

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO¹ DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS NO BRASIL: LÍNGUA, SUJEITOS E SENTIDOS

Maraisa Lopes*
UFPI

Resumo: *Este artigo tem por objetivo analisar, a partir do domínio da História das Ideias Linguísticas, sob uma perspectiva materialista, articulada com os dispositivos teórico-analíticos da análise de discurso da linha proposta por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, o processo de institucionalização do curso de Licenciatura em Letras-Libras no Brasil, pensando como tem se dado a produção de conhecimento determinada historicamente por condições materiais que envolvem o político, o ideológico e o simbólico, nesse espaço institucionalizado. Além disso, busca-se compreender que lugar tem cabido aos sujeitos surdos, no espaço da Ciência, em meio a políticas afirmativas que instrumentalizam as relações próprias de uma divisão social do acesso à universidade. Com base em nossa análise, compreendemos que, para além de se pensar o curso de Letras-Libras como o espaço de produção de conhecimento sobre a língua de sinais, precisamos pensá-lo em sua discursividade, compreendendo o modo como sua materialização produz e estabiliza sentidos.*

Abstract: *This article aims to analyze, based on the History of Linguistic Ideas, from a materialist perspective, articulated with the theoretical-analytical devices of the discourse analysis proposed by Michel Pêcheux and Eni Orlandi, the process of institutionalization of the Letras-Libras undergraduate course in Brazil, thinking about how knowledge production has been developed and historically determined by material conditions that involve the political, the ideological and the symbolical concepts, in this institutionalized space. In addition to that, this article seeks to understand the place that has been designated to deaf people, in Science realm, amid affirmative policies that instrumentalize the proper relations of a social access division to the university. Based on our analysis, we could understand that,*

besides taking Letras-Libras course as the space for knowledge production concerning sign language, we need to think of it in its discursiveness, understanding how its materialization produces and stabilizes meaning.

1. Considerações Iniciais

Neste texto, me proponho a pensar sobre o processo de institucionalização do curso de Licenciatura em Letras-Libras no âmbito do Ensino Superior Brasileiro, a partir do domínio da História das Ideias Linguísticas, sob uma perspectiva materialista, articulada com os dispositivos teórico-analíticos da análise de discurso da linha proposta por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, pois, tal como formula Nunes (2008):

Um dos pontos de contato dessa articulação entre a AD e a HIL reside em uma visão histórica da ciência e, particularmente, do que chamamos as “ciências da linguagem” [...]. Note-se que tal articulação não se dá ao modo da interdisciplinaridade ou de uma complementaridade. A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção (NUNES, 2008, p.109).

Pensar este processo de institucionalização é algo que tem me afetado diariamente, me deslocando da posição de professora de Linguística para alunos ouvintes para a posição de professora de Linguística para ouvintes e surdos no curso de Letras-Libras.

Assim, não há como analisar este processo sem compreendermos que a fundação das universidades em muito se liga ao fato de que a Ciência passara a ser vista como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso, estabelecendo-se uma relação inequívoca entre Ciência e desenvolvimento humano e social (GOERGEN, 1998). A Ciência, como produtora de conhecimento, é tomada como causa e efeito das modificações que ocorrem na sociedade. De questões cotidianas às grandes Guerras, não há acontecimentos que se deem separados da produção de conhecimento científico, o que, consoante Castells (1999), trata-se de um processo de realimentação entre Ciência e sociedade.

Segundo Caetano, Costa e Domingues (2008), a universidade passa a ser significada como a unidade da formação e da produção do conhecimento, o qual deve ser transformador. Fazer Ciência passou a ser uma das principais preocupações do homem, importando fortemente para o caráter avaliativo seu maior ou menor sentido prático. Nesse sentido, instituições foram criadas e organizadas com o objetivo de produzir Ciência e traduzir seus resultados para a prática (GOERGEN, 1998). A universidade foi incorporando este sentido prático do saber, o lugar de uma instrumentalização do saber, possibilitando, tal qual dito por Santos e Almeida (2005), um valor funcional à representação do saber, na medida em que se torna uma referência para a compreensão e tradução do mundo social.

Sendo o lugar em que se faz Ciência e no qual estão os cientistas, tem-se esperado da universidade a produção de conhecimentos úteis e a formação de pessoas que atendam aos requisitos de um mercado de trabalho cada vez mais pautado pela lógica do discurso científico e tecnológico (GOERGEN, 1998).

