



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Elissandra Lourenço Perse

**Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da
língua de sinais em cursos de Letras-Libras**

Rio de Janeiro
2020

Elissandra Lourenço Perse

Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua

Orientadora: Prof^ª. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P466

Perse, Elissandra Lourenço.

Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras / Elissandra Lourenço Perse. - 2020.

263 f.: il.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino - Teses. 3. Língua brasileira de sinais – História - Teses. 4. Linguística - História – Teses. 5. Pedagogia crítica – Teses. I. Baalbaki, Angela Corrêa Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.952

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elissandra Lourenço Perse

**Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de
sinais nos cursos de Letras-Libras**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua

Aprovada em 18 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues
Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ

Prof^a. Dra. Poliana Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Tatiana Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dra. Wilma Favorito
Instituto Nacional de Educação dos Surdos

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À minha mãe (*In memoriam*), meu exemplo de sabedoria de vida e generosidade. Te levarei sempre comigo. Seguiremos juntas.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha escrita doutoral, criei uma metáfora relacionando meu material de pesquisa a uma cápsula do tempo para que no futuro tivéssemos conhecimentos dos caminhos percorridos até chegarmos aqui, na tentativa de contribuir na compreensão dos percursos que teremos à frente. Nada mais apropriado para esse momento de agradecimentos.

Sem me desvencilhar da minha linha teórica, este trabalho “não é um conjunto de dados dos quais estaria excluída a espessura temporal” (NUNES, 2007). Há de se considerar as condições de produção da escrita da tese e sua historicidade, como diria Pêcheux. E quanta história presenciamos ao longo desses quatro anos...

Logo no primeiro ano, 2016, o Brasil sofreu um golpe político e tivemos um governo interino. Assistíamos perplexos aos desdobramentos e as costuras políticas do “grande acordo nacional, com o Supremo, com tudo”, pois a “solução mais fácil era botar o Michel”. E no meio da reforma da previdência, delações da Odebrecht, reforma do ensino médio, os alunos ocupando as escolas públicas em protesto contra a medida me lembrando sempre que “eu acredito é na rapaziada que segue em frente e segura o rojão. E que eu ponho fé é na fé da moçada”.

Em meio ao turbilhão político, os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro aconteciam do nosso lado, no Maracanã, enquanto a UERJ amargava sua pior crise da história, onde professores e técnicos chegaram a ficar até quatro meses sem salários numa tentativa de forçar o fechamento de uma das instituições de ensino superior mais conceituadas e de reconhecida excelência. Somente em 2018 a vida acadêmica uerjiana voltaria a se normalizar. Em meio a tudo isso, uma dor pessoal: o diagnóstico de uma doença terminal do meu sogro e o pesar de acompanhar uma despedida durante um ano e meio.

Mas os anos seguintes também não seriam fáceis: intervenção militar na segurança pública no Rio de Janeiro, assassinato de Marielle Franco, greve dos caminhoneiros, incêndio no Museu Nacional no Rio, eleições presidenciais, Brumadinho, início do governo atual, meninos vestem azul enquanto meninas vestem rosa, luta pela Libras na UERJ, crise hídrica no RJ e finalizamos com a pandemia da Covid19... Como ficar alheia a tudo isso? Pois, “se tens um coração de

ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia”, como dizia Saramago.

Mas de todas as lutas do cotidiano, nenhuma delas se compara com a dilaceração do meu coração com a partida repentina de minha mãe. O tempo está suspenso por aqui desde então. As palavras me faltam.

Enfim, eu precisava historicizar como se deu a produção desse trabalho para que as pessoas tivessem a real dimensão da importância e do tamanho desse agradecimento. Toda pesquisa é fruto de um coletivo, mas eu não teria sobrevivido a essa jornada se Deus e o universo não tivessem me oportunizado o encontro de anjos ao longo da minha vida. Assim, agradeço imensamente:

À Angela Baalbaki pela parceria intelectual cheia de afetos. Sei o quanto foi difícil para você, impecavelmente organizada e profissional, ter que lidar com a desorientação que se encontrava minha vida em alguns momentos. Minha gratidão eterna pelo acolhimento e profissionalismo de sempre.

À Wilma Favorito e à Andréa Rodrigues que aceitaram fazer parte da banca de qualificação mesmo quando tudo precisou ser reconfigurado pelos novos tempos em meio à pandemia.

À Tatiana Lebedeff, Wilma Favorito, Andréa Rodrigues e Poliana Arantes pela disponibilidade em tempos tão difíceis, especialmente para nós, mulheres, muitas vezes ainda mais sobrecarregadas nesse momento de distanciamento físico. Poder contar com a contribuição de vocês na leitura desse trabalho nesse período, para mim, é tradução de afeto e só ratifica a potência feminina que emana da composição dessa banca.

Aos queridos Phellipe Marcel e Bruno Deusdará, que compõem a banca de suplentes, minha gratidão pela interlocução, apoio e incentivo de sempre. A construção dos afetos, tão bem elaborada por vocês, ameniza as adversidades acadêmicas.

A todas as universidades federais com as quais entrei em contato e gentilmente atenderam as minhas solicitações na figura de seus professores ou coordenadores. Agradeço também a todos os amigos que fizeram a ponte para que esse contato acontecesse em alguns momentos.

Ao meu pai, parceiro, amigo, conselheiro e base da minha vida que se desconstruiu e se dispôs a aprender novas “técnicas” e tarefas após a partida de

minha mãe a fim de me auxiliar e me desafogar dos trabalhos do cotidiano, transbordando amor em gestos, cuidados e tarefas domésticas.

Ao Márcio pela parceria de uma vida na alegria, na tristeza, na saúde, na doença... Cumplicidade esculpida no amor, no respeito, na admiração e na paixão. Obrigada pela paciência.

À Marta Roumillac, irmã que a vida me deu para trazer serenidade e racionalidade no meu caminho. Além de atuar como “mecenas” sempre me presenteando com os livros que precisava no doutorado. Simplesmente não sei o que seria de mim sem você.

À Marta Máximo pelas sempre prazerosas conversas e conselhos que perpassam a hora do almoço, lanche e janta. Há um tempo paralelo quando estamos juntas conversando que a física não explica.

Aos colegas do doutorado com quem compartilhei lutas, sofrimentos, conquistas, leituras e muitos estudos. Em especial à Tatiana Jardim, uma joia rara que me presenteou com sua amizade. As corridas na passarela do Maracanã eram um deleite na sua companhia, minha querida.

À Mariana Gonçalves. Agradeço ao universo pelo nosso reencontro na UERJ. Sua leveza, amizade, generosidade e profissionalismo tornam possíveis encontrar forças e seguir lutando pela Libras na UERJ.

Às uerjianas mais amadas, queridas, companheiras e admiráveis que tive o privilégio de compartilhar a graduação e ainda hoje, seguimos compartilhando as lutas e os sorrisos. Obrigada pelo sustento e apoio de sempre: Ana Maria Braga, Caroline Losso, Cristina Grilo, Michele de Souza e Milena Eich.

Aos meus bolsistas pela oportunidade eterna que me dão de aprender mais, especialmente pelo carinho que tiveram comigo nos momentos difíceis. Gratidão eterna.

Aos colegas do Departamento de Estudos da Linguagem, em especial ao Décio Rocha e Angela Baalbaki por sempre se colocarem disponíveis e me apoiarem nas lutas cotidianas pela Libras na universidade.

Aos queridos amigos Marije Soto, Naira Velozo, Phellipe Marcel e Renê Forster pela “terapia da ansiedade” que despressurizava as loucuras do dia a dia.

Aos amigos surdos que não me atreverei a nomeá-los aqui, pois a lista seria extensa. Sempre foi por vocês.

Por fim, à minha querida mãe. Receba minha eterna gratidão por toda uma vida de amor, carinho e cumplicidade. Obrigada pelo privilégio de poder dividir minha jornada ao lado de uma pessoa tão iluminada e especial. Você faz muita falta!

O balé das mãos

O mundo das palavras
Alimenta as mãos
Cria... transforma a língua de sinais
Cria expressões...expressões faciais

A língua circula
Atravessa mundos
Modifica os ouvintes
Ganha espaço

A língua de sinais é pobre?
Não, a língua é importante
Ela se modifica

As mãos sinalizam
Uma letra
Outra letra
Letras-Libras

Os surdos se desenvolvem
Ampliam seus horizontes
São reconhecidos...
Admirados

As mãos refletem
As mãos sentem
Nunca esqueçam:
Elas criam mundos!

Márcio Stein Carrier e Ellery

RESUMO

PERSE, Elissandra Lourenço. *Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras*. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A Lei de Libras e o Decreto 5.626/05 não apenas reconheceram e legalizaram a Libras como “meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda”, mas também inauguraram um acontecimento discursivo possibilitando uma via para o processo de institucionalização desta área como conhecimento científico por meio de seu curso de graduação em Letras-Libras. Esta tese, inscrita na área da História das Ideias Linguísticas no Brasil – HIL e com confluência na Análise do Discurso, elabora um estudo sobre o processo de disciplinarização da língua de sinais nos cursos de licenciatura em Letras-Libras das universidades federais do país. Os pressupostos teóricos provêm das leituras efetuadas em Auroux (1989; 2008; 2014); Orlandi (2001; 2007; 2010; 2013), Guimarães (2003; 2014) e Nunes (2007; 2008) acerca das ideias linguísticas e por meio da mobilização de conceitos e dispositivos teóricos e analíticos da análise de discurso materialista, tais como memória, arquivo e designação. A construção do nosso arquivo de leitura inclui, como material de análise, os primeiros projetos político-pedagógicos (PPP) desses cursos e seus respectivos ementários. Buscamos compreender os sentidos sobre a língua de sinais e a formação de professores de Libras que emergem desses documentos institucionais, bem como os movimentos de permanência, ruptura, deslocamentos e tensão presentes no PPP e nas ementas. Identificamos uma carência de investigações sobre as descrições linguísticas da Libras e que tanto esse processo como o da sistematização de uma escrita da língua de sinais se instauram por meio de uma exogramatização e que há uma prevalência dos estudos oriundos da ASL em ambos. Constatamos que os avanços tecnológicos de comunicação parecem consubstanciar para outro formato de registro diferente dos moldes tradicionais, assim, propomos uma reorganização do quadro teórico acerca das revoluções tecnolinguísticas (AUROUX, 2014) a partir da Libras. Considerar a historicidade e a institucionalização nesse processo de disciplinarização é fundamental para o resgate da memória de uma língua (quase) censurada e interdita por décadas e suas projeções futuras na formação de professores de Libras.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas. Letras-Libras. Ementas. PPP.

