

A Língua Brasileira de Sinais no cenário das licenciaturas

The Brazilian Sign Language in the undergraduate scenario

El lenguaje de señas brasileño en el escenario de pregrado

Patrícia Gräff – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

RESUMO

A presente pesquisa tomou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como objeto de estudo e pretendeu identificar se e como ela vem sendo ofertada na forma de componente curricular nas instituições de Ensino Superior. Inspirada nos Estudos Foucaultianos e usando o discurso como ferramenta metodológica, pautou-se em uma busca nas páginas eletrônicas de instituições de Ensino Superior à procura de matrizes curriculares e ementas. Os dados da pesquisa permitiram concluir que todas as instituições de Ensino Superior pesquisadas ofertam a Libras como componente curricular obrigatório para as licenciaturas. Da análise das ementas depreende-se que se apresentam de forma heterogênea, concentrando-se nas discussões sobre os aspectos linguísticos da Libras; a história de sua constituição e as concepções de cultura e identidade surdas. Perifericamente, discutem a ênfase inclusiva para a educação de surdos; possibilitam práticas de conversação e apresentam o *SignWriting*.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; licenciatura; disciplina; políticas educacionais.

ABSTRACT

This research took the Brazilian Sign Language (Libras) as the object of study and aimed at identifying if and how it has been offered as a curricular component in universities. Inspired in Foucault Studies and using discourse as a methodological tool, it was based on a search on the electronic homepages of universities, looking for curriculum and syllabus. The surveyed data showed that all universities include Libras as mandatory curriculum component for undergraduate courses. From the analysis of the menus it can be concluded that they are heterogeneous, focusing on discussions about the linguistic aspects of Libras; the history of its constitution and the conceptions of deaf culture and identity. At the same time, discuss an inclusive emphasis on deaf education; enable conversational practices and introduce the *SignWriting*.

Keywords: Brazilian Sign Language; undergraduate; discipline; educational policies.

RESUMEN

Esta investigación tomó el lenguaje de señas brasileño (Libras) como el objeto de estudio y tuvo la intención de identificar si se ha ofrecido como componente curricular en las instituciones de educación superior y de qué manera. Inspirado en los estudios de Foucault y utilizando el discurso como una herramienta metodológica, se basó en una búsqueda en las páginas electrónicas de las instituciones de educación superior, buscando matrices y menús curriculares. Los datos de la encuesta nos permitieron concluir que todas las instituciones de educación superior encuestadas ofrecen Libras como un componente curricular obligatorio para los títulos universitarios. Del análisis de los menús parece que son heterogéneos, centrándose en discusiones sobre los aspectos lingüísticos de Libras; la historia de su constitución y las concepciones de cultura e identidad sordas. Discuten

periféricamente el énfasis inclusivo en la educación de sordos; permitir prácticas de conversación e introducir SignWriting.

Palabras-clave: Lenguaje de señas brasileño; grado; disciplina; políticas educativas.

Introdução

Há dezoito anos, com muita euforia, era comemorada, pelos surdos, a criação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), no Brasil. O documento em questão constitui o instrumento legal que possibilitou o reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todo o território brasileiro, e teve, como marco normativo, o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A partir desses dois documentos legais, são criadas, no país, as condições para que a Libras alcance um *status* de língua, bem como para o seu uso e a sua difusão, nos diferentes meios sociais, sobretudo pela inserção dessa língua como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia.

Tomando a Língua Brasileira de Sinais como objeto de estudo, interessa, no âmbito desta pesquisa, olhar para a sua produção curricular nos cursos de licenciatura, a partir da análise de documentos que orientam a prática docente: as matrizes curriculares e as ementas de Libras. Compreendendo as ementas como marcos regulatórios para o exercício da docência, busquei por recorrências enunciativas que me permitiram circunscrever os sentidos possíveis para esse componente curricular, no contexto da formação de professores.

A partir desses elementos iniciais, sinalizo que o texto está dividido em quatro partes. A primeira delas descreve o percurso metodológico que possibilitou a produção da materialidade de pesquisa e a organização de categorias analíticas que compõem as partes subsequentes. A primeira categoria, intitulada *a composição linguística da Língua Brasileira de Sinais*, tensiona os elementos que trazem as discussões sobre a linguística da Libras para dentro desse componente curricular. A segunda categoria, intitulada *a surdez como signo identitário e marcador cultural*, problematiza uma suposta uniformidade nos modos de constituir a experiência da surdez e levanta alguns fragmentos históricos que possibilitaram uma ênfase nos conceitos de cultura e de identidade, no âmbito da Libras, como campo do saber. Por fim, a terceira categoria, intitulada *dos fragmentos históricos que produzem a Língua Brasileira de Sinais*, traz dois acontecimentos específicos para a discussão: a aprovação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece, linguisticamente, a Libras e a criação dessa língua, em meados do século XIX, para discutir o caráter histórico que aparece em algumas ementas. Ao final do texto, são descritas as amarrações possíveis, a partir das análises empreendidas.