A universidade passa, então, a se constituir enquanto instituição,

fruto de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas e não discursivas que se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizam direções de sentidos e formas de agir no todo social (MARIANI, 1998, p.71).

Trata-se do lugar de produção do saber, do espaço em que os saberes são legitimados, divididos, re-divididos e hierarquizados em diversos tipos e de diversas maneiras, na história (FERREIRA, 2009).

E como pensar esta instituição na sua relação com a institucionalização dos cursos de graduação? Como pensar a produção de conhecimento determinada historicamente por condições materiais que envolvem o político, o ideológico e o simbólico? E, encaminhando-nos para o recorte com o qual propomo-nos a trabalhar, como pensar o processo de institucionalização de cursos de graduação na relação com os alunos com deficiência? Que lugar tem cabido a esses alunos, no espaço da Ciência, em meio a políticas afirmativas

que instrumentalizam as relações próprias de uma divisão social do acesso à universidade? Na tentativa de responder a esses questionamentos, analiticamente, propomos a seção a seguir.

2. Da (in)visibilidade das pessoas com deficiência nos processos de escolarização brasileira: da Escola à Universidade – o caso do Curso de Licenciatura em Letras-Libras

Muitas são as discussões, no Brasil, que envolvem a temática da educação para as pessoas com deficiência, num movimento de (in)visibilidades possíveis em estratos históricos particulares (HASHIGUTI, 2016) – memória e produção de sentidos que vão dizendo sobre esses espaços regulares de escolarização e sobre que sujeitos os constituem.

Em nosso país, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Já no século XX, funda-se o Instituto Pestalozzi (1926), para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual e, posteriormente, em 1945, também para o atendimento às pessoas com superdotação. Em 1954, cria-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Se, nesse primeiro momento, compreende-se que o lugar do saber estava espacializado de acordo com a deficiência de cada sujeito, em 1961, observa-se que a Lei n° 4.024 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1961, em seu Art. 88, afirmava que a “educação de excepcionais, deve[ria], no que fô[...][sse] possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, on-line), garantindo, de certo modo, o direito à educação, em escolas regulares, para os deficientes, trazendo o *sujeito diverso*, “que rompe com os padrões estabelecidos por um imaginário social acerca do que seja normalidade” (LOPES, 2016, p.119), para o mesmo espaço de institucionalização da escolarização (PFEIFFER, 2002).

Já na década de 70, a Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 9°, num movimento contrário, defendia que os

alunos que apresent[ass]em deficiências físicas ou mentais, os que se encontr[ass]em em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados dever[...][iam] receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, on-line).

Em 1973, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que seria o responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, sem que se efetivem políticas públicas de acesso universal à educação para os estudantes com deficiência. O que só estaria garantido, em lei, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se define: no Art. 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, on-line); no Art.206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, on-line); e, no Art. 208, como “dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, on-line).

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram a formulação das políticas públicas para a educação no Brasil ao questionarem a exclusão escolar das pessoas com deficiência. E, mais especificamente, a Declaração, ao instaurar a significação de que as escolas regulares seriam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, incluindo os *sujeitos diversos*, rompe com os sentidos produzidos pelo sintagma *Educação Especial*, que trazia em seu bojo a noção de uma educação específica para as pessoas com deficiência, mais relacionada com a caridade, a beneficência e a medicalização d(os corpos d)esses sujeitos do que com seu processo de ensino-aprendizagem (SKLIAR, 1997).

Mas, ainda que se apontasse para a necessidade de que as pessoas com deficiência ocupassem o mesmo espaço de escolarização que os demais sujeitos, a Política Nacional de Educação Especial Brasileira, publicada em 1994, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994,

p.19), o que produzira como efeito a não-possibilidade de que os *sujeitos diversos* estivessem matriculados em escolas regulares.

Nos anos seguintes, quer por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quer pelo Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as garantias de que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades e de que a Educação Especial seria uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino significariam a atuação complementar da *Educação Especial* ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destacara a necessidade de se produzir uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, dando a própria possibilidade de tornarem-se visíveis aqueles sujeitos que por outras políticas públicas foram pautados pelos “processos de discriminação e hierarquização a partir [...] [de suas] diferenças” (LOPES, 2016, p.119).

Como “não se conta uma história sem se fazer recortes” (ORLANDI, 2000, on-line), direciono-me para uma leitura mais específica sobre as pessoas com deficiência e sua entrada na universidade. No que tange ao Ensino Superior, na perspectiva da *Educação Inclusiva*, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2002a).