RESUMEN

PERSE, Elissandra Lourenço. *Memoria y sentidos en la institucionalización y disciplinarización de la lengua de señas en los cursos de Letras-Libras*. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

La Ley de Libras y el Decreto 5.626/05 no solo reconocieron y legalizaron la Libras como un “medio legal de comunicación y expresión de la comunidad sorda”, sino que también inauguraron un evento discursivo que abrió camino para el proceso de institucionalización de esta área como conocimiento científico a través de su curso de licenciatura en Letras-Libras. Esta tesis, que se inscribe en el área de la Historia de las Ideas Lingüísticas en Brasil - HIL y con confluencia en el Análisis del Discurso, elabora un estudio sobre el proceso de disciplinarización de la lengua de señas en cursos de licenciatura en Letras-Libras de universidades federales en Brasil. Los presupuestos teóricos provienen de las lecturas realizadas en Aurox (1989; 2008; 2014); Orlandi (2001; 2007; 2010; 2013), Guimarães (2003; 2014) y Nunes (2007; 2008) sobre las ideas lingüísticas y mediante la movilización de conceptos y dispositivos teóricos y analíticos de análisis materialista del discurso, como memoria, archivo y designación. La construcción de nuestro archivo de lectura incluye, como material de análisis, los primeros proyectos político-pedagógicos (PPP) de estos cursos y sus respectivos currículos. Buscamos comprender los significados sobre la lengua de señas y la formación de los docentes de Libras que surgen de estos documentos institucionales, así como los movimientos de permanencia, ruptura, desplazamiento y tensión presentes en el PPP y en los guías docentes de asignatura. Identificamos que faltan investigaciones sobre las descripciones lingüísticas de Libras y que tanto este proceso como la sistematización de una escritura de la lengua de señas se establecen a través de la exogramatización y que existe un predominio de estudios con origen en la ASL en ambos. Encontramos que los avances tecnológicos en comunicación parecen materializarse para otro formato de registro diferente a los moldes tradicionales, por lo que proponemos una reorganización del marco teórico sobre las revoluciones tecnolingüísticas (AUROUX, 2014) a partir de Libras. Considerar la historicidad y la institucionalización en este proceso disciplinar es fundamental para recuperar la memoria de una lengua (casi) censurada y prohibida durante décadas y sus proyecciones futuras en la formación de los docentes de Libras.

Palabras clave: Historia de las ideas lingüísticas. Letras-Libras. Guía docente de asignatura. PPP.

ABSTRACT

PERSE, Elissandra Lourenço. *Memory and meanings in the institutionalization and disciplinarization of sign language in Letras-Libras courses*. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The Libras Law and the Decree 5.626/05 not only recognized and legalized Libras as a legal “means of communication and expression for the deaf community”, but also inaugurated a discursive event enabling a way for the process of institutionalizing this area as scientific knowledge through its licentiate degree course in Letras-Libras. This thesis, affiliated to the area of History of Linguistic Ideas in Brazil - HIL and with confluence in Discourse Analysis, elaborates a study on the process of disciplining sign language in licentiate degree courses in Letras-Libras at federal universities in the country. The theoretical assumptions come from the readings of the work of Auroux (1989; 2008; 2014); Orlandi (2001; 2007; 2010; 2013), Guimarães (2003; 2014) and Nunes (2007; 2008) about the history of linguistic ideas and through the mobilization of concepts and theoretical/analytical devices of materialistic discourse analysis, such as memory, file and designation. The construction of our reading archive includes, as material for analysis, the first political-pedagogical projects (PPP) of these courses and their respective curriculums. We seek to understand the meanings about sign language and the training of Libras teachers that emerge from these institutional documents, as well as the movements of permanence, rupture, displacement and tension present in the PPP and in the syllabuses. We identified a lack of research on the linguistic descriptions of Libras and that both this process and the systematization of a writing of sign language are established through “exogramatização” and that there is a prevalence of studies originating from ASL in both. We found that the technological advances in communication seem to materialize another registration format different from the traditional molds, thus, we propose a reorganization of the theoretical framework about the technolinguistic revolutions (AUROUX, 2014) from Libras. Considering historicity and institutionalization in this disciplinary process is fundamental to recover the memory of a(n almost) censored and banned language for decades and its future projections in the training of Libras teachers.

Keywords: History of linguistic ideas. Letras-Libras. Teaching guide of signature. PPP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Metas do Plano Viver sem Limite	38
Figura 2 –	Conheça os cursos de graduação em Letras-Libras UFRJ	105
Figura 3 –	Exemplo de números semânticos.....	183
Figura 4 –	<i>Mimographie</i> de Bébian, 1825.....	192
Figura 5 –	Notações de Stokoe, 1960.....	193
Figura 6 –	HamNoSys, 1987.....	193
Figura 7 –	Notações de François Neve, 1996.....	194
Figura 8 –	Exemplos de escrita de danças.....	195
Figura 9 –	<i>SignWriting</i> , 1974.....	196
Figura 10 –	Tela de um editor de texto do SW, o <i>SignEdit</i>	197
Figura 11 –	Publicações em <i>SignWriting</i>	199
Figura 12 –	Estrutura básica da ELiS.....	201
Figura 13 –	Exemplo de um texto escrito em ELiS.....	201
Figura 14 –	Representação dos macrossegmentos na unidade MLMov.....	202
Figura 15 –	Exemplo de frase em SEL.....	203
Figura 16 –	Visograma atual da VisoGrafia.....	204
Figura 17 –	Sinais escritos pela VisoGrafia.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Cores das regiões brasileiras	78
Quadro 2 -	Universidades federais e a oferta da graduação em Letras- Libras	78
Quadro 3 -	Cursos de Licenciatura com oferta de disciplinas obrigatórias de tradução e interpretação	101
Quadro 4 -	Designação dos cursos de Libras/Língua Portuguesa	107
Quadro 5 -	Organização por nível de ensino/aprendizagem.....	130
Quadro 6 -	Organização por nível linguístico	133
Quadro 7 -	Equivalência de termos entre Linguística e Língua de Sinais...	137
Quadro 8 -	Organização por nível interdisciplinar.....	141
Quadro 9 -	Organização a partir de dois grupos	143
Quadro 10 -	Universidades que oferecem disciplinas sobre cultura surda.....	152
Quadro 11 -	Trabalhos de ASL citados nas disciplinas de Libras.....	163
Quadro 12 -	Revolução Tecnolinguística da Libras.....	222
Quadro 13 -	Disciplinas de TICs de forma generalizada.....	225
Quadro 14 -	Disciplinas de TICs relacionadas a Libras e/ou educação de surdos.....	226

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ASL	<i>American Sign Language</i>
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACDPS	Associação Cratense de Defesa da Pessoa Surda
AMTB	Associação de Missões Transculturais Brasileiras
APILSMC	Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras da Região Metropolitana do Cariri
ASURMC	Associação dos Surdos da Região Metropolitana do Cariri
A.S.C.	Associação dos Surdos do Cariri
BSL	<i>British Sign Language</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRS	<i>Centre National de la Recherche Scientifique</i>
CEFET/ MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás
CEFET/RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CES	Câmara de Educação Superior
Copadis	Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos
CD	Configuração de Dedos
CM	Configuração de Mãos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CP	Conselho Pleno
DAC	<i>Deaf Action Committee</i>
DEP	Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica
EaD	Ensino a Distância
ELiS	Escrita de Língua de Sinais
VisoGrafia	Escrita Visogramada das Línguas de Sinais
ELAN	<i>Eudico Language Annotator</i>

ENM	Expressões não manuais
Feneida	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GELES	Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez
HIL	História das Ideias Linguísticas
IS	<i>International Sign</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
INSMP	Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris
INTRA	Instituto Transformar
LALELIS	Laboratório de Leitura e Escrita em Línguas de Sinais
LSF	<i>Langue des Signes Française</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSA	<i>Lengua de Señas Argentina</i>
LSCh	<i>Lengua de Señas de Chile</i>
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LIS	<i>Lingua dei Segni Italiana</i>
LSB	Língua de Sinais Brasileira (ou do Brasil)
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos
LSE	Língua de Sinais Espanhola
LSKB	Língua de Sinais Ka'apor Brasileira
LE	Língua Estrangeira
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LM	Língua Materna
LO	Línguas Orais

LP	Língua Portuguesa
L3	Língua Terceira
L	Locação ou Localização
MEC	Ministério da Educação
M	Movimento
Nupes	Núcleo de Pesquisa e Estudos da Surdez
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação da Palma
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PUC – RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PA	Ponto de articulação
PBSL	Português Brasileiro como Segunda Língua
PSL	Português como Segunda Língua
L1	Primeira Língua
Incluir	Programa Acessibilidade na Educação Superior
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SW	<i>SignWriting</i>
SI	Sinais Internacionais
SEL	Sistema de Escrita da Libras
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
L2	Segunda Língua
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCA	Universidade Federal do Cariri

