha cinco tipos de

identidades, a saber: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas e identidades surdas flutuantes. A análise da descrição das identidades indica que elas foram classificadas com base em três elementos principais: experiência visual, consciência surda e relação com a cultura ouvinte. Apresentarei a seguir os apontamentos sobre cada uma dessas representações.⁷

Perlin (2013, p. 63) inicia sua descrição pelas identidades surdas: enquadram-se nessa categoria os surdos que utilizam a experiência visual “[...] é a consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais”. O caráter totalizante da experiência visual desse grupo permite que a identidade seja adjetivada apenas como *surda*, não havendo a necessidade de qualquer complementação.

Em seguida a autora caracteriza as identidades surdas híbridas: são os indivíduos que nasceram ouvintes e depois se tornaram surdos “[...] Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais” (2013, p. 64). Nessa representação, tendo como base o início da experiência visual e do uso da língua os sujeitos são adjetivados não apenas como surdos, mas como sujeitos híbridos, constituídos por elementos distintos.

Em terceiro lugar Perlin (2013, p. 64) assinala as identidades surdas de transição na qual estão localizados os “[...] surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemonia da experiência ouvinte que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece”. A autora destaca o cativo no qual os surdos foram mantidos, situação que é apontada não como uma raridade, mas como algo frequente. Além de reforçar a concepção de que as identidades são uma relação social e de poder, nas identidades surdas de transição destacam-se a experiência surda e a relação com a cultura ouvinte.

Logo após a autora (2013, p. 64) retrata as identidades surdas incompletas que correspondem aos “[...] surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante”. Aqui o elemento principal de caracterização é a relação com a cultura ouvinte.

Por fim, Perlin (2013, p. 66) distingue as identidades surdas flutuantes: “[...] presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes [...] É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso

⁷ Diante da relevância da distinção entre as identidades surdas, e com vistas a possibilitar a visualizações dos enunciados centrais em cada uma das representações optei por manter as citações diretas em cada uma.

tempo, não centradas, fragmentadas”. Nesse ponto estão sublinhadas a experiência visual e a relação com a cultura ouvinte.

Outro ponto significativo na questão da identidade é o caráter performático da língua para sua construção. Quando se usa uma palavra para se referir a uma pessoa, como *surdinho* ou *mudinho* está inserindo essa pessoa em um sistema linguístico que reforça um traço da identidade

[...] Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2000, p. 93).

A importância da identidade nacional é exposta por Bauman (2012, p. 34), o autor assinala que a identidade social só faz sentido se ela trazer algum poder, caso contrário, não faz sentido, contudo “[...] a força necessária não virá por si mesma. Deve ser criada. Também precisa de criadores e autoridades. Precisa de *cultura* – educação, treinamento e ensino”.

A classificação das identidades surdas proposta por Perlin pode ser compreendida à luz do exposto por Bauman, já que nas três últimas representações descritas pela autora destaca-se o fato de que a adjetivação das identidades, adjetivação essa que imprime um efeito de sentido de que a incompletude e parcialidade é determinada pelas ações dos ouvintes, seja na experiência visual, na ideologia ouvintista ou na hegemonia ouvinte.

Acrescenta-se ao exposto até aqui, o papel que a cultura desempenha na constituição das identidades. Considerando que as identidades surdas também são permeadas pela questão cultural, tratarei na próxima seção das culturas surdas.

1.2.3 Culturas surdas

Assim como não existe uma única identidade surda, mas identidades surdas, ao abordar a questão cultural também é preciso fazê-lo no plural⁸, ou seja, considerar as inúmeras culturas surdas.

O conceito de cultura tem sido pensado em diversas áreas do conhecimento e problematizado de diferentes formas ao longo dos tempos, dessa forma, a visão pós-moderna de cultura difere da visão do conceito no período no Iluminismo, por exemplo. Essa variedade de significados pode ser um indício da complexidade que o termo carrega e também dos desafios que pensar sobre a cultura trazem. Eagleton (2003, p. 49) adverte que atualmente estamos “[...] encurralados entre noções de cultura demasiado amplas para serem úteis e desconfortavelmente rígidas, sendo a nossa necessidade mais urgente avançar para além delas”. Diante do farto repertório de significados, procuro refletir sobre a cultura em interface com os Estudos Surdos, o que me levou a priorizar as ponderações feitas por alguns autores como Eagleton, Hall e Bauman. Acredito que considerar as culturas surdas em diálogo com esses autores pode projetar, ainda que de forma tímida, para o avanço que Eagleton instiga.

Como dito anteriormente, não há uma única cultura surda, vivenciada de forma idêntica por todos os sujeitos surdos, apesar disso, os termos *cultura surda* ou *cultura própria do surdo* – no singular – são frequentemente utilizados na literatura sobre a surdez, termos esses que transmitem uma sensação de uniformidade. Essas escolhas lexicais podem ser entendidas quando pensadas como uma forma de resistência e valorização cultural, Gesser explica que

[...] ‘cultura própria’ sugere a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma ‘pseudo’ uniformidade coletiva. [...]. É muito comum e natural ouvir discursos de oposição às culturas ouvintes pregando a homogeneidade cultural surda. Esse é, sem dúvida, um posicionamento essencialista que, por sua vez, tem em vista a afirmação, a valorização e o reconhecimento cultural [...] (GESSER, 2009, p. 51).

8 De acordo com Eagleton (2003, p. 25) “Num gesto precursor do pós-modernismo, em si mesmo também, *inter alia*, característico do pensamento romântico tardio, Herder propõe que se adote para o termo «cultura» a forma plural, ao referir-se às culturas de diferentes nações e períodos, bem como às culturas econômicas e sociais no âmbito de uma mesma nação”.

A observação feita por Gesser é importante, já que ajuda a compreender a definição de cultura surda proposta por Strobel e largamente utilizada nas publicações sobre os surdos:

cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de ser torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008a, p. 24).

É preciso esclarecer que não faço aqui uma crítica ao conceito proposto por Strobel, principalmente diante da necessidade de promoção do sentimento de coesão e fortalecimento dos surdos brasileiros. Além disso, a própria autora destaca em outras publicações a heterogeneidade cultural dos surdos.

No caso das culturas surdas, a necessidade de uniformidade coletiva é reforçada pela dispersão territorial dos sujeitos que fazem parte dessa cultura. Se muitos contextos de fronteiras culturais são delimitadas geograficamente, no caso dos surdos, essas fronteiras podem estar presentes nos ambientes cotidianos, como por exemplo, no convívio familiar ou escolar, já que em muitos casos o sujeito é o único surdo em sua família ou em sua escola.

Contudo, tal dispersão territorial não é um impeditivo para a construção de uma cultura surda, que pode ser aproximada do conceito de cultura nacional exposto por Hall, o autor explica que mais do que uma entidade política, a nação é um sistema de representação cultural, um produtor de sentidos (HALL, 2005, p. 49). Para o autor as culturas nacionais são compostas também por símbolos e representações, ela é “[...] um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades (HALL, 2005, p. 51).

Mas ao mesmo tempo em que vive nessa dispersão geográfica, é preciso lembrar que a cultura não é individual, antes, é coletiva. Strobel (2008b, p. 18 e 33) afirma que a coletividade é um dos traços da cultura surda e que o sujeito desenvolve a cultura à medida que interage com a comunidade surda. Por isso, a autora salienta que os surdos que mantêm contato com a comunidade surda tendem a valorizar e orgulhar-se da identidade surda, mantendo assim uma relação intercultural.

O papel da cultura como elemento de união social foi observado por Eagleton (2003, p. 40-41), de acordo com as proposições feitas pelo autor é a cultura, no sentido de

“[...] língua comum, tradição, sistema educativo, valores partilhados e similares, que avançará como princípio de unidade social. Por outras palavras, a cultura adquire relevância intelectual quando se transforma numa força que tem de ser politicamente considerada”.

Outro aspecto a ser observado sobre a cultura é o fato de que ela se refere sempre ao outro, para Eagleton (2003, p. 41) o sujeito percebe seu modo de vida apenas como humano, sendo que o exótico “[...] os outros povos é que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente estranhos. De uma mesma perspectiva, os nossos pontos de vista são razoáveis, ao passo que os de outras pessoas são extremistas”. O estranhamento que muitos ouvintes têm diante da cultura surda se aproxima da explicação do autor, já que, para essas pessoas perceber e interagir com o mundo através do canal auditivo e do aparelho fonador é o meio considerado natural, humano, enquanto perceber e interagir com o mundo através do canal visual e das mãos e do corpo é considerado estranho e exótico.

Um exemplo dessa representação pode ser vista no caso de filhos surdos que nascem em famílias surdas, nessas famílias a surdez não causa estranhamento ou é vista como exótica, “[...] na maioria das vezes, o povo surdo acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa e não agem como os pais ouvintes que sofrem exageradamente o desapontamento inicial de gerarem seus filhos surdos [...]” (STROBEL, 2008a, p. 23).

Além disso, os elementos próprios de uma cultura, como os valores, as normas e os artefatos devem respeitar certa sistematicidade, já que eles são relacionados e devem obedecer a um padrão estável e harmonioso. Vale destacar que esses itens podem sofrer certas modificações, contudo, a possibilidade de variação é

[...] mantida dentro de certos limites impostos pela rede de dependências em que está envolvido. Enquanto esses limites forem observados, o sistema estará ‘em equilíbrio’: manterá a capacidade de retomar sua forma adequada, preservar sua identidade, apesar dos distúrbios locais e temporais, e impedirá que toda e qualquer unidade atinja um ponto sem retorno [...]”. O autor enfatiza ainda que só podemos falar do sistema de elementos se falarmos em fronteiras já que “[...] só se pode falar de sistema quando sempre for possível decidir que item lhe pertence e qual está fora dele (BAUMANN, 2012, p. 20).

A colocação feita pelo autor vem ao encontro dos artefatos da cultura surda, elencados por Strobel (2008a, p. 38), como por exemplo: a experiência visual, a questão linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes sociais, política e materiais que auxiliam na acessibilidade. Em todos esses artefatos se observa uma certa regularidade,

alguns limites que possibilitam que eles sejam caracterizados como pertencentes à cultura surda.

O contato linguístico é imprescindível no estabelecimento da identidade cultural. Um dos principais veículos de transmissão da cultura surda é a língua de sinais, por isso, em muitos casos os sujeitos surdos só tem contato com a cultura surda de forma tardia, na vida adulta, período em que aprendem a língua de sinais (STROBEL, 2008a, p. 25). Com vistas a uma melhor compreensão das construções discursivas sobre os surdos, faz-se necessário pontuar alguns aspectos acerca da língua de sinais e sua importância para a comunidade surda.

1.2.4 A Língua Brasileira de Sinais – Libras

Diante dos inúmeros efeitos de sentido produzidos acerca da Libras, muitos deles equivocados, torna-se necessário abordar alguns aspectos dessa língua, com o objetivo de expor quais as significações e representações da língua no presente trabalho.

Talvez o principal aspecto a ser acentuado é o de que embora grande parte das representações entenda as línguas de sinais como gestos ou como linguagem, a Libras – assim como as línguas de sinais utilizadas em outros países – são línguas naturais⁹. Os estudos que possibilitaram a comprovação de que as línguas de sinais possuem as mesmas características que as línguas consideradas naturais são relativamente recentes e tiveram início por volta de 1960 com o linguista estadunidense William Stokoe que se dedicou a investigar a língua de sinais americana (ASL). A partir de estudos morfológicos e fonológicos, Stokoe constatou que os sinais não eram gestos ou mímicas, mas que formavam uma língua. Soma-se a Stokoe os linguistas Robbin Battison (1974) e Klima e Bellugi (1979), que também desenvolveram estudos sobre a gramática da ASL (GESSER, 2009, p. 15).

Tendo como base a proposição de que a Libras é uma língua natural, é preciso ainda assinalar que ela não é uma simples reprodução da língua portuguesa. Os diversos estudos linguísticos realizados demonstraram que a Libras possui gramática e estrutura

9 Cabe destacar que o uso do termo natural no presente contexto não se refere à língua que o sujeito aprende quando nasce, sendo que o uso do termo está ligado com a “[...] significação de que “o termo ‘natural’ designa a característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais, e se diferencia do que se chama de ‘linguagem formal’, isto é, linguagens construídas pelo ser humano, como as linguagens de programação de computador ou a linguagem matemática” (HARRISON, 2014, p. 29).

própria, ou seja, é independente da língua portuguesa, apresentando todas as características das línguas naturais, como fonética, morfologia, sintaxe, semântica, além disso, ela possibilita que os sujeitos produzam e criem, é flexível e arbitrária (GESSER, 2009, p. 27).

Considerando que existe uma ampla bibliografia que trata de cada um dos aspectos da Libras citados anteriormente, não irei me ater em detalhar cada uma dessas características, antes, procurarei apresentar as significações dessa língua para os surdos.

A principal diferença entre as línguas de sinais e outras línguas naturais está na modalidade em que a primeira se apresenta – visual espacial. Em vez de utilizar o aparelho fonador são utilizadas as mãos, a expressão facial e corporal na articulação dos sinais, que são recebidos a partir do canal visual (QUADROS, 2004, p. 19). O emprego de um canal comunicativo diferente não torna a Libras uma língua menos natural, autêntica e complexa do que qualquer outra língua (GESSER, 2009, p. 22). Uma das particularidades das línguas de sinais é o fato de que

[...] ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo. E é assim configurada por ter sido criada pela comunidade surda, que, no desejo humano de se tornar ser da linguagem, arquitetou sua forma especial de comunicação que independe da audição (MOURA, 2014, p. 15).

Alguns pesquisadores como Góes e Campos (2014) apontam que o uso da língua de sinais coincide com a existência dos surdos. Ainda que discorrer sobre os aspectos históricos do desenvolvimento das línguas de sinais seja um desafio, devido à escassez de documentos que registrem a sua formação e sua constituição, o que se pode depreender a partir de relatos da história dos surdos é a importância que a língua de sinais possui para os surdos, tanto que no mesmo período em que houve a imposição do oralismo, os surdos continuaram a utilizar a língua de sinais, mesmo de maneira escondida.

Um aspecto que deve ser levado em consideração quanto aos poucos registros históricos é a dificuldade que havia no passado para documentar uma língua de modalidade visual espacial. Se atualmente a comunidade surda conta com o acesso a tecnologias que possibilitam não apenas registrar, mas também divulgar a língua de sinais, no passado o acesso a essas tecnologias era muito restrito.

Ainda que o primeiro dicionário da língua de sinais brasileira de que se tem registro seja de 1875, elaborado por Flausino José da Gama, e que ele seja de valor

inestimável para o estudo da Libras, faltavam meios para que os surdos pudessem inscrever sua própria história, suas experiências de vida a partir de sua própria língua.

Mesmo com o surgimento de sistemas de escrita da língua de sinais, sendo os principais o *SignWriting*¹⁰ e a ELiS¹¹, não há um consenso entre os estudiosos da área se as línguas de sinais ainda são consideradas ágrafas ou não, isso porque os sistemas são recentes e seu uso ainda é mais presente no ensino na academia, sendo que a maioria dos surdos não conhece ou utiliza esses sistemas, ou seja, o uso social é limitado.

Um dos mitos que envolve a língua de sinais é o de que existe uma única língua usada por todos os surdos do mundo, mas assim como nas línguas orais, cada país possui sua própria língua, no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais denominada Libras. A língua brasileira de sinais tem influência da língua de sinais francesa, devido ao surdo francês Ernest Huet que veio ao Brasil em 1885 a pedido do imperador Dom Pedro II. Huet ajudou a fundar a primeira escola para surdos no país, em 1857, atualmente a instituição é denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e está localizada na cidade do Rio de Janeiro (GESSER, 2009, p. 37).

Somente em 2002, com a lei 10.436/2002 a Libras foi reconhecida como “[...] meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 23). A regulamentação da referida lei se deu com o decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005, p. 28).

No campo dos estudos linguísticos sobre a Libras destacam-se as pesquisadoras Brito (1986), Quadros (1995), Felipe (2002), entre outros. A relevância das pesquisas desenvolvidas por essas autoras é evidente, uma vez que os estudos desenvolvidos “[...] proporcionaram a valorização da língua de sinais, dando-lhe status como uma língua legítima do povo surdo” (STROBEL, 2008b). A importância de tais pesquisas também é observada pelo fato de que a maioria delas teve início em um período em que a Libras não era reconhecida como língua.

A importância do reconhecimento da Libras para os surdos torna-se evidente quando visto em comparação com a imposição linguística a que os surdos foram submetidos ao longo da história, e que foi descrita, ainda que em síntese, anteriormente.

10 Em 1947 a coreógrafa americana Valerie Sutton desenvolveu um sistema para representar a dança de seus alunos. “[...] a transição dos ‘sinais da dança’ para a ‘escrita dos sinais’ inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhague com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados [...]” (GESSER, 2009, p. 42).

11 A ELiS foi criada no Brasil por Mariângela Estelita, durante sua pesquisa de mestrado em 1997, é “[...] um sistema de escrita das Línguas de Sinais (LS) de base alfabética e linear [...]” (ESTELITA, 2007, p. 213).

Além disso, “conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais [...] a língua de sinais legitima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença” (SANTANA, 2007, p. 33). Isto porque, se a ausência de língua é relacionada com a anormalidade, com a mudança do *status* conferido à Língua Brasileira de Sinais, há também uma mudança do *status* da normalidade de seus usuários. Ao referir-se à importância da língua de sinais para o sujeito surdo, Strobel destaca que

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008a, p. 44).

A relevância da língua de sinais também pode ser percebida em outros momentos da pesquisa da autora, como na afirmação de que “[...] o sujeito que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão da surdez que a sociedade atribui” (STROBEL, 2008a, p. 83).

O papel constitutivo da língua na identidade também pode ser observado no excerto “[...] no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais se faz brotar novas probabilidades de subjetividade, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte” (STROBEL, 2008a, p. 44). A partir das citações parece que a aceitação da língua é a aceitação da própria identidade, ou seja, não há identidade surda sem a língua de sinais.

1.3 Os efeitos de sentido sobre a surdez a partir do ouvintismo

Se a comunidade surda entende a surdez como uma diferença e marca cultural, na concepção ouvintista a audição é indispensável para o desenvolvimento de uma vida normal (STROBEL, 2007, p. 26). Na presente seção abordarei os efeitos de sentido sobre a surdez a partir do ouvintismo, que não deve ser confundido com o sujeito ouvinte, já que, como

exposto anteriormente, muitos ouvintes fazem parte da comunidade surda, partilhando de seus valores e representações sobre a surdez. Por outro lado, o ouvintismo¹² refere-se a

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKILIAR, 2013, p. 15).

Assim como o sujeito surdo não deve ser compreendido como um indivíduo isolado, mas a partir do lugar social que esse indivíduo ocupa, a concepção ouvintista também não se limita a um indivíduo específico, antes, indica a representação dos indivíduos interpelados por tal ideologia. O discurso ouvintista também não se limita a um setor da sociedade, mas perpassa diversas áreas como a médica, educacional, familiar e religiosa.

Tal situação é percebida no processo de inclusão dos alunos surdos, usuários da Libras na escola regular, que é norteadada pelo som e a fala, Silva (2008, p. 82) indica que essa relação tem gerado campos de tensão e estranheza entre ouvintes e surdos, a complexidade destas relações se reflete no currículo, nas práticas pedagógicas e nas construções do conhecimento. A habilidade de ouvir e falar permite que os ouvintes conceituem o surdo, “[...] o poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade em geral e aos surdos quais os termos que os descrevem e diferenciam” (LULKIN, 2013, p. 43). Considerando que tais conceituações apoiam-se nas normas estabelecidas socialmente, cabe investigar o papel das normas na construção e delimitação dos espaços sociais.

1.4 Os discursos sobre a normalidade e a deficiência

Conforme exposto anteriormente, as construções discursivas sobre a surdez produzem os efeitos de sentido diversos, sentidos estes que levam a uma categorização dos indivíduos surdos a partir da norma estabelecida, o que implica na distinção entre

12 Perlin (2013, p. 60 – 61) distingue três tipos de ouvintismo: “1. Ouvintismo tradicional: nesse discurso os ouvintes condicionam as representações sobre os surdos de modo a não lhes dar saídas para outros modelos que não seja o modelo de identidade ouvinte[...]. 2. Ouvintismo natural: [...] admite que os surdos têm que ser bilinguistas e biculturalistas. Não esquece a questão de que o surdo precisa integrar-se numa sociedade da cultura ouvinte. 3. Ouvintismo crítico: aceita a diferença surda e batalha em função da mesma, mas depende, para a sua estratégia, dessa superioridade posicional em relação ao saber”.

deficiente/demais pessoas. A fim de entender as construções sociais que permitem a categorização dos sujeitos em um grupo em detrimento de outro é preciso refletir sobre os conceitos de norma e poder, conceitos permeados por valores sociais. Também é preciso refletir como os efeitos de sentido sobre a normalidade e deficiência dos sujeitos surdos se inscrevem na sociedade. São esses os elementos que procurarei desenvolver na presente seção.

Uma primeira observação a ser feita sobre a norma é de que ela é arbitrária, ou seja, sua existência está condicionada a organização realizada por um grupo social que partilha de determinados valores. A partir das normas estabelecidas, a sociedade prescreve quais comportamentos são aceitáveis e quais são condenáveis, quais corpos pertencem ao padrão de normalidade e quais características físicas o impedem de estar nesse padrão.

A norma também é abrangente, envolvendo toda a sociedade. Ao estudar a questão da anormalidade surda nos discursos da educação especial, Lunardi destaca que a norma engloba a todos, assim, “o ouvinte, tal como o surdo, o cego, tal como o vidente encontram-se na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. A norma é voraz, capta tudo, não há meio de fugir dela, ela opera sem exclusão” (Lunardi, 2003, p. 110). Ou seja, todos estão submissos a norma, a diferença é que ela enquadra alguns indivíduos de forma que eles não consigam estar no centro, não permitindo que eles se aproximem do que é considerado como normalidade.

Outra observação importante desenvolvida por Lunardi (2003, p. 110) é o fato de que no contexto dos sujeitos surdos a norma deve ser entendida em relação com as questões médicas e não no campo do direito ou no campo das leis. Valendo-se dos apontamentos realizados por Foucault (1987) são os exames que determinarão sobre o indivíduo surdo, aferindo seu nível de surdez¹³ e em última instância sua normalidade ou não. O posicionamento do indivíduo surdo nos outros campos do saber passa primeiro por tal aferição a partir dos exames clínicos.

Sobre esse aspecto Skliar chama a atenção para a presença da medicalização nas diferentes áreas do conhecimento, refletindo nos diversos aspectos da vida do sujeito, como no escolar, no pedagógico, no sexual, entre outros, por isso o autor defende que a “[...]”

13 O decreto 5296/2004 estabelece a deficiência auditiva como a “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Além disso, os exames de audiometria classificam a surdez em: audição normal; perda auditiva de grau leve; perda auditiva de grau moderado; perda auditiva de grau moderadamente severo e perda auditiva de grau profundo.

medicalização pode ser interpretada em termos de uma ideologia dominante. Como tal, criou um sentido comum e cumplicidades dentro e fora de seu campo específico [...]” (SKLIAR, 1999, p. 20).