Mais especificamente, quanto ao acesso das pessoas com deficiência à Universidade, por meio da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos, a parcela de pessoas com deficiência que estudara em escolas públicas tem seu acesso possibilitado por meio de cota específica, enquanto aquelas que

estudaram em escolas privadas não têm acesso específico garantido a essas instituições.

O governo federal tem proposto programas como o *Incluir* (Programa de Acessibilidade na Educação Superior), que “propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes)” (MEC, 2018, on-line). Nesse ponto, destaco o modificador *pleno* utilizado para caracterizar o *acesso*, que, para mim, parece significar-se a partir de uma relação de oposição com a palavra *deficiente*, num jogo de sentidos entre a completude e a falta, entre o perfeito e o imperfeito, entre o suficiente e o insuficiente, entre a presença e a ausência.

Institucionalizar uma Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior é algo abordado no eixo “Acesso à Educação”, do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite. Não posso prosseguir sem antes pensar sobre a nomeação do Plano - *Viver sem Limite*. Se se faz necessário o estabelecimento de um plano que permita que se tenha uma vida sem limites, por oposição, evocam-se em nós os sentidos próprios a uma visão sobre a deficiência como déficit e não como uma diferença. Trata-se de solucionar a falta, de normalizar (FOUCAULT, 2004) o (corpo) limitado, de viver plenamente, de ter uma vida completa, de resolver um problema social, de ser eficiente e não mais deficiente.

Além disso, deve-se observar que no que se refere às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), segundo o Plano, o acesso à educação estaria garantido a partir de quatro ações: a) instalação de núcleos de acessibilidade, os quais seriam responsáveis pelas práticas institucionais que romperiam as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais; b) oferta de 27 cursos de Letras/Libras; c) oferta de 12 cursos de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa), e d) a contratação de 690 Professores, tradutores e intérpretes de Libras. É como se tudo pudesse ser solucionado ao cumprirem-se estas quatro metas.

É nesse ponto que remontamos ao cerne de nossa discussão, o curso de Licenciatura em Letras-Libras. Se quando pensamos a inclusão escolar, muitos são os problemas que se nos apresentam, quando essas diferenças perpassam algo como a língua falada pelos alunos, os enfrentamentos são ainda maiores. No Brasil, a LIBRAS

(Língua Brasileira de Sinais) apenas fora reconhecida por lei em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436, e regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. De acordo com a Lei nº 10.436, reconhece-se, por meio de seu Art.01º, como “(...) meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Entende-se como Libras, conforme Art.1º, parágrafo único, a

forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas (BRASIL, 2002, on-line).

Devendo-se, tal qual exposto no Art.3º,

ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, on-line).

Ademais, no Art.4º, parágrafo único, ressalta-se que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, on-line). Atente-se aqui para o efeito que se produz de que a Libras seria algo “menor” que a Língua Portuguesa, pois serviria à comunicação objetiva e à transmissão de ideias, negando-se sua opacidade. Seria um sistema linguístico que mereceria apoio do governo para difusão, não tendo reconhecido, por força de lei, o escopo linguístico suficiente para substituir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita; ou seja, o lugar da norma, do bem dizer, da produção científica da Academia, não cabe à Libras.

A Libras, embora reconhecida no Brasil, no que se refere à sua institucionalização enquanto língua e enquanto disciplina, sofre ainda um interdito. Os sujeitos surdos não têm, de fato, tido a oportunidade de se sujeitarem à Libras como língua materna (GUIMARÃES, 2005) e dela serem sujeitos em seu processo de escolarização. O sujeito surdo, falante de Libras, chega à escola, à universidade e se depara

com um duplo enfrentamento: uma pseudoaceitação de sua língua e uma real necessidade de se tornar sujeito de uma língua outra.

A criação do curso de Letras-Libras, afetada por todos esses funcionamentos, nos parece, de um lado, uma tentativa de institucionalizar o espaço de produção de saber sobre uma língua que, embora *oficial* por força de lei, não é *nacional*, pois não é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo (GUIMARÃES, 2005), já que é a língua da comunidade surda, mas não a da comunidade ouvinte, e, discutivelmente não o seja também *materna*, já que muitos dos surdos brasileiros apenas se tornam sujeitos a e dela, tardiamente. A Libras não é, nem mesmo para os sujeitos surdos, a língua que todos precisam saber, que todos precisam usar em todas as ações oficiais, ou melhor, nas suas relações com as instituições do Estado, já que na escola, na universidade, nas avaliações educacionais oficiais (tais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior)) ainda se utiliza a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Essa falta de reconhecimento da Libras como uma língua própria do país, como uma língua *nacional*, produz sentidos quanto à sua utilização: a Libras é instaurada como a língua do surdo, usada na e pela comunidade surda, cabendo apenas a uma minoria linguística.