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>

SUMÁRIO

	PALAVRAS PRELIMINARES	21
1	A TRAJETÓRIA DA LIBRAS ATÉ OS ESPAÇOS ACADÊMICOS...	27
1.1	O reconhecimento e a legalização da Língua Brasileira de Sinais	27
1.2	O programa Incluir e o Plano Viver Sem Limite.....	35
1.3	O início de tudo: Letras-Libras – EaD	40
2	A METAHISTÓRIA DA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS.....	45
2.1	O movimento dos <i>Annales</i> e a História das Ideias.....	46
2.2	A História das Ideias Linguísticas.....	50
2.3	A História das Ideias Linguísticas no Brasil.....	55
2.4	Construindo uma História das Ideias Linguísticas sobre Libras..	58
3	MEMÓRIA, ARQUIVO E A CONSTITUIÇÃO DE UM <i>CORPUS</i>: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	62
3.1	Evocando a memória na Análise do Discurso.....	63
3.2	O arquivo e a circulação de sentidos.....	70
3.3	Sinalizando uma metodologia	77
3.4	O Projeto Político Pedagógico (PPP)	82
3.5	Um olhar discursivo sobre as ementas	90
4	ESCREVENDO PARA A CÁPSULA DO TEMPO E PARA A HISTÓRIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DA LIBRAS	95
4.1	Bloco Temático 01: Designação dos cursos de graduação de Libras	99
4.1.1	<u>Licenciatura em Letras-Libras</u>	100

4.1.2	<u>Licenciatura em Letras-Libras / Língua Portuguesa</u>	106
4.2	Bloco Temático 02: Ementas de Libras	120
4.2.1	<u>Perspectivas sobre o ensino de língua</u>	121
4.2.2	<u>Língua e cultura</u>	151
4.2.3	<u>Outras línguas presentes no currículo de Libras</u>	161
4.2.4	<u>Diferentes formas de delimitar saberes</u>	166
4.3	Bloco Temático 03: Escrita da Língua de Sinais	187
4.3.1	<u>Sistemas de notações de Escritas de Línguas de Sinais</u>	188
4.3.2	<u>Sistemas de notações de Escritas da Língua de Sinais no Brasil</u>	194
4.3.3	<u>Ementas de Escritas da Língua Sinais</u>	205
4.4	Bloco Temático 04: Videografia	223
	LANÇANDO NOSSA CÁPSULA DO TEMPO	233
	REFERÊNCIAS	243
	ANEXO A - Ementa da disciplina Fundamentos da Tradução e da Interpretação (UFPR)	262
	ANEXO B - Ementa da disciplina Tradução em Libras/Língua Portuguesa II (UFMA)	263

PALAVRAS PRELIMINARES

Como em um filme, creio que a escrita final de uma tese nos transporte para memórias que desfilam em nossa mente todo o percurso traçado até chegarmos ao que se concebe como “produto final” desse trabalho. Analisamos toda a trajetória percorrida, tudo o que vivenciamos até o presente momento e essas memórias acabam por se entrelaçar com nossas expectativas sobre o futuro. Tal como numa cápsula do tempo.

Consideremos esse trabalho, então, como uma cápsula do tempo, onde armazenamos informações sobre o início do processo de institucionalização e disciplinarização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas universidades federais brasileiras. Trabalho, claro, que não tem a presunção de ser A leitura sobre o assunto, mas uma das possibilidades de leitura para as futuras gerações que possam vir a encontrar essa “cápsula” sobre o processo de inserção da Libras nas universidades.

O trabalho que ora apresentamos trata-se de um desdobramento da minha pesquisa de mestrado intitulada “Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?” que em 2011 buscava verificar – em cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (quatro federais e uma estadual) – como se dava o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em seus cursos de Licenciatura, além da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, tal como estabelecido pelo Decreto 5.626/05.

Hoje, como professora em uma dessas universidades, lido diretamente com os documentos que outrora foram *corpora* das minhas análises em minha dissertação, seja pela prática docente ou pelas discussões acerca do processo da reforma das licenciaturas pela qual as universidades estaduais¹ estão passando.

Para além da inserção das disciplinas de Libras e de Língua Portuguesa como L2 para surdos nas grades curriculares para cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, o Decreto 5.626/05 também estabelece que o Ministério da Educação (MEC) promoverá programas específicos para a criação de cursos de

¹ As universidades federais já concluíram esse processo.

graduação de licenciatura em Letras-Libras² ou em Letras-Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua e de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Art. 11, § I e II).

À época da minha aprovação e efetivação como professora universitária e no ano anterior ao meu ingresso no curso de pós-graduação em Letras no curso de Doutorado, apenas sete (7) das então cinquenta e nove (59) universidades federais brasileiras ofereciam cursos de graduação em Libras, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) levantados a partir do Censo Superior 2013 (últimos disponíveis naquela época), conforme a matéria de um jornal *online* de 2015³.

Embora o curso tivesse oferecimento previsto pelo Decreto 5.626/05 há dez anos, em 2015 ainda eram poucas as instituições que o disponibilizavam. Tivemos a oportunidade de acompanhar ao longo do Doutorado (2016-2020) a abertura dos cursos em muitas universidades cumprindo a previsão de expansão do ensino de Libras como estabelecido por Lei.

Uma vez que a criação dos cursos de graduação em Letras-Libras não se dá por meio de uma iniciativa autônoma de muitas universidades, mas por força de um Decreto Lei, nossa hipótese é a de que tais instituições enfrentaram muitas dificuldades para a implementação do curso por desconhecimento do tema e falta de profissionais qualificados que atendam a demanda gerada.

Supomos o desafio abraçado por essas instituições, principalmente aquelas sem experiência prévia com a área no momento da construção e elaboração de um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho de pesquisa, ensino e extensão e constitui a identidade da instituição e do perfil dos seus alunos e profissionais, tal como faz o Projeto Político-Pedagógico.

Embora entendamos que um projeto político-pedagógico não pode ser estático e prever uma terminalidade, mas sim, ser constantemente reavaliado e ajustado, nos questionamos como se deu a organização de todo um curso de

² Embora tenhamos utilizado a forma gráfica “Letras-Libras”, assinalamos que nos documentos analisados, há outras formas de registro como: “Letras/Libras, Letras: Libras e Letras Libras”. Optamos por “Letras-Libras” por ter sido esse o registro com maior incidência. As outras formas aparecerão apenas quando transcrevermos algum trecho dos documentos onde elas estejam presentes.

³ A matéria jornalística encontra-se disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/so-12-das-universidades-federais-oferecem-graduacao-em-libras-prevista-em-lei-16032015>>. Acesso em 16/01/2016.

graduação em Libras que retratasse a instituição, sua identidade e uma determinada área do saber ainda desconhecida para muitas universidades.

Tais reflexões nos conduziram as nossas perguntas de pesquisa, a saber: a) como ocorre a disciplinarização e a institucionalização da Libras no ensino superior?; b) que concepções sobre a língua de sinais foram privilegiadas nesse processo de disciplinarização da Libras?; c) como a memória discursiva sobre a Libras ressoa na institucionalização desse saber, uma vez que pressupomos que não há um quadro considerado de profissionais formados e capacitados na área em âmbito nacional?

A fim de refletir sobre tais indagações, nosso *corpus* empírico de pesquisa se constituiu dos primeiros projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura de Letras-Libras das universidades federais brasileiras.

O objetivo geral deste trabalho é identificar os processos de disciplinarização e institucionalização da Libras no ensino superior. Nossos objetivos específicos com esses documentos institucionais são: a) verificar como se deu a implementação dos cursos de graduação de Letras-Libras nas universidades federais; b) identificar os modos de constituição dos discursos sobre a Libras; c) identificar as formulações das concepções sobre ensino de línguas de sinais e da formação de professores de Libras nesses espaços; d) identificar como as instituições lidaram com o processo ainda em andamento da padronização de uma escrita da língua de sinais; e) verificar o impacto das tecnologias de comunicação nas pesquisas sobre línguas de sinais.

Para isso, inscrevemo-nos na perspectiva teórica metodológica da História das Ideias Linguísticas, segundo Auroux (1989; 2008; 2014) e Orlandi (2001; 2007; 2010; 2013) que, em confluência com a Análise de Discurso, nos permite delimitar um trajeto entre os arquivos documentais que materializam o caminho da disciplinarização da Libras. Buscamos compreender como as ideias linguísticas foram se materializando nos programas e ementas das disciplinas do referido curso.

Sabemos do trabalho hercúleo da disciplinarização e institucionalização da Libras, historicamente marcada por movimentos de luta, reconhecimento, censura e tensão. Há que se lançar sobre ele um olhar para além dos dados históricos e considerar de forma analítica e crítica sua relação aos já-ditos e suas ressignificações, pois de acordo com Orlandi (2010b, p. 29), “[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa.” Analisar o processo inicial de institucionalização desse campo do saber pode contribuir para futuros

encaminhamentos teóricos e políticos que daremos à língua de sinais dentro dos espaços acadêmicos.

Costa e Lacerda (2015) ao analisarem dissertações e teses que tratavam do processo de implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, apontaram a ausência de teses de doutorado sobre essa temática o que, segundo os autores, “pode denotar carência do acompanhamento [...] sob a perspectiva de uma pesquisa com rigor e nível científico mais elaborado como é esperado de um trabalho de doutorado”. (p. 762).

Na tese de doutorado, optamos por ampliar a proposta iniciada na pesquisa de mestrado e analisar não somente a disciplina de Libras e Português como L2 para surdos nos cursos de licenciatura, mas o processo de institucionalização desse saber por meio de análise dos documentos dos cursos de graduação de Letras-Libras nas universidades federais.