A partir da norma estabelecida dá-se a distinção entre aqueles que estão no centro e os que estão à margem da norma. Um exemplo de tal situação pode ser encontrado no *caput* do art. 2º da lei 13.145/2015, é possível notar que além de trazer a definição de pessoa com deficiência, o documento apresenta também a oposição entre *pessoa com deficiência* e *demais pessoas*:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Logo, a partir do conceito de normalidade determinado pela sociedade é instituída a segmentação entre as *pessoas com deficiência* e *demais pessoas*. Sob essa ótica, se a surdez é compreendida como aceitável, dentro da norma, o sujeito surdo será inserido no grupo das *demais pessoas*, por outro lado, se a surdez é compreendida à margem da norma o sujeito surdo será inserido no grupo denominado de *pessoas com deficiência*. Assim, depreende-se que normalidade e deficiência são termos léxicos cujos efeitos de sentido estão relacionados.

Acerca da relação entre os conceitos de deficiência e normalidade Skliar explica que os valores sobre as deficiências fazem parte de um discurso historicamente construído, discurso esse que regula a vida das pessoas consideradas com deficiência e também das consideradas normais, de forma que “[...] deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder” (SKLIAR, 1999, p. 19).

Considerando que os estereótipos são construídos a partir da proximidade/distância que o sujeito está da norma, quanto mais se distancia da norma ouvinte, mais o sujeito é reconhecido como surdo, mais tem sua identidade surda afirmada e respeitada dentro da comunidade. Depreende-se então uma norma inversa: quanto mais o sujeito surdo se distancia da norma ouvinte mais ele se aproxima do centro da norma surda.

O conceito de normalidade pode ser compreendido pelo viés das relações de poder, já que são essas relações que possibilitam a um sujeito ou grupo de sujeitos definir o que é aceito como norma e quais os elementos que definirão o que está dentro e o que está à margem da norma.

Esta relação entre a norma e o poder foi trabalhada por Foucault, para o autor o poder não deve ser entendido como uma fonte centralizada, a qual as pessoas utilizam em determinadas situações, mas sim em relações de poder, relações estas que estão enraizadas na sociedade, e que perpassam os sujeitos, possibilitando a ação sobre a ação dos outros. O autor destaca a multiplicidade de formas e de locais das relações de poder. Logo, ele não fala em um poder unificado, mas em um grupo de poderes, e

[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação [...] uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Além disso, Foucault (1995, p. 244) sublinha que para entender o poder como a ação sobre a ação dos outros é preciso entender que no conceito de poder está presente a questão da liberdade, já que só há poder quando o ser humano tem condições de se deslocar, de escapar. Quando o sujeito não tem condições de se deslocar da posição em que está, como no caso da escravidão, não se pode falar em relações de poder, mas sim de coerção e violência.

Outra consideração importante nas relações de poder entre surdos e ouvintes é a de que “[...] o exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimento mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 1995, p. 246). Os mecanismos próprios das relações de poder entre surdos e ouvintes já não devem ser considerados como os que aconteciam no passado, como a determinação do Congresso de Milão, eles são mais sutis, revestidos de um aspecto de inclusão e aceitação, refinados por construções discursivas, mas nem por isso deixam de produzir valores negativos sobre os surdos.

Os processos de significação baseados na norma acabam por homogenizar todos os que estão localizados no discurso da deficiência, de forma que as representações sobre esses sujeitos têm como base uma falta em seus corpos, mente ou linguagem. Com isso, de acordo com Skliar (1999, p. 19-21), o discurso da deficiência desconsidera as identidades, a complexidade e as particularidades dos indivíduos, nessa perspectiva a diferença é entendida como diversidade, que significa, na maior parte dos casos, nas versões aceitáveis da normalidade.

As relações de poder entre surdos e ouvintes promovem o controle, não apenas como uma imposição da língua oral, mas também o controle dos corpos e das mentes, Skliar elenca que

[...] entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua – a língua de sinais – e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1999, p. 21).

Além dos elementos elencados por Skliar, esse controle acaba por objetivar o sujeito surdo. Ao estudar a objetivação do sujeito Foucault (1995, p. 231) destaca as práticas divisórias, o sujeito é dividido duplamente: tanto em seu interior como em relação aos outros e a partir desse processo de objetivação dá-se as oposições, o autor cita como exemplo o doente e o sadio, o louco e o são, os criminosos e os bons. Diante do exposto até o momento, outra categoria de objetivação seriam os surdos e ouvintes.

Embora no caso dos surdos a definição se dê pelos critérios da audição e da fala, considerar ser ouvinte como normalidade pressupõe também outras significações, já que “[...] ser ouvinte, então, é ser falante, mas é também ser branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso etc” (SKLIAR, 1998, p. 48).

Sob essa ótica, não se trata apenas de uma disputa entre línguas de modalidades diferentes, mas envolve também a definição do que é ser normal e como transformar a anormalidade em normalidade. Em consonância com Santana (2007, p. 22) enquanto normalizar significa fazer ouvir e falar, ao assumir a língua de sinais como língua, assume-se também a normalidade de seus falantes.

De maneira semelhante, a partir de tal visão e considerando que muitos indivíduos nascem ouvintes e em outra fase da vida, por motivos diversos, perdem a audição, significaria dizer que esses indivíduos passaram da condição de normal para anormal. Ou ainda que o sujeito surdo que aprende a falar, ou que, a partir de uma intervenção médica consegue ouvir passa da condição de anormal para normal. Ou seja, nesse caso, além de ser fluente a normalidade surda também é condicionada a um dos sentidos.

Além disso, outro ponto a ser abordado nas reflexões sobre a norma é a regulamentação, descrita por Foucault como um dos instrumentos de poder. Nas palavras do autor

[...] Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares (FOUCAULT, 1987, p. 208).

Esse processo de classificação e distribuição de lugares é construído discursivamente, isto é, a partir da língua. A norma, assim como a identidade e a diferença, precisa ser nomeada. Silva (2000, p. 77) explica que a identidade e a diferença só existem por meio dos atos linguísticos que a definem e distinguem de outras identidades.

A importância das construções discursivas também é observada por Skliar (1999, p. 18), o autor assevera que a questão da deficiência deve ser analisada epistemologicamente, já que é uma construção discursiva e não um fato biológico, logo, é preciso repensar o que está considerado como norma, assim o autor ressalta

Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

Note-se que muitas das construções discursivas sobre os surdos, principalmente aqueles que reforçam a necessidade da aquisição da língua oral apoiam-se no argumento de que ao assumir a posição de ouvinte, ou ao menos de falante, os problemas de preconceito e exclusão serão automaticamente eliminados, e o sujeito surdo será deslocado para o centro da norma. Na tentativa de compreender e elucidar algumas das significações dessa representação considerarei a seguir algumas questões referentes ao preconceito linguístico.

1.5 A língua como instrumento de exclusão

Embora a Libras seja oficialmente reconhecida como meio de comunicação e expressão desde 2002, as concepções sobre ela ainda são permeadas por diversos mitos e compreensões equivocadas. Alguns estudiosos atribuem tal desvalorização ao fato da Libras ser a língua de uma minoria linguística, outros pesquisadores ao fato das pesquisas acerca da linguística da Libras serem recentes, ou ainda a diferença na modalidade linguística, seja pelos motivos elencados ou não, a realidade é de preconceito linguístico.

Diante de tal preconceito muitos discursos defendem a necessidade dos sujeitos surdos adquirirem a língua oral do país, para pôr fim à exclusão e discriminação. Contudo, os discursos que asseveram a aquisição da língua oral como a solução para o fim da exclusão dos sujeitos surdos, geralmente desconsideram que em muitos espaços da sociedade brasileira não basta falar português, deve-se falar e escrever de acordo com a norma-padrão; nesses espaços, aqueles que usam variações dialetais também são excluídos e ridicularizados. Ao tratar da relação entre linguagem e preconceito Bagno acentua que

Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de ‘comunicar’, de ‘transmitir ideias’ — mito que as modernas correntes da linguística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento (BAGNO, 2007, p. 132).

Tendo isso em vista, mesmo considerando que o português e Libras se constituam em línguas distintas, a reflexão sobre o preconceito linguístico entre os falantes do português é relevante, no sentido que ajudará a entender como as relações de preconceito são estabelecidas.

Como dito anteriormente, as normas abrangem os diversos setores da sociedade, enquadrando e categorizando as relações humanas, e no campo linguístico não é diferente. Logo, é preciso pensar nos sentidos da norma nesse campo do saber.

Em primeiro lugar, Bagno (2001, p. 11) explica que a análise da norma linguística só pode ser compreendida a partir da transdisciplinariedade, isto é, do diálogo com outras áreas do saber como a antropologia, a história, a sociologia, a pedagogia entre outros. Um exemplo da necessidade desse diálogo é o entendimento da adjetivação da

própria norma no campo linguístico, a saber a discussão entre a utilização de norma culta ou norma-padrão para se referir a uma das variedades linguísticas do Brasil.

Ao usar a expressão norma culta um dos efeitos de sentido é o de oposição as normas incultas, própria de grupos que não tem cultura. Aqui as conceitualizações antropológicas sobre o conceito de cultura auxiliam no entendimento de que não há grupos humanos que não possuem cultura (FARACO, 2012, p. 37). Por isso, seria mais adequado falar em norma-padrão, em detrimento de norma culta.

A relação transdisciplinar no estudo da norma linguística também pode ser observada nas discussões empreendidas por Aléong (2001, p. 147), a partir de uma abordagem antropológica o autor destaca que a língua é um fato social e que como “veículo simbólico, a língua faz parte de um conjunto de meios de interação simbólica que compreendem sobretudo o não-verbal, inclusive os gestos, a vestimenta, a estética corporal, o *savoir-vivre* em sociedade, e até mesmo as maneiras à mesa”. Ainda sobre a interface dos estudos linguísticos com outras áreas do saber Signorini informa que

Através das noções de norma sociológica e de norma linguística, a perspectiva antropológica no estudo da língua sobrepõe e articula essas três realidades: normas socioculturais e linguísticas são uma pré-condição para o funcionamento da comunidade e da vida do indivíduo em comunidade. O parentesco entre elas reside no modo de funcionamento e na função estruturante e reguladora ao mesmo tempo (SIGNORINI. 2012, p. 95)

A norma linguística é definida por Faraco (2012, p. 36) como o uso comum que determinado grupo faz da língua. Dessa forma, o autor descreve que na sociedade brasileira existem diversas normas linguísticas, como do grupo dos jovens, grupo dos centros urbanos, das áreas rurais, dos grupos étnicos etc. A explanação do autor é relevante já que apresenta uma conceitualização que se institui no plural, o que exclui a crença de uma visão homogênea da norma.

A definição de norma linguística também é discutida por Aléong (2001, p. 152), sendo compreendida como “[...] uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores que incide sobre a ‘conveniência’ de uma forma linguística em relação às exigências da interação linguística”.

Um aspecto a ser ressaltado sobre a norma no campo linguístico é que ela pode ser entendida tanto como aquela que regula o que é normal, aceitável, como também como aquela que prescreve. Lucchesi (2012, p. 58) explica que a partir do substantivo *norma*

derivam os adjetivos *normal* e *normativo*. O primeiro refere-se ao costumeiro, ao corriqueiro e tradicionalmente aceito dentro de uma comunidade. Já o segundo diz respeito ao conjunto de valores, que muitas vezes é imposto dentro da comunidade.

Além de Lucchesi, outro autor que trata da distinção entre *normal* e *normativo* é Aléong (2001, p. 148), para ele o *normal* diz respeito a frequência real dos comportamentos, enquanto *normativo* está relacionado com os juízos de valores. Assim, a norma é o real enquanto o normativo é o ideal.

No contexto brasileiro, Bagno (2007, p. 39) pontua que o preconceito linguístico tem como base a concepção de que há apenas uma língua portuguesa, a que está nos dicionários, é detalhada nas gramáticas e é ensinada nas escolas, sendo que “[...] qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’ [...]”. Tal explicação reforça o fato de que o preconceito linguístico a qual os surdos são submetidos não se encerra no uso da Libras, já que os falantes do português também sofrem com o preconceito.

Embora a língua oficial do Brasil seja o português, Cavalcanti (1999, p. 387) esclarece que existe um mito do monolingüismo no Brasil, mito esse que contribui para o apagamento das minorias linguísticas do país. Entre as minorias linguísticas brasileiras a autora destaca as comunidades indígenas, de imigrantes, de fronteira e de surdos, além dos contextos bidialetais, onde uma variedade de menor prestígio do português é utilizada.

Uma observação importante feita pela autora é a de que matematicamente falando, esses grupos são a maioria, mas há uma minimização da importância dos mesmos (1999, p. 397), por isso a utilização da expressão minoria linguística. Com isso, a sala de aula tem sido tratada como se houvesse apenas um grupo de falantes homogêneos da norma-padrão da língua portuguesa. Esta atitude se constitui em um instrumento para a invisibilidade destes grupos. Depreende-se então que a homogeneidade linguística é exceção e não a regra.

Além disso, é preciso observar que nem todas as minorias linguísticas são iguais “e essa diferença imposta entre minorias demonstra que as minorias não são todas minorias, que, na verdade, existem minorias melhores e piores, e que se qualifica — e não se quantifica — o que é minoritário” (SKILIAR, 1998, p. 49). O autor cita como exemplo a língua americana de sinais (ASL) que mesmo sendo a terceira língua mais

falada nos Estados Unidos, não possui o mesmo prestígio linguístico que outras línguas que são menos utilizadas, como o francês ou o chinês.

Outro desdobramento da crença no monolinguismo é exposto por Skliar (1998, p. 48), para o autor a visão do monolinguismo exclui os fundamentos do bilinguismo, passando a adotar o termo diversidade para ocultar a ideologia de assimilação. Essa realidade pode ser notada nas diversas esferas sociais, como por exemplo, no ambiente escolar, nesse espaço a língua de sinais é aceita como meio de comunicação entre discentes surdos ou para interações informais, porém, de acordo com Lodi (2002, p. 40), a língua de sinais “não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.”

Soma-se ao que foi dito até aqui a importância da língua de sinais para o indivíduo surdo, pois, em certa medida, seu uso está associado às possibilidades de interação com a sociedade e com seu desenvolvimento cognitivo (FINAU, 2006, p. 227). Desta forma, como propõe Skliar, a discussão não deve ser centrada no uso ou não da língua de sinais, mas no poder linguístico dos professores durante o processo educacional (SKILIAR, 2013, p. 25). O poder linguístico baseado na ideologia ouvintista leva ainda a uma outra situação contra a qual os sujeitos surdos têm resistido: o uso de determinados termos léxicos para os descrever e significar.

1.6 A ideologia dos termos léxicos

Um dos princípios basilares da Análise de Discurso é o entendimento de que todo discurso é marcado por ideologias. Nas palavras de Orlandi “[...] o discurso é o lugar onde se pode observar essa relação entre língua e ideologia compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (2001, p. 16).

No caso dos enunciados sobre os surdos, tais sentidos podem ser percebidos até mesmo na terminologia que os designa. O emprego dos termos *surdo-mudo*, *mudinho*, *deficiente auditivo* ou *surdo*, refletem muito mais do que uma escolha lexical, eles podem

apontar também para a ideologia daqueles que a utilizam, já que “[...] o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, isto é, toma forma” (BRANDÃO, 2004a, p. 5).

Os termos *surdo-mudo* e *mudinho* talvez sejam os que mais evidenciem esta relação com a deficiência, e por isso mesmo raramente são encontrados na modalidade escrita, sendo comum seu emprego nas relações informais. Um pouco mais polido, o termo *deficiente auditivo* também tem sido empregado para se referir até mesmo aos surdos profundos. Ao tratar dessa temática, Gesser (2008, p. 230) afirma que eles são “[...] indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades”. Com o intuito de se distanciar das representações ouvintistas fortemente arraigadas nas terminologias citadas anteriormente, têm-se empregado o termo *surdo*.

Ribeiro (2008) explica que a contestação dos termos *surdo-mudo*, *mudinho* ou *deficiente auditivo* implica também contestar a deficiência. Por outro lado, ao empregar o vocábulo *surdez* o enunciador procura “[...] erigir um novo sujeito surdo a partir dela. Como fim último, pretende ver dissipado do agora o sistema de representação de outrora. Almeja que a imagem soberana do Surdo e da Surdez sobrepuje as demais” (RIBEIRO, 2008, p. 125).

As ponderações feitas por Ribeiro aproximam-se do exposto por Orlandi (2001, p. 15) quando a autora trata da linguagem como mediação entre o homem e a realidade, já que “[...] essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2001, p. 15). Ou seja, a partir do discurso que defende o uso das palavras *surdo* e *surdez* aponta-se para uma tentativa de mudança da realidade e para o deslocamento da condição de deficiente.

Strobel (2008b, p. 35) explica que “[...] para o povo surdo, a terminologia ‘Deficiente Auditivo’ é rejeitada porque define o surdo segundo sua capacidade ou ausência de ouvir e não a presença de uma cultura lingüística diferente”. A autora ainda considera que o termo deficiente é frequentemente ligado a área da saúde, que classifica os diferentes graus de surdez. Contudo, cabe observar que

[...] não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. Mas o deslocamento conceitual é preciso e urgente, e vem ocorrendo em primeira instância na reflexão e problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro (GESSER, 2009, p. 46).

Refletir sobre as disputas pelo uso de determinados itens lexicais em detrimento de outros é relevante para a Análise de Discurso, pois, conforme caracteriza Possenti (1995, p. 128) “[...] tais palavras, cujo uso e cujo sentido são objeto de disputa, permitem, pois, assistir ao vivo a várias micro-histórias semânticas de alto valor epistemológico, já que exibem claramente o processo de criação de certos efeitos de sentido”.

O autor destaca ainda que tais efeitos de sentido são produzidos mediante o contexto histórico e sociológico em que são enunciados. Possenti (1995, p. 131) afirma que os efeitos de sentido de uma palavra considerada racista só podem ser produzidos se a sociedade for racista. Aproximando o exemplo exposto pelo autor da realidade estudada no presente texto consideramos que o uso da palavra *portador* só provoca certos efeitos de sentido porque historicamente existe uma prática de desvalorização de alguns sujeitos na sociedade.

Convém ressaltar que apenas a supressão de um item lexical não representa efetivamente uma mudança nas práticas sociais; Possenti (1995, p. 138) adverte que seria simplista acreditar que apenas a troca de vocábulos ideologicamente marcados por outros que não seriam marcados fosse capaz de diminuir o preconceito, até porque não existem termos puros. Acrescente-se ainda o fato de que, se a ideologia da sociedade sobre determinada prática permanecer a mesma, se determinados “[...] fatos continuarem sendo considerados negativos, em pouco tempo tais expressões veicularão exatamente os mesmos valores, os mesmos efeitos de sentido que veiculam hoje as formas condenadas” (POSSENTI, 1995, p. 139). Ou seja, se a surdez ou a pessoa com deficiência continuarem a ser vistas com um valor negativo, em breve será necessária a escolha de outros termos para lhes definir, pois estes já estarão marcados negativamente.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

No presente capítulo procuro caracterizar alguns dos conceitos principais da Análise de Discurso que mobilizarei para a análise da lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), processo desafiador, devido à necessidade de condensar, em poucas páginas, termos e conceitos tão complexos. Busco ainda tematizar o discurso oficial, bem como as características do discurso político, dentro do qual está situada a lei 13.146/2015.

2.1 Apontamentos iniciais

Conforme Orlandi, de acordo com os questionamentos para os quais busca resposta, cada analista mobiliza os conceitos que lhe parecem apropriados para determinada análise. Logo, para a análise de um mesmo material, outro analista poderia mobilizar aparatos teóricos diferentes; assim, uma “[...] análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais” (ORLANDI, 2001, p. 27).

A advertência feita por Baronas (2005) de que, em alguns casos, o pré-construído “este trabalho se fundamenta na análise de discurso” pode ser entendido como um sintagma-grife¹⁴, levou-me a refletir sobre a pertinência de explicitar ou não a fundamentação teórica que utilizarei. Minha preocupação centrava-se no emprego das fontes de pesquisa. Mas foi também o texto de Baronas que amenizou tal preocupação, já que o autor afirma que a AD, assim como a linguística, é marcada pelo pluralismo teórico, e que ao pensar as discursividades a AD foge do reducionismo, transitando “[...] do histórico ao político, do político ao ideológico, do ideológico ao discursivo, do discursivo ao sintático. Essa abertura

14 De acordo com Baronas (2005, p. 7-8) o sintagma-grife refere-se ao uso do “[...] pré-construído este trabalho se fundamenta na análise do discurso francesa a partir das idéias de Bakhtin, Pêcheux e Foucault seria uma espécie de hiperenunciador particitado pelo enunciador para mobilizar uma espécie de tesaurus de saberes discursivos, uma hiperenunciação que garante a legitimidade da enunciação não pelo que é enunciado, mas principalmente por um sujeito universal que fala por meio do enunciador. Ou seja, o enunciador ao mobilizar esse tesaurus de saberes discursivos além de mostrar ao seu destinatário o seu pertencimento a uma determinada comunidade enunciativa busca gozar da mesma autoridade dos seus enunciadores legitimados”.

possibilitou também a irrupção de diferentes práticas de análise de discurso” (BARONAS, 2005, p. 12).

Dessa maneira, posso afirmar que tendo como ponto de partida o questionamento sobre qual o discurso oficial acerca da surdez, basearei-me nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, a fim de analisar as construções sobre a surdez na lei 13.146/2015. As significações construídas sobre os conceitos principais da disciplina estão fundamentadas em autores como Orlandi, Possenti, Limberti, entre outros.

Mesmo considerando que tais autores estão ancorados na AD de linha francesa, a análise de discurso, assim como o estudo da língua não está isolada do território em que é produzida. Assim, “[...] não há só ‘recepção’ de um autor (fundador ‘lá’) e ‘influência’ (‘aqui’)” (ORLANDI, 2003, p. 12). Ou seja, os pesquisadores citados anteriormente não se limitam a uma simples reprodução dos conceitos desenvolvidos pelos fundadores da AD, antes, refletem sobre eles considerando a realidade brasileira, o que enriquece e aprofunda tais pesquisas.

É o caso de Orlandi, a autora define sua relação com Pêcheux não como um predecessor apenas, mas “[...] como um interlocutor, pois a relação com seus textos é a de leitura e não de recepção; são versões de leitura que vou construindo enquanto instrumentos de reflexão. Essa relação é ainda mediada pela tradição lingüística a qual me filio no Brasil” (ORLANDI, 2003, p. 13). Por conseguinte, não se pode falar em um sujeito passivo, mas em um leitor que reflete, dialoga e desenvolve os conceitos apresentados por Pêcheux.

Considerando que a existência humana é permeada pela linguagem, Orlandi (2001, p. 9) chama a atenção para o fato de que não há como não estar sujeito à linguagem, uma vez que “[...] não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar”. A mesma realidade pode ser percebida nos discursos sobre a surdez, tanto naqueles produzidos pela comunidade surda quanto naqueles que têm como base a ideologia ouvintista, tais discursos não são neutros, antes, são carregados de sentidos. Dentro desta ótica, e considerando o papel das publicações oficiais na sociedade brasileira, cabe analisar quais os sentidos produzidos sobre a surdez nesses documentos.