Esses sentidos produzem efeitos quando pensamos o processo de constituição de um curso de graduação como o Letras-Libras, que tem suas primeiras turmas no Brasil datadas de 2006, com a implantação do primeiro curso na Universidade Federal de Santa Catarina, numa parceria com o Ministério da Educação e Cultura (QUADROS; STUMPF, 2009).

Nas IFES, após concorrência no chamamento público pela abertura de cursos, o curso de Letras-Libras foi *pactuado*. Na Universidade Federal do Piauí, espaço que ocupo profissionalmente, como na maioria das outras, tal pactuação ocorrera em 2014. E digo *pactuado/pactuação* em seu sentido dicionarizado, um acordo, um contrato entre o Governo e a(s) Universidade(s), um processo, que para mim, parece de transferência de responsabilidade daquele aparelho ideológico que, por meio do político, faria a gestão da possibilidade de significação, de visibilidade do sujeito surdo na

sociedade para a universidade, para o lugar do saber institucionalizado.

Mas, para além de pensar a institucionalização do curso de Letras-Libras como o lugar do saber sobre essa língua, o lugar da possibilidade de formulação de um discurso sobre a língua, de produção de instrumentos linguísticos como os dicionários bilíngues e sinalários que fortalecem o processo de gramatização (AUROUX, 1992) dessa língua, é preciso apontar que, de acordo com a Lei, deve ser dada prioridade ao sujeito surdo para que este estude nesse curso. Desse modo, universaliza-se o acesso ao Ensino Superior, mas segrega-se, pois o lugar de pertencimento do surdo na Academia é *prioritariamente* o curso de Letras-Libras. Institucionaliza-se, então, o lugar de direito do surdo na universidade, restringe-se o espaço de discussão sobre a existência de uma língua que circula em território brasileiro e não é de todos os brasileiros, uma vez que não chega à escola básica, não é a língua da mídia, não é a língua da igreja, não é a língua da lei. Esse funcionamento traz como efeito a administração dos sentidos, dá-se lugar e acesso ao ensino superior, solucionam-se problemas como o número de intérpretes demandados para a interação entre professores ouvintes e professores surdos, alunos ouvintes e alunos surdos e instaura-se o lugar da Libras na universidade, interditando as possibilidades de que o sujeito surdo transite em outros fazeres científicos, em outras áreas do conhecimento. É tornar visível a diferença e, ao mesmo tempo, invisibilizá-la ao criarem-se fronteiras bem estabelecidas para o uso da língua de sinais na Academia.

Compreendemos, a partir desse funcionamento, uma violência sobre o corpo surdo – uma *violência simbólica*, como diz Bourdieu (2002). Há um processo disciplinar que passa a regular a estada dos sujeitos surdos nas IFES, produzem-se *corpos dóceis* (FOUCAULT, 2004), isto é, corpos obedientes, que não contestam o estabelecimento de um lugar *a priori* para que eles se insiram no âmbito acadêmico e que apenas se deixem instruir.

Em nossa experiência específica, designar o lugar de formação do surdo como o curso de Letras-Libras faz com que nos deparemos com situações como a de apenas recebermos professores substitutos para ministrar as aulas das disciplinas pedagógicas para nossos alunos, já que não caberia aos docentes mais experientes o trabalho de deslocar suas práticas pedagógicas pensando esse novo sujeito que se coloca

em sala de aula. Ou ainda, que ouçamos de sujeitos surdos matriculados no curso de Letras-Libras a negativa da necessidade de estudo de qualquer outra disciplina no curso, que não as de Libras, como se ao negar a existência de questões da ordem da Linguística, da Educação e da Literatura fortalecessem a posição ocupada pela Libras, enquanto língua; como se alijar-se das discussões teóricas próprias a qualquer curso de Letras pudesse, por oposição, institucionalizar a Libras na Academia, no Brasil. Ou, que convivamos com discussões que recorrentemente circulam nas redes sociais: sujeitos surdos se colocando contrários à existência de professores de Libras ouvintes, como se a eles não coubesse a assunção de tal posição, como se a noção de pertencimento com relação à língua estivesse forjada, tal qual dito na lei, pela possibilidade de escuta ou não. Vejo aqui um deslocamento forte: a relação de garantia do direito à educação tanto pelo surdo quanto pelo ouvinte deriva para um embate entre o surdo e ouvinte pela língua que está na lei, mas que não é a da escola, da fé e do rei, ou ainda, não é a língua do mercado de trabalho, já que, embora formados para serem professores de ensino fundamental e médio, esses alunos não têm garantia de trabalho já que a Libras não figura entre os componentes disciplinares que compõem a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