A justificativa desse trabalho se dá pela escassez de pesquisas publicadas sobre o assunto, especialmente se considerarmos que se trata de um processo de abrangência nacional e tendo já decorrido quinze anos da promulgação do Decreto 5.626/05, tal como apontam Costa e Lacerda (2015, p. 770). Outro fator é a ausência de pesquisas na linha teórica na qual nos inserimos, a História das Ideias Linguísticas, que tratem do processo de institucionalização e disciplinarização da Libras.

Com a abertura dos cursos de graduação em Letras-Libras, há um crescimento na área nos últimos anos que demanda discussões e reflexões sobre esse processo. É urgente que os estudos da ciência da linguagem retomem seu papel nos estudos das línguas de sinais como outrora fizeram. Esperamos que esta pesquisa possa trazer contribuições para a área por meio da constituição de um arquivo e do trabalho com uma rede de memórias que aqui foram tecidas.

Considerando o quão recente é a proposta temática, apresentamos os conteúdos de nossa pesquisa assim distribuídos: Parte I (capítulos 1, 2 e 3), Parte II (capítulo 4) e Parte III (Considerações finais, Referências e Anexos). A parte I dedica-se a conduzir o leitor às etapas do trabalho que precedem a análise, convidando-o a uma retrospectiva tanto do campo teórico quanto do contexto sócio-histórico de nossa pesquisa. Enquanto na parte II somos transportados para o presente através da análise do nosso *corpus* que nos permitirá uma visita constante ao passado por meio da historicidade de seus arquivos. Finalmente, a parte III terá a

difícil tarefa de encerrar esse trabalho e nos conduzir a um possível horizonte de projeção por meio de suas considerações finais.

Isto posto, no capítulo 1, apresentamos os possíveis caminhos políticos e históricos percorridos pela Língua Brasileira de Sinais até a sua inserção como curso de graduação nas universidades brasileiras. No capítulo 2, tratamos das filiações teóricas as quais nos subscrevemos e que orientam nossa pesquisa, discorrendo sobre os conceitos a serem mobilizados no decorrer das análises. No capítulo 3, mostramos como se deu o gesto de organização e leitura do nosso arquivo e os procedimentos que guiaram sua produção, além de apresentar alguns conceitos fundamentais para esta pesquisa.

Iniciamos a parte II de nosso trabalho com o capítulo 4, onde após conceituarmos *institucionalização* e *disciplinarização* à luz da HIL, examinamos os Projetos Político-Pedagógicos e seus ementários, nossos objetos de estudo. Para melhor organização do gesto de leitura do nosso arquivo, propomos quatro blocos temáticos, a saber: i) designação dos cursos de graduação de Libras; ii) ementas de Libras; iii) escrita da língua de sinais; iv) videografia.

Por fim, nas considerações finais, terceira e última parte dessa pesquisa, serão recuperadas as principais discussões desenvolvidas ao longo da tese, as constatações derivadas das análises e suas implicações que contribuem na construção da identidade dos surdos e sua língua nos espaços acadêmicos.

Esperamos que cada capítulo seja o desfolhar de uma carta para o futuro sobre o processo inicial de institucionalização da Libras nesse espaço de criação e produção do conhecimento que deve ser a universidade. E que esta simbólica cápsula do tempo traga:

“[...]
 Imagens que na memória se refazem
 Pra voltar no tempo
 Uma viagem
 Uma cápsula que guarda [...] documentos
 Registros de uma passagem
 [...]
 Voltar no tempo como um piscar de olhos
 Uma miragem!
 Voltar no tempo e rever [...]
 O que criou em nós história
 E parte da gente virou memória!”

(BELMIRO, Paula. 2016. Cápsula do tempo – uma carta para o futuro)

PARTE I – RETROSPECÇÃO



Fonte imagem: www.medium.com

1 A TRAJETÓRIA DA LIBRAS ATÉ OS ESPAÇOS ACADÊMICOS

Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro.

Heródoto

Ao leitor que me acompanha nessa construção simbólica de uma cápsula do tempo sobre a disciplinarização da Libras, bem como sua institucionalização nas universidades brasileiras, lembramos que uma cápsula do tempo explora possibilidades de sua própria viagem para além do presente e do futuro. Ela tem a propriedade de se deslocar no tempo e unir fios soltos de épocas distintas a fim de costurar e tecer passado, presente e futuro numa grande fusão.

Nesse capítulo, nossa simbólica cápsula viaja séculos passados para nos trazer os caminhos que nos precederam. Tal retrospectiva visa lançar luz sobre a trajetória da língua de sinais no Brasil até sua inserção nos espaços acadêmicos por meio da criação dos cursos de Letras-Libras.

Pontuaremos os contextos sociais, históricos e políticos a nível internacional e nacional que culminaram com o reconhecimento e a legalização da Língua Brasileira de Sinais, bem como as políticas públicas que proporcionaram e deram suporte à criação dos cursos de graduação de Letras-Libras em todo território nacional. Paralelamente a esse processo, abordamos a inauguração do primeiro curso de Letras-Libras na modalidade a distância ofertado no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Convidamos o leitor a essa visita longínqua, pois revisitar um dado passado facilita entender o presente e projetar-se em possíveis futuros.

1.1 O reconhecimento e a legalização da Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais, bem como outras muitas línguas de sinais no mundo, sofreu forte pressão contrária à sua divulgação e uso, principalmente após o

Congresso de Milão⁴ em 1880, que estabeleceu o uso da fala em detrimento dos sinais nos espaços educacionais, inserido em um contexto histórico de nacionalismo exacerbado e de movimentos eugenistas que buscavam a normalização dos corpos dos sujeitos surdos na tentativa de transformá-los em pseudo-ouvintes.

Após quase um século de proibição das línguas de sinais (ou tentativas), o linguista norte americano William Stokoe apresenta, em 1960, uma análise descritiva da Língua de Sinais Americana (ASL) revolucionando a linguística da época, que até então, concentrava todos os estudos linguísticos nas análises de línguas orais.

Considera-se esse trabalho como pioneiro, realizado por um linguista, sobre os estudos científicos da linguagem acerca da língua de sinais. Com a publicação de sua obra, Stokoe foi fundamental na mudança da percepção sobre as línguas de sinais como línguas de fato, apresentando os elementos linguísticos que as constituem.

Embora no final do século XIX tivesse emergido o movimento multiculturalista nos Estados Unidos, foi somente no período de 1960/1970 que ele estendeu-se a várias partes do mundo de forma mais incisiva, trazendo questionamentos relacionados a movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural de recusa aos modelos hegemônicos do Ocidente, de caráter excludente social e culturalmente. (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p.472).

Essas iniciativas contribuíram para desencadear a institucionalização de políticas visando “[...] garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os não-brancos, do sexo feminino, deficientes, alunos de baixa renda etc.” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 57, apud CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p.472).

Assim, o movimento multiculturalista americano pleiteava a revalorização das diversas línguas e culturas por meio da reivindicação de novos programas educativos. (FLEURI, 2005, apud CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p.473).

Em 1981, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou oficialmente como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. O

⁴ Entre os dias 6 e 11 de novembro de 1880 foi realizado o Congresso de Milão do qual participaram membros de diferentes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Havia apenas um surdo participante do congresso. Nessa conferência internacional de educadores de surdos, chama a atenção de que sem a presença destes, foi declarada a educação oralista como “superior” a de sinais pelos participantes do evento. Para mais detalhes, consultar Perse (2011, p. 39).

evento, cujo lema era “Participação plena e igualdade”, teve como objetivo mobilizar os países para que buscassem a igualdade de oportunidades e direitos para pessoas com deficiência, o que alavancou a criação de uma série de leis e movimentos no mundo. Também foi no ano de 1981 o reconhecimento da primeira língua de sinais no mundo, a Língua Sueca de Sinais. Segundo Svartholm (2014, p.33), o parlamento Sueco também reconheceu o direito da população surda de se tornar bilíngue e um novo currículo escolar nacional foi construído.

É dessa conjuntura que a língua de sinais começa a retomar seu lugar na educação de surdos e todos esses movimentos internacionais acabam por gerar repercussões também aqui no Brasil.

Já o Brasil, nos anos de 1980, vive um processo de abertura política e redemocratização. A década se mostra promissora em movimentos e propostas que promoveriam nas décadas vindouras uma educação crítica com interesse pelo enfoque multiculturalista, numa perspectiva de uma educação para cidadania baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação de discriminações e preconceitos.

Esses movimentos contribuíram para a conquista de novos direitos sociais que foram inscritos na Constituição Brasileira de 1988. (PEREIRA, 2010; GOHN, 2000, apud CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p.474).

É exatamente nesse cenário brasileiro pós-ditadura, com a aprovação de uma nova Constituição Brasileira e com os ecos dos movimentos multiculturais e das ações da ONU em prol das pessoas com deficiência que se dá a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) no Rio de Janeiro em 1987⁵ que:

Como entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural. Uma das principais finalidades da Federação é buscar a

⁵ Observamos que em 1977 surgiu a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), fundada oficialmente em 1978 com sede na cidade do Rio de Janeiro por profissionais ouvintes que tinham conhecimento na área da surdez. Quase dez anos depois, a Feneida vivia um processo de desgaste – sem apoio financeiro das entidades filiadas e com intensos debates internos gerados pelos surdos desejosos de maior participação – e deixa de existir como entidade representativa em 1987. Foi proposta, então, uma votação para uma nova entidade, com a escolha de um novo nome e comandada majoritariamente por surdos. Funda-se a Feneis em 1987 que foi reestruturada da antiga ex-Feneida. É filiada a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*, WFD) e conta com uma rede de administrações regionais espalhadas pelo Brasil. (CUNHA JÚNIOR, 2015).

realização de trabalhos que venham estar atendendo, dentro de suas condições, as demandas desta comunidade no Brasil. (Feneis: Relatório Anual de 1998, p.5, apud CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 143).