A escolha pela mobilização do aparato teórico da Análise de Discurso para analisar o Estatuto da Pessoa com Deficiência em detrimento de outros aparatos se justifica

porque a AD possibilita que seja feita “[...] uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)” (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Some-se ainda o fato de que a Análise de Discurso procura entender de que forma um “[...] objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2001, p. 26). Busco, dessa forma, refletir sobre a relação entre sujeito surdo e sentido, na tentativa de encontrar alguns possíveis pontos de interpretação sobre como se dá essa organização na lei 13.146/2015.

Destaco pontos de interpretação e não o sentido exato sobre o sujeito surdo na referida lei, já que o espaço de trabalho da análise de discurso é justamente o espaço do equívoco da língua, tendo em vista que

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Na tentativa de compreender os conceitos basilares que serão mobilizados na presente pesquisa, pontuarei a seguir alguns aspectos sobre o contexto de surgimento da AD.

2.2 A Análise de Discurso – aspectos históricos

Foi na década de 60, na França, que teve início a organização da Análise de Discurso. Nesse período histórico, os estudos linguísticos eram fortemente marcados pelo Estruturalismo. Pêcheux (2008, p. 44) afirma que o enfoque da abordagem estruturalista estava na descrição das organizações textuais, não havendo a preocupação com a interpretação dos textos. Ou seja, no estruturalismo o estudo da língua é feito a partir da organização interna da mesma, desconsiderando as relações da língua com outros fatores como a cultura, a sociedade e a literatura (COSTA, 2011, p. 115).

Enquanto o estruturalismo preza pelo estudo imanente da língua, alguns teóricos começam a propor uma nova forma de estudá-la, considerando não apenas a estrutura, mas também os outros elementos que com ela se relacionam, um desses teóricos foi Pêcheux, do qual advêm a proposição de que se passe a considerar também o acontecimento linguístico. Cabe observar que o estudo do acontecimento não representa a exclusão da estrutura, uma vez que refletir sobre a relação entre a língua e o objeto do discurso significa considerar simultaneamente a questão da estrutura e do acontecimento (ORLANDI, 2002, p. 22).

Pêcheux reconhece ainda a presença do outro, tanto na história quanto nas sociedades, e é por haver a relação com esse outro discursivo que se estabelecem as possibilidades de interpretação e de significação, “[...] é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em rédea de significantes” (PÊCHEUX, 2008, p. 54).

Assim, a Análise de Discurso reconhece a conjuntura em que o dizer é produzido, e as relações entre os falantes e a língua (ORLANDI, 2001, p. 16), ou seja, para a AD as condições de produção e as relações extralinguísticas são relevantes. Dessa maneira, a mudança que ocorre entre o estruturalismo e a AD é “[...] justamente a passagem que coloca em questão as noções de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala, de história então vigentes, assim como as dicotomias estabelecidas” (ORLANDI, 2002, p. 25).

É preciso destacar as mudanças teóricas pelas quais a AD passou desde seu início. Tendo como objetivo inicial analisar as peculiaridades das formações discursivas dos discursos políticos, como o discurso comunista e socialista, a AD do fim dos anos 60 e início dos anos 70, denominada de “primeira geração”, entendia que era possível compreender essas formações tendo como base o vocabulário. Enquanto isso, segundo Maingueneau (1997, p. 21) “[...] a AD de segunda geração, ligada às teorias enunciativas, pode ser lida como uma reação sistemática contra aquela que a precedeu”.

O desenvolvimento da AD, que se deu na década de 70, significou a mudança da linguística da frase para a linguística do texto. Gregolin (1995, p. 13) destaca que ainda que tenham surgido várias vertentes da AD, com concepções e metodologias distintas, essas vertentes são unidas pelo “[...] fato de tomarem o seu objeto do ponto de vista linguístico e de procurarem, no texto, o estudo da DISCURSIVIZAÇÃO”¹⁵.

15 Para Pêcheux “[...] discursividade não é a fala (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) com o antropologismo psicologista que ela veicula” (PÊCHEUX, 1995, p. 91).

Entre essas diferentes vertentes da AD destacam-se a Análise de Discurso Francesa e a Americana. Orlandi (2003, p. 6) sublinha que uma das características distintivas dessas duas linhas é a noção sobre o sujeito. A visão americana compreende o sujeito como intencional, baseado em um olhar empiricista, por outro lado, a visão europeia entende o sujeito como constituído pela ideologia e marcado pelo inconsciente, a partir de uma visão materialista.

Ainda que a Análise de Discurso francesa se baseie nos conceitos e métodos da linguística, ela se apoia principalmente em textos produzidos em um espaço específico, a saber, “[...] no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc.; que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado” (MAINGUENEAU, 1997, p. 13-14).

Embora Maingueneau utilize o termo *Escola Francesa*, é pertinente lembrar o questionamento feito por Orlandi (2003, p. 1), para a autora é preciso ter cuidado ao utilizar *escola* para se referir à linha francesa de AD, já que ele pode trazer o sentido de homogeneidade, quando na realidade essa nomenclatura tem sido empregada para descrever trabalhos diversos que não possuem um ponto de articulação comum, trabalhos esses que são “[...] sobretudo da pragmática, da lingüística textual, da teoria da enunciação, da sociolingüística etc. Portanto este nome escola de análise de discurso francesa não recobre um conjunto de trabalhos que tenham uma consistência interna (teórica) e histórica”.

Como descrito anteriormente, a organização da AD enquanto campo de estudo se consolidou nas décadas de 60 e 70; naturalmente, essa organização se apoiou em estudos que já haviam sido desenvolvidos por diversos teóricos e que contribuíram na formação de alguns dos conceitos principais da disciplina. Entre os precursores da AD Orlandi (2001, p. 17-18) elenca os estudos retóricos desenvolvidos ainda no século XIX.

Somem-se aos estudos retóricos as pesquisas dos formalistas russos na década de 20 e 30. As pesquisas dos formalistas procuravam uma lógica interna do texto, e com isso produziram “[...] um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade” (ORLANDI, 2001, p. 17).

As pesquisas sobre o texto desenvolvidas pelo estruturalista estadunidense Z. Harris também são indicadas por Orlandi (2001, p. 18) como precursoras da AD “[...] com seu método distribucional, ele consegue livrar a análise do texto do viés conteudista mas, para

fazê-lo, reduz o texto a uma frase longa”. Contudo, Brandão (2004b, p. 14) adverte que mesmo que tais pesquisas sejam consideradas como o marco inicial da AD, é preciso lembrar que ainda que Harris empregasse os procedimentos de análise da frase para a análise dos enunciados, ele desconsiderava as condições históricas e sociais de produção dos enunciados.

Outro nome a ser destacado no processo de formação da AD é o de Benveniste. De acordo com Brandão (2004b, p. 14), ao considerar a subjetividade e a posição do locutor, “[...] ele levanta a questão da relação que se estabelece entre o locutor, seu enunciado e o mundo; relação que estará no centro das reflexões da Análise de Discurso em que o enfoque da posição social-histórica dos enunciadorees ocupa um lugar primordial”.

Deve-se citar ainda o estruturalista europeu Halliday, Orlandi (2001, p. 18) destaca que o autor “[...] trata o texto como unidade semântica, o texto não é constituído de sentenças, ele é realizado por sentenças, o que, de certo modo, inverte a perspectiva linguística”.

As reflexões desenvolvidas por Pêcheux basearam-se ainda nas teorias de Althusser e Marx. Para Brandão (2004b, p. 38) o quadro epistemológico proposto por Pêcheux e Fuchs tinha por objetivo “[...] uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso”. Além disso, o marxismo é apontado por Orlandi (2001, p. 19) como um dos fundamentos da AD, ao lado da linguística e da psicanálise.

Por um lado, a linguística demonstra que a linguagem não é transparente, que ela não possui um único sentido estabilizado. Sobre a relação da AD com a linguística, é preciso sublinhar ainda que “[...] a AD não é, pois, uma parte da linguística que estudaria os textos, da mesma forma que a fonética estuda os sons, mas ela atravessa o conjunto de ramos da linguística” (MAINGUENEAU, 1997, p. 18).

Por outro lado, do marxismo advêm o entendimento de que a história também não é transparente, e que embora seja construída pelo homem, sua compreensão passa pela construção de sentidos (ORLANDI, 2001, p. 19). Além disso, segundo a advertência feita por Pêcheux (2008, p. 41) é preciso refletir sobre o real sócio-histórico “[...] encarando o fato de que a história é uma disciplina de interpretação e não uma física de tipo novo”.

Some-se ainda a psicanálise que contribuiu com a compreensão do conceito de sujeito, no lugar da concepção de indivíduo. Apesar de a AD estar fundamentada na

linguística, no marxismo e na psicanálise, ela não está subordinada a nenhuma das três disciplinas, antes,

[...] trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2001, p. 20).

Conforme exposto na citação acima, a AD trabalha com o discurso, conceito primordial para esse campo do saber, e que procurarei tematizar na seção que segue.

2.3 O discurso

Diante das inúmeras e relevantes pesquisas já desenvolvidas sobre as divergências teóricas entre Pêcheux e Foucault, optei por não apresentar aqui tal temática, concentrando as discussões empreendidas sobre os conceitos de discurso e ideologia nas reflexões que se inscrevem a partir das proposições de Pêcheux, principalmente naquelas desenvolvidas por Orlandi.

Para Pêcheux o discurso não deve ser confundido com o conceito de texto, tampouco se refere a um arranjo de elementos gramaticais, antes, o discurso é concebido como toda atividade comunicativa e produtora de sentido, seja falada ou escrita, a qual é marcada pelo contexto histórico e social em que é produzida. Além disso, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1995, p. 92).

No Brasil, uma das definições mais correntes de discurso, seja talvez, a de Orlandi (2001, p. 15), segundo a qual “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Além disso, o discurso é caracterizado como “efeito de sentido entre locutores”, o que significa entender a linguagem em seu papel constitutivo do sujeito e como produtora de sentido. Por conseguinte, “[...] o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a

inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994, p. 53). Tendo por base tais pressupostos, a autora afirma que

[...] a Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2001, p. 15).

A compreensão do discurso a partir de sua relação com a exterioridade também pode ser percebida na definição proposta por Gregolin (1995, p. 17), para a autora o discurso pode ser compreendido como “[...] um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu”. Em Possenti (2004, p. 18) o discurso é compreendido como

[...] um tipo de sentido – um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia – que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua [...] o discurso só se constitui pelo trabalho *com* e *sobre* os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

É preciso ainda evidenciar a distinção entre texto e discurso. Mesmo que esses dois termos sejam comumente confundidos ou tratados como sinônimos, para a AD eles possuem significados diferentes. Orlandi (2001, p. 63) explica que “[...] o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso”. Tendo como base tal definição, para as reflexões empreendidas na presente pesquisa tomo como texto a lei 13.146/2015 e como discurso, o discurso oficial.

Ademais, um mesmo discurso pode circular em diferentes textos, da mesma forma como um único texto pode conter vários discursos. Gregolin (1995, p. 17) esclarece que o discurso “[...] é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas”.

É o caso do discurso sobre a surdez pautado na ideologia ouvintista, tal discurso pode ser entendido como o suporte abstrato que engloba diversos textos acerca da surdez, como os anúncios de venda de aparelho auditivo, as orientações médicas, os relatos das famílias com filhos surdos, entre outros. De maneira semelhante, é possível perceber na

literatura surda, em artigos científicos, nos vídeos de surdos divulgados na *internet*, um outro suporte abstrato – o do discurso da surdez como marca cultural.

Naturalmente, em alguns textos, como nos relatos de sujeitos surdos, nota-se que os dois discursos citados anteriormente partilham do mesmo espaço e são igualmente constitutivos do texto, já que a partir da oposição e/ou negação de um suporte abstrato que o sujeito elabora sua construção discursiva.

Nos discursos sobre a surdez, bem como ocorre com outros discursos, é possível perceber a polifonia, isto é, o discurso é construído por diversas vozes, que podem se fazer presentes de forma explícita ou implicitamente, sendo marcado por sua exterioridade, “[...] todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária [...] de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa” (ORLANDI, 1994, p. 57).

A polifonia é manifesta nos enunciados sobre os surdos de diversas formas: nos discursos aparentemente antropológicos, podem-se encontrar as vozes do modelo clínico; no discurso dos surdos que não desejam aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, pode estar acontecendo, ainda que de forma implícita, um diálogo com as vozes que por tantos anos os obrigaram a aprender a língua portuguesa. Mesmo nos discursos antropológicos há um diálogo com o modelo clínico, neste caso em uma tentativa de negar a conceitualização da surdez como doença.

Além disso, o discurso não possui apenas um único significado, não é imutável ou inquestionável. Isso acontece porque, ao usar a língua, tanto o enunciador quanto o ouvinte¹⁶ produzem efeitos sobre o que é dito. Possenti (2008, p. 77) destaca que nem sempre o locutor consegue atingir o sentido que pretendia ao usar a língua, isto porque o ouvinte não é um simples receptor da mensagem, mas também trabalha na produção de sentidos sobre o que foi dito. Essa ação do ouvinte sobre o que é dito possibilita a distinção dos sujeitos do discurso – o enunciador e o interlocutor já que “[...] um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida”. É o falante que constitui o discurso, o que

[...] significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala,

16 O emprego do termo *ouvinte* no presente parágrafo diz respeito ao outro no processo comunicacional, optei pelo seu uso já que é o termo utilizado por Possenti em suas reflexões. Destaco, contudo, que nesse excerto ele não deve ser entendido na relação surdo-ouvinte. De maneira semelhante, o termo *falante* não deve ser entendido literalmente, já que não se restringe ao sujeito que se comunica através da voz.

considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho linguístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados (POSSENTI, 2008, p. 77).

Já Maingueneau (1997, p. 50) compreende que o discurso pode ser definido como “[...] uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem”. Assim, o autor (2013, p. 58-62) destaca algumas características do discurso, a saber: o discurso não se restringe à frase, mas está para além dela; o discurso tem uma finalidade, sendo “[...] concebido em função de uma perspectiva assumida pelos locutores, mas também porque se desenvolve no tempo, de maneira linear” (2013, p. 59); o discurso é uma ação, que visa modificar o outro ou ainda modificar alguma situação; o discurso é a interação entre os sujeitos; o discurso é compreendido a partir do contexto em que é enunciado; o discurso é assumido por um enunciador que se torna responsável pelo que está sendo dito; assim como os outros comportamentos humanos, o discurso é regulado por normas; o sentido do discurso se estabelece na relação com outros discursos.

2.3.1 Condições históricas e ideológicas na produção do discurso

Dentro da perspectiva apresentada anteriormente, a história é fundamental para a compreensão do conceito de discurso. Tendo em vista que o discurso tanto é linguístico quanto é histórico, sua análise deve considerar de forma simultânea esses dois fatores, pois “[...] empreender a Análise de Discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu” (GREGOLIN, 1995, p. 17). Ou seja, a análise de determinado discurso deve levar em consideração o contexto em que foi criado, pois

Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) (GREGOLIN, 1995, p. 17).

A importância das condições de produção do enunciado também é destacada por Maingueneau (1997, p. 53), já que são elas que assinalam “[...] o ‘contexto social’ que ‘envolve’ um *corpus*, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma ‘conjuntura’”.

Por isso, de acordo com o autor, “[...] à AD cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 50).

As condições de produção podem ser distinguidas como condições *estritas* – aquelas que se referem ao contexto imediato, e condições *amplas* – aquelas que dizem respeito ao contexto social, histórico e ideológico. Além disso, outro elemento constitutivo das condições de produção é a memória discursiva, definida por Orlandi (2001, p. 30) como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

O sentido dos enunciados é composto por dois eixos: o eixo do interdiscurso que é a memória, o já-dito que dá suporte ao discurso, e o eixo do intradiscurso que é a formulação “[...] só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (ORLANDI, 2001, p. 33). A diferença entre o interdiscurso e o intertexto é de que “[...] o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos” (ORLANDI, 2001, p. 34).

No eixo do interdiscurso estão as leis que tratam, de alguma forma, dos indivíduos surdos. Na seção 2.7 apresentarei alguns dos documentos que englobam esse tema. Um exemplo do dialogismo presente na lei 13.146/2015 é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, citada no parágrafo único do primeiro artigo:

[...] Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, p. 1).

Além da história, outro ponto primordial na Análise do Discurso é a questão da ideologia. É importante destacar que, dentro desse campo de estudos, a ideologia não possui apenas uma definição, sendo que esse conceito ganha múltiplos contornos nas diferentes vertentes da AD.

Segundo Orlandi, a ideologia é condição para a relação entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo. Ela é condição para a realidade, já que é por meio da ideologia que as coisas ganham sentido, “[...] a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2001, p. 48). Nas palavras da autora

Se é assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação (ORLANDI, 1994, p. 56).

A consideração de que a ideologia é condição para as relações entre os sujeitos, traz consigo a ideia de que ela permeia as formas pelas quais esse sujeito se relaciona com a exterioridade. Diante do exposto até o momento, depreende-se que o analista de discurso, precisa então, voltar-se para seu objeto de estudo reconhecendo o papel da ideologia em sua constituição, porém, Orlandi adverte que

No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar “conteúdos” ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus “conteúdos”. A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários (ORLANDI, 1994, p. 56).

Outrossim, Pêcheux ressalta que a aparente transparência das palavras é ilusória, uma vez que é pela ideologia que o caráter material das palavras é constituído. São as evidências ideológicas que possibilitam que os sentidos sejam apreendidos, tendo em vista que “[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Aproximando o exemplo de Pêcheux aos discursos da deficiência, pelas evidências ideológicas todo mundo sabe o que é um cego, um surdo, um mudo, um deficiente, etc.

De maneira semelhante, Orlandi (1994, p. 56) afirma que “[...] há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa”. Diante desse contexto, dois conceitos são fundamentais para a compreensão dos sentidos – os conceitos de formações discursivas e formações ideológicas, temas que serão abordados na seção seguinte.

2.3.2 As formações discursivas e as formações ideológicas

Considerando-se que no discurso estão imbricados o contexto sócio-histórico de sua produção e a ideologia, Pêcheux desenvolve os conceitos de formação discursiva e formação ideológica. As formações discursivas “determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166-167).

Conforme referencia Pêcheux, os sentidos das palavras ou dos enunciados não estão encerrados em si mesmos, mas são estabelecidos a partir das posições sócio-históricas e ideológicas em que elas se inserem. A partir dessa proposição, Pêcheux afirma que as palavras “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”, fato que leva à afirmação de que “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 160-161).

São as formações discursivas que permitem ao analista explicitar as regularidades presentes no funcionamento de determinado discurso, isto porque, as palavras são marcadas pela ideologia e seus sentidos podem ser apreendidos a partir da formação discursiva em que estão inseridas. Dessa maneira, “[...] é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2001, p. 44).

Assim sendo, as formações discursivas representam a formação ideológica de determinado discurso. Brandão (2004b, p. 47) pontua que “[...] a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas”. Ao abordar a questão das possibilidades de produção de determinada formação discursiva Maingueneau assevera que

[...] não é suficiente lembrar a existência de um conflito social, de uma língua, de ritos e de lugares institucionais de enunciação, é preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um “quadro” exterior ao discurso, supõe a presença de um *grupo específico* sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de “porta-vozes”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 54).

Acrescente-se ainda o fato de que é o discurso que possibilita a percepção da “[...] relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)” (ORLANDI, 1994, p. 54). Se a noção de sujeito é a mediadora para o entendimento entre a linguagem e ideologia, então, é preciso delimitar quais as significações dessa noção. Diante dessa necessidade apresentarei na próxima seção algumas considerações sobre o conceito de sujeito na AD.

2.4 Os conceitos de sujeito

Inicialmente, é preciso sublinhar que na AD ocorre um deslocamento do conceito de indivíduo para o de sujeito. Tendo em vista que as significações de sujeito são múltiplas, com pontos de encontro e divergência entre si, procurarei apresentar algumas das concepções sobre o mesmo. Ressalto que as ponderações feitas não têm por objetivo qualificar ou desqualificar uma ou outra linha de pensamento, mas sim, apresentar os sentidos pretendidos na presente pesquisa, o que me levou a apresentar o contexto em que as discussões sobre o termo se inserem.

Ao analisar a história da concepção do conceito de sujeito, Brandão (2004, p. 56) destaca a contribuição de Benveniste que trouxe o conceito de subjetividade para os estudos

linguísticos “[...] segundo Benveniste, a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso e ela se funda no exercício da língua”. Ainda que o posicionamento de Benveniste de distinguir a enunciação histórica da enunciação discursiva seja criticado por muitos estudiosos, isso não apaga sua relevância para os estudos sobre o sujeito. De acordo com Brandão (2004b, p. 58) Benveniste entende o sujeito como “[...] um eu que se caracteriza pela homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com um tu – alocutário – opondo-se ambos à não-pessoa, ele (eu-tu versus ele)”.

Considerando a relação do ser humano com o outro, Bakhtin propõe a teoria do dialogismo: para Bakhtin o discurso é polifônico, já que “[...] a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo passa a ser, no quadro de suas formulações, uma condição *constitutiva* do sentido” (BRANDÃO, 2004b, p. 62). A autora pontua ainda que para Bakhtin o caráter dialógico do discurso é duplo “[...] uma voltada para os ‘outros discursos’ como processos constitutivos do discurso, outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário” (BRANDÃO, 2004b, p. 64).

Enquanto em Benveniste a subjetividade está centralizada no sujeito, que é o produtor do sentido, nas concepções que entendem o sujeito a partir da história, a centralidade deixa de estar no sujeito para estar em sua relação com o outro: com isso “[...] a linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo-poderoso. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro” (BRANDÃO, 2004b, p. 60).

Esse questionamento da transparência da linguagem e da subjetividade dos enunciados está presente na conceitualização de sujeito proposta por Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Orlandi, entre outros pesquisadores. Assim, em Pêcheux há um “[...] descentramento do sujeito, de um sujeito que, embora fundamental, porque não existe discurso sem sujeito, perde sua centralidade ao passar a integrar o funcionamento dos enunciados” (BRANDÃO, 2004b, p. 62).

O autor destaca ainda o papel determinante de dois elementos do interdiscurso: o pré-construído e as articulações¹⁷: esses elementos são determinantes sobre o sujeito “[...] impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

17 Pêcheux (1995, p. 164) define o pré-construído como o “[...] ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)”. Já a articulação é definida como “[...] o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito”.

Para Orlandi (2001, p. 46) o conceito de sujeito é intrinsecamente ligado ao conceito de ideologia, já que o “indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”. Ou seja, é a partir da ideologia que as significações dos lugares sociais são construídas, e os indivíduos tomam a posição de sujeitos nesses lugares.

Dessa forma, as palavras significam a partir da posição do sujeito que as profere, a autora ilustra essa situação com o exemplo da fala de uma mãe para um filho: o que identifica e traz significado para a fala não são simplesmente as construções gramaticais, mas a posição a partir da qual tal fala é pronunciada, nesse caso, a posição maternal. Assim, “[...] o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição” (ORLANDI, 2001, p. 49). Ou seja, tal fala se inscreve nas falas de outros sujeitos que também ocupam o mesmo lugar discursivo.