Do percurso metodológico

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. (FOUCAULT¹, 2006a, p. 180).

Exercitar a crítica, como diz Foucault (2006a), requer a capacidade de colocar pontos de interrogação sobre o que parece dado e tranquilo, de olhar com desconfiança para as *práticas que se aceitam* e tentar compreender as *evidências, familiaridades e os modos de pensamento* que as produziram. O exercício investigativo, empreendido nesta pesquisa, coloca-se nessa esteira, tomando a Língua Brasileira de Sinais como objeto de estudo e interrogando os modos como ela vem se produzindo, disciplinarmente, nos currículos dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, desde a sua inclusão obrigatória nesses cursos, dada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Cumpre assinalar que o prazo final para que todas as instituições de Ensino Superior incluíssem a Libras nos currículos desses cursos esgotou-se no ano de 2015.

Para produzir a pesquisa, inspirei-me no campo dos Estudos Foucaultianos, de onde pincei o discurso como ferramenta² metodológica. Importa, para esta pesquisa, o conceito de formação discursiva, usado por Foucault (2008a, p. 43) para descrever os casos em que “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade”. Interessa-me entender as regularidades discursivas que orientam a produção disciplinar da Libras no currículo das licenciaturas.

A fim de compreender o cenário de inserção da Língua Brasileira de Sinais e os modos como figura nos currículos dos cursos de licenciaturas, fiz pesquisas nas páginas eletrônicas de 17 instituições de Ensino Superior, de um município da região oeste de Santa Catarina. As instituições pesquisadas ofertam cursos de licenciatura nas modalidades presencial e à distância, mas nenhuma delas oferta o curso de Fonoaudiologia. Desse modo, o foco desta pesquisa concentrou-se somente sobre os cursos de licenciatura. Em um primeiro momento, busquei pelos nomes de todas as instituições de Ensino Superior situadas no município elegido – resalto que essa escolha se deu pela importância desse município na região em que se situa, por concentrar um número significativo de instituição de Ensino Superior. Esse levantamento mostrou um contingente de cinco instituições com oferta de cursos presenciais – duas federais e três privadas – e doze instituições com oferta de cursos na modalidade à distância – uma estadual e onze privadas.

¹Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867822/mod_resource/content/1/Ent%C3%A3o%20%C3%A9%20importante%20pensar_1981.pdf.

² Por ferramenta, caracterizo o conjunto de conceitos utilizados para trabalhar com os materiais, pautada na discussão de Michel Foucault (2006b), em entrevista com Gilles Deleuze, sobre a produtividade de um conceito como ferramenta para mobilizar o pensamento.

A partir do mapeamento das instituições de Ensino Superior, direcionei o foco analítico para as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, para verificar se atendem à determinação legal de inclusão da Libras como componente curricular obrigatório e compreender o modo como essa oferta vem sendo feita. A partir da análise das matrizes curriculares, percebi que todos os cursos de licenciatura pesquisados incluíram a Libras em seus currículos e algumas instituições a ofertam como componente curricular optativo, para os cursos de bacharelado. Importa marcar que as cargas horárias desse componente curricular apresentam grande variação, oscilando entre 20 e 100 horas-aula. Destaco que essa heterogeneidade de cargas horárias tem implicações importantes nas práticas pedagógicas, considerando que se trata de um componente curricular que visa apresentar os diferentes aspectos de uma língua. Refiro aos diferentes aspectos da Libras, por um lado, concordando com Costa e Lacerda (2015, p. 764) ao pontuarem que “parece ingênuo almejar ensinar uma língua em sua totalidade para alunos dos diversos cursos de licenciatura no espaço de uma disciplina, tenha ela 30 ou mais horas”. Por outro lado, as análises levam-me a discordar de Lunardi-Lazzarin e Morais (2015, p. 151) quando afirmam que “essa disciplina é apresentada nas grades curriculares com uma carga horária mínima semestral, quase como um manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”. A partir da análise das ementas, parece-me possível dizer que grande parte das instituições oferta a Libras com carga-horária de 60 horas-aula, apesar de encontrarmos componentes curriculares com 20 horas-aula, e que a inclusão do surdo na sociedade é um tema pouco enfatizado nas ementas analisadas.