Dessa forma, a Federação dirigida por surdos, busca reverter a ação de assistencialismo e de segregação que por anos operam “tanto em termos materiais como representacionais que insistem em moldar os Surdos como se fossem corpos obrigados a internalizar o universo cultural ouvintista.” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 64).

Cunha Júnior (2015) considera que a história do movimento surdo se confunde com a história da Federação que lutam pelo respeito da Libras em todos os espaços. Segundo o autor, a Feneis tem papel crucial nos debates sobre a estrutura educacional brasileira para surdos, pois:

Para fugir a esse assistencialismo e encaminhar o Surdo enquanto sujeito cultural é que a FENEIS [...] enfatiza a necessidade de se lutar para modificar a estrutura educacional no Brasil, precisamente no que diz respeito à educação de Surdos. (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 144)

Assim, a Feneis, juntamente com outras associações e movimentos de pessoas com deficiências, buscava suprir a lacuna deixada pelo Estado lutando por políticas públicas voltadas para essa parcela da população.

Ao longo dos anos 1990, na luta em prol da língua de sinais por meio de seu material de divulgação (revistas, publicações e apostilas) e outras atividades, a Feneis começa a promover campanhas para a oficialização da língua de sinais e mobilizações junto ao governo buscando, por força de lei, o reconhecimento social e jurídico que lhe havia sido negado historicamente.

Segundo Brito, Neves e Xavier (2013, p. 67-68):

A Feneis foi a principal e maior organização do movimento social surdo, mas este incluiu também o agir coletivo de indivíduos vinculados a diferentes grupos e associações, tais como diversas associações de surdos, a Companhia Surda de Teatro, a Comissão Paulista para a Defesa dos Direitos dos Surdos, a Coalização Pró-Oficialização da Libras e o Grêmio Estudantil do INES.

No início, o movimento surdo, à semelhança dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, concentrava suas ações na luta por direito de cidadania. Em meados da década de 1990, o movimento passou a produzir e circular um novo

discurso para além da cidadania, pautado em direitos linguísticos, cultura e identidade surda por conta das contribuições acadêmicas para a área.

De acordo com Souza (1998, p. 103), acadêmicos vinculados ao campo da linguística, exerceram um papel político fundamental na área, pois, como especialistas, endossaram a legitimidade linguística da Libras.

Assim como em 1960, nos Estados Unidos, Stokoe trata dos primeiros estudos linguísticos da língua de sinais americana, no Brasil esses estudos começaram a se desenvolver na década de 1980 por meio das pesquisas de descrição dos aspectos gramaticais da Libras, bem como suas propriedades fonológicas, perpassando pelos demais níveis até os pragmáticos feitos pela professora Lucinda Ferreira Brito, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (SANTOS; MONTEIRO, 2019).

Ao longo dos anos de 1990, as produções acadêmicas, bem como os grupos de pesquisa, os cursos e os congressos sustentavam cada vez mais os argumentos dos movimentos surdos sobre a natureza linguística da Libras. Havia nesses espaços um somatório de lutas, pois, para além da função social de divulgação dos saberes e da divulgação científica, havia também o papel político em prol do movimento surdo. De acordo com Brito (2016, p.768):

Houve, por conseguinte, uma mudança na justificativa ideológica dada à oficialização da libras, posto que se passou a defendê-la por causa do seu estatuto linguístico e pelo fato de que, por se tratar de uma língua visoespacial, ela representava o elemento constitutivo e produtor de uma cultura surda e de uma identidade surda. Em outras palavras, após essa guinada discursiva, a bandeira da oficialização não era mais carregada em nome da cidadania, por igualdade de oportunidade; mas, sim, por identidade, por direitos linguísticos e culturais.

Assim, segundo Brito, Neves e Xavier (2013, p. 83), a partir dos anos 1990, essa linha de argumentação passa a ser empregada no movimento surdo a fim de justificar o pleito da oficialização da Libras utilizando argumentos linguísticos, socioantropológicos e pedagógicos.

De acordo com os autores:

Isso se deveu em grande parte à ampliação e consolidação da interação entre os membros do movimento e a academia, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, onde se localizavam o INES e a sede da Feneis, dois centros fundamentais de reunião de ativistas do movimento social surdo. Foi nesta cidade que se desenvolveram muitos dos processos interacionistas, envolvendo intelectuais e ativistas surdos, destacando-se, pela sua

influência nas ações coletivas e nas produções culturais do movimento, as atividades de pesquisa, ensino e extensão das professoras universitárias e pesquisadoras Lucinda Ferreira Brito, da UFRJ, Eulália Fernandes, da UERJ e Tanya Amara Felipe, da UPE. Esta tríade de linguistas marcou decisiva e pioneiramente a configuração discursiva e as ações de importantes ativistas surdos, no sentido da luta pelo reconhecimento da libras com base no seu estatuto de língua. [...] No caso de Ferreira Brito e Fernandes, a interação com militantes do movimento surdo, deu-se primordialmente nas atividades acadêmicas desenvolvidas na UFRJ e na UERJ, respectivamente, sublinhando-se o fato de que Fernandes, a pedido da FENEIS, elaborou o parecer, atestando o caráter linguístico da língua de sinais utilizado pelos surdos brasileiros que embasou a justificção do projeto de lei que deu origem à lei de libras (FERNANDES, 1994). Já Felipe conferiu um novo sentido a este processo de aproximação entre academia e movimento, ao se engajar diretamente na concepção, implantação e coordenação do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP Libras) da Feneis, congregando pesquisadores ouvintes e surdos, como Myrna Salerno Monteiro. (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013, p. 83 e 96)

Embora as interações entre intelectuais e ativistas surdos e ouvintes se apresentassem mais fortemente no Rio de Janeiro no período de 1980-1990, outras cidades brasileiras também construíam esse diálogo, como Porto Alegre, São Paulo e Campinas.

Desses encontros, destacamos o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos da Surdez (Nupes), em parceria com a Feneis – RS, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em abril de 1999.

A partir do seu pré-congresso, a comunidade surda elabora o documento “A Educação que nós surdos queremos” pautando-se em três eixos temáticos: 1) Políticas e práticas educacionais para surdos; 2) Comunidade, cultura e identidade e, 3) Formação do profissional surdo. Entre seus cento e quarenta e sete (147) tópicos, destacamos as propostas cinquenta e sete (57) e cinquenta e oito (58) que estabelecem respectivamente: a) Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal e b) Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados (FENEIS, 1999).

Diversas mobilizações e a participação de inúmeras lideranças que lutaram pela defesa dos direitos linguísticos e da cidadania dos surdos ao longo das décadas de 1980 e 1990 contribuíram para grandes conquistas da comunidade surda nos anos 2000.

Segundo Assis Silva (2012, p.190), “o trâmite propriamente legal do reconhecimento da Libras como língua nacional foi bastante complexo.” Ele se

iniciou em termos legislativos, na instância federal, em 13 de junho de 1996, com a apresentação do Projeto de Lei nº 131, pela então Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) a partir das demandas dos coletivos liderados pela Feneis. Tal projeto passou por parecer em diversas instâncias do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, porém, como afirma Assis Silva (2012):

A base científica que ratifica esse processo é a linguística. Afirma-se no parecer do senador Geraldo Cândido (PT/RJ): Assim como afirma parecer da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida cientificamente como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil. Por parte da academia, tomamos por base argumentações científicas colocadas pela professora Eulália Fernandes, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que afirma: “a Língua de Sinais apresenta, como qualquer outra língua, uma estrutura própria em seus quatro planos, fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático” (p. 190-191).

A longa tramitação de quase seis anos pelas duas Casas Legislativas do Congresso Nacional, culminou com a promulgação da Lei nº 10.436, em 22 de abril de 2002 – também conhecida como Lei de Libras⁶ – estabelecendo que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002a).

Sobre todo esse decurso, vale apontar o sinuoso trajeto percorrido no Brasil para o reconhecimento da Libras como língua:

Esse processo jurídico de reconhecimento da Libras, contudo, é bem mais complexo e menos linear, pois paralelamente a esse trâmite na instância federal, que durou de 1996 a 2002, essa língua foi reconhecida em outras

⁶ É importante reafirmar que tais avanços não seriam possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada composta por acadêmicos, movimentos em prol das pessoas com deficiência e associações de surdos. Segundo Baalbaki (2016, p.324): “Lei originária de um projeto de lei que tramitou cerca de seis anos no legislativo (desde 1996) e que teve sua realização atrelada à Câmara Técnica intitulada “O surdo e a língua de sinais”, promovida pela Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência, vinculada ao Ministério da Justiça. Participaram dessa câmara técnica representantes de universidades, estabelecimentos de ensino para surdos e pesquisas sobre LIBRAS e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)”.

localidades, nos planos municipal e estadual. No estado de São Paulo, a lei estadual 10.958 de 27/11/2001, de autoria de Lobbe Neto (PMDB) e, na capital, a lei municipal 13.304, de 21/1/2002, de autoria de Carlos Bezerra Jr. (PSDB –SP), reconhecem a Libras nessas instâncias. Do mesmo modo, outros estados e cidades, sobretudo das regiões Sul e Sudeste, também a reconhecem, sendo esse processo bastante plural [...] (ASSIS SILVA, 2012, p. 192-193)

Conforme Assis Silva (2012, p.27), o reconhecimento legal da Libras como uma língua legítima no/do Brasil “é o coroamento de um processo bastante complexo que envolveu diversos saberes e agentes que configuraram a surdez em termos de particularidade étnico-linguística.”