Além disso, Orlandi (2001, p. 50) assevera que o sujeito é simultaneamente livre e submisso, essa dualidade acontece porque “[...] ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento”. Ao mesmo tempo em que o sujeito é livre para dizer o que desejar, o seu dizer é determinado tanto por fatores históricos como psicanalíticos.

A autora afirma ainda que se na Idade Média o sujeito era subordinado ao discurso religioso, na modernidade ele é subordinado às leis, esse último discurso, por ser menos explícito que o vigente na Idade Média evoca o sentido de que o sujeito é livre. Com isso, a obediência às leis e ao Estado é uma forma de submissão “[...] menos visível porque preserva a idéia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. É uma forma de assujeitamento mais abstrata e característica do formalismo jurídico, do capitalismo” (ORLANDI, 2001, p. 50). Esse é o sujeito-de-direito.

Evidentemente, não há uma aceitação unânime sobre o conceito de assujeitamento proposto por Pêcheux, e com base nessa divergência, outras concepções de sujeito foram elaboradas dentro da disciplina. Possenti, por exemplo, questiona o conceito de assujeitamento do sujeito, o autor (2003, p. 29) com base nas leituras de Benveniste e Ducrot entende que “[...] há regras; que, portanto os sujeitos não são livres. Mas, se os sujeitos não

inventam o jogo, não significa que não joguem. Além disso, não o fazem todos ou sempre da mesma maneira; há craques e pernas-de-pau”.

Esse posicionamento, não significa dizer que os sujeitos são livres, isso porque os “[...] sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo” (POSSENTI, 2004, p. 91). A partir da compreensão de que o sujeito é histórico e social, mas também é individual, o autor assevera que

[...] a AD ganharia se propusesse uma teoria psicológica, na qual o sujeito fosse “clivado pelo inconsciente” mas não fosse reduzido a uma peça que apenas sofre efeitos – da história e da linguagem. Certamente, há domínios em que os sujeitos fundamentalmente são efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável (POSSENTI, 2004, p. 91).

Dessa forma, Possenti não caminha nem no extremo do assujeitamento no qual o sujeito é apenas aquele que ocupa uma posição, nem no extremo em que o sujeito não é marcado pela história e a sociedade. Utilizando um termo frequente na AD, poderia dizer que o autor caminha no entremeio dessas duas vertentes, propondo a compreensão do sujeito como aquele que age, assim,

[...] tanto a multiplicidade dos “sistemas” a que o sujeito está “submetido” quanto o fato de que tais sistemas não são de fato absolutamente sistemáticos [...] são fatores que permitem, quando não exigem, que se conceba um sujeito agindo, manobrando, mesmo que ele não saiba que está manobrando e mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado (POSSENTI, 2004, p. 125).

A problemática que surge ao considerar o sujeito em apenas um dos extremos – senhor ou assujeitado também é levantada por Limberti (2009, p. 33), para a autora, entender o sujeito como “[...] (senhor) do discurso potencializa sua condição, excluindo de seu discurso outros elementos constitutivos da significação, que estão na exterioridade. O foco no sujeito produzido (assujeitado) pelo discurso, por sua vez, negligencia sua inventividade”. Logo, há uma interpenetração entre discurso e sujeito “[...] fazendo com que a concepção de sujeito se expanda, descentralizando seu foco numa realização única, para abranger e considerar todas as formas de realização em possibilidade”.

O conceito de assujeitamento baseado em Althusser e presente na AD é questionado ainda por Maingueneau (1997, p. 48-49), já que “[...] ela pouco explicita o funcionamento deste processo. Se o discurso pode ‘assujeitar’ é porque, com toda

verossimilhança, sua enunciação está ligada de forma crucial a esta possibilidade”. Por isso, na tentativa de evitar o conceito de sujeito preso a estruturas sócio-históricas, o autor propõe o conceito de incorporação que representa a “[...] mescla essencial entre uma formação discursiva e seu ethos que ocorre através do procedimento enunciativo”.

Diante das diferentes significações do sujeito dentro da AD, cabe esclarecer que, quando utilizo o termo faço-o em proximidade com a proposta de Possenti, segundo a qual o sujeito mesmo estando delimitado pela posição social e histórica que ocupa, age dentro dessa posição. Além disso, adoto a compreensão de que tal estrutura não é homogênea e imutável, mas apresenta nuances e alterações.

Acrescente-se ainda o fato de que o sujeito ocupa não uma, mas várias posições sociais. É o caso do sujeito surdo que ocupa a posição de mãe, de esposa, de professora, de presidente da associação de surdos, entre outros.

2.5 A articulação entre a Análise de Discurso e os Estudos Surdos

Embora tenha sido organizada com o objetivo inicial de analisar os discursos políticos, a Análise de Discurso, atualmente, pode ser observada em interface com os mais diversos campos de estudo. Ela se situa justamente nas relações entre as disciplinas, porque

[...] se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a lingüística e as ciências sociais). Em suma, des-territorializa. E, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz (ORLANDI, 2002, p. 21-22).

Um dos campos de estudo que fazem interface com a AD são os Estudos Surdos, área do conhecimento descrita no capítulo 1. Com o objetivo de perceber como os diálogos entre os estudos sobre a surdez e a AD têm sido desenvolvidos no Brasil, apresento a seguir algumas teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país, que abordaram a questão da surdez, sob a ótica da AD.

Oliveira (2002) realizou sua pesquisa sobre as representações feitas por surdos acerca das fronteiras em uma escola de educação especial. Lulkin (2003) investigou as representações dos surdos e da surdez realizadas por ouvintes. Por sua vez, Lunardi (2003)

analisou a produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. Coube a Ribeiro (2008, 2012) analisar os discursos sobre a surdez produzidos pelos próprios surdos e também três teses de doutorado em Educação produzidas por surdos. O processo de inclusão dos alunos surdos em uma escola regular foi problematizado por Gondim (2011). E mais recentemente Sturmer (2015) abordou os discursos sobre a educação bilíngue para surdos.

A partir desses exemplos de pesquisa percebe-se que são amplas as possibilidades de estudo sobre a surdez e sobre os surdos em interface com a AD, bem como a relevância das contribuições de tais pesquisas. Percebe-se ainda, que este é um campo pouco explorado, já que a maior parte dos estudos diz respeito aos aspectos educacionais. Contudo, vale lembrar que a inclusão do sujeito surdo não acontece apenas no ambiente escolar, e que seus interesses e necessidades não são restritos a essa área.

Nessa perspectiva, a AD apresenta-se como importante aliada no desenvolvimento dos Estudos Surdos. Ao tratar da relação entre a Análise de Discurso e outras disciplinas, Orlandi chama a atenção para o fato de que mais do que fornecer instrumentos ou ferramentas para outras áreas do saber, ou ainda, ser uma metodologia para simples aplicação, a AD possibilita uma transformação na prática científica, haja vista que

[...] ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Linguística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia (ORLANDI, 1994, p. 53).

Acrescente-se ainda o fato de que na temática da surdez nem sempre o modelo clínico e o antropológico estão dissociados, por isso, Skliar destaca os espaços intermediários “[...] os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (SKLIAR, 2013, p. 9). O autor ainda chama a atenção para o fato de que muitas representações sobre a surdez são adornadas com a aparência antropológica, mas seu discurso é carregado pelos fundamentos presentes no modelo clínico.

De maneira semelhante, Ribeiro (2008, p. 41) chama a atenção para o fato de que a surdez não é um tema homogêneo, antes, as representações tradicionais e modernas existem

de maneira simultânea. Dessa forma, depreende-se que não há uma fronteira que delimite fielmente os dois modelos e, nesse sentido, os pressupostos da Análise de Discurso (AD) podem contribuir na percepção das ideologias presentes nas construções discursivas sobre os surdos, possibilitando assim, repensar tais práticas, tendo em vista processos inclusivos que sejam significativos e propiciem o desenvolvimento do sujeito surdo.

2.6 O discurso oficial: pluralidade e delimitação

Conforme exposto anteriormente, o discurso é o suporte abstrato que sustenta vários textos. Dessa maneira, pode-se afirmar que o discurso oficial é composto por diversos textos que circulam na sociedade através de diferentes gêneros textuais e suportes, como por exemplo, em cartilhas, orientações, leis, decretos, divulgação em *sites*, publicações em livros didáticos etc. Assim como Anjos (2006, p. 121) entendo por discurso oficial ou governamental aquele “[...] assumido explicitamente por alguma instância do governo”.

Tais publicações ajudam a compor a memória sobre discurso governamental acerca das deficiências. Os documentos indicam não apenas os sentidos construídos sobre os sujeitos sobre os quais eles versam, mas também a imagem do Estado quanto a temática, já que ao construir sentidos sobre o outro, constrói-se também sentidos sobre si mesmo.

Tendo em vista o papel constitutivo das publicações oficiais, tanto na construção da memória como no interdiscurso, apresentarei a seguir alguns dos documentos publicados a partir do ano de 2002¹⁸ que tratam da questão da surdez. Note-se que essa temática é tratada tanto em documentos que são voltados exclusivamente para os sujeitos surdos, quanto em documentos que tratam da surdez em meio às discussões que abrangem as diversas deficiências.

A lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; essa lei é regulamentada pelo decreto 5.626/2005. Em 2005 foi publicada a coleção Saberes e Práticas da Inclusão. A coleção é composta por sete volumes, sendo um deles voltado para a capacitação do atendimento dos alunos surdos. Na descrição da coleção, disponível no *site* do Ministério da Educação consta que “Esta coleção aborda diversas

18 Mesmo considerando a existência de documentos oficiais anteriores, tomo como base a descrição dos documentos oficiais sobre a surdez a partir de 2002 por ser o ano em que foi publicada a lei 10.436, documento que representou uma conquista do povo surdo.

temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, orientando o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular dos alunos”¹⁹.

A profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais foi regulamentada pela lei 12.319/2010. Esta lei, ainda que regule a profissão do tradutor e intérprete, também se relaciona com o sujeito surdo e a garantia de seus direitos, já que só há sentido na figura desse profissional na relação com os sujeitos surdos.

Por meio do decreto 7.611/2011 o governo federal instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Em 2015 foram publicadas as Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ainda em 2015 foi instituída a lei 13.146 de 6 de julho de 2015 – lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Um aspecto importante a ser notado nas publicações oficiais que tratam da educação especial, é que muitos desses documentos não são acessíveis para os indivíduos sobre os quais eles versam. Considerando que a Libras é uma das línguas oficiais do Brasil, seria necessário que as leis que digam respeito à comunidade surda fossem publicadas também em língua de sinais. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a que as leis e outras disposições jurídicas que lhes digam respeito sejam publicadas na língua própria do território.
2. Os poderes públicos em cujo âmbito de atuação exista mais de uma língua territorialmente histórica devem publicar todas as leis e outras disposições de carácter geral nessas línguas, independentemente de os seus falantes compreenderem outras línguas (DECLARAÇÃO..., 1996).

Diante da impossibilidade de analisar em uma única pesquisa todos os textos que ajudam a compor o discurso oficial, optei pela lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), já que ela apresenta um carácter normativo sobre diversos aspectos da vida da pessoa com deficiência, como: direito ao trabalho, educação, moradia, saúde, acesso à informação e à comunicação, entre outros. Além disso, esta é a publicação mais recente acerca da inclusão e engloba o surdo no discurso da deficiência. Outro aspecto que chama a atenção no referido documento são as reconstruções conceituais que foram feitas

19 Descrição disponível no *site* do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=192:secretarias-112877938&id=12656:saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>>. Acesso em: 01 de set. 2016.

desde a apresentação do projeto até ser transformada em lei, e que serão abordadas no capítulo 3.

Considerando a classificação proposta por Possenti (2004, p. 31), ao analisar a lei 13.146/2015 trabalharei com dados do tipo rentável, que são os discursos proferidos por instâncias institucionais. Esse tipo de dado leva o nome de rentável, porque, para o autor, eles “[...] funcionam como doutrina, são os lugares em que é fácil rechaçar teses novas, confirmar as antigas, que permitem redizer sempre os mesmos achados, enfim, são os dados com os quais os princípios funcionam claramente”.

Apesar da posição de Possenti quanto ao dado rentável, acredito que a análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência possa contribuir para a compreensão dos discursos sobre a surdez, tendo em vista a necessidade de tomar cuidado para evitar apenas redizer ou confirmar teses antigas. Apresentarei a seguir alguns aspectos do discurso político, dentro do qual está inserida a lei a ser analisada.

2.7 Algumas características do discurso político

Pode-se observar na lei 13.146/2015 as características do discurso político descritas por Charaudeau (2006a, p. 17), a saber, as “[...] questões da *ação política*, de sua finalidade e de sua organização; as *instâncias* que são partes interessadas nessa ação; os *valores* em nome dos quais é realizada essa ação”.

Quanto a sua finalidade, o artigo primeiro da referida lei descreve que 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, p. 1). Entre as partes interessadas na sua publicação estão o Estado e os sujeitos sobre os quais a leis versam, definidos como pessoas com deficiência, que seriam os beneficiários da lei. Em uma análise inicial, o documento parece ser norteado pelos valores de justiça e busca por igualdade entre os indivíduos.

A linguagem do discurso oficial, assim como outros atos da linguagem, pode ser caracterizada como linguagem de ação, já que exige que o outro tome uma decisão sobre o que está sendo dito. No caso da lei, o sujeito não pode ficar indiferente, ou atende ao que está

sendo regulamento ou desrespeita as determinações e fica sujeito às punições decorrentes dela.

Esse poder de ação da linguagem pode ser expresso pela “[...] existência de uma ameaça ou a possibilidade de gratificação. Uma ou outra constitui uma sanção, e é essa possibilidade que confere ao sujeito que fala alguma autoridade” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 17). No Estatuto da Pessoa com Deficiência esse poder – a sanção – é caracterizado pela punição daqueles que não a cumprirem, os artigos de número 88 a 91 tratam das penas para aqueles que cometerem crime contra a pessoa com deficiência. A penalidade a ser aplicada refere-se à reclusão e multa ou detenção e multa, variando de acordo com a infração cometida, sendo que em alguns casos a lei prevê ainda que a pena seja aumentada em 1/3 (BRASIL, 2015, p. 20).

Segundo Charaudeau (2006b, p. 252) assim como os outros discursos, o discurso político só tem sentido enquanto ação, sendo que essa ação tem por objetivo o exercício de um poder. O poder político tem como base tanto o debate de ideias como o fazer político, o primeiro se dá “[...] no vasto campo do espaço público, lugar onde se trocam opiniões; o do *fazer político* no campo mais restrito do espaço político, onde se tomam decisões e se instituem atos. Esses dois campos legitimam-se mutuamente” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 22).

Para executar uma sanção, o sujeito falante precisa ser dotado de certa autoridade. Essa autoridade necessária pode estar fundamentada em uma ordem *transcendental* ou *pessoal*. A ordem transcendental “[...] emana de um espaço exterior ao sujeito e o ultrapassa, um tipo de *Terceiro (tiers)* mítico ou de Grande Outro que representa e dita lei absoluta” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 254). O Estado, sujeito enunciador do Estatuto da Pessoa com Deficiência está investido dessa autoridade transcendental.

É o poder comunicacional que legitima o poder político, possibilitando dessa forma o espaço político. Enquanto isso, o poder administrativo concretiza as ações de poder “ao se impor às próprias pessoas que o fundaram” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 257).

Ainda que a ação política tenha como ideal a organização da vida social, possibilitando o bem comum e a tomada coletiva de decisões, toda ação pressupõe um responsável, um decisor que é “[...] o agente que não apenas elaborou um projeto no qual está inscrito o fim a atingir, mas que, além disso, tomou a decisão de engajar-se na concretização dessa ação pela qual ele é, a partir desse momento, totalmente responsável”

(CHARAUDEAU, 2006a, p. 17). Sobre esse aspecto, mesmo que o Projeto de Lei (PL) 7699/2006 que deu origem à lei 13.146/2015 tenha sido proposto por um indivíduo específico, ele não é, em última instância, o decisor de tal projeto, haja vista que inúmeras pessoas participaram do processo tanto de elaboração do projeto, quanto nas ações que foram necessárias para concretizá-lo - até que ele fosse aprovado como lei.

A ação política é, além disso, permeada por valores que teriam como ideal regular as decisões e as relações dos indivíduos. Cabe destacar que esses valores são coletivos e que “[...] a propriedade coletiva dos valores cria entidades abstratas (Estado, República, Nação) que garantem os direitos e os deveres dos indivíduos; entidades que superam cada um dos membros do grupo e sobredeterminam esse último” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 20).

O autor explica ainda que na palavra política a linguagem e a ação estão entrelaçadas, essa palavra se estabelece entre duas verdades: a do dizer e a do fazer, de forma que

[...] a palavra política é *cheia de armadilhas*. Esse duplo poder obriga a instância política a encontrar uma maneira de dizer que não revela todos os projetos e objetivos de ação, mas que, em igual medida, não perde de vista que esse jogo de máscaras da ação pelo discurso é limitado por uma ética da responsabilidade. A palavra política deve se debater entre uma *verdade do dizer* e uma *verdade do fazer*, uma verdade da ação que se manifesta por meio de uma palavra de decisão e uma verdade da discussão que se manifesta mediante uma palavra de persuasão (ordem da razão) e/ou de sedução (ordem da paixão) (CHARAUDEAU, 2006a, p. 23).

A política, enquanto espaço de ação, se efetiva a partir de diferentes tipos de regulação. Charaudeau (2006a, p. 27) distingue os três tipos de regulação, a saber: aquela que se refere às relações de força e que têm por objetivo regular as situações de dominação e “tentar estabelecer relações igualitárias entre os indivíduos”. Este é o principal objetivo da lei 13.146/2015 – regular as relações entre a pessoa com deficiência e as demais pessoas, na tentativa de assegurar relações igualitárias, no que concerne aos direitos e liberdades fundamentais. Um segundo tipo de regulação é aquela que visa o bem comum e é efetivada por meio das leis e outras publicações. Acrescente-se ainda a regulação que estabelece as responsabilidades e os papéis sociais, como as nomeações ou eleições.

No campo político algumas palavras e estratégias discursivas são recorrentes, entre elas estão as palavras de decisão. Charaudeau (2006b, p. 259) aponta que as palavras de decisão indicam que há uma anormalidade, uma necessidade e uma performatividade. Apresento a seguir cada uma dessas características, já que é possível perceber a presença de cada uma na produção do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em primeiro lugar, a palavra de decisão significa que há uma anormalidade “[...] diz que há uma desordem social (uma situação, um fato, um acontecimento), o qual é julgado inaceitável (ele escapa a uma norma social ou ao quadro jurídico existente, caso contrário, bastaria aplicar a lei): ela anuncia a afirmação: ‘as coisas não vão bem’” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 259). Aproximando a abordagem do autor do Estatuto da Pessoa com Deficiência, pode-se afirmar que a desordem social, julgada como inaceitável é a falta de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Em face da anormalidade, entendida como a falta de igualdade entre as *pessoas com deficiência e demais pessoas*, há uma necessidade a ser sanada.

A necessidade “[...] diz então que é preciso tomar uma atitude para resolver essa anormalidade e reinseri-la em uma nova ordem ou em um novo quadro jurídico; ela enuncia uma afirmação de ordem deontica: ‘devemos consertar as coisas’” (CHARAUDEAU 2006b, p. 259-260). Ou seja, é preciso estabelecer uma nova ordem jurídica que assegure, ainda que em virtualidade, que a *pessoa com deficiência* tenha as mesmas condições de igualdade que as *demais pessoas*. O que há para ser consertado então, são as próprias relações sociais, já que, conforme exposto no primeiro capítulo, os estereótipos sobre a deficiência não são naturais, antes, são uma produção social, a partir de determinadas normas e valores.

A performatividade é a ação provocada pela própria proclamação “[...] ela revela ao mesmo tempo que medida deve ser adotada no instante mesmo de sua enunciação” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 260). Depreende-se, que nesse caso, a performatividade corresponde à própria lei, que ao mesmo tempo em que é enunciada/publicada, apresenta quais medidas devem ser adotadas (ainda que alguns dos elementos tenham um prazo para entrar em vigor). Um aspecto que chama a atenção, é a frequência com que esse ato performático é repetido, já que, como descrito anteriormente de tempos em tempos são publicadas novas leis com objetivos semelhantes.

2.8 A definição do *corpus*

Uma das características da lei 13.146/2015 é a sua abrangência, o documento é composto por 127 artigos que deliberam sobre os mais diversos aspectos da vida da pessoa

com deficiência, como o direito à saúde, à moradia, ao transporte, à participação na vida pública e política, entre outros. A multiplicidade de temas abordados na referida lei indica que a inclusão deve perpassar toda a sociedade, em seus mais diversos segmentos, não havendo um setor com mais ou menos responsabilidades. Os conteúdos abordados na lei podem ser observados na tabela a seguir:

TABELA 1 – Lei 13.146/2015

Lei 13.146/2015	
Tema	Artigos
Disposições gerais	Art. 1 ^o ao 3 ^o
Da igualdade e da não discriminação	Art. 4 ^o ao 8 ^o
Do atendimento prioritário	Art. 9 ^o
Do direito à vida	Art. 10 ^o ao 13
Do direito à habilitação e reabilitação	Art. 14 ao 17
Do direito à saúde	Art. 18 ao 26
Do direito à educação	Art. 27 ao 30
Do direito à moradia	Art. 31 ao 33
Do direito ao trabalho	Art. 34 ao 35
Da habilitação profissional e reabilitação profissional	Art. 36
Da inclusão da pessoa com deficiência no Trabalho	Art. 37 ao 38
Do direito à assistência social	Art. 39 ao 40
Do direito à previdência social	Art. 41
Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer	Art. 42 ao 45
Do direito ao transporte e à mobilidade	Art. 46 ao 52
Disposições gerais	Art. 53 ao 62
Do acesso à informação e à comunicação	Art. 63 ao 73
Da tecnologia assistiva	Art. 74 ao 75
Do direito à participação na vida pública e política	Art. 76
Da ciência e tecnologia	Art. 77 ao 78
Disposições gerais	Art. 79 ao 83
Do reconhecimento igual perante a lei	Art. 84 ao 87
Dos crimes e das infrações administrativas	Art. 88 ao 91

20 De acordo com a Lei Complementar 95 “a unidade básica de articulação será o artigo, indicado pela abreviatura ‘Art.’, seguida de numeração ordinal até o nono e cardinal a partir deste” (BRASIL, 1998, p. 1).

A partir da tabela é possível perceber que o Estatuto da Pessoa com Deficiência possibilita inúmeras vertentes de pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, por se tratar de um documento recente, o estado da arte demonstra que os estudos e análises da lei ainda estão em fase inicial. Observa-se no banco de teses e dissertações da Capes que até o presente²¹ há apenas uma dissertação que aborda a lei, intitulada “O impacto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no direito protetivo brasileiro: reconhecimento da capacidade civil e direito ao casamento das pessoas com deficiência psíquica e intelectual”. A dissertação desenvolvida por Mendes (2015) está vinculada à área do Direito.

Diante da dificuldade de analisar todo o Estatuto em uma única pesquisa, foi preciso delinear quais artigos comporiam as reflexões aqui empreendidas, ou seja, qual seria o *corpus* de análise. Neste sentido, minha vivência com os sujeitos surdos no espaço educacional, enquanto tradutora intérprete de Libras, instigou-me a voltar o olhar para as questões que se relacionam com o ensino, em detrimento de outras áreas, como a da saúde, da justiça ou do trabalho.