A partir do desenho deste esboço inicial para a pesquisa, busquei as ementas dos componentes curriculares, a fim de compreender suas ênfases discursivas e as implicações para a formação acadêmica dos licenciandos. Em uma nova busca, nas páginas eletrônicas das instituições, encontrei oito ementas disponíveis e de fácil acesso, que constituíram a superfície analítica deste estudo. Pela leitura e releitura dessas ementas tracei os contornos desse componente, no que refere aos conteúdos abordados, pelas recorrências enunciativas. Com base nessas análises, constituí seis focos discursivos que produzem a Língua Brasileira de Sinais, no currículo das licenciaturas. Embora não seja possível identificar unidade nas ementas analisadas, algumas recorrências permitem afirmar que as ementas centralizam três focos discursivos principais (aparecem em quatro ementas ou mais). São eles: 1) aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais; 2) cultura e identidade surdas; e 3) processos de constituição da Língua Brasileira de Sinais. Destacam-se, ainda, três focos discursivos periféricos (aparecem em três ementas): 1) a escolarização de surdos e a ênfase na inclusão educacional; 2) práticas de conversação em Língua Brasileira de Sinais; e 3) a escrita de sinais (*SignWriting*). Cada um dos focos discursivos principais será discutido nas partes apresentadas na sequência deste artigo, cotejados com breve discussão sobre os focos discursivos periféricos. Para fins de organização, destaquei conjuntos de excertos que compõem as ementas, em quadros apresentados e discutidos ao longo do texto.

A composição linguística da Língua Brasileira de Sinais

Os aspectos linguísticos constituem uma discussão central para o reconhecimento das línguas de sinais, dado que, a partir da publicação de *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf* (STOKOE Jr., 1960), uma série de movimentos pelo reconhecimento linguístico dessas línguas começou a ressoar, em diferentes partes do mundo. Os estudos de Stokoe constituíram condição de possibilidade para que outros linguistas e estudiosos das línguas de sinais pudessem avançar nos estudos sobre essas línguas. Nesse registro, importa marcar que a constituição histórica das línguas de sinais é atravessada por contingências e rupturas que produziram o reconhecimento tardio dessas línguas. No Brasil, o reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais acaba de completar 18 anos, desde a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) – regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Seu reconhecimento produziu, para os surdos, dentre outros direitos, a garantia de escolarização em sua própria língua.

Para Lunardi-Lazzarin e Morais (2015, p. 150), o reconhecimento da Libras e, sobretudo, sua inclusão nos currículos das licenciaturas, produziu um duplo movimento: de um lado “promove[u] a visibilidade linguística às diferenças surdas, por outro lado possibilit[ou] o agenciamento de um discurso inclusivo onde todos devem estar inseridos em diferentes níveis de participação e conforme a lógica do mercado”. Nesse cenário, a constituição de uma ambiência acadêmica que possibilite aos licenciandos compreender o conjunto complexo de elementos que constitui, linguisticamente, a Língua Brasileira de Sinais, instrumentaliza-os para uma atuação pedagógica consciente sobre as potencialidades dessa língua, distanciando-os de uma série de mitos (GESSER, 2009) que ainda perpassam o imaginário social e produzem estigmas que alimentam preconceitos e práticas discriminatórias direcionadas aos surdos. Por outro lado, na perspectiva das autoras, trazer a Libras para o currículo das licenciaturas, faz com que todos os professores joguem o jogo da inclusão e da participação no jogo econômico (LOPES, 2009), pois alinha as práticas pedagógicas às demandas do neoliberalismo.

Dadas essas condições iniciais que possibilitam a recorrência discursiva sobre os aspectos linguísticos que constituem a Língua Brasileira de Sinais, em sete das oito ementas analisadas, apresento, no Quadro 1, a descrição desse foco discursivo nessas ementas:

Quadro 1: Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais

Aspectos gramaticais em Libras; Aspectos morfossintáticos da Libras; Classificadores e parâmetros linguísticos – Ementa I.

Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. Sistematização e operacionalização do léxico. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras – Ementa II.

Compreender os principais aspectos da língua brasileira de sinais – Ementa IV.

Introdução aos aspectos linguísticos na língua brasileira de sinais: Fonologia, morfologia, sintaxe – Ementa V.

Introdução ao significado linguístico. Parâmetros da Libras – Ementa VI.

Aspectos linguísticos e culturais da LIBRAS. Aspectos gramaticais da LIBRAS – Ementa VII.

Estrutura linguística da Libras; Introdução a gramática de Libras – Ementa VIII.

Fonte: materiais de pesquisa.