Três anos após a aprovação da Lei de Libras, temos a sua regulamentação em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto nº 5.626 que abriu caminhos para a Libras nos espaços acadêmicos e impôs uma adequação curricular, uma vez que torna como obrigatório o ensino de Libras em todos os cursos de Licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, no curso normal de nível médio e superior, além do curso de Pedagogia. (BRASIL, 2002a, Capítulo II, Art. 3º, § 1º). O referido Decreto também estabelece que a Libras deverá ser ofertada como disciplina optativa aos demais cursos. (BRASIL, 2002a, Capítulo II, Art. 3º, § 2º).

Para isso, são estipulados prazos para o cumprimento e adequação das Instituições de Ensino à legislação federal:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Desde então, tal dispositivo jurídico tem atuado como uma poderosa ferramenta política. Há um aumento de professores surdos e ouvintes que passam a lecionar a disciplina de Libras, bem como de alunos surdos nas universidades com a presença legal de intérpretes de Libras nas instituições⁷.

⁷ Contudo, é preciso pontuar que o Decreto não tem sido atendido de maneira satisfatória quanto à presença de um quadro de intérpretes/tradutores de Libras/Língua Portuguesa nas mais diversas instâncias públicas e privadas.

A partir das exigências do Decreto, cria-se uma demanda no mercado de trabalho⁸ de professores e intérpretes/tradutores de Libras que não contavam anteriormente com uma formação acadêmica específica na área.

A fim de atender a demanda gerada, o Decreto 5.626/05 estabelece:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras-Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002a, Capítulo III, Art. 11)

Com base nesse instrumento legal, o MEC cria, entre outros, o plano Viver Sem Limite para fomentar a criação dos cursos de graduação estabelecidos pelo referido Decreto, cujo maior detalhamento apresentamos na seção a seguir.

1.2 O Programa Incluir e o Plano Viver Sem Limite

Podemos considerar as décadas de 1990/2000 como o nascedouro de diversos dispositivos legais⁹ (internacionais e nacionais) que se propunham repensar a educação básica e superior – na esfera pública ou privada – e assegurar uma organização institucional e pedagógica condizentes aos alunos com deficiência para seu processo de ensino e aprendizagem.

Frente a essa diretriz e a fim de superar obstáculos para a promoção da inclusão nas Instituições Federais, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou o Programa Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), previsto para o período de 2005 a 2011.

⁸ Discutimos mais amplamente sobre a demanda do mercado de trabalho, a constituição de um mercado linguístico e seus desdobramentos a partir da legalidade da Libras em capítulos posteriores.

⁹ À nível de exemplificação, citamos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção de Guatemala (1999), os já citados Decreto 5.626/05 e a Lei 10.436/02, entre outros.

O Incluir tinha como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto nº 5.296/2004 – que previa normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, além de outras providências.

Sobre os objetivos do programa, encontramos as seguintes informações no *site* do MEC¹⁰:

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônica e de comunicação.

Assim, o Programa Incluir tratava-se de uma ação afirmativa a favor da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, bem como da sua permanência nessas instituições por meio de financiamento de projetos para os supracitados núcleos de acessibilidade.

Para apoiar os projetos de criação e consolidação desses núcleos nas IFES, o programa lançava editais desde 2005, de acordo com o *site*, onde as universidades que atendiam às exigências do programa eram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. Embora o Incluir fosse destinado às instituições federais, em um dado momento, o programa também contemplou algumas instituições estaduais.

Dessa forma, de 2005 a 2011 o programa beneficiou algumas instituições de ensino superior na busca de um ambiente mais acessível dentro desses espaços. O último edital foi divulgado em 2010, com vigência até 31 de dezembro de 2011.

Para além do Programa Incluir, no conjunto dos instrumentos pensados para a democratização do acesso à educação superior, interessa-nos compreender o Plano Viver Sem Limite do MEC que fomentará a criação de cursos de graduação de Libras.

Segundo dados obtidos no *site* da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência¹¹, foi lançado em 17 de novembro de 2011 por meio do Decreto nº

¹⁰ Para maiores detalhes, ver <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em 30/08/2017.

¹¹ Para mais detalhes, ver <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>>. Acesso em 30/08/2017.

7.612 pela, então, presidenta Dilma Rousseff, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite¹², tendo como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações que já eram desenvolvidas pelo governo em prol das pessoas com deficiência. Além disso, o Governo Federal ressaltou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional¹³.

Segundo o plano, “a proposta do Viver sem Limite é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.” (DEFICIÊNCIA, 2013, p. 8).

Ainda de acordo com o *site*, o plano tinha ações desenvolvidas por quinze (15) ministérios¹⁴, além da participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) envolvendo todos os entes federados e previa até 2014 um investimento total no valor de R\$7,6 bilhões.

A cartilha sobre o Viver sem Limite¹⁵ organizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) esclarece que o plano está apoiado em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade¹⁶. E dedica-se a enumerar as ações que serão investidas para alcançar esses objetivos.

¹² O lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, O Viver Sem Limite, coincidiu com a abertura do evento que comemorava, na ocasião os trinta anos do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, declarado pela ONU em 1981. Ver detalhes em: <<https://nacoesunidas.org/onu-celebra-em-sp-tres-decadas-da-proclamacao-do-ano-internacional-das-pessoas-com-deficienci/>> Acesso em 09/06/2020.

¹³ Emenda Constitucional n° 45, de dezembro de 2004 (§3º, Art. 5º).

¹⁴ Órgãos federais que integraram o Viver sem Limite: Casa Civil; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministérios da Educação; Saúde; Trabalho e Emprego; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ciência, Tecnologia e Inovação; Cidades; Fazenda; Esporte; Cultura; Comunicações; Previdência Social; e Planejamento, Orçamento e Gestão.

¹⁵ A cartilha encontra-se disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view>> Acesso em 31/03/2018.

¹⁶ Devido à especificidade do nosso trabalho, nos limitaremos ao eixo “acesso à educação”.

Em seu primeiro eixo, a publicação indica que nas Instituições Federais de Ensino, “estão sendo instalados núcleos de acessibilidade e ofertados cursos de Letras-Libras e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)”. (DEFICIÊNCIA, 2013, p. 12) E, logo em seguida, apresenta metas estabelecidas, para o período de 2011-2014, de iniciativas que promovam o acesso à educação, como vemos abaixo:

Figura 1 – Metas do Plano Viver sem Limite.

Metas 2011-2014			
ACESSO À EDUCAÇÃO	Salas de Recursos Multifuncionais - SRM	Salas de Recursos Multifuncionais - SRM implantadas	15.000
		Kits de atualização de SRM	30.000
	Escola Acessível	Escolas atendidas com Dinheiro Direto na Escola para acessibilidade	42.000
	Transporte Escolar Acessível	Veículos escolares acessíveis	2.609
	Pronatec	Vagas do Bolsa-Formação destinadas a pessoas com deficiência	Prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência
	Incluir	Universidades federais com projetos para acessibilidade apoiados	100%
	Educação Bilíngue	Professores, tradutores e intérpretes de Libras contratados	690
		Cursos de Letras/Libras criados	27
		Cursos de Pedagogia criados na perspectiva bilíngue	12
	BPC na Escola	Ampliar o quantitativo de pessoas de 0 a 18 anos beneficiárias do BPC matriculadas na escola	72.000

Fonte: DEFICIÊNCIA, 2013, p. 12.

Segundo a publicação, o Viver sem Limite prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais e até 2014, cinquenta e nove (59) universidades receberiam recursos em sua matriz orçamentária para essa ação (DEFICIÊNCIA, 2013, p.26).

Outra iniciativa proposta e com metas estabelecidas no quadro já supracitado refere-se à Educação Bilíngue que para torná-la realidade, como diz o documento, previa a criação de vinte e sete (27) cursos de Letras-Libras – Licenciatura e Bacharelado, um por unidade da Federação, além de doze (12) cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, seriam criadas seiscentas e noventa (690) vagas para que as instituições federais de educação contratassem professores e intérpretes/tradutores de Libras. (DEFICIÊNCIA, 2013, p. 27). Assim, o Plano Viver Sem Limite buscou viabilizar a criação dos cursos de graduação de Letras-Libras em todas as unidades da Federação.

Considerado por especialistas o maior avanço nessa temática até aquela época, O Viver sem Limite foi o primeiro plano federal com uma proposta de intervenção transversal e que contava com a participação de vários ministérios.

Segundo Antônio Ferreira – ex-secretário da Subsecretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos, que liderou a coordenação do Plano Viver Sem Limite – em entrevista concedida posteriormente a um jornal *online*¹⁷, declarou que, embora no Brasil, antes do Plano Viver sem Limite, houvesse ações em várias áreas para pessoas com deficiência, não havia ainda uma política nacional organizada e/ou uma agenda de governo direcionada a essa população e que contasse com o trabalho em conjunto de quinze (15) ministérios.

Dessa forma, o Plano Viver sem Limite incorporou um conjunto de políticas, programas e ações estruturadas por meio da integração e articulação dos diferentes ministérios. O deslocamento do debate que, outrora, era vinculado à saúde e à assistência social, passou a ser discutido de forma mais ampla a partir da perspectiva dos direitos humanos e linguísticos, no caso dos surdos.

Como é possível observar, as políticas públicas de inclusão no ensino superior assumem espaço central no debate sobre o papel da universidade pública na superação da lógica da exclusão, que vem passando por mudanças estruturais e políticas para que todas as pessoas possam ter acesso à universidade e que suas necessidades de permanência sejam atendidas.

¹⁷ Entrevista disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2017/09/21/nao-temos-nada-para-comemorar-diz-consultor-em-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em 31/12/2019.

Anterior aos debates do MEC com as comunidades acadêmicas acerca da criação e efetivação dos cursos de graduação em Letras-Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se lança pioneiramente nessa área por meio de um curso a distância – destaque da seção a seguir.