3. Um fecho aberto

Para além de se pensar o curso de Letras-Libras como o espaço de produção de conhecimento sobre a língua de sinais, precisamos pensá-lo em sua discursividade, buscando compreender o modo como sua materialização produz e estabiliza sentidos, assim como os rompe, desliza, o modo como se identifica, contra-identifica, desidentifica, o modo como instauram-se processos identitários, processos disciplinar, como se normalizam e docilizam os corpos surdos, estabelecendo-se espaços de significação e interpretação determinados.

Referências

- AUROUX, S. (1992). *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BOURDIEU, P. (2002). “A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura”. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.39-64.

BRASIL. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (1989). *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (1999). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2001). *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>.

Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2002a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2005). *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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEE/MEC.

BRASIL. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. (2013). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). *Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: SDH-PR/SNPD.

BRASIL. (2018). Ministério da Educação. *Programa Incluir*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

CAETANO, A.; COSTA, A. R.; DOMINGUES, S. C. (2008). “A produção do conhecimento das Universidades e a realidade escolar:

- uma análise crítica sobre o modelo atual de sociedade”. In: *Motrivivência*. Ano XX, n.30, p.185-196, Florianópolis, SC: UFSC.
- CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- FERREIRA, A. C. F. (2009). “A linguística e outros nomes de saber sobre a linguagem”. In: *Revista de Letras*. vol.2, n.1, ano II. Brasília: UCB.
- FOUCAULT, M. (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GOERGEN, P. (1998). “Ciência, sociedade e universidade”. In: *Educação & Sociedade*. vol.19, n.63, p.53-79, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.
- GUIMARÃES, E. (2005). “Brasil: país multilíngue”. In: *Ciência e Cultura*. vol.57, n.2. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- HASHIGUTI, S. T. (2016). “Corpos e formas (in)visíveis: entre a regularização e a ruptura de sentidos”. In: COSTA, G. C.; CHIARETTI, P. (Orgs.). *Arte e Diversidade. Trilogia Travessia da Diversidade*. Campinas: Pontes, v.3, p.83-96.
- LOPES, M. (2016). “O Sujeito Surdo e a Literatura Surda: sentidos possíveis”. In: COSTA, G. C.; CHIARETTI, P. (Orgs.). *Arte e Diversidade. Trilogia Travessia da Diversidade*. Campinas: Pontes, v.3, p.119-130.
- MARIANI, B. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Ed. da Unicamp.
- NUNES, J. H. (2008). “Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas”. In: *Letras*, v.18, n.2, p.107–124, jul./dez, Santa Maria: UFSM.
- ORLANDI, E. de L. P. (2000). “Um fato, um acontecimento, uma história: idéias linguísticas no Brasil”. In: *Relatos*. n.06. Campinas: Projeto HIL. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.
- PFEIFFER, C. C. (2002). “O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização”. In: *Escritos 7*, p.09-20. Campinas: LABEURB/NUDECRI/UNICAMP.
- QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). (2009). *Estudos Surdos IV: série pesquisas*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de. (2005). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: UFPE.

SKLIAR, C. (1997). “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos”. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, p.105-153.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

Palavras-chave: Curso de licenciatura em Letras-Libras, processo de institucionalização, produção de sentidos.

Keywords: Letras-Libras undergraduate course, institutionalization process, meaning production.

Notas

* Mestre e Doutora em Linguística pela Unicamp. Estágio Pós-Doutoral em Educação de Surdos desenvolvido na Flagler College (Florida/USA). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí e atua junto ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras.

¹ Neste trabalho, optamos por falar em institucionalização do “curso” de Letras-Libras no singular, pois compreendemos que o processo de institucionalização dos Cursos de Letras-Libras no Brasil tem uma formulação inicial comum, a qual abordamos, e esta vai se singularizando à medida em que cada IFES vai dando início às atividades de seu curso, o que tratamos, em nossa análise, ao buscarmos compreender este processo, em sua singularidade, na Universidade Federal do Piauí.