Inicialmente, o art. 1º estabelece o objetivo do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seguida, o art. 2º, traz a definição do público-alvo da lei – a pessoa com deficiência – e alguns aspectos da avaliação da deficiência. Logo após, no art. 3º são caracterizados os conceitos utilizados no decorrer da lei, entre eles os conceitos de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, entre outros. A questão da proteção da pessoa com deficiência descrita no art. 5º e art. 8º também serão abordadas. Acrescentem-se ainda os artigos 27 e 28 que constituem o capítulo da lei dedicado ao direito à educação²².

Cabe salientar que para a estruturação do *corpus* me baseei nas proposições de Charaudeau (2011) sobre o tema. Dessa forma, o conceito de *corpus* é aqui empregado como a “[...] compilação de dados linguísticos (sob a forma de textos escritos ou orais, de documentos diversos, de observações empíricas selecionadas ou de sondagens provocadas) que são constituídos em objeto de análise” (CHARAUDEAU, 2011, p. 3). Ou seja, a partir de

21 Busca realizada pela pesquisadora no dia 10 de outubro de 2016.

22 O artigo 29, que também faz parte do capítulo sobre o direito à educação foi vetado, por isso não será analisado.

um texto escrito (a lei) foram compilados determinados dados (os artigos selecionados) que serão constituídos em objeto de análise.

Além disso, Charaudeau (2011. p. 9) apresenta três tipos de *corpus*, sendo eles: “[...] *corpus* segundo o paratexto (de palavras, de enunciados, de modos de enunciação), *corpus* segundo o interdiscurso (saberes de conhecimento, saberes de crença), *corpus* segundo a situação (locutores finalidade e dispositivo).” Tendo-se como base tais definições, depreende-se que a pesquisa aqui empreendida é de *corpus* segundo o paratexto, já que é composta pelas palavras, enunciados e modos de enunciação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ademais, no *corpus* podem ser identificados alguns signos-sintomas, esse conceito se refere a palavras, fórmulas ou imagens que indicam sistemas de valores, “[...] palavras (‘racismo’, ‘imigração’, ‘solidariedade’ etc.) ou fórmulas diversas (‘purificação étnica’) reveladoras de maneiras de dizer; podem ser também signos icônicos (encenações com imagens) que permitem estudar, por exemplo, as ‘representações da mulher’” (CHARAUDEAU, 2011, p. 12). Aproximando os exemplos do autor da temática abordada observam-se alguns signos-sintomas como a palavra barreira, e fórmula como *demais pessoas*.

No intuito de compreender tais signos-sintomas realizarei uma análise contrastiva, tendo em vista que, “[...] o sentido de discurso só pode ser captado em operações de contraste, quando se colocam em paralelo diversas sequências discursivas. Assim, os corpora devem ser construídos segundo certas variáveis que permitam comparar tais sequências” (CHARAUDEAU, 2011, p. 13), essas variáveis se distinguem quanto às externas e internas.

Logo, como variáveis externas foram priorizados o enfoque cultural e temporal. O primeiro corresponde às diferentes significações sobre o ser surdo e a surdez, já o enfoque temporal está relacionado com as versões da lei produzidas em períodos distintos. Já a variável interna pode ser identificada como a busca dos efeitos de sentido atribuídos a determinados termos empregados na lei 13.146/2015. Naturalmente, tal processo de contraste desdobra-se na aproximação de outros documentos, já que o *corpus* não se encerra em si mesmo, antes:

É por isso que um *corpus* não passa de um pretexto, no sentido de que ele é um ponto de partida indispensável para uma análise do discurso, devendo os textos ser confrontados permanentemente com outros textos e outros corpora. Isso porque as significações sociais se repartem numa larga combinatória de palavras em relação com seus diferentes contextos. É também por isso que nenhum *corpus* é

definitivamente fechado, constituindo-se seu fechamento numa decisão provisória com fins operatórios. São os parâmetros de “contrastividade” (externa e interna) do *corpus* que, no jogo das semelhanças/ diferenças, fazem sentido. (CHARAUDEAU, 2011, p. 15).

Acrescente-se ainda que no processo de análise do *corpus* faz-se necessário considerar o contrato de comunicação que o envolve. Tal contrato, que delimita e regula o ato de enunciação é formado pela “[...] natureza da identidade dos parceiros do ato de linguagem, a finalidade da situação, os dispositivos e as circunstâncias materiais desta última” (CHARAUDEAU, 2011, p. 8). Além disso, é preciso considerar o contexto situacional e as condições de produção da lei 13.146/2015, assim, apresentarei no próximo capítulo os aspectos históricos sobre a mesma, evidenciando o cenário de sua proposição, como Projeto de lei do ano de 2000 e sua aprovação em 2015.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DA LEI 13.146/2015 – ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No presente capítulo busco delinear as condições de produção do Estatuto da Pessoa com Deficiência, na tentativa de compreender as negociações entre cultura surda e cultura ouvinte na constituição do referido documento.

Além disso, objetivo caracterizar as relações entre educação especial e educação de surdos e as significações que advêm da localização ou não do ensino dos sujeitos surdos no âmbito da educação especial. Tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados nos capítulos 1 e 2 proponho uma análise do *corpus* levantado a partir da lei 13.146/2015. Tal análise visa compreender quais os efeitos de sentido acerca da surdez e da educação bilíngue que se inscrevem no discurso oficial.

3.1 Aspectos históricos da lei 13.146/2015

O Estatuto da Pessoa com Deficiência tem sua origem vinculada com o PL 3638/2000, que foi apresentado à Câmara dos Deputados em 09 de outubro de 2000 por Paulo Paim (na época deputado federal PT/RS). Entre as justificativas para a proposição do PL estava o argumento de que até aquele momento os direitos da pessoa com deficiência eram estabelecidos em leis e decretos esparsos, sendo que não havia uma legislação que “defina claramente os direitos dos portadores de deficiência a exemplo do que foi feito com relação à criança e o adolescente e a defesa do consumidor” (BRASIL, 2000, p. 50863).

Dessa maneira, o texto redigido em 2000 indica que o PL buscava estabelecer parâmetros para a ação do Estado sobre a temática abordada, além disso, era esperado que a partir do projeto pudesse “[...] resultar Lei que definitivamente estabeleça o tratamento diferenciado, necessário e adequado para que os cidadãos portadores de necessidades especiais possam estar plenamente inseridos socialmente de forma plena e produtiva” (BRASIL, 2000, p. 50863-50864). A motivação inicial para a proposição do PL é descrita por

Paim como o resultado de um anseio coletivo, de uma solicitação da própria sociedade. Após a aprovação da lei, o político apresenta um histórico da mesma e assevera que:

[...] O Estatuto da Pessoa com Deficiência nasceu justamente dos encontros e esperanças, dos anseios e sonhos de muitas vidas, das reflexões, do diálogo de pais e mães, filhos, irmãos, tios, avós, amigos, namorados que, lá atrás, se entrelaçaram na busca do mesmo horizonte, cumprindo um ideal, os mesmos caminhos, como assim faz “o vento que vai para o sul, e faz seu giro para o norte” (PAIM, 2015, p. 8).

O PL 3638/2000 foi apresentado novamente pelo mesmo político em 2003, sendo que em 2006 foi remetido para a Câmara dos Deputados como PL 7699/2006. O texto inicial foi apensado²³ ao PL 7699/2006 e aprovado como lei ordinária 13.146 em julho de 2015. O percurso da lei pode ser observado no quadro apresentado por Gabrilli (2016, p. 10-11), relatora do projeto, conforme exposto imagem²⁴ que segue:

FIGURA 1 – Entenda a trajetória da LBI



23 Apensação é a “Tramitação em conjunto. Propostas semelhantes são apensadas ao projeto mais antigo. Se um dos projetos semelhantes já tiver sido aprovado pelo Senado, este encabeça a lista, tendo prioridade sobre os da Câmara” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005).

24 Ainda que na imagem conste que no ano de 2000 o nome da Lei era Estatuto da Pessoa com Deficiência, de acordo com o PL 3638/2000 o mesmo era denominado de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais.

Assim como indicado na imagem, o texto inicial do Estatuto da Pessoa com Deficiência foi objeto de inúmeras discussões e análises, de acordo com o proponente do PL entre os anos de 2000 a 2015 foram realizados mais de 1500 encontros para discutir o Estatuto, entre conferências, audiências públicas, seminários, etc. (PAIM, 2015, p. 10). Nesse ínterim, o texto passou por significativas modificações em seu conteúdo e até mesmo em sua nomenclatura. Entre os fatores responsáveis por engendrar tais mudanças destaca-se a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006).

De acordo com Maior (2008, p. 1) ao participar da abertura das assinaturas da Convenção “[...] o Brasil firmou a posição de ratificar a Convenção e o Protocolo Facultativo, assumindo compromisso em casa e no cenário internacional”. Quanto aos desdobramentos da ratificação no âmbito nacional destaca-se a mensagem presidencial 711/2007, solicitando à Câmara que o texto da Convenção tramitasse como emenda constitucional. No ano seguinte, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada com a publicação do decreto 186/2008. De acordo com Gabrilli (2015, p. 6), com a aprovação do decreto 6949/2009 o texto ratificado foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, com valor de emenda constitucional.

Ainda nesse sentido, a ratificação do Protocolo Facultativo é indicada por Maior (2008, p. 1) como “[...] prova de respeito aos direitos humanos dada pelo Estado brasileiro, pois significa que o país poderá ser interpelado internacionalmente e receber sanções, caso ocorram violações dos direitos das pessoas com deficiência”. Diante desse cenário, houve a necessidade de adequação não apenas da redação oficial do PL 7699/2006, mas também de outras leis que já estavam em vigor no país. Com isso, acrescentou-se ao projeto uma nova finalidade: a de padronizar a legislação já existente, em outras palavras:

Considerando o status de emenda constitucional da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tanto as leis em vigor quanto aquelas que vieram a ser aprovadas devem estar em consonância com seus princípios e disposições. Nesse contexto, a existência de um projeto de lei no Plenário sobre a temática da deficiência – PL nº 7.699, de 2006 – passou a constituir um ponto extremamente favorável para regulamentar a convenção, realizar eventual adequação de leis que estejam em conflito com seus ditames, bem como para a aprovação de medidas legislativas que busquem o fiel cumprimento de suas disposições (GABRILLI, 2015, p. 6).

A relevância dessa adequação fundamenta-se na concepção de deficiência que consta na Convenção. A partir da conceitualização do termo “barreiras” expressa no

documento a deficiência não seria mais vista pelo viés clínico, mas sim pelo viés social. Com isso, depreende-se que a deficiência se dá pela interação do indivíduo com as barreiras, sejam elas “[...] sociais, ambientais e atitudinais [...] a deficiência passa a ser vista como uma questão social e, como tal, demanda a adoção de medidas necessárias à eliminação dessas barreiras e à garantia da plena inclusão social da pessoa com deficiência na vida comunitária” (GABRILLI, 2015, p. 8).

Os sentidos produzidos por esse deslocamento conceitual foram percebidos pelos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência que entenderam a necessidade de adequação do texto do PL 7699/2006 aos princípios da Convenção da ONU. O papel da sociedade enquanto solicitante e participante no processo de reorganização textual pode ser percebido na figura 2 exposta anteriormente e também no relato feito por Paim (2015, p. 17), ele descreve que “[...] os movimentos sociais, acertadamente, entenderam que era necessário se fazer uma adequação do Estatuto à Convenção Internacional. Assim o fizemos em uma audiência pública, momento histórico na Comissão de Direitos Humanos”.

De maneira semelhante, a presença e a colaboração da sociedade na reestruturação textual é destacada por Gabrilli (2015, p. 11), a relatora do projeto explica que teve o papel de “[...] alinhar, polir, sistematizar as contribuições oferecidas, além de negociar, dentro e fora do Parlamento, alternativas que melhor atendam às demandas das pessoas com deficiência, sem perder de vista o lema do nosso movimento: ‘nada sobre nós, sem nós’”. Com o objetivo de fazer tal reestruturação textual foi montado um grupo de trabalho que atuou durante os anos de 2011 a 2013.

Além disso, o projeto foi disponibilizado no *site* e-democracia²⁵, recurso utilizado para que a população pudesse comentar e sugerir alterações no texto. Em 2013 foram realizadas audiências públicas nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Piauí, Rondônia, Santa Catarina e Goiás. A relatora do projeto informa ainda que “muitas contribuições também nos foram apresentadas em eventos, por mensagens eletrônicas ou em visitas ao nosso gabinete” (GABRILLI, 2015, p. 10).

Embora as publicações que tratem do histórico da lei 13.146/2015 sublinhem a participação da sociedade na construção do documento, não há a descrição de quais contribuições foram aceitas e quais não foram. Como resultado da participação social nesse processo é citado apenas a alteração do nome do Projeto de Lei, de acordo com Gabrilli

25 Cabe ressaltar que foi disponibilizado o texto em português e também em Libras.

(2015, p. 11) a mudança se deu a partir das audiências realizadas no Rio de Janeiro em que foi “[...] sugerida a adoção da expressão ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI’, designação que, a nosso ver, reflete com maestria o objetivo do texto que ora apreciamos, qual seja, o de garantir a plena participação social das pessoas com deficiência”.

A ausência de indicação das efetivas contribuições da sociedade que foram incorporadas ao documento, em contraste com os reiterados destaques da participação dos movimentos sociais, indica que esses destaques podem ser compreendidos como um recurso de legitimação de tudo que está posto no Estatuto.

Na presente seção procurei explicar, ainda que resumidamente, o processo de elaboração da lei 13.146/2015 já que esses fatos podem colaborar para a compreensão do *corpus*. Na seção que segue apresento a metodologia que será empregada para a análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

3.2 Apontamentos sobre a metodologia de análise

Para a estruturação da análise do *corpus* seguirei a ordem em que os artigos estão expostos na lei, dedicando uma seção para cada artigo. Com o intuito de apresentar o texto a ser analisado (artigo, parágrafo, inciso ou alínea), optei por citá-lo logo após o nome da seção. Para as reflexões sobre a educação dos surdos procuro dialogar com os pressupostos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Assim como indicado anteriormente, proponho uma análise comparativa do *corpus* e para desenvolver tal proposta, elenquei algumas das redações que foram formuladas durante o processo que resultou na lei 13.146/2015. As construções textuais que utilizo para comparação e os motivos que me levaram a selecioná-las são os seguintes:

- PL 3638/2000 – por corresponder ao primeiro PL que propôs a criação do Estatuto, é o texto apresentado a Câmara dos Deputados em 2000.
- PL 7699/2006 – refere-se ao texto enviado para a Câmara dos Deputados em 2006, ele foi a base sobre a qual se deram as discussões relatadas na seção anterior.

- Versão de 2014 – as mudanças promovidas no PL 7699/2006 são expressas no quadro comparativo divulgado por Gabrilli (2014), elas são relevantes por serem aquelas resultantes da adequação da lei à Convenção da ONU.
- Lei 13.146/2015, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, corresponde a versão final da lei.

3.3 Sobre os modos de falar: análise do primeiro artigo

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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, p. 1).

De acordo com o *caput* do art. 1º, a lei 13.146/2015 é denominada *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* ou *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. É interessante observar que a nomenclatura inicial proposta para a lei foi *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* (BRASIL, 2000, p. 50863). Ainda que atualmente esta última designação possa parecer politicamente incorreta, em 2000 a utilização do termo *portador de necessidades especiais* era considerada um avanço nas relações sociais e indicava o respeito às pessoas com deficiência. O uso desse termo é utilizado, inclusive, como um dos argumentos para a proposição do PL 3638/2000:

O Projeto resgata a evolução política com relação ao tema quando faz entender que a expressão “portador de deficiência” insculpido na Constituição, passou a “portador de necessidades especiais”. Trata-se de inovação resultante e resultado do vetor de inserção social como direito de cidadania, diferentemente de uma postura assistencialista e discriminatória (BRASIL, 2000, p. 50863).

Contudo, na década seguinte o termo indicado como uma inovação deixou de ser entendido como vetor de inserção social, tanto que em 2010 foi publicada a Portaria 2.344 que substituiu a expressão *pessoa portadora/ portador de necessidades especiais* por *pessoa com deficiência*.

Situação semelhante pode ser observada com relação aos termos léxicos utilizados em documentos oficiais para se referir aos surdos. Ainda que a lei 13.146/2015 aborde a questão do uso da Libras, da formação do profissional tradutor e intérprete, da questão da

educação bilíngue, entre outros assuntos voltados para a comunidade surda, o documento praticamente não utiliza termos léxicos para se referir a esse público, apenas a expressão *ao candidato com deficiência auditiva* é empregada duas vezes no art. 109 para indicar as alterações no Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2015, p. 26).

No entanto, a mudança lexical pode ser observada em documentos oficiais publicados anteriormente. A lei 10.436/2002 afirma que a Libras é um sistema linguístico “oriundo das comunidades de pessoas surdas do Brasil” e ainda que “[...] as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva” (BRASIL, 2002, p. 1). Aqui são empregados os termos *pessoas surdas* e também *portadores de deficiência auditiva*, mas não há um detalhamento da distinção entre esses dois grupos.

A regulamentação da referida lei se deu com o decreto 5.626/2005 segundo o qual “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, p. 1). O documento detalha, ainda que “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p. 1). Chama atenção o fato de que mesmo que o decreto seja anterior a portaria 2.344/2010, nele já não é utilizada a expressão *portador de deficiência auditiva*, mas sim *pessoa surda*, nomenclatura culturalmente aceita pela comunidade surda.

Ainda que o emprego de tais termos possa apontar para uma mudança nas relações sociais, a alteração lexical indica também para uma questão ideológica, já que “[...] o modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites [...]” (FISCHER, 2003, p. 376).

Além disso, essas mudanças podem ser compreendidas como um mecanismo de produção de sentidos positivos sobre quem as profere e não apenas como um mecanismo de produção de sentidos positivos acerca de quem elas referem. De acordo com Skliar (2006, p. 24) “[...] a linguagem da designação não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros, e assim, seguir sendo nós mesmos, *impunes* nessa designação e *imunes* em relação à alteridade”.

Sob essa ótica, ainda que haja uma reformulação dos termos e que sejam empregadas diferentes denominações como deficientes, diferentes, portadores, entre outras, há um aspecto que pode ser encontrado em todas essas representações, a saber, o fato do outro ser “[...] apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a *coisa a tolerar*. E, também, permanece intocável a nossa produção do outro, para assim nos sentirmos mais confiáveis e mais seguros no *lado dos bons, no lado do normal, no lado da normalidade*” (SKLIAR, 2006, p. 25). Ou seja, ao alterar uma nomenclatura cria-se o efeito de sentido de que quem o fez é uma pessoa ou uma entidade (no caso do Estado) preocupada com o próximo, tanto que é capaz de mudar e regular sua forma de enunciação.

Essa atitude pode ser compreendida à luz dos imaginários coletivos, esses imaginários além de demonstrarem os valores de determinado grupo atuam também no reconhecimento e na construção a memória identitária (CHARAUDEAU, 2015, p. 21). Entre os diferentes imaginários elencados pelo autor estão aqueles referentes às relações sociais, eles “[...] evidenciam a maneira pela qual os indivíduos representam para si mesmos como devem ser seus comportamentos em sociedade e que engendram os chamados ‘rituais sociais’: rituais de cumprimentos, de desculpas e de polidez; rituais de injúrias e insultos”. Diante do exposto, pode-se afirmar que esses imaginários evidenciam também os rituais de designação e polidez, indicando as formas de se referir aos diferentes sujeitos sociais, contudo,

[...] Cuidam-se as palavras delas mesmas, se cuidam as imagens, as leis, o currículo das escolas, as publicidades, a mensagem empresarial. Vigiamo-nos uns aos outros para não dizer aquelas palavras, para evitar aqueles gestos, para denunciar aquelas atitudes que não representam de uma forma benigna os conflitos culturais. Desse modo, os problemas culturais ficam mascarados em modos ligeiros de dizer e de olhar (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 34).

Além disso, segundo o *caput* do art. 1º a lei é destinada a *assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência*. Para a descrição do objetivo da lei foram escolhidos os verbos transitivos *assegurar* e *promover*, o primeiro significa “garantir, tornar algo seguro, confiável e livre de perigo”, já *promover* significa “colocar em evidência, impulsionar, ser motivo de, ocasionar” (Dicionário Aulete). O emprego desses verbos possibilita algumas reflexões e questionamentos.

Por um lado, o emprego do verbo *assegurar* evoca o efeito de sentido de que os direitos e as liberdades da pessoa com deficiência não estão seguros, estáveis, por isso há a necessidade de um documento que os coloque fora de perigo. Por outro lado, o verbo

promover pode trazer o sentido de que o cenário nacional não possibilita que a pessoa com deficiência exerça seus direitos e liberdades, por isso é preciso suscitar condições para que eles sejam efetuados plenamente.

Diante desse cenário, cabe indagar: a inclusão, quando assegurada ou promovida, ou seja, como uma situação que não é natural, mas sim gerada por um documento, é realmente inclusão? Ou é apenas o cumprimento da lei, motivada pelas sanções que decorrem do descumprimento da mesma? Tendo em vista a complexidade das relações humanas acredito que não exista uma resposta única para essas questões, e que elas devem ser consideradas mediante os diferentes contextos históricos e sociais.

Vale sublinhar que ainda que o pré-construído *em condições de igualdade* possa gerar o efeito de sentido de que todos tenham as mesmas condições, as duas expressões não são sinônimas. Considerando-se que cada sujeito é único e a multiplicidade de fatores que englobam a vida desse sujeito, realidade que pode ser percebida nos inúmeros aspectos abordados no Estatuto da Pessoa com Deficiência, depreende-se que cada um necessita de aparatos diferentes para viver em condições de igualdade com as demais pessoas, dessa forma, diante de um cenário plural, como assegurar tais condições?

Outrossim, o artigo afirma que a lei foi instituída *visando à sua inclusão social e cidadania*. O emprego do verbo visar no gerúndio indica a ação que não foi finalizada e que será de duração prolongada. Por fim, o parágrafo único do art. 1º afirma que

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, p. 1).

O parágrafo acima demonstra o dialogismo presente na lei, fato que pode ser observado na indicação dos documentos nos quais ela está baseada. Além disso, os documentos citados no parágrafo único produzem o efeito de sentido de validação e legitimidade do que é expresso no decorrer da lei. Uma das proposições que constam no documento é a definição do público-alvo do Estatuto, aspecto que será abordado na seção seguinte.

3.4 Sobre pessoas demais e demais pessoas: análise do segundo artigo

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

O *caput* do art. 2º descreve quem é a pessoa com deficiência, o enunciado tem início com a informação de que *considera-se pessoa com deficiência*. O verbo *considerar* significa “olhar(-se) ou fitar(-se), detida e minuciosamente; definir-se, decidir-se sobre algo após julgamento [...] encarar algo sob um certo modo particular; julgar, pronunciar-se sobre algo” (Dicionário Michaelis, 2015). Um dos requisitos para que haja consideração é a existência de um sujeito que executará as ações de julgar, definir ou se pronunciar sobre si mesmo, sobre outrem, sobre um objeto ou uma situação determinada. No contexto apresentado no art. 2º o Estado detém a autoridade enunciativa para definir quem é a pessoa com deficiência.