1.3 O início de tudo: Letras-Libras – EaD

Segundo as professoras Quadros e Stumpf (2014, p.10), a concepção de um curso de graduação de Letras-Libras surgiu em 2002 – mesmo ano em que foi aprovada a Lei de Libras – quando o Laboratório de Ensino a Distância da UFSC entrou em contato com a professora Ronice Quadros, o professor Vilmar Silva e representantes surdos da Feneis. Segundo as autoras, ainda não se tinha clareza quanto ao nível de formação que seria proposto.

Em 2004, o projeto de criação do curso de Letras-Libras tramitou institucionalmente pelas faculdades de Educação e de Letras, sendo aprovada em todas as instâncias da UFSC em 2005 – mesmo ano em que foi publicado o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/02.

Como o referido Decreto previa, entre outras ações, a criação de cursos de formação de professores de Libras e o curso de Letras-Libras Licenciatura atendia diretamente essa demanda legal, o projeto passou a ser apoiado pelo Ministério da Educação.

Os cursos em Letras Língua Brasileira de Sinais (Libras), na modalidade a distância, foram uma proposição para atender tanto às demandas pela inclusão dos surdos na educação como para o oferecimento de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, bem como para garantir a acessibilidade aos surdos por meio da Libras, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004. São cursos de licenciatura e de bacharelado para formar professores e tradutores e intérpretes de Libras, respectivamente.

Esses cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial, com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da CAPES a partir de 2009. (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 9-10).

Assim, em 2006, logo após a publicação do Decreto 5.626/2005, a UFSC oferecia pelo Centro de Comunicação e Expressão e pelo Centro de Ciências da Educação, o primeiro curso de graduação em Letras-Libras semipresencial, possibilitando o oferecimento simultâneo da formação em diferentes regiões do país. Tal oferta a distância permitia democratizar esse processo de formação com abrangência nacional, envolvendo quinze (15) Estados do Brasil.

A proposta do oferecimento na modalidade a distância apresentou um cunho multiplicador. O objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil garantiria a multiplicação de formadores em todo o território brasileiro. Esta área, por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para o seu desenvolvimento. (QUADROS; STUMPF, 2014, p.10).

A falta de profissionais com essa formação específica também é apontada por Albres:

Há também o agravante de que poucos são os especialistas mestres e doutores com produções acadêmicas e conhecimento para ministrar disciplinas específicas de Linguística Descritiva, Linguística Aplicada à Libras e Educação de surdos do curso de Letras Libras, o que reforçou a necessidade do curso a distância ser organizado em uma única universidade e aplicado em todo o território nacional. (ALBRES, 2016, p.99)

A UFSC assume, então, o protagonismo e o compromisso de formar professores e intérpretes/tradutores de Libras em todo o país, com cunho multiplicador mediante parcerias com diversas instituições de ensino superior que eram estabelecidas por meio de convênio entre a UFSC e as instituições públicas de ensino, podendo assim, oferecer simultaneamente o mesmo curso em diferentes regiões do país. (QUADROS, 2014, p. 192).

Em 2006 eram nove (9) polos localizados na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET/GO), Universidade de São Paulo (USP), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, claro, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Cada polo tinha cinquenta e cinco (55) alunos regularmente matriculados, exceto no polo da UFSC com sessenta (60), totalizando quinhentos (500) alunos. (CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009, p. 3).

O curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras/Português (2008) também foi elaborado na modalidade de ensino a distância, fazendo uso da plataforma *Moodle*, porém, segundo Quadros (2014, p. 347) houve a expansão do curso passando a incluir mais nove (9) instituições e abrir novas vagas nos polos que já estavam com a primeira turma em andamento, com exceção dos polos da USP, da UFAM e da UFSM que foram substituídos pela UNICAMP, pela UFPR e UFRGS, ficando as quinze (15) instituições relacionadas a seguir, sendo as nove (9) primeiras os polos novos: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/ MG) e seguindo o convênio com: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET/GO) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Segundo dados do próprio sítio eletrônico da UFSC¹⁸, as primeiras turmas finalizaram a licenciatura no ano de 2010 com trezentos e oitenta e nove (389) alunos surdos e ouvintes. Em 2012, foram seiscentos e noventa (690) alunos, sendo trezentos e setenta e oito (378) da licenciatura e trezentos e doze (312) do bacharelado.

Assim, a UFSC, com o suporte das instituições polo, foi responsável pela formação acadêmica de mais de mil profissionais espalhados por todo o Brasil em seus primeiros cursos de graduação em Letras-Libras. Guardada as devidas proporções, isso nos remete a noção de “polinização” de Silva (2012), classificada pela autora em sua tese de doutorado, como o efeito das condições de produção dos sinais por aqueles alunos surdos que frequentavam o INES no século XIX oriundos de várias regiões do país. Segundo a autora, é nesse movimento de ir e vir

¹⁸ Para mais detalhes, ver <<https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>>. Acessado em 22/11/2017.

que os sinais são construídos e reconstruídos, pois “chegando ao Instituto, [os alunos] trazem sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este levam outros sinais com novos contornos, novos sentidos” (p.110).

A nosso ver, poderíamos estender tal noção também para esse processo da UFSC de “polinizar” por meio de seus polos, os saberes que estão sendo institucionalizados e disciplinarizados através do curso de Letras-Libras a distância, mas que, todavia, ganharão nova materialidade e novos sentidos por conta da junção da “memória da língua que veio” e a memória de língua que se encontra em cada instituição.

O efeito de polinização do curso de Letras-Libras da UFSC transpõe as fronteiras brasileiras. O caráter pioneiro desse projeto constitui-se em um duplo desafio, uma vez que era o primeiro curso de graduação de Libras no Brasil oferecido prioritariamente a alunos surdos, além de ser o primeiro a ser ofertado na modalidade a distância não só no Brasil, mas na América Latina.

Dessa forma, a UFSC serviu de modelo para inúmeros outros programas de graduação em todo país e também internacionalmente, pois segundo Albres (2016, p. 35), cria-se em uma universidade privada em Portugal, no ano de 2010, o curso de licenciatura em Língua Gestual Portuguesa – LGP, tendo como modelo o curso do Brasil (coordenado pela UFSC), com regime de ensino a distância (EaD)¹⁹.

Voltando à UFSC, o curso com esse formato teve duas ofertas: 2006 a 2010 e 2008 a 2012. Em 2014, com a adesão ao Programa Viver sem Limite do governo federal, o curso de Letras-Libras EaD, bacharelado e licenciatura, tornou-se um curso regular da UFSC. Com o suporte do Viver sem Limite, a proposta é que cada instituição ofereça seu curso presencialmente.

Segundo o *site* da instituição²⁰, em 2014, três polos ainda iniciaram suas atividades: Joinville/SC (Polo de Apoio Presencial FUNDAMAS), São Luís/MA (Polo de Apoio Presencial UFMA) e Santa Rosa/RS (Polo de Apoio Presencial IFFarroupilha). Já em 2016, a UFSC também ofereceu o ensino a distância a outros

¹⁹ Gostaríamos apenas de pontuar que anterior à universidade citada por Albres (2016), em modalidade e formato distinto, já havia em Portugal a Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa em uma instituição pública, como por exemplo, a Escola Superior de Educação de Coimbra, criada em 2005. Para mais detalhes, ver: <<https://www.esec.pt/estudar/cursos/lingua-gestual-portuguesa>>. Acesso em 21/03/2020.

²⁰ Ver <<https://libras.ufsc.br/libras-distancia/polos/>>. Acesso em 19/03/2020.

três (3) polos, a saber: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) em Fortaleza, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) em Manaus e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) em Ribeirão das Neves. Para o ano de 2020, a UFSC oferece o curso de Letras-Libras nas modalidades presencial e a distância com polo unicamente em Florianópolis, na própria instituição.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao criar o primeiro curso de graduação em Letras-Libras do país, tornou-se um centro nacional de referência em pesquisas acadêmicas na área de Libras²¹. Assim, entendemos que no processo de criação de cursos de graduação em Letras-Libras, essa instituição possui um papel de destaque, uma vez que, por meio dos cursos de licenciatura e bacharelado, formou os primeiros profissionais para atuação direta com o ensino ou tradução/interpretação da língua de sinais, servindo, possivelmente, de modelo para outros programas de graduação no Brasil e no processo de institucionalização e disciplinarização da Libras em curso de graduação específico.

Para melhor compreensão do olhar analítico que lançamos sobre os documentos que materializam os diferentes percursos históricos e institucionais dos cursos de Letras-Libras nas universidades federais brasileiras, no capítulo a seguir, apresentamos as concepções teóricas que embasam nossa leitura na construção desta pesquisa.

²¹ Registramos aqui o reconhecimento histórico do pioneirismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela oferta da disciplina de Libras como optativa nas grades curriculares dos cursos de Letras e Fonoaudiologia ainda no ano de 1997, antecedendo a Lei de Libras em 2002 e ao Decreto 5.626 em 2005. Como nosso foco nos direciona aos cursos de graduação de Libras e não às disciplinas optativas, não trataremos desses documentos em nossas análises, mas não sem antes assinalar a importância dessas ações em épocas de ausência de políticas públicas voltadas para a Libras e os surdos. A UFRJ marca a abertura da academia para a disciplinarização da Libras, ainda que de forma isolada.

2 A METAHISTÓRIA DA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Era impaciente com fronteiras, separassem elas regiões ou ciências. Desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social, o político e o cultural na história “total”.

Peter Burke sobre Braudel In: BURKE, 1991, p.38

Pesquisar é praticar teorias que nos exigem uma posição, um lugar de onde se fala. Uma vez que o fazer teórico é um fazer historicamente situado, faz-se necessário marcar de onde falamos e onde nos situamos.