A análise das ementas sinaliza uma profusão de práticas possíveis em cada um dos componentes curriculares nominados como *Língua Brasileira de Sinais*. O termo introdução, que inicia a sentença frasal em três ementas, indica uma discussão inicial sobre os aspectos linguísticos que constituem essa língua. Em outras três ementas, a palavra aspectos, também, parece dar um tom introdutório às discussões sobre o tema em questão, já que remete a alguns elementos referentes à linguística da Libras.

Em contrapartida, a caracterização da ementa II traz elementos específicos da constituição linguística da Libras, descritos a partir de campos bastante amplos como a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Para investir adequadamente em cada um desses campos, é provável que o professor desse componente curricular necessite de bem mais do que as 60 horas-aula previstas nessa ementa. Cumpre mencionar, ainda, que essa ementa prevê, também, discussões sobre o léxico da Libras e sobre a fonologia dessa língua, dessa vez, a partir da apresentação de suas características básicas. O tom dessa ementa parece adequado ao curso de Letras-Libras – cuja oferta recente no Brasil tem contribuído para a formação de licenciados e bacharéis em Língua Brasileira de Sinais –, mas traz aprofundamentos inalcançáveis para os acadêmicos de outros cursos de licenciatura, dado o limite de carga horária desse componente curricular.

Importa marcar, ainda, que a discussão sobre a constituição linguística da Libras – no âmbito das ementas analisadas – permite retomar aspectos importantes da trajetória histórica que perpassa a comunicação entre e com os surdos e tem, nos estudos linguísticos, um marco temporal importante. Reconhecê-lo e incorporá-lo às discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais permite apresentar, aos acadêmicos, os registros históricos de sua composição, num exercício que reafirma o reconhecimento linguístico das línguas de sinais e a sua equiparação às línguas faladas, no que refere à capacidade comunicativa. Por outro lado, o exercício comunicativo em Libras ocupa um lugar secundário no conjunto de ementas analisadas. Somente três das oito ementas trazem a conversação como conteúdo para esse componente curricular, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Práticas de conversação em Língua Brasileira de Sinais

Práticas em diálogos e compreensão da conversação em Libras – Ementa I

Diálogo e conversação – Ementa II.

Sistematização e vivências práticas da Libras – Ementa VI.

Fonte: materiais de pesquisa.

Dadas às circunstâncias históricas que atravessam a constituição do grupo identitário que reúne os indivíduos que trazem em seus corpos as marcas da surdez, reconheço a importância das discussões que envolvam os aspectos linguísticos que circunscrevem a Libras como campo do saber. No entanto, compreendo que as práticas de sinais necessitem de esforços de igual medida, para que os acadêmicos produzam, em si, as condições que lhes permitam usar essa língua para a comunicação. Há que lembrar que a Libras constitui uma modalidade linguística que se organiza a partir de outros sentidos – para além da audição e da fala – e que, para os acadêmicos que têm, em grande parte das vezes, nesse componente curricular seu primeiro contato com a língua, a sinalização³ caracteriza um exercício complexo e que requer investimento tanto individual – para a execução atenta dos sinais – como coletivo – para exercitá-los em contextos comunicativos. Isso posto, parece-me que a prática de sinais constitui um aspecto imprescindível no âmbito desse componente curricular, embora apareça como um foco periférico nas ementas analisadas.

Para finalizar as análises do campo da linguística, destaco que o mesmo número de ementas que traz práticas de conversação para a composição da Libras como componente curricular, também traz a escrita de sinais, a partir do sistema de escrita *SignWriting*, como foco periférico, aparecendo em três das oito ementas analisadas. Stumpf (2004, p. 146) defende que esse sistema de escrita, inventado a pouco mais de quatro décadas por Valerie Sutton – nos Estados Unidos –, seja ensinado às crianças surdas para que possam “aperfeiçoar a sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua [façam incursões na] segunda língua”. Apesar dos esforços do movimento surdo, o *SignWriting* ainda é pouco conhecido e seu uso na alfabetização de surdos encontra-se limitado a iniciativas pontuais. Nesse registro, a sua descrição em três ementas parece possibilitar, em alguns cursos, a difusão de conhecimentos sobre a escrita de sinais, embora esses conhecimentos não caracterizem elementos fundamentais para a interação entre os (futuros) professores e os escolares surdos. O Quadro 3 traz os excertos retirados das ementas correspondentes a esse foco analítico.

³ Por sinalização, caracterizo a prática de sinais da Libras.

Quadro 3: A escrita de sinais

Novos paradigmas sobre a representação dos signos em Libras através de registro gráfico – SignWriting e outros modelos – Ementa I.