A pessoa com deficiência é definida como aquela que tem algum impedimento, o qual, em interação com as barreiras produz a obstrução de sua participação. A expressão em *interação com uma ou mais barreiras*, produz o efeito de sentido de uma ação que se encerra em si mesma. Todavia, vale destacar que esta interação se dá, em certa medida, porque a pessoa com deficiência deseja interagir não com a barreira exatamente, antes, o contato com a barreira se dá no processo de querer fazer algo. É o caso do sujeito cego que precisa ler um livro e não encontra uma versão disponível em Braille, ou de um sujeito surdo que precisa assistir um vídeo que não tem legenda ou janela em Libras.

Nessas situações, a pessoa com deficiência está como sujeito virtual e não real, já que não realizou a performance, no exemplo citado anteriormente, interagir com o conteúdo de um livro ou de um vídeo. Essa realidade remete para a explicação de sujeito virtual e real empreendidas por Limberti (2009, p. 63), ainda que a explicação se refira ao índio, é possível perceber circunstâncias semelhantes em relação à pessoa com deficiência, a autora afirma que o “[...] estado do sujeito virtual é importante porque, ao mesmo tempo em que aponta o insucesso do programa de performance e, conseqüentemente, do programa de competência, coloca o índio apenas como uma possibilidade em relação à cultura branca”. Nesse caso, a

pessoa com deficiência é colocada como uma possibilidade em face da performance não desempenhada.

O art. 2º afirma que tais barreiras podem obstruir *sua participação plena e efetiva na sociedade*. Os adjetivos utilizados para descrever a participação geram o efeito de sentido de que tal participação deve ser permanente e perfeita. A *plenitude* indica “perfeição, completude”, já a *efetividade* traz o sentido de “permanente, de caráter definitivo, verdadeiro; que ocasiona o efeito esperado” (Dicionário Aulete). Diante das definições apresentadas cabe questionar se há de fato, pessoas que tenham condições de participar plena e efetivamente na sociedade. Isto é, será que aqueles que não são enquadrados como pessoas com deficiência também não possuem aspectos que lhes impossibilitam ter uma participação social perfeita e permanente?

Some-se a indagação feita anteriormente quais os sentidos de *igualdade de condições com as demais pessoas*. A determinação da igualdade, nesse contexto, requer outro objeto para que possa ser feito um comparativo e assim estabelecer se há igualdade ou não. Nesse caso, o paralelo é traçado entre as *pessoas com deficiência* e as *demais pessoas*. Tendo como base a organização social e a heterogeneidade dos sujeitos, a vivência com participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade parece ser uma utopia. Pensando nos fatores biológicos, psicológicos e sociais, entre outros, seria improvável encontrar, mesmo entre aqueles considerados como *demais pessoas* quem se adéque a tais padrões.

A fim de ilustração pode-se supor que do grupo descrito como *demais pessoas* fossem separadas apenas as mulheres, em uma nova seleção apenas as que têm entre 20 e 50 anos, dessas aquelas que são professoras, em seguida só as que são mães, será que todas as mulheres do grupo final entendem que tem condições de igualdade para concorrer em um concurso, por exemplo? Nessa situação hipotética foram elencados 5 fatores, e certamente existem tantos outros que fazem com que essas mulheres possuam condições de vida que trarão elementos facilitadores ou complicadores durante o suposto concurso.

Como exposto anteriormente, as condições de igualdade são estabelecidas em paralelo com as *demais pessoas*. Depreende-se então que o art. 2º aponta para a separação de dois grupos: em um grupo as *pessoas com deficiência*, e em outro grupo as *demais pessoas*. O impedimento de longo prazo, seja ele qual for: visual, auditivo, físico, mental, etc. é suficiente para categorizar a pessoa em um grupo, e separá-la das demais.

O emprego do pronome indefinido *demais* indica o efeito de sentido “daqueles que restam, que sobram” se usado como substantivo, ou ainda os “outros” se empregado como adjetivo (Dicionário DICIO, 2016). A adjetivação de um dos grupos como *demais* aponta para o sentido de que a pessoa com deficiência é separada por algo que não a torna semelhante do “nós”, como o uso da cadeira de rodas, do aparelho auditivo etc. Dessa maneira é importante lembrar da consideração feita por Bauman, de acordo com o autor

[...] o aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa: significativo bastante para superar o impacto das diferenças quando se trata de tomar posição. E não que ‘eles’ sejam diferentes de nós em tudo; mas eles diferem em um aspecto que é mais importante que todos os outros, importante o bastante para impedir uma posição comum e tornar improvável a solidariedade genuína, independente das semelhanças que existam (BAUMAN, 2001, p. 202).

Além disso, a segmentação em dois grupos e as mudanças lexicais remetem para o deslize de significados. Segundo Orlandi (2001, p. 80) o conceito de deslize pode ser compreendido como “[...] próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. [...] Este modo de conceber o deslize, o efeito metafórico, como parte do funcionamento discursivo, liga-se à maneira de se conceber a ideologia”. Tal deslize pode ser percebido em:



Assim, a substituição de *portador de* deficiência por *pessoa com* deficiência, bem como a substituição de pessoas *normais* por *demais* pessoas salientam que o deslizamento que ocorre é tão significativo quanto o vocábulo em si, já que através dessa mudança é possível perceber tanto a ideologia quanto a historicidade envolta no uso do termo *portador* ou *pessoa*, por exemplo (ORLANDI, 2001, p. 80).

Diante de tal dicotomia torna-se necessário criar mecanismos para avaliar em qual grupo a pessoa será categorizada. Sob esse aspecto é interessante perceber que o texto do PL apresentado em 2000, a versão proposta em 2006 e o texto final do Estatuto descrevem o processo avaliativo de maneiras distintas.

Inicialmente, o texto do PL 3638/2000 estabelecia que a avaliação referente aos “[...] diversos graus e peculiaridades que caracteriza a condição de portador de necessidades

especiais serão definidas na regulamentação desta Lei, baseados em definições técnico-científicas, devendo-se considerar, sempre que possível, os padrões internacionais” (BRASIL, 2002, p. 220). Além disso, segundo Gabrilli (2014, p. 2) a primeira versão da lei indicava que “A avaliação da deficiência será médica e social e considerará os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores ambientais e pessoais e a limitação no desempenho de atividades”. Por fim, na redação do texto aprovado em 2015, os aspectos inerentes à avaliação são expressos nos incisos I ao IV do § 1º do art. 2º da seguinte forma:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III – a limitação no desempenho de atividades; e
IV – a restrição de participação.
§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015, p. 1).

Embora não seja especificado nos parágrafos acima, o caráter multiprofissional e interdisciplinar no processo de avaliação aponta também para a área médica, assim como expresso nas versões anteriores do documento. Depreende-se, dessa forma, que o método de avaliação permanece o mesmo, sendo que a mudança ocorreu na forma de enunciar as medidas avaliativas.

Outro aspecto a ser observado quanto ao processo de avaliação é o fato de que ainda que o *caput* do artigo assinale que o impedimento está na barreira e não na pessoa, o processo de avaliação descrito nos incisos I ao IV produz o efeito de sentido de que a barreira continua sendo a estrutura do corpo, já que é ela o objeto de avaliação. O conceito de barreira e a descrição de seus vários tipos são pontuados no terceiro artigo da lei e serão analisados na próxima seção.

3.5 Sobre barreiras e comunicação: análise do terceiro artigo

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se (BRASIL, 2015, p. 1).

O art. 3º é composto por quatorze incisos que trazem a definição dos principais conceitos a serem observados *para fins de aplicação desta lei*, são eles: acessibilidade,

desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante.

Na presente seção serão analisados o inciso I que aborda o conceito de acessibilidade, o *caput* e alínea “d” do inciso IV, que tratam respectivamente da concepção de barreiras e da descrição das barreiras nas comunicações e na informação. A análise desses conceitos, em detrimento dos outros presentes no art. 3º, foi priorizada devido ao fato de que eles se relacionam com as práticas voltadas para os sujeitos surdos. O Estatuto detalha acessibilidade como:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida

No que se refere aos surdos, a acessibilidade vincula-se à possibilidade e condição de alcance para utilização da informação e comunicação. Logo, quando a língua de sinais não é priorizada, a informação e comunicação ficam comprometidas. Além disso, conforme exposto no capítulo 1, os sujeitos surdos percebem e interagem com o mundo a partir da visualidade e não da oralidade; logo, os processos de comunicação devem levar em conta não apenas o uso da Libras, mas também essa diferença entre as modalidades oral auditiva e visual espacial.

Note-se que no texto do PL proposto em 2000 não havia o conceito de barreira; a deficiência era localizada na pessoa e a classificação da condição de portador seria definida com base em critérios técnico-científicos. No texto de 2014 o conceito está presente e se assemelha à definição da Convenção da ONU para barreiras. Já na versão de 2015 houve a substituição de *diversas barreiras* por *uma ou mais barreiras* e a supressão do impedimento psicossocial e comunicativo. Assim como acontece com a definição de acessibilidade, o conceito de barreira é idêntico no documento de 2014 e na redação final da lei 13.146/2015, sendo descrita como:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim como ocorre no documento internacional, a lei 13.146/2015 distingue e descreve alguns tipos de barreira, a saber: arquitetônicas, urbanísticas, de transportes, de comunicação, atitudinais e tecnológicas. Dessas, as principais barreiras para os sujeitos surdos, talvez sejam, as conceitualizadas no inciso IV alínea d, ou seja, as que estão presentes “[...] nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Destaca-se, que no processo de comunicação dos sujeitos surdos, o conceito de barreira não se limita ao uso da língua oral já que mesmo na interação em língua de sinais existem entraves, obstáculos, atitudes e comportamentos que podem impossibilitar a comunicação. Estas barreiras podem ser tanto de ordem material e arquitetônica, quanto atitudinais. Segundo a lei as barreiras atitudinais são aquelas “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 2). Um exemplo dessa situação pode ser percebido no relato a seguir, feito por uma pesquisadora surda:

Uma vez meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa de falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do resto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. O meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2008, p. 38).

A experiência relatada anteriormente indica que nem sempre a remoção das barreiras exige grandes intervenções estruturais ou o investimento de muitos recursos financeiros. Em alguns casos, a adoção de medidas que demandam uma mudança atitudinal é suficiente na eliminação de uma barreira comunicacional, como a retirada de objetos altos sobre as mesas ou evitar o trânsito na frente do intérprete durante os momentos em que está sendo realizada a interpretação, atitude que dificulta que o sujeito surdo veja a sinalização.

Outro exemplo da remoção de barreiras de comunicação que envolve uma mudança atitudinal são as orientações de práticas para uma sala de aula com discentes surdos descritas por Quadros (2004, p. 61). A autora destaca três atitudes a serem observadas, a primeira delas é a forma como o aluno surdo fará as anotações, isso porque diferente do que ocorre com o aluno ouvinte que ao mesmo tempo em que escuta as instruções do professor faz as anotações em seu caderno, os alunos surdos “[...] participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula”. Em segundo lugar, é preciso garantir o tempo necessário para que o discente surdo participe dos momentos de interação. Por fim, a autora sublinha o cuidado com a questão da iluminação durante a apresentação de vídeos, já que muitas vezes o professor diminui a iluminação e continua a falar, o que impossibilita que o discente surdo visualize a interpretação.

Ademais, a barreira *limite ou impeça a participação social da pessoa*, ou seja, causa a separação e em última instância, causa a distinção entre aqueles que são e os que não são impedidos. Segundo o dicionário Michaelis, a palavra barreira pode ser definida como “[...] qualquer coisa que dificulte ou impeça a realização ou a obtenção de algo; estorvo, impedimento, obstáculo; em logradouros públicos, qualquer impedimento à passagem de alguém ou de alguma coisa; bloqueio”. Ela também é empregada em outros contextos, como nos esportes (formação linear de jogadores), na geologia (linha de recifes), ou ainda significar “obstáculo formado por estacas, fincadas no chão, bem próximas umas das outras e enfileiradas; estacada”.

O conceito de barreira expressos no art. 2º e 3º possuem construções textuais diferentes, mas apresentam o mesmo significado, já que no art. 3º é “aquilo que limita ou impede a participação social” e no art. 2º é “aquilo que obstrui a participação plena e efetiva na sociedade”. A lei apresenta, ainda, outro aspecto referente ao grupo que está localizado do outro lado da barreira, a saber: a proteção às pessoas com deficiência, temática que será abordada a seguir.

3.6 Ditos e não-ditos sobre a proteção: análise dos artigos quinto e oitavo

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (BRASIL, 2015, p. 3).

O *caput* do art. 5º lista uma série de atitudes das quais *a pessoa com deficiência será protegida*. No decorrer da lei outras ações que visam a proteção da pessoa com deficiência também são listadas, entre elas estão o *caput* do art. 8º que assevera ser *dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos seus direitos* e o parágrafo único do art. 27 em que consta que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 7).

Embora as ações indicadas apresentem um valor positivo, já que visam assegurar direitos e proteger a pessoa com deficiência, é relevante salientar que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2001, p. 82). Ou seja, em meio as várias formas de dizer que cabe ao Estado, a sociedade, a família e a comunidade escolar, ou seja, as demais pessoas a execução das ações descritas, há o não-dito que não cabe a pessoa com deficiência buscar tais direitos, situação que remete para algumas significações.

De acordo com Orlandi (2001, p. 83) o não-dito pode ser compreendido como o silêncio “[...] como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido [...] silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro”. Nesse caso, silenciar sobre o dever da pessoa com deficiência, não lhe atribuindo ação traz o efeito de sentido de que essa pessoa é passiva e incapaz, por isso é preciso que outras pessoas exerçam a ação, nos termos descritos no art. 27 – *colocando-a a salvo*. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre os sujeitos responsáveis pela efetivação dos direitos encontra-se o Estado:

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, p. 3).

Acerca desse vocábulo, Limberti (2016)²⁶ chama a atenção para a distinção entre o *ser* e o *estar*. O *Estado* não é aquilo que é, um ser, mas sim uma ação, logo, o *Estado* é a denominação de um conjunto de ações, nesse caso o conjunto das leis. A autora pontua ainda que o *estado* pode ser compreendido como a situação das pessoas, ou seja, o estado das pessoas com deficiência, que é um estado de falta de garantia dos seus direitos ou liberdades.

Algumas das escolhas lexicais para a elaboração da lei 13.146/2015 podem ser compreendidas à luz das reflexões de Limberti sobre o *estado*. Assim como a autora esclarece, dentre as significações de estado está a indicação da condição das pessoas, no dicionário os dois termos são listados como sinônimos. No decorrer da lei o termo condições é empregado 28 vezes, e está relacionado, na maioria dos casos com a igualdade na participação social, o que pode trazer o sentido de que o estado da pessoa com deficiência é de desigualdade. Algumas dessas ocorrências são listadas na tabela que segue:

TABELA 2 – uso dos termos condições e igualdade

<u>condições</u> de	→	igualdade (art. 1)
igualdade de	→	<u>condições</u> (art. 2)
igualdade de	→	<u>condições</u> e oportunidades (inciso IV do art. 3)
igualdade de	→	<u>condições</u> e oportunidades (inciso VI do art. 3)
igualdade de	→	oportunidades (art. 4)
<u>condições</u> de	→	igualdade (art. 28)

Além disso, o parágrafo único do art. 5º assevera que *são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência*. Assim, dentro do grupo a ser protegido há um outro grupo que precisa de proteção especial. É interessante notar que o parágrafo único aponta para duas situações distintas, por um lado, indica a heterogeneidade das pessoas com deficiência no que se refere a prioridade de proteção, tendo como base os critérios de sexo e idade. Por outro lado, acaba por

26 Informação fornecida por Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti durante reunião de orientação (2016).

homogeneizar as pessoas com deficiência ao desconsiderar as demais características individuais.

A representação social das pessoas com deficiência como se todas partilhassem da mesma identidade está baseada na concepção de que “[...] os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem, são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo” (SKLIAR, 1999, p. 19). Sobre a categorização dos sujeitos surdos nessa totalidade o autor aponta que

[...] o fato de que os surdos também possam ser considerados através da *diferença* não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, *normalizar* o contexto histórico e cultural de sua origem. Não se trata, pois, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas de todos os demais grupos *minoritários, obscuros e dominados*. Ao contrário, compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença (SKLIAR, 1998, p. 44).

Ademais, a afirmativa do parágrafo único de que *são considerados especialmente vulneráveis* está diretamente ligada com a proteção descrita no *caput* do art. 5º, afirmação que corrobora com o sentido de que a pessoa com deficiência é vulnerável, ainda que não o seja de maneira especial.

Estão listados como especialmente vulneráveis *a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência*, essa assertiva remete para a observação de Orlandi (2001, p. 84-85) quanto à importância de analisar o silêncio dos enunciados, pois, nas palavras da autora “[...] o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista”. No presente enunciado pode-se inferir que não é considerado especialmente vulnerável o homem adulto, aquele que já passou da adolescência e ainda não é idoso.

No caso dos sujeitos surdos o que se observa historicamente é uma situação inversa ao efeito de sentido produzido pelo texto da lei, já que a organização dos surdos e os movimentos por eles promovidos foram fundamentais na garantia de seus direitos. No cenário brasileiro cita-se como exemplo os movimentos pelo reconhecimento da Libras e pelo direito às escolas bilíngues.

Nesse processo, os movimentos sociais promovidos pelos surdos adotaram várias estratégias na busca do reconhecimento da língua brasileira de sinais, dentre as quais estão os

projetos de lei organizados e enviados para o Estado e a formação de instrutores de língua de sinais. Essas ações propiciaram o debate sobre a língua de sinais, para Quadros (2006, p. 142) “[...] esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002”.

Durante o movimento em prol do reconhecimento da Libras chama a atenção a passeata que ocorreu em Copacabana em 1994, movimento organizado pela Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 1987²⁷. Um dos cartazes utilizados nessa ocasião foi desenhado por um surdo e representa a articulação do grupo na busca pela efetivação de seus direitos. A imagem do cartaz traz a inscrição Surdos Venceremos no centro do mapa do Brasil, empregando tanto caracteres da língua portuguesa como as letras S e V do alfabeto manual da Libras. A consideração de Berenz (1998, p. 282) sobre a imagem utilizada na passeata foi traduzida por Brito (2013, p. 81): “[...] Esta sequência – s, v – proporcionou uma dinâmica, um grito de guerra visual como as multidões de manifestantes, passando ao longo da praia de Copacabana”.

FIGURA 2 – Cartaz Surdos Venceremos, utilizado na passeata em 1994.

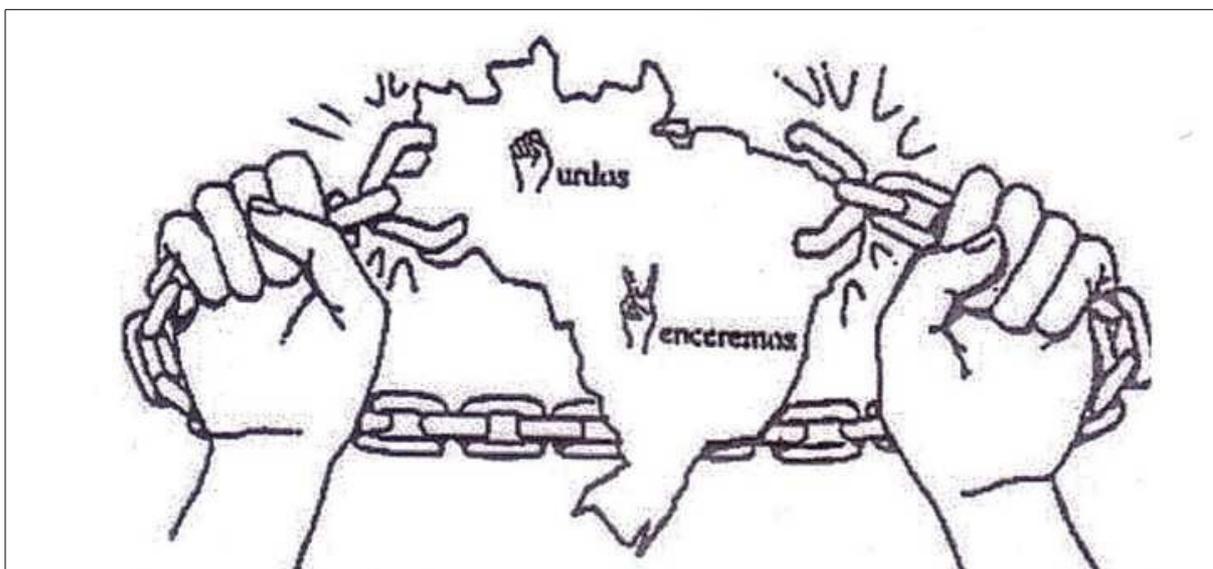


Imagem criada por Sérgio Mármore de Andrade (BRITO, 2013, p. 81).

27 Ramos (s/d, p. 2) relata que em 1977 “[...] profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo [...] em 1987, em uma assembleia geral na qual se votou o fechamento da FENEIDA, um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS” (RAMOS, s/d, p. 2).

Como descrito por Brito (2013, p. 68) os movimentos surdos voltados para a luta pelo reconhecimento da Libras possibilitou, para além do reconhecimento da língua, o contato dos militantes surdos e dos pesquisadores das línguas de sinais e do bilinguismo. Ou seja, esse movimento promoveu a construção de “[...] uma identidade coletiva que evoluiu da afirmação do valor da língua de sinais para a vida das pessoas surdas à afirmação do seu estatuto de língua, uma mudança capital de configuração discursiva”. A autora destaca ainda que a essas iniciativas em defesa da língua de sinais

[...] são profundamente marcadas pela ação coletiva do movimento social surdo, desde as lideranças surdas mais conhecidas, os ouvintes mais notórios, até os ativistas surdos quase anônimos, os participantes esporádicos e simpatizantes da causa dos surdos, todos que, enfim, transformaram esse movimento em uma força reivindicativa e propositiva que tem sido capaz de produzir e propalar novos códigos culturais, acarretando expressivas transformações culturais, sociais e políticas relacionadas à surdez, à língua de sinais, à educação dos surdos, enfim, à vida de milhares de surdos brasileiros (BRITO, 2013, p. 99).

Além disso, a articulação política é descrita como um dos artefatos culturais do povo surdo, essas ações visam defender outros artefatos culturais, como a língua, a literatura, o currículo, a pedagogia, os valores surdos, assim o “[...] povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais e de suas identidades surdas contra as práticas ouvintistas” (STROBEL, 2008, p. 74-75).

Os movimentos surdos na luta por seus direitos envolvem também a questão da educação, uma das ações que demonstram a articulação sob essa temática foi a realização do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no Rio Grande do Sul, em 1999. Um dos resultados do evento foi a elaboração do documento intitulado “A educação que nós queremos”, como o próprio nome indica, no documento os surdos descrevem a educação por eles concebida, no texto constam:

[...] propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos (QUADROS, 2006, p. 156).

Ainda que os sujeitos surdos já tenham documentado e detalhado a educação por eles desejada, o atendimento de suas proposições envolve questões linguísticas, mas também

políticas e sociais. Ao afirmar que “[...] os próprios surdos estão nos ensinando sobre como aprendem de fato. À medida que os surdos ocuparem posições autorizadas pela sociedade, ou seja, com a devida formação acadêmica, os espaços de negociação serão ampliados”, Quadros (2006, p. 157) demonstra que não basta aos surdos enunciar, é preciso fazê-lo de uma posição reconhecida pela sociedade. Nesse sentido, cabe indagar o que significa autoridade enunciativa, tema que procurarei deslindar na seção que segue.

3.6.1 A autoridade enunciativa

As construções discursivas sobre os surdos, sejam elas no contexto educacional, religioso, acadêmico – ou nas publicações oficiais – são em sua maior parte elaboradas por ouvintes. Essa carência de construções discursivas produzidas pelos próprios surdos pode ser compreendida com base na autoridade enunciativa, Brandão afirma que “[...] o discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente” (2004a, p. 7).

Sob ótica semelhante, Sá (2013, p. 174) aponta a escassez de enunciados surdos como sendo um desdobramento do ouvintismo. Se o sujeito é visto como deficiente, então sua argumentação também será vista como deficiente, no sentido de ser defeituosa e ineficiente. A autora aponta ainda que a falta de legitimação do discurso surdo se deve ao fato de pertencerem a um grupo minoritário e por utilizarem uma língua que só recentemente foi reconhecida. Ou seja, neste caso, a autoridade enunciativa estaria vinculada ao domínio da língua oral. Sobre esta questão Lulkin (2013) aponta que:

Ser hábil no ouvir e produzir uma fala a partir das percepções normais da audição dá poder ao grupo de profissionais ouvintes para avaliar e conceituar o outro, diverso, localizado no lugar da deficiência. O poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade em geral e aos surdos quais os termos que os descrevem e diferenciam (LULKIN, 2013, p. 43).

Além disso, a autoridade enunciativa pode ser compreendida à luz das proposições de Mignolo (2013) sobre o pensamento liminar. O autor enfoca a questão das fronteiras entre o conhecimento produzido em línguas consideradas de prestígio como o inglês, o francês e o alemão e as línguas consideradas subalternas como o espanhol utilizado

no México, por exemplo. As reflexões de Mignolo sobre o lugar da enunciação podem ser aproximadas da realidade do sujeito surdo, e do prestígio social da língua portuguesa em detrimento da Libras. Os sujeitos surdos, assim como os habitantes das regiões de fronteira, vivem no contato entre duas línguas, mesmo aqueles que não são oralizados estão em contato com a língua oficial do país na modalidade escrita. Segundo Mignolo (2013, p. 102) o pensamento liminar ou um outro pensamento é uma maneira de pensar

[...] que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar que, por ser universalmente marginal e fragmentária, não é etnocida (MIGNOLO, 2013, p. 103).

É interessante também notar que ao mesmo tempo em que uma língua, no cenário internacional como o português em relação ao inglês é visto como inferior, no cenário nacional ela é vista como superior em relação a língua de sinais. Ou seja, o valor das línguas e sua representação estão vinculados, entre outros fatores, com a língua com a qual ela é posta em comparação.

Assim como descrito no capítulo 1 a imposição da aprendizagem da língua oral em detrimento da língua de sinais pode ser compreendida com base nas relações de poder entre a língua de sinais e a língua oficial do país. Os enunciados surdos podem ser compreendidos como pensamento liminar pois “[...] é localizado na fronteira da colonialidade do poder no sistema mundial moderno [...] ‘um outro pensamento’ é possível quando são levadas em considerações diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder” (MIGNOLO, 2013, p. 104).

Se a subalternização do conhecimento produzido pelos surdos fica evidente na consideração de Quadros (2006, p. 157) exposta anteriormente, o pensamento liminar apresenta “[...] a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial [...] cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade” (MIGNOLO, 2013, p. 103).

Outra consideração sobre o pensamento liminar é o fato de que as culturas acadêmicas “[...] podem tomar o hibridismo como um tópico de estudo interessante, mas o discurso que relata o resultado do estudo não pode, ele próprio, ser híbrido!” (MIGNOLO, 2013, p. 304). Essa realidade pode ser percebida nos enunciados dos surdos, ainda que as produções acadêmicas sobre essa temática tenham crescido na última década, elas devem ser

produzidas seguindo as normas padrão do português escrito. Exceção é a Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras²⁸, revista que publica artigos em Libras.

Um dos temas sobre os quais os sujeitos surdos têm construído conhecimento e elaborado pressupostos teóricos é sobre a educação por eles estruturada. O Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta um capítulo dedicado ao direito à educação, esse capítulo descreve medidas que se referem à educação especial de forma geral e também orientações quanto a educação dos surdos. Com base nos artigos 27 e 28 procurarei refletir sobre algumas questões que envolvem a educação dos surdos, temática que será abordada nas seções seguintes.

3.7 Sobre a educação inclusiva: análise do vigésimo sétimo artigo

Art. 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O art. 27 dá início ao capítulo da lei 13.146/2015 intitulado *Do Direito à Educação*. A afirmação que consta no *caput*, de que *serão assegurados sistema educacional inclusivo* remete para os debates que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas sobre área em que a educação dos surdos se inscreve. Um dos pontos centrais em tais reflexões têm sido a vinculação ou não da educação dos surdos no contexto da educação inclusiva ou na educação bilíngue. Ainda que o ensino inclusivo traga o sentido de uma positividade, essa não é a única compreensão sobre o tema, de forma que

[...] a educação dos surdos parece se encontrar hoje diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter-se ou não dentro dos paradigmas da educação especial reproduzindo o fracasso da ideologia dominante – movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos. Por um lado, aprofundar as práticas e os estudos num campo conceitual, os Estudos Surdos, quebrando assim a sua dependência representacional com a educação especial, e se aproximando dos

28 Revista eletrônica do Grupo de Pesquisa Vídeo Registro em Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. A Revista tem por objetivo “estimular a produção de artigos científicos na área dos Estudos Surdos” (tradução minha) e até o momento teve duas edições, sendo uma em 2013 e outra em 2016. Disponível em: < <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação (SKLIAR, 2013, p. 11).

Percebe-se que para além de uma nomenclatura, a definição da educação dos surdos na educação especial ou não aponta para as construções de sentido sobre surdez e para representações culturais e linguísticas. Como descrito por Campos (2014, p. 41) o sistema de inclusão acaba por vezes por desconsiderar as diferenças culturais, dessa forma, muitos programas governamentais compreendem o sujeito surdo “[...] como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão”.

Dessa maneira, existe um movimento de ruptura da educação dos surdos com a educação especial, de acordo com Skliar (1998, p. 44) a discussão sobre a educação dos surdos situada na educação especial, centra-se, entre outros motivos, no fato de que tal assentamento desconsidera os fatores de identidade, linguísticos e históricos, assim,

[...] trata-se de um anacronismo que consiste em situar os surdos, os deficientes mentais, os cegos, os deficientes motores e outros numa continuidade que, na verdade, é descontínua — isto é, grupos de indivíduos juntos, separados entre si e separados de outros sujeitos [...]. Os surdos, como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade. Mas os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, não haveria nada em comum, por exemplo, entre um surdo e um deficiente mental que separe esse surdo — ou esse deficiente mental — de uma criança de rua, de um indígena ou de um trabalhador rural (SKLIAR, 1998, p. 44)

Ademais, Skliar aponta que na educação especial prevalecem as dicotomias como normal/anormal, completo/incompleto, entre outras, e partir dessas representações os sujeitos “[...] são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR, 1999, p. 19). Muitas vezes, essas dicotomias permanecem nos espaços educacionais denominados inclusivos, já que não há uma alteração no imaginário coletivo sobre essa temática.

De maneira semelhante, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014, p. 8) afirma que “[...] a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos”.

Assim, na tentativa de abordar outras linhas de estudo é importante que se abandone as oposições binárias como ouvinte/surdo, oralidade/gestualidade, já que essas oposições “[...] sugerem sempre o privilégio do primeiro termo da oposição, termo que define o significado da norma cultural. O termo secundário, nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas sim dentro dele” (SKLIAR, 1998, p. 44).

3.8 Sobre as incumbências do poder público: análise do vigésimo oitavo artigo

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 7).

No art. 28 são assinaladas as incumbências do *poder público* no que se refere a garantir uma *educação de qualidade*. De acordo com Limberti (2016)²⁹ ainda que a expressão *poder público* seja comumente confundida com o Estado é possível perceber que ela aponta para outros efeitos de sentido. Isso porque uma das significações de *poder* é ter capacidade e/ou possibilidade para algo. O verbo *poder* significa “ter permissão ou autorização para; ter possibilidade de; ter capacidade de; ter oportunidade [...]” (Dicionário Michaellis, 2015). A adjetivação do poder como *público* significa então que esse poder é “relativo à população, povo ou coletividade; que pertence a todas as pessoas” (Dicionário Michaellis, 2015). Assim, para Limberti *poder público* está relacionado com as ações que podem ser exercidas por toda a sociedade.

Dessa forma, as proposições dos parágrafos que compõem o artigo exigem que a família, a comunidade escolar e a sociedade desempenhem ações que possibilitem a concretização de uma *educação de qualidade* (nos termos do art. 27). Pode-se citar como exemplo da situação descrita anteriormente o desenvolvimento de pesquisas indicado no

29 Informação fornecida por Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti durante reunião de orientação (2016).

inciso VI, o planejamento de estudo de caso indicado no inciso VII ou ainda a adoção de práticas pedagógicas inclusivas indicada no inciso X:

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

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 (BRASIL, 2015, p. 8).

A mobilização do leitor para desempenhar uma performance é notada por Anjos (2006, p. 152), a autora assevera que o discurso oficial da inclusão é construído de maneira que o leitor “[...] é levado a pensar sobre sua prática, encontrando e combatendo nela as inadequações; a prática do enunciador não se coloca como objeto de reflexão; seu pensar, por escorregadio, não se situa onde possa ser criticado”. Ademais, Maingueneau explica que os atos da fala são ação, nesse caso a ação do enunciador, uma vez que

Ao dar uma ordem, por exemplo, coloco-me na posição daquele que está habilitado a fazê-lo e coloco meu interlocutor na posição daquele que deve obedecer; não preciso, pois, perguntar se estou habilitado para isto: ao ordenar, ajo como se as condições exigidas para realizar este ato de fala estivessem efetivamente reunidas. Dito de outra forma, não é porque tais condições estão reunidas que o ato pode ser efetuado, mas é porque este ato foi efetuado que se consideram reunidas estas condições. Através de sua própria enunciação, este ato de fala é considerado pertinente (MAINGUENEAU, 1997, p. 29 e 30).

Igualmente, o Estado trabalha com a instância do *poder fazer querer*, ou seja, é o discurso oficial que “[...] conclama a sociedade para um novo fazer, mas de forma que a sociedade se sinta participante de um processo democrático, em que o ‘decreto’ é apenas o enunciado de um conjunto de ‘diretrizes’ que respeitam as liberdades individuais e coletivas” (LEAL, 2006, p. 144). Se enquadram nessa categoria do *poder fazer querer* as orientações normativas enviadas para as escolas e professores. Embora as leis não se encaixam nessa categoria porque constituem um *poder fazer*, deixando claro para os indivíduos as sanções decorrentes do descumprimento dos imperativos estabelecidos, a participação coletiva é ressaltada nos relatos da organização do Estatuto, assim como exposto na seção 3.1.

Os verbos listados no *caput* do art. 28 indicam o papel fundador, executor e avaliador do poder público no desenvolvimento das inúmeras ações que são listadas nos incisos que seguem. Para tanto, são empregados os seguintes verbos: *assegurar, criar,*

desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Vale destacar que esses verbos podem ser interpretados como componentes de um processo, e não de maneira isolada já que uma ação desencadeia outras. Tomando como exemplo o inciso III é possível perceber que *criar* um projeto pedagógico leva ao seu *desenvolvimento e implementação*, para a execução desse projeto faz-se necessário o *incentivo e acompanhamento* e por fim a sua *avaliação*.

Como dito anteriormente, o poder público é mobilizado para desempenhar uma série de ações descritas nos incisos que compõem o artigo, dentre as quais destacarei as que constam nos incisos I, II, III e IV.

O inciso I indica que entre as atribuições do poder público está a responsabilidade de assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p. 8). Nesse inciso destaca-se o caráter totalizante indicado por *todos* para indicar os níveis e modalidades de ensino e também para indicar sua duração – *toda* a vida.

Em seguida, no inciso II consta o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 8). Convém ressaltar que o *acesso* não se limita ao ingresso em uma instituição de ensino, de maneira semelhante, a *permanência* não é só estar presente no mesmo espaço, mas também *participar e aprender*. Enquanto o inciso II afirma a oferta de serviços e recursos que *eliminam as barreiras e promovem a inclusão plena*, o inciso seguinte pode apontar para outras significações, nele consta:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Entre essas significações está o sentido de que cabe aos estudantes com deficiência frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fazer uso dos demais recursos para que possam acessar o currículo. Essa situação pode trazer o sentido semelhante ao indicado na seção 3.4 de que ainda que a barreira seja discursivamente apontada como o impedimento, na prática a mobilização não é na construção de um currículo que contemple em condições de igualdade os alunos de determinada escola (se é que isso é possível, em sua plenitude), mas sim o aluno que é mobilizado a frequentar o AEE que será

institucionalizado, ou seja, a adaptação é no aluno. Ademais, outro sentido possível é o de que *a conquista e o exercício de sua autonomia* está vinculada com as condições para acessar o currículo. Em seguida, o inciso IV do art. 28 trata da questão da educação bilíngue, dada a extensão e os desdobramentos do tema optei por abordá-lo nas próximas seções.

3.8.1 O bilinguismo na educação dos surdos: análise do inciso IV do vigésimo oitavo artigo

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, p. 7).

O inciso IV do art. 28 consolida a incumbência do poder público quanto a *oferta de educação bilíngue*. Da redação desse inciso desdobram-se várias questões, dentre as quais abordarei os sentidos de ser bilíngue, as significações do ensino em Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, e por fim as especificidades da escola e classes bilíngues de surdos.

Para tanto, me basearei nas pesquisas desenvolvidas sobre o bilinguismo de maneira geral e também voltadas para os sujeitos surdos em interface com as proposições de Mignolo (2013) sobre o bilinguajamento. É preciso ressaltar que bilinguismo e bilinguajamento não são sinônimos, enquanto o primeiro aponta para uma habilidade humana ou para o sistema e espaços educacionais, o bilinguajamento se refere a “[...] algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas” (MIGNOLO, 2013, p. 359).

As proposições de Mignolo são construídas sobre o uso das línguas consideradas superiores como o inglês, o francês e o alemão e as línguas consideradas subalternas, como o espanhol. Ainda que o autor não aborde a questão das línguas de sinais é possível perceber, nas considerações tecidas, a semelhança entre a relação da língua portuguesa e a língua de sinais (BARZOTTO, 2016)³⁰.

30 Apontamento feito por Leoné Astride Barzotto durante banca de qualificação.

3.8.2 Sobre a oferta de educação bilíngue

Dentre as incumbências do poder público descritas no art. 28 está a oferta de educação bilíngue, o que indica o reconhecimento de discentes bilíngues, para quem essa educação é prevista e assegurada. Mas quais os sentidos presentes na designação de um sujeito como bilíngue?

Ainda que exista a noção de que os sujeitos bilíngues conhecem duas línguas e têm competência que se assemelha aos falantes monolíngues de cada uma delas, como se ele fosse um duplo monolíngue³¹, essa não é a única compreensão sobre a temática. Essa concepção de duplo monolíngue é questionável, haja vista que “os bilíngues adquirem suas línguas em várias etapas da vida, e usam cada uma delas para atingir diferentes objetivos, em contextos distintos e na convivência com interlocutores diferentes” (FINGER, 2015, p. 51).

As significações sobre o bilinguismo concebidas nas últimas décadas reconhecem a diferença entre bilíngues e monolíngues, e com base nessa premissa o conhecimento que um sujeito monolíngue possui da sua língua não é tido como padrão para avaliar a competência do sujeito bilíngue. Do mesmo modo, os diversos fatores que influenciam a aprendizagem da segunda língua são levados em consideração, bem como a compreensão de que “a maioria dos bilíngues não possui igual proficiência e fluência nas duas línguas que domina [...]. Nesse sentido, a proficiência do bilíngue pode inclusive modificar durante a vida, pois depende diretamente do uso que o indivíduo faz daquela língua” (FINGER, 2015, p. 53).

As proposições apresentadas anteriormente são relevantes já que ajudam a compreender que assegurar o ensino bilíngue não infere que os discentes surdos sejam pessoas com competência e conhecimento do português tal qual um falante monolíngue dessa língua, ou ainda que eles sejam igualmente hábeis nos diversos usos do português e da Libras. Em outras palavras, entender o bilinguismo a partir dessa concepção desobriga o sujeito surdo de ser igualmente proficiente na língua de sinais e na língua portuguesa, além de evitar que se espere que todos os sujeitos surdos possuam conhecimentos e desempenho idêntico da segunda língua.

Embora tais apontamentos possam parecer uma obviedade, já que os sujeitos monolíngues também possuem conhecimentos distintos da língua que utilizam, é possível

31 A hipótese do Duplo Monolíngue foi proposta por Saer em 1922 (Finger, 2015, p. 51).

perceber que a efetivação de uma proposta de ensino bilíngue para os surdos é atravessada por diversos desses equívocos, já que,

Por exemplo, muitos ouvintes estão esperando que o bilinguismo assente as bases materiais e resolva, finalmente, as condições de acesso dos surdos à língua oral; outros imploram que o bilinguismo permita aos surdos o conhecimento do currículo escolar do mesmo modo e ao mesmo tempo em que as crianças ouvintes da mesma idade; outros já reclamam para os surdos maior e melhor competência na língua escrita; e outros, finalmente, esperam sentados a tão desejada integração dos surdos ao mundo dos ouvintes (SKLIAR, 1998, p. 54).

A complexidade de construção de uma proposta bilíngue para surdos que fuja dessas expectativas irreais é evidenciada pela constatação de que ela envolve o exercício de “[...] teorizar línguas dentro de estruturas sociais de dominação é lidar com as condições ‘naturais’ plurilinguais do mundo humano ‘artificialmente’ eliminadas pela ideologia monolingual e a hermenêutica monotópica da modernidade e do nacionalismo” (MIGNOLO, 2013, p. 311). Assim, possivelmente, um dos principais desafios seja a eliminação da ideologia monolingual, exercício que talvez seja mais difícil de ser executado do que a eliminação de quaisquer barreiras. No caso dos sujeitos surdos esse exercício envolve o reconhecimento da Libras como primeira língua, fato que é descrito no inciso IV do art. 28 e que busco caracterizar na próxima seção.

3.8.3 Em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua

Convém ressaltar a significação da garantia do ensino da Libras como primeira língua para os discentes surdos, situação que pode ser compreendida diante das noções de bilinguismo de adição ou de subtração. Quadros (2012, p. 27) afirma que assim como ocorre em outros países, no Brasil têm-se a ideia do bilinguismo de subtração o que significa que “[...] uma língua leva ao não uso da outra e, nesse caso, ‘subtrai’. Assim, não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira”. Diante desse cenário a autora afirma que as políticas inclusivas no Brasil são políticas de assimilação tanto linguísticas quanto culturais, já que o discente precisa assimilar um currículo em português para que seja considerado como capaz.

Essa percepção do bilinguismo como subtração se apresenta em duas vertentes: por um lado o Estado que vê nas outras línguas um risco ou como sendo desnecessárias e por outro lado os sujeitos surdos que entendem o aprendizado português como subtração da língua de sinais e em última instância, da identidade surda. Sobre essa visão Quadros adverte que a compreensão do português como subtração da língua de sinais deve ser observada com base na história da educação dos surdos, visto que

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam essa língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua [...] os surdos politizados já não aceitam mais isso e, portanto, implementam um movimento de resistência ainda no sentido de subtração, uma vez que o movimento é de oposição (QUADROS, 2012, p. 31).

Ainda que seja percebida como um movimento de resistência e oposição, nem todos os surdos partilham da visão do bilinguismo de subtração, algumas lideranças surdas passaram a considerar a importância da aprendizagem do português escrito e conseqüentemente do bilinguismo. Para além do prisma de subtração, Quadros (2012, p. 28) assinala que “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos”.

Contudo, para a autora, o modelo de bilinguismo proposto pelo Estado está assentado no sentido de “[...] garantir que o ensino do português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento [...] inclusive, percebe-se que o uso ‘instrumental’ da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação dos surdos em nome da ‘inclusão’” (QUADROS, 2012, p. 32).

Diante do exposto, vale destacar que o bilinguismo não está relacionado apenas com questões linguísticas, mas também é “de ordem política, social e cultural” (QUADROS 2012, p. 27). O inciso IX do art. 28 do Estatuto indica a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 8). Porém não há a delimitação se esses aspectos *linguísticos, culturais* dizem respeito a língua e cultura das demais pessoas ou se abarca também a língua de sinais e a cultura surda.

Salienta-se então que o reconhecimento da necessidade do uso de duas línguas no contexto educacional não sustenta, por si só, uma educação bilíngue para os surdos, para Fernandes (2003, p. 41) na década passada essa era a visão “[...] privilegiada nas políticas oficiais e incorporada aos discursos dos professores”.

Assim, mesmo que a garantia de uma educação bilíngue seja positiva, é preciso observar que apenas a aceitação do uso da língua de sinais e da língua portuguesa na educação dos surdos, sem considerar os fatores culturais pode acabar por um dar a Libras o sentido de um instrumento, um recurso para a aquisição do português.

Um exemplo dessa situação é o indicado no inciso XII do art. 28: “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015, p. 8). Assim como acontece no Estatuto, o ensino da Libras também é equiparado aos recursos de tecnologia assistiva na lei que regulamenta o AEE³². A comparação “valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo” (FERNANDES e MOREIRA, 2014, p. 64).

Ao refletir sobre o papel do Estado diante das diferenças coloniais Mignolo (2013, p. 356) questiona se “é possível ao Estado refletir a partir da diferença colonial? Em princípio, não, pois a colonialidade do poder está embutida no Estado e como tal *reproduz* a diferença colonial e reprime as possibilidades de *pensar a partir dela*”. Depreende-se então que se discursivamente o direito a educação bilíngue está assegurado pela legislação, na prática sua efetivação encontra uma série de barreiras.

Uma dessas barreiras é o processo de aquisição da língua de sinais. Conforme exposto por Fernandes e Moreira (2008, p. 58) 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, de forma que nos primeiros anos de vida (até os três anos) elas não têm contato com a língua de sinais ou com a cultura surda. Assim, grande parte dessas crianças, ao ingressar na escola, encontra-se em uma situação em que precisam aprender a Libras e o português.

Essas crianças que chegam à escola sem o conhecimento da língua de sinais se deparam com um contexto de professores que muitas vezes também não conhecem a Libras e de intérpretes que enfrentam a dificuldade de se qualificarem em uma língua de pouco

32 Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.

prestígio social. Diante desse cenário Fernandes e Moreira (2008, p. 59) afirmam que não está sendo “garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar – o português”. Com relação a formação de profissionais para atuar na educação bilíngue o art. 28 da lei 13.146/2015 prevê:

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

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

Igualmente, o ensino do português escrito como segunda língua também é um fator a ser considerado. Para Lacerda e Lodi (2007, p. 1-2) os profissionais que atuam no ensino bilíngue para surdos devem ter conhecimento da língua de sinais, do português e dos vários usos sociais de cada uma das línguas, assim, o processo educacional deve garantir “[...] procedimentos metodológicos e contemplar um currículo que considere a diversidade sociocultural e linguística em jogo e, para tal, deve-se tomar como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e sobre o ensino de línguas para estrangeiros”.