Noções básicas de escrita de sinais – Ementa V.

Apresentação da escrita e da transcrição e escrita da Libras (SingWriting) – Ementa VI.

Fonte: materiais de pesquisa.

Para dar sequência às análises, discutirei um segundo foco discursivo principal para a Libras, nos currículos das licenciaturas: a ênfase na cultura e na identidade surdas. Esses elementos (cultura e identidade) tiveram importância vital para os movimentos de reivindicação de direitos para os surdos, nas últimas décadas do século XX, conforme discutirei na sequência. Alguns fios que se entrelaçam na produção histórica desses conceitos e sua problematização no cenário Contemporâneo, constituem o foco da próxima seção.

A surdez como signo identitário e marcador cultural

A identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas. Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam as suas crenças (que “o grupo” execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas em todo o caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (BAUMAN, 2005, p. 82).

Desde meados do século XX, as identidades passaram a mobilizar elementos para instrumentalizar um tipo de luta defensiva, como aquela discutida pelo sociólogo – na abertura dessa seção –, ao colocar foco sobre o aspecto cultural das identidades. Nessa cena, distintos grupos organizaram-se em torno de características que atribuíam a si, pela via cultural, para reivindicar direitos, seja à educação, seja à empregabilidade, seja à circulação de suas marcas culturais. Nessa via, a identidade pode ser compreendida como um brado desferido contra o que alguns grupos creem ser formas de opressão que alimentam desigualdades. Dito de outro modo, para garantir direitos a alguns grupos, as identidades constituíram signos de lutas que reclamam respeito a determinados conjuntos de características, que assinalam diferenças entre os grupos, nos modos de conduzir suas condutas, e pedem acesso

igualitário aos bens produzidos pela humanidade e à livre circulação na sociedade, sem ter de abrir mão dessas características, que as conformam culturalmente.

Em 2001, como resultado de discussões que já vinham acontecendo desde, pelo menos, a década de 1970, a UNESCO organizou e divulgou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), que fortaleceu a articulação das manifestações culturais no campo do Direito. No âmbito desse documento, a diversidade cultural passou a ser considerada patrimônio da humanidade, reconhecendo e legitimando a multiplicidade de culturas distribuídas ao redor do globo. A produção e circulação desse documento contribuiu para o desbloqueio dos discursos sobre as identidades, que passaram a andar colados aos discursos sobre as culturas, ao ponto de fundirem-se na constituição das identidades culturais. Em seu artigo 2º, a Declaração acentua que “em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais, a um só tempo, plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver”. (UNESCO, 2002, s/p). Nessa passagem, a ênfase dada a uma cultura de paz, atribui aos grupos uma capacidade de convivência ordenada e distanciada das guerras e da destruição que assolou a primeira metade do século XX, tentando produzir uma coesão social que possibilite a interação entre indivíduos e seus variados modos de vida. Romão (2005, p. 256) assinala que “depois da Segunda Guerra Mundial, no resguardo ante a brutalidade política contra as minorias étnicas, cristalizou-se uma defesa do direito à especificidade, à particularidade, em relação aos valores hegemônicos”. Floresceram, das cinzas produzidas pelas guerras e pelos totalitarismos – destacadamente o nazista –, as condições para que se pudesse falar em culturas, no plural, nas sociedades democráticas.

Deixar de prescrever um modo único de ser, como o modo mais aceitável, foi o primeiro passo para demarcar o fim dos massacres que caracterizaram eventos como o holocausto. A fim de possibilitar a convivência entre os povos e o respeito ao que se convencionou chamar de direitos humanos, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1948, foi realizada uma assembleia geral entre os Países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), momento em que foi elaborada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948).

A partir dessa cena, começam a ser difundidos programas e políticas públicas evocando direitos para todos, inclusive para aquelas parcelas da população que, por um longo tempo, representaram riscos para a hegemonia cultural de regiões específicas do globo, sobretudo a Europa (GRAFF, 2017, p. 43).

Wieviorka (2002, p. 84) assinala que, nessa época – na década de 1960 –, a Europa vê nascer e começa a fazer circular uma noção de cultura a partir da qual “a diferença cultural molda comunidades, grupos, solidariedades que podem decerto ser mais ou menos instáveis e têm em comum o facto de adiantarem certas reivindicações, a começar por uma exigência de reconhecimento”. Para o sociólogo

francês, esse fenômeno representa uma afirmação coletiva, que traduz um tipo de aproximação entre escolhas individuais, orientadas por afinidades compartilhadas dentro de grupos específicos, dando ensejo a reivindicações, também, coletivas. Segundo ele, a partir dos anos 1960, a cultura tornou-se “um problema de identidade e de acção colectivas no interior das sociedades contemporâneas”. (WIEVIORKA, 2002, p. 84).

Na trilha do que expus até aqui e conforme assinali em outro momento (GRAFF, 2017), parecem encontrar ancoradouro teorizações bastante difundidas pelos Estudos Culturais – Hall (2006), Silva (2000), entre outros –, na Contemporaneidade, ao conferir às identidades características como fluidez, mobilidade, multiplicidade, entre outras, em detrimento a um tipo de qualificação que as produz como estáticas ou fixas, inferindo uma continuidade temporal às características que as compõem. Na contramão do que propõem os estudos desse campo, Esposito (2007) assinala que, ao mesmo tempo em que os pertencimentos identitários permitem a circulação de distintas expressões culturais, capturam o indivíduo a partir de um conjunto de preceitos organizados pelos grupos. Para o filósofo italiano, a vinculação do indivíduo a uma dada identidade implica uma dívida com o grupo. Para ter o direito de atribuir a si uma marca cultural, o indivíduo abriria mão de parte de sua individualidade, passando a orientar sua conduta a partir das regras criadas pelo grupo. Essas discussões marcam um campo permeado de tensões e disputas, que foi crucial para a produção de direitos sociais para os surdos e que constitui um dos focos discursivos em cinco das oito ementas analisadas, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: cultura e identidade surdas

Cultura e identidade da pessoa surda – Ementa II

Cultura surda – Ementa III.

Aspecto da língua de sinais e sua importância: *cultura* e história; *identidade surda* – Ementa V. (Grifos meus).

Cultura e comunidade surda no Brasil – Ementa VI.

Aspectos linguísticos e *culturais* da LIBRAS – Ementa VII. (Grifo meu).

Fonte: materiais de pesquisa.

A partir desse conjunto de elementos, destacados das ementas analisadas, parece-me possível perceber uma uniformidade nos modos de entender e de abordar as questões relacionadas ao que se convencionou chamar de identidade e de cultura surdas, implícitas no modo como elas são descritas nas ementas. Sua apresentação no modo singular da Língua Portuguesa (identidade), permite-me inferir a existência de uma cultura e de uma identidade surdas, sem variações. A falta de descritores que acompanhem as palavras identidade e cultura converge para o entendimento de um padrão para ambos os conceitos. Embora a produção de uma

identidade surda, constituída a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais, tenha possibilitado a organização dos surdos em um coletivo de indivíduos unidos em prol de algumas demandas, não me parece possível dizer que eles se produzam de maneira idêntica. Nessa esteira, entendo que o uso do termo identidades, no plural, seja mais adequado aos múltiplos modos de viver a experiência da surdez. Dada à garantia de direitos que a constituição de um grupo identitário, marcado pela surdez, possibilitou, reitero a importância que essas discussões têm na composição da Libras como componente curricular. No entanto, reivindico sua escrita no plural.

Para dar sequência ao tensionamento dos elementos que compõem o quadro analítico, destaco a atribuição de uma cultura à Libras, nominada como aspecto que constitui a língua de sinais. Mesmo reconhecendo que a constituição de uma língua só é possível a partir da produção de uma necessidade coletiva, dada no âmbito de um determinado grupo de indivíduos e dentro de uma cultura específica, não me parece possível dizer que a cultura possa ser atribuída a essa língua, mas ao conjunto de indivíduos que a criou. A língua expressa os modos de vida do grupo de indivíduos que a usa, ou seja, expressa uma cultura por meio de signos linguísticos. Assim como a cultura não é da língua, a “cultura não é só uma língua: a língua, isoladamente, não totaliza uma cultura” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 573). Ambas as concepções: atribuir a constituição de uma cultura a uma dada língua e reduzir uma cultura a uma dada língua, parecem-me problemáticas, pois desconsideram os movimentos históricos dos indivíduos envolvidos na sua produção e caracterizam uma cultura específica de um modo bastante reducionista.

Por fim, importa marcar que, ao olhar para os movimentos que constituem a trajetória história dos indivíduos que reivindicam a surdez como marca identitária, a problematização dos conceitos de cultura e de identidade merece espaço na ementa da Libras como componente curricular. No entanto, a abordagem dessas temáticas reivindica a sua desnaturalização de modo a compreender os percursos históricos que acompanham a constituição dessa língua – discussão central na próxima sessão desse texto.