A necessidade de adequação curricular é destacada por Lacerda e Lodi (2007, p. 7), as autoras evidenciam a inviabilidade de se exigir que “[...] um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (ouvintes falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de Libras)”.

Na tentativa de propor alternativas para esses impasses Lacerda e Lodi (2007, p. 3) relatam o desenvolvimento do Programa Inclusivo Bilíngue, voltado para o atendimento de discentes surdos da educação infantil e ensino fundamental. Nesse projeto, as crianças surdas participam das aulas em salas regulares, com a presença do intérprete de Libras e no outro período participam de oficinas de Libras (durante 3 horas por semana), já que grande parte das crianças ingressam na escola sem saber a língua de sinais. Outro destaque do projeto é que

nos momentos de aulas de português para os ouvintes os alunos surdos participam de oficinas de português como segunda língua.

Não obstante, seja a partir da visão do bilinguismo como subtração ou como adição, “[...] os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização” (Relatório sobre a Política Linguística, 2014, p. 13). Segundo o inciso analisado, essa escolarização ocorrerá em escolas e classes bilíngues, como exposto a seguir.

3.8.4 Em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas

O bilinguismo não indica apenas sujeitos, mas também contextos distintos. De acordo com Finger (2015, p. 50), o bilinguismo pode ser usado para descrever o “conhecimento e uso de duas línguas por um mesmo indivíduo, contextos sociais em que duas línguas são usadas diariamente por um grupo de pessoas, escolas em que os conteúdos são ministrados em duas línguas (currículo bilíngue), etc”.

No caso do inciso IV do art. 28 do Estatuto o adjetivo é concernente à *educação bilíngue [...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas*. Enquanto o primeiro uso se refere ao sistema educacional, os dois últimos são concernentes aos espaços em que essa educação será ofertada. A educação bilíngue poderá ocorrer em escolas bilíngues ou em escolas inclusivas com classes bilíngues, segundo o Relatório sobre a Política Linguística (2014, p. 4) as “[...] escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos)”.

Essas escolas ou classes têm a *oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua*. Tal afirmação assegura, ainda que discursivamente, uma reivindicação da comunidade surda, já que “[...] garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro” (Relatório sobre a Política Linguística, 2014, p. 9).

Além disso, uma das características para a proposição da escola bilíngue de surdos é o fato de que ela não tem por base a deficiência, pelo contrário, é pautada na “[...] especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da **identidade linguística da comunidade surda**, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social” (Relatório sobre a Política Linguística, 2014, p. 7).

Ademais, as escolas e classes bilíngues para surdos são relevantes já que contribuem para “[...] superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros” (FERNANDES e MOREIRA, 2008, p. 67).

Acrescente-se às considerações apresentadas anteriormente a afirmação de Mignolo (2013, p. 370) de que as discussões sobre os projetos educacionais, sobre a política públicas e a educação bilíngue devem prever a discussão sobre o bilinguajamento. Nas palavras do autor

[...] os projetos educacionais e as fundações epistemológicas deveriam não apenas ser bilíngues (o que apenas arranha a superfície do problema), mas também visar ao bilinguajamento. Ultrapassar a barreira epistemológica colonial [...] pode exigir, entre outras coisas, associar a pesquisa e o ensino a projetos específicos que tenham como destino final a rearticulação de valores além da diferença colonial. Se a crítica da cultura já não o é, ou não é sempre, eficaz porque o valor de mercado transforma a cultura em mercadoria [...] um dos lugares para o pensar dentro das humanidades bem pode ser a crítica dos valores que continuam a reproduzir a colonialidade do poder – uma crítica paradoxal, que deve assumir seu próprio status de mercadoria, na tentativa de assegurar sua intervenção política a partir da diferença colonial (isto é, a partir de uma posição subalterna). O bilinguajamento seria então o terreno móvel no qual possam situar-se os projetos educacionais e a descolonização do conhecimento; onde a cumplicidade entre as línguas coloniais e o conhecimento possa ser repensada (MIGNOLO, 2013, p. 375).

Considerando que a educação bilíngue para surdos não corresponde apenas ao uso da Libras como primeira língua, antes, está para além dos fatores linguísticos, é possível propor o emprego do termo bilinguajamento como adjetivação para os sujeitos surdos, a educação, a escola e as classes. Isso porque “[...] o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social” (MIGNOLO, 2013, p. 359).

Portanto, conceber o bilinguajamento dos sujeitos surdos é significar a surdez como estilo de vida e não como uma falta nos corpos; é significar a língua de sinais como língua e não como linguagem ou como instrumento; é entender que a vida dos sujeitos surdos,

envolta em uma sociedade norteadada pelo som, pela fala e pela palavra escrita acontece nas fraturas da língua hegemônica; é perceber a organização política dos movimentos de resistência e de transformação social. Dessa forma, assim como expressa Mignolo (2013, p. 369) “[...] o bilinguajamento torna-se, então, um ato de amor e um anseio de superação do sistema de valores como forma de dominação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amor é o corretivo necessário à violência dos sistemas de controle e opressão. Bilinguajar o amor é o horizonte utópico final para a libertação de seres humanos envolvidos em estruturas de dominação e subordinação além de seu controle (MIGNOLO, 2003, p. 371).

No presente trabalho procurei analisar os efeitos de sentido sobre a surdez no discurso oficial, tendo como base o Estatuto da Pessoa com Deficiência – lei 13.146/2015. Apoiada no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso e dos Estudos Surdos, objetivei, ainda, estudar as negociações entre cultura surda e cultura ouvinte na elaboração da legislação, investigar as implicações da cultura surda na constituição da lei e pesquisar as características da educação bilíngue no discurso oficial.

Considerando-se que a publicação da lei é recente, as pesquisas voltadas para sua análise ainda são restritas, o que por um lado permitiu uma variedade de recortes ainda não trabalhados, enquanto por outro lado não possibilitou o respaldo e/ou comparativo com outros olhares acerca do documento. Dada a extensão da lei e os diferentes aspectos que ela aborda, fez-se necessária a delimitação dos artigos que comporiam o *corpus* de análise, que foi constituído pelos artigos 1º, 2º, 3º, 5º, 8º, 27 e 28.

Neste percurso, os pressupostos da Análise do Discurso e dos Estudos Surdos foram fundamentais para o desenvolvimento de uma relação menos ingênua com o documento analisado. Esses referenciais possibilitaram a compreensão de que os enunciados são marcados por ideologias e de que os significados sobre a surdez não estão apenas no que é dito, mas também no que é silenciado ou no que é dito de outra forma.

Ademais, tais referenciais permitiram uma nova perspectiva sobre a afirmação de que os surdos são sujeitos visuais. Conceber as línguas de sinais e as experiências visuais a partir de um olhar ontológico significa, nas palavras de Skliar (1999, p. 24), não biologizar os sujeitos surdos. Dito de outra forma, significa entender a visualidade não como uma substituição dos recursos cognitivos e biológicos ou como compensação da audição e da fala.

Dessa forma, apresento a seguir algumas considerações acerca do Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo consciência de que muitos outros sentidos podem estar presentes no *corpus*, ainda que eu não os tenha percebido da perspectiva em que os observei – enquanto ouvinte, tradutora e intérprete de Libras.

A análise da lei 13.14/2015 indica que sua construção textual é marcada pela tentativa de se referir às pessoas com deficiência a partir da utilização de itens lexicais que não remetam às significações negativas e discriminatórias frequentes na sociedade. Esse cuidado, a princípio, além de ser um fato positivo, é o que se espera de um documento destinado a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência”.

Contudo, assim como expresso ao longo da pesquisa, uma mudança que ocorra apenas nos itens lexicais não possibilita a eliminação das barreiras descritas na lei, tampouco resulta efetivamente no respeito às pessoas com deficiência. Além de não gerar um resultado positivo que extrapole a discursividade no que se refere ao destinatário da lei, ao empregar termos socialmente aceitos como corretos, cria-se o efeito de sentido positivo acerca de quem os utiliza, indicando que essa pessoa ou nesse caso, o Estado é preocupado com o próximo, tanto que é capaz de mudar e regular sua forma de enunciação.

De maneira semelhante, quanto aos efeitos de sentido sobre a surdez no discurso oficial, notou-se que as construções textuais priorizam o sentido de *respeito* e de *politicamente correto*. Porém, os deslizos de significado, os silêncios e a comparação entre as redações do PL e do texto final da lei, aprovado em 2015, evidenciaram que, possivelmente, as significações sobre a pessoa com deficiência e sobre a surdez não se distanciam, em alguns pontos, dos princípios norteadores da visão ouvintista.

Um desses aspectos é a representação social das pessoas com deficiência como se todas partilhassem a mesma identidade. As considerações apresentadas indicam que a surdez e o sujeito surdo são marcados pela concepção de que há uma homogeneização das deficiências. O impedimento de longo prazo, seja ele de natureza física, mental, intelectual, sensorial – indiferentemente de suas nuances – é o elemento pelo qual os sujeitos são igualados.

Essa concepção totalizante foi observada, por exemplo, no que é silenciado sobre a proteção da pessoa com deficiência. Os artigos 5º e 8º apontam para a homogeneidade das pessoas com deficiência, incluindo os sujeitos surdos, como aqueles que devem ser protegidos e colocados a salvo, produzindo o efeito de sentido de que eles são incapazes de lutar pelos seus direitos e interesses.

No entanto, no que concerne aos sujeitos surdos, o que se observa historicamente é uma situação inversa ao efeito de sentido produzido pelo texto da lei, já que a organização

dos surdos e os movimentos por eles promovidos foram (e ainda são) fundamentais na garantia de seus direitos. Assim como expresso por Strobel (2008, p. 74-75), a articulação política é um dos recursos culturais do povo surdo e têm por objetivo defender seus outros recursos como a língua, os valores, a literatura, o currículo e a pedagogia.

Essa mobilização e engajamento dos sujeitos surdos na busca por seus direitos pode estar relacionada com o fato de que parece que ocorreu uma negociação entre cultura surda e cultura ouvinte na elaboração do Estatuto. Em alguns momentos a lei traz o sentido de respeito à cultura e as reivindicações surdas, como no caso do inciso IV do art. 28, que garante o ensino bilíngue em escolas e em classes bilíngues.

A partir dessa negociação entre culturas surda e ouvinte é possível notar a presença de dois artefatos culturais dos surdos na constituição da lei, a saber: a língua de sinais e a educação bilíngue. O Estatuto reconhece e assegura a Libras como primeira língua para os surdos, garante a formação de tradutores e intérpretes de Libras e a interpretação dos editais e de suas retificações nos “processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privada”, entre outros.

Todavia, em outros momentos prevalece a visão da surdez como patologia, como deficiência e não como diferença. Cita-se como exemplo o inciso III do art. 28, que produz o sentido de que cabe aos estudantes com deficiência frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fazer uso dos demais recursos para que possam acessar o currículo. De maneira semelhante, no inciso XII do art. 28 a Libras é equiparada aos recursos de tecnologia assistiva, o que pode apontar para o seu uso instrumental.

Além da língua de sinais, outro desdobramento da cultura surda na constituição da lei é a oferta da educação bilíngue, em Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Essa reivindicação da comunidade surda foi expressa no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Além de indicar a necessidade da educação bilíngue, o Relatório (2014, p. 8) salienta que “[...] a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos”.

Embora a lei assegure a educação bilíngue, em escolas, em classes bilíngues e em escolas inclusivas vale lembrar que o ensino bilíngue para surdos não corresponde apenas ao

uso da Libras como primeira língua; antes, está para além dos fatores linguísticos, incluindo questões políticas e culturais. De fato, essas escolas e classes podem ter como língua de instrução a Libras, e mesmo assim se ater aos paradigmas de uma educação voltada para ouvintes, não priorizando a visualidade no processo educacional.

Em face dos dados descritos anteriormente, é possível considerar o emprego do termo bilinguajamento como adjetivação para os sujeitos surdos, para a educação, para a escola e para as classes com discentes surdos. Isto porque “[...] o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social” (MIGNOLO, 2013, p. 359). Ou seja, é um processo que não se limita à permissão do uso de uma ou outra língua.

A execução das ações descritas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, como a tradução dos editais em Libras, a oferta da educação bilíngue ou a janela (nos sítios da *internet*) com a interpretação em Libras envolve diversos fatores que extrapolam sua assertividade discursiva, já que na prática elas demandam espaço, estrutura e profissionais aptos para atuar nesse processo.

As reflexões acerca das construções discursivas da lei 13.146/2015 são amplas e suas implicações para a vida das pessoas com deficiência ainda serão percebidas no decorrer do tempo, pois alguns dos artigos presentes na lei ainda não entraram em vigor, e dentre aqueles que já estão vigorando, certamente muitos ainda não estão sendo cumpridos. Cabe então, ao poder público, no sentido expresso por Limberti (2016) bilinguajar não apenas o modo de enunciar, mas também as próprias práticas para que seja possível, ao menos, a remoção das barreiras atitudinais.

REFERÊNCIAS

ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

ANJOS, Hildete Pereira dos. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. Salvador, 2006, 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11041/1/Hildete%20dos20Anjos.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BAGNO, Marcos. Introdução: norma linguística e outras normas. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BARONAS, Roberto Leiser. Efeitos de sentido de pertencimento à análise de discurso. In: **Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Analisando o Discurso. In: **Museu da Língua Portuguesa**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015 [2004a].

_____. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004 [2004b].

BRASIL. Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. In: **Diário Oficial da União**, n. 39, Seção 1, de 27/2/1998, p. 5. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=27/02/1998>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3.638, de 2000. Autor: Paulo Paim. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 9 out. 2000. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18OUT2000.pdf#page=220>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, n. 79, Seção 1, de 25/4/2002. p. 23. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**, n. 246, Seção 1, de 23/12/2005. p. 28. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?Jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Senado Federal. Parecer da relatora designada para manifestar-se sobre as emendas de plenário ao projeto de lei nº 7699, de 2006. Relatora: Mara Gabrilli. Brasília: **Senado Federal**, 5 mar. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1306736&filemame=PPP+1+%3D%3E+PL+7699/2006>. Acesso em: 8 set. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: **Diário Oficial da União**, n. 127, Seção 1, de 07/07/2015. p. 2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Senado Federal. Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Brasileira de Inclusão. Autor: Paulo Paim. Brasília: **Senado Federal**, 6 jun. 2015. Disponível em: <http://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Lei_13.146_-_Estatuto_da_Pessoa_com_Defici%C3%Aancia.pdf?1476969168>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRITO, Fábio Bezerra de; GRESPAN, Sylvia Lia; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino; GRESPAN, Sylvia Lia. **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EduFSCar, 2014.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **Delta**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006 [2006a].

_____. O discurso político. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William (org.). **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. [2006b].

_____. “Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática”. In: **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, dez. 2011. Disponível em: <www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/download/18/1>. Acesso em: 07 out. 2016.

_____. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Muniz Proença; LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco (org.). **Discurso e desigualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

DECLARAÇÃO universal dos direitos linguísticos. Barcelona, 1996.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

ESTELITA, Mariângela. A escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, 213 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 set. 2016.

FERNANDES, Sueli de Fátima.; MOREIRA L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, 2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. **Imaginários sociodiscursivos sobre a surdez**: análise contrastiva de discursos do jornal Visual a partir da produção e da recepção. Belo Horizonte, 2013, 395 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9E3LWG>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FINAU, Rosana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). **Caminhos das letras**: uma experiência de integração. Porto Alegre: Ed.Instituto de Letras/UFRGS, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>>. Acesso em: 30 de dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. (Org.) **Michael Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GABRILLI, Mara. **Cartilha LBI**: Lei brasileira de inclusão. 2016. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Quadro comparativo LBI**. 9 dez. 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1z47A5MtaJkx6jZ7jTU-9_4Fzg0utmaWujzjW_IqHix8/edit?usp=sharing>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.

47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. In: **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS Lara Ferreira de (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. **30 Reunião anual da ANPED, 2007**, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-2962-int.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. **Discurso indígena:** aculturação e polifonia. Dourados: UFGD, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et

al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

_____. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2012.

LULKIN, Sergio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Porto Alegre, 2003, 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3444>>. Acesso em: 12 de fev. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Apresentação. In: **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS Lara Ferreira de (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 61, ano 14, p. 52-59 jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.ph>>

p/emaberto/article/view/1943/1912>. Acesso em: 20 de set. 2015.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 42, p. 21-40, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118773/1/ppec_8637137-6878-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2016.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. 2003. In: **Anais do I Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.Pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5 ed. São Paulo: Pontes editores, 2008.

PERLIN, Gladis T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

POSSENTI, Sírio. A linguagem politicamente correto e a análise do discurso. In: **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_INTEGRA.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Dez observações sobre a questão do sujeito. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 27-35, 2003. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/en_sino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0303/030302.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Os limites do discurso**. 2 ed. Curitiba: Criar, 2004.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. Belo Horizonte, 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR7LXNMP/1/1270m.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

SÁ, Nídia Regina. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

_____. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-57, mai./ago. 1998. Disponível em: <http://www.academia.edu/4253236/Bilinguismo_e_biculturalismo_Uma_analise_sobre_as_narrativas_tradicionais_na_educacao_dos_surdos>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Reflexão e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913/63949>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008 [2008a].

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis, 2008, 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 06 ago. 2015 [2008b].

ANEXO A – LEI N° 13.146/2015

LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**LIVRO I
PARTE GERAL**

**TÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

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

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

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.

Seção Única **Do Atendimento Prioritário**

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

- I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;
- III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;
- IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;
- V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;
- VI - recebimento de restituição de imposto de renda;
- VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;

II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o *caput* deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

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;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

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;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

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;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 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.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

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.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no *caput* deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do *caput* deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de

acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do *caput* deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. 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.

CAPÍTULO VIII DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.

CAPÍTULO IX DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no *caput* deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no *caput* deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor.

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o *caput* deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as

especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro). *(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 13.281, de 4/5/2016, publicada no DOU de 5/5/2016, em vigor 180 dias após a publicação)*

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o *caput* deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei.

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o *caput* deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congêneres; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou

permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o *caput* deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e lan houses devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as lan houses de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

- I - subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - janela com intérprete da Libras;
- III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que

vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II PARTE ESPECIAL

TÍTULO I DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no *caput* deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério

Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no *caput* deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigamento ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), 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.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 135.

§ 6º-A. Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juizes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

....." (NR)

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 428.

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

§ 8º Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (NR)

"Art. 433.

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

....." (NR)

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.
....." (NR)

"Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço)." (NR)

Art. 99. O art. 20 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 20.
....."

XVIII - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

....." (NR)

Art. 100. A Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 6º

Parágrafo único. A informação de que trata o inciso III do caput deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR)

"Art. 43.

§ 6º Todas as informações de que trata o caput deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor." (NR)

Art. 101. A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

....." (NR)

"Art. 77.

§ 2º

II - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

§ 4º (VETADO).

....." (NR)

"Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

V - (VETADO).

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3º Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

§ 4º (VETADO)." (NR)

"Art. 110-A. No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento."

Art. 102. O art. 2º da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 2º

§ 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR)

Art. 103. O art. 11 da Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

"Art. 11.

IX - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação." (NR)

Art. 104. A Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

§ 2º

.....
V - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....
§ 5º Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

....." (NR)

"Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2º e no inciso II do § 5º do art. 3º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho."

Art. 105. O art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 20.

.....
§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

.....
§ 9º Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar per capita a que se refere o § 3º deste artigo.

.....
§ 11. Para concessão do benefício de que trata o caput deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento."
(NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal." (NR)

"Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

....." (NR)

"Art. 4º

I - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

....." (NR)

Art. 108. O art. 35 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

"Art. 35.

.....

§ 5º Sem prejuízo do disposto no inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea "c" do inciso II do art. 8º." (NR)

Art. 109. A Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º

Parágrafo único. Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo." (NR)

"Art. 86-A. As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido."

"Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas."

"Art. 154. (VETADO)."

"Art. 181.

XVII -

Infração - grave;

....." (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 56.

VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do *caput*, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

....." (NR)

Art. 111. O art. 1º da Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei." (NR)

Art. 112. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à

participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

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

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva." (NR)

"Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação." (NR)

"Art. 9º

Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre." (NR)

"Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes."

"Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida."

Art. 113. A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas,

dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;

....." (NR)

"Art. 41.

§ 3º As cidades de que trata o caput deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros." (NR)

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado)." (NR)

"Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

.....
II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

.....
Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial." (NR)

"Art. 228.

.....
II - (Revogado);

III - (Revogado);

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva." (NR)

"Art. 1.518 Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização." (NR)

"Art. 1.548
I - (Revogado);
....." (NR)

"Art. 1.550
§ 1º
§ 2º A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbia poderá
contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de
seu responsável ou curador." (NR)

"Art. 1.557
III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que
não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por
contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou
de sua descendência;
IV - (Revogado)." (NR)

"Art. 1.767
I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir
sua vontade;
II - (Revogado);
III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;
IV - (Revogado);
....." (NR)

"Art. 1.768 O processo que define os termos da curatela deve ser
promovido:
.....
IV - pela própria pessoa." (NR)

"Art. 1.769 O Ministério Público somente promoverá o processo que define
os termos da curatela:
I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;
.....
III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no
inciso II." (NR)

"Art. 1.771 Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que
deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o
interditando." (NR)

"Art. 1.772 O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os
limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e
indicará curador.
Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade
e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de
influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da
pessoa." (NR)

"Art. 1.775-A Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa."

"Art. 1.777 As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio." (NR)

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação:

"TÍTULO IV
Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada"

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

"CAPÍTULO III
Da Tomada de Decisão Apoiada"

Art. 1.783-A A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito a vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no *caput* deste artigo.

§ 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4º A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5º Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação negocial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6º Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado a manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se a tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes a prestação de contas na curatela."

Art. 117. O art. 1º da Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º É assegurado a pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

.....
§ 2º O disposto no caput deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro." (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea "k":

"Art. 46.

IV -

k) de acessibilidade a todas as pessoas.

..... " (NR)

Art. 119. A Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

"Art. 12-B. Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do *caput* deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes."

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das

Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o *caput* deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1º da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos:

I - o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995;

II - os incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

III - os incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

IV - o inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

V - o inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VI - os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VII - os arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

I - incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses;

II - § 6º do art. 44, 48 (quarenta e oito) meses;

III - art. 45, 24 (vinte e quatro) meses;

IV - art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF
Marivaldo de Castro Pereira
Joaquim Vieira Ferreira Levy
Renato Janine Ribeiro
Armando Monteiro
Nelson Barbosa
Gilberto Kassab
Luis Inácio Lucena Adams
Gilberto José Spier Vargas
Guilherme Afif Domingos

ANEXO B – TRADUÇÃO DO RESUMO PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

CD anexado a versão impressa da presente dissertação, contém o vídeo referente a tradução do resumo para Libras.