Dos fragmentos históricos que produzem a Língua Brasileira de Sinais

Ainda que outras concepções de surdez tenham sido expressas no projeto em estudo e discussão no Senado; ainda que a oficialidade buscada estivesse interligada à produção de outro olhar sobre os surdos, e que a Libras, ao ser inserida nos currículos, mudaria a perspectiva de vida desses sujeitos, ainda assim, as mudanças pretendidas pareciam bem escritas, mas pouco compreendidas por aqueles que tinham o poder de decidir (RODRIGUES, 2015, p. 108).

Destaco a aceção da pesquisadora que abre essa sessão para tensionar o percurso histórico que possibilitou o reconhecimento linguístico da Libras, a partir dos trâmites legais que percorreu, no Brasil. Em sua Tese de Doutorado, Rodrigues (2015) analisa os movimentos que, por diversas vezes, trouxeram a Libras para a

pauta de discussões das casas legislativas deste país, desde a propositura do Projeto de Lei nº 131, de autoria da senadora Benedita da Silva, no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Embora os registros históricos reportem à composição da Língua Brasileira de Sinais ao século XIX, atribuindo a centralidade de sua produção à vinda do professor surdo francês E. Huet, ao Brasil, a convite do imperador Dom Pedro II (QUADROS; CAMPELLO, 2010), as condições de possibilidade para o seu reconhecimento linguístico necessitaram de um lapso temporal de pouco menos de dois séculos.

Uma análise sobre os contextos históricos que constituem a Língua Brasileira de Sinais parece indicar duas marcas discursivas principais para os fragmentos da história descritos acima. Diria que a vinda do professor Huet ao Brasil marca uma ênfase discursiva pautada na normalização (FOUCAULT, 2008b). Produzir uma língua que possibilitasse a comunicação entre e com os surdos permitiria aproximá-los das curvas de normalidade (FOUCAULT, 2008b) instituídas na época. Já o reconhecimento linguístico da Libras, nos primeiros anos do século XXI, traz a centralidade dos discursos sobre a inclusão – imperativo (LOPES, 2009) que se produziu, em âmbito mundial, a partir do movimento Educação para Todos, na última década do século XX (UNESCO, 1990). Para Rodrigues (2015), a tramitação do projeto de lei na Câmara e no Senado carrega a comoção como marca dos discursos que se articulam em sua defesa, em nome da produção de condições para a inclusão de surdos no país.

Destaco esses dois fragmentos da história para sinalizar o longo percurso que a Libras percorreu desde a sua criação até o seu recente reconhecimento linguístico legal. Dentre outros motivos, parece-me que a problematização de sua constituição histórica permite que os acadêmicos das licenciaturas compreendam os elementos que fazem dessa uma língua periférica no Brasil e discutam os efeitos provocados pelos esforços empreendidos para difundir a Libras, a partir de sua inclusão obrigatória nos currículos das licenciaturas – dada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Nessas condições, a história da Libras figura em quatro das oito ementas analisadas, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5: processos históricos de constituição da Língua Brasileira de Sinais

História da linguagem de movimentos e gestos – Ementa II.

Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura e *história* – Ementa V. (Grifo meu).

Introdução a Libras: histórico de Libras e sua importância na educação dos surdos – Ementa VI.

Histórico e legislação – Ementa VIII.

Fonte: materiais de pesquisa.

Embora sua descrição nas ementas advenha de múltiplas formas de organização frasal, parece-me possível perceber um foco discursivo que coloca centralidade sobre a história da Libras. Não se trata da trajetória histórica da educação de surdos, tampouco da ênfase clínica que acompanhou seu percurso nas

distintas instituições que os abrigaram ao longo da história. O que as ementas trazem é a história da Libras, mesmo que uma delas ainda se refira a ela como *linguagem de movimentos e gestos*. Gostaria de insistir que sua inserção no currículo das licenciaturas tenta, além de garantir condições para que os futuros professores possam estabelecer formas de comunicação com os alunos surdos, desfazer algumas concepções equivocadas sobre essa língua. Sua concepção como uma *linguagem* é uma delas. Contudo, se ela figura na ementa do componente curricular, não se pode criar essa expectativa.

Ainda sobre os elementos históricos que compõem a Libras como componente curricular, importa marcar a trajetória escolar dos surdos e a centralidade atual sobre os processos de inclusão educacional, como uma ênfase discursiva periférica – que aparece em três das oito ementas analisadas –, de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6: escolarização de surdos

Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez – Ementa II.

Compreender os principais aspectos da língua brasileira de sinais, língua oficial surda, contribuindo para a *inclusão educacional dos alunos surdos* – Ementa IV. (grifo meu).

Fundamentos históricos e conceituais da educação de surdos. O surdo na escola – Ementa VII.

Fonte: materiais de pesquisa.

Deste último conjunto de excertos depreende uma compreensão sobre a escolarização de surdos em escolas comuns, juntamente com os escolares ouvintes. Embora uma das ementas traga a descrição de um objetivo e não de um conteúdo, é ponto comum, nas três ementas, que os processos de escolarização de surdos sejam desencadeados na escola comum. Essa compreensão contraria a reivindicação de uma escola bilíngue para surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014), expressa pelo movimento surdo. Em sua marcha mais recente, em 2018, representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foram recebidos no Ministério da Educação⁴, para manifestar o desejo de participação na organização de políticas linguísticas para surdos, pautadas na garantia de escolas bilíngues para esse público. Embora essa seja uma demanda histórica do movimento surdo, a escolarização de surdos, no Brasil, se dá, preponderantemente, na escola comum, a partir da presença de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa nas salas de aula em que os alunos surdos estejam matriculados, conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, mesmo que tragam elementos que

⁴ Notícia veiculada na página eletrônica do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68101:ministro-se-reune-com-representantes-de-pessoas-surdas-para-discutir-politica-de-educacao-bilingue&catid=222

possibilitam discutir a educação de surdos, não é possível traçar linhas comuns para essa temática nas ementas analisadas.

Amarrações

A análise empreendida ao longo desta pesquisa permite esboçar alguns contornos para a Libras como componente curricular a partir da materialidade constituída nas matrizes curriculares e ementas de alguns cursos de licenciatura. Quatorze anos após a instituição de sua obrigatoriedade curricular, é possível dizer que as universidades pesquisadas cumprem com essa normativa legal, o que mostra que os licenciandos têm, em diferentes níveis de aprofundamento, acesso a discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais. Posto isso, não se pode mais dizer que os professores brasileiros – cujos processos formativos foram desencadeados ao longo da segunda década do século XXI – desconheçam, totalmente, as especificidades linguísticas que marcam a surdez. Tampouco que não tenham tido acesso a essa língua. Contudo, não se pode afirmar que esses conhecimentos constituam base suficiente para a atuação dos professores, junto aos escolares surdos, considerando que um único componente curricular – independente de sua carga horária – é capaz de trazer elementos iniciais sobre a aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, parece-me necessário que os professores estabeleçam um percurso de formação continuada para aprimorar os conhecimentos produzidos ao longo da graduação, no que refere à Língua Brasileira de Sinais.

Das análises feitas, depreende-se que a heterogeneidade organizativa das ementas analisadas decorre da falta de clareza que perpassa o processo de disciplinarização da Libras, que percorreu uma trajetória histórica de 13 anos entre a Câmara e o Senado federal, até obter aprovação. A ênfase nos aspectos linguísticos e históricos da Libras e na cultura e na identidade surdas, embora não apareça em todas as ementas, traz os elementos centrais para a composição e aprendizagem dessa língua, no âmbito das licenciaturas. Importa marcar que o foco na cultura e na identidade surdas ancora-se nos distintos processos de luta pelo reconhecimento linguístico e cultural dos surdos – aspectos que, também, compõem a trajetória histórica e linguística da Libras. Por fim, o tangenciamento das discussões sobre a inclusão educacional e a escrita de sinais (*SignWriting*) demonstram a resistência dos surdos frente à educação inclusiva e o pouco uso da escrita de sinais na Contemporaneidade. Da mesma forma, demonstram os poucos esforços empreendidos sobre as práticas de conversação, que denunciam um caráter mais pautado nos elementos que compõem essa língua do que no exercício da própria língua.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista com Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110p.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei 131/1996*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. esp., p. 759-772, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ESPOSITO, Roberto. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. 216p.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 2006a. p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 37-47.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 236p.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 572p.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87p.

GRAFF, Patrícia. *Identidades culturais na educação escolar: estratégias de*

governo identitário. 2017. 207f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*. v. 34, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, p. 153-170, maio/ago. 2009.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lize; MORAIS, Mônica Zavacki de. Institucionalização da Língua Brasileira de Sinais na lógica inclusiva. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, n. 43, p. 146-164, jan./jun. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. *Educação de Surdos: políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. *A emergência da disciplinarização da Libras em tempos de inclusão*. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: SECAD, 2005. 278p.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*. v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

STOKOE Jr., William. *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. New York: University of Buffalo, 1960. 78p.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 143-159.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Brasília: UNESCO, 2002.

WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002. 241p.

Recebido em: 16 set. 2019.

Aceito em: 07 maio 2020.

Patrícia Graff

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tem interesse nas seguintes áreas: educação inclusiva, diversidade, identidade e educação de surdos.

Contato: patricia.graff@uffs.edu.br