Neste capítulo, propomos um olhar sobre nosso arcabouço teórico que delinea o que ao longo dos anos veem se especificando em um campo do saber conhecido como História das Ideias Linguísticas. Apresentamos nesse capítulo a “brasilidade” dos conceitos que circundam a teoria ressignificada no Brasil por meio dos trabalhos de Orlandi e demais autores.

Assim, refletimos sobre as noções de instrumentos linguísticos e modos de gramatização na perspectiva da História das Ideias Linguísticas. Compreender essas noções é uma iniciativa primordial para compreensão do âmbito desse trabalho.

No primeiro momento, apresentamos as inquietações colocadas pelo movimento dos *Annales* por uma história do cotidiano que abarcará outras ciências e o início da História das Ideias. Já na segunda parte, focaremos especificamente na constituição da História das Ideias Linguísticas na França por meio de seu maior representante, Sylvain Auroux, bem como os conceitos dessa perspectiva. Em seguida, buscar-se-á a compreensão do que se produziu como conhecimento sobre História das Ideias Linguísticas no Brasil. Finalmente, no último item, sinalizamos os primeiros percursos teóricos em HIL envolvendo estudos relacionados a Libras.

A importância do conhecimento dessas áreas científicas é imprescindível para o bom entendimento desta pesquisa, uma vez que essas teorias fundamentam e embasam, tanto teórica, quanto metodologicamente, a análise de como foi

institucionalizada e disciplinarizada a Libras em cursos de graduação de Letras-Libras em universidades públicas federais.

2.1 O movimento dos *Annales* e a História das Ideias

A partir do seu reconhecimento como ciência, a História sofreu grande evolução sobre seus métodos de se escrever e se pensar como uma área do saber. Contudo, no século XX, questionava-se sobre a chamada “história factual” ou “história dos eventos” fundamentada em instituições e nas elites, concentrando-se muito em datas e fatos, de uma forma positivista, não apresentando análises mais profundas de estrutura e conjuntura.

Segundo o professor de Filosofia Nilo Odália,

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. (ODALIA, 1991, p.4)

Assim, a insatisfação dos jovens Lucien Febvre e Marc Bloch nas décadas de 1910 e 1920 com essa concepção tradicional da História (fechada em si mesma, focada unicamente em reis e grandes homens, estática e puramente narrativa) clamava por uma ruptura, por uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. Febvre e Bloch, então, fundaram em 1929, na França, uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* que se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como *Ecole des Annales*²². Segundo Silva (2018),

O desejo de se construir uma história ao alcance de todas as esferas das atividades humanas e o imbricamento com outras áreas (economia, geografia, linguística), em oposição a uma história tradicional, faz surgir em 1929, na França, a *École des Annales*.

Para os seus fundadores, tornava-se necessário: 1) fazer história de todas as atividades humanas e não apenas da história política; 2) fazer com que outras áreas viessem a colaborar com a ampla abertura temática a que se

²² Gostaríamos de pontuar que, segundo Burke (1991), “embora o grupo seja geralmente chamado de a “Escola dos *Annales*”, por se enfatizar o que possuem em comum, seus membros, muitas vezes, negam sua existência ao realçarem as diferentes contribuições individuais no interior do grupo.” (p.7) Segundo o autor, talvez seja preferível falar num movimento dos *Annales*, não numa escola.

propunham; 3) fazer com que a história deixasse de ser um empilhamento de narrativas de acontecimentos e se realizasse em torno de uma história-problema. (SILVA, 2018a, p.26)

De acordo com Burke (1991), os pesquisadores Lucien Febvre e Marc Bloch “foram os líderes do que pode ser denominado Revolução Francesa da Historiografia” (p.11), pois,

[...] a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais que outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história. (BURKE, 1991, p.23)

A Escola dos *Annales*, surgida em paralelo à criação dos *Annales*, trouxe uma grande contribuição, visto que a história passou por grandes modificações metodológicas, permitindo maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa, bem como se impõe a necessidade do diálogo com os conceitos e instrumentos de outras ciências sociais que acabam por abrir um leque de possibilidades do fazer historiográfico.

A importância da *École des Annales* é a redefinição para diferentes gerações acerca do que se entendia por História. Onde se refutava a tarefa de apenas organizar e sistematizar cronologicamente o passado e/ou a ênfase predominante em política, diplomacia e guerras, características de muitos historiadores dos séculos XIX e XX.

Assim, os artigos publicados na revista destacavam-se pelo empenho da ampliação dos campos de estudo da História, incorporando-lhe outros campos do conhecimento, privilegiando os métodos pluridisciplinares. Entre suas publicações, a Escola dos *Annales* passou por três fases e teve grandes nomes como representantes de cada uma, a saber:

A primeira geração (1929-1949) é composta por seus fundadores - Lucien Febvre e Marc Bloch que inauguraram uma abertura mais ampla nas propostas e métodos de investigação histórica e refutavam a compreensão da história tradicional. A segunda geração (1946-1968), sob a direção de Fernand Braudel, relaciona as pesquisas que ocorreram e vinham ocorrendo a seu tempo, pois como dizia, “a história é filha do seu tempo”. Teve grande importância para a inovação do conceito de tempo e da geo-história. Já a terceira geração (1968-1989) foi composta

por diversos historiadores, que lhe conferiram uma identificação mais plural, entre eles, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Foi também a primeira geração a incluir mulheres. Essa fase ficou conhecida como “Nouvelle Histoire” (Nova História), segundo a qual, toda atividade humana é considerada história. Concentrou seus esforços na vida cotidiana, nas representações e nas mentalidades, além de ampliar o conceito de fonte histórica.

Segundo Burke (1991),

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas aos estudos da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. (BURKE, 1991, p.89)

A Nova História mostra que a compreensão pelo senso comum de que a História é um conjunto de eventos e fatos do passado listados cronologicamente não comporta sua dimensão real, pois, de acordo com Fávero e Molina,

[...] os dados não apontam para tamanha simplicidade, já que se deve lembrar que os eventos são arrolados por estudiosos os quais, por sua vez, possuem visões de mundo diferentes. Pensadores idealistas de hoje, por exemplo, diriam que os fatos não possuem realidade exterior, dependendo, portanto, das *ideias* e *representações* que se têm sobre eles.
 [...] Essa *nova história* dedica-se não somente a recontar o passado, mas a reabri-lo, interpretá-lo, num diálogo constante com o seu presente. O objetivo dessa nova percepção não é, de acordo com Febvre (s/d:30), apenas reconstituir o passado, mas alargar horizontes, *ligar as ideias e métodos*, reconstruí-lo, fechando fendas. (FAVERO; MOLINA, 2004, p. 134 e 135)

Influenciada pela *École des Annales* e pela colaboração interdisciplinar advinda dos *Annales*, temos, então, a História das Ideias – um campo de pesquisa da história onde se estabelece uma rede de conexões entre as várias modalidades historiográficas, onde se discute seus campos temáticos de interesse e suas interlocuções.

Assim, o século XX viu florescer a História das Ideias em diferentes áreas, como: a História das ideias Sociológicas, a História das Ideias Psicológicas, a História das ideias Políticas, a História das ideias Pedagógicas, a História das ideias Filosóficas, a História das Ideias Linguísticas, entre outras.

Acerca da designação do campo, Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 16) esclarecem o porquê de uma “história das ideias” e não de uma “história das teorias”. Segundo os autores, ao se fazer a história das ideias linguísticas, por exemplo, e não a história das teorias ou ciências linguísticas, o termo “ideias” (e no plural) é mais amplo e abarca as teorias e ciências sem, no entanto, se limitar a elas.

A noção de “teoria” apresenta o risco de tomar seu sentido apenas no contexto de certa concepção da ciência, na ocorrência daquela que se desenvolve no Ocidente a partir do século XVIII. Para evitar esse tipo de armadilha, que consiste em supor problemas já tidos como resolvidos, preferimos o termo *ideias* sobre a linguagem e as línguas, que tem a vantagem de ser menos comprometido epistemologicamente; ou mais exatamente, que concerne a um engajamento diferente, menos normativo, e mais respeitoso com a diversidade de formas que pode tomar o saber na história, ou em outras culturas. (2017, p. 16)

E uma vez que falamos sobre ideias, sabemos que essas não se separam da linguagem. Essas ideias “se concretizam de alguma forma em discursos, sistemas de pensamento, sistemas normativos, paradigmas interdisciplinares, e movimentos políticos ou de qualquer outra ordem”. (BARROS, 2007, p.207). Surge, então, a proposta de que:

[...] as ideias deveriam ser sempre e necessariamente relacionadas diretamente aos seus contextos de enunciação, uma vez que os ambientes históricos e culturais sempre influenciam extraordinariamente a escolha das questões a serem estudadas e, sobretudo, a formatação da própria linguagem mais específica dentro da qual um debate de ideias se realiza. [...] Ressalta-se ainda que, para o novo padrão de História das Ideias consolidado a partir dos contextualistas ingleses, seria importante não apenas reconstituir uma adequada relação entre texto e contexto como também situar a análise dentro de uma perspectiva de que as estruturas linguísticas são fundamentais para a construção do pensamento de qualquer sujeito histórico – o que portanto coloca o historiador das ideias diante do desafio de que não é possível compreender uma ideia sem a plena consciência do momento linguístico dentro do qual esta ideia foi formulada. (BARROS, 2007, p.207)

Assim, vislumbraremos a seguir os diálogos da História das Ideias com a Linguística.

2.2 A História das Ideias Linguísticas

Como vimos anteriormente, o debate proposto de que o conhecimento científico deveria se estabelecer não apenas com o trabalho de um pesquisador, mas a partir da interlocução entre pesquisadores das diversas ciências produzindo uma visão inter e transdisciplinar, promove a História das Ideias Linguísticas (doravante HIL) no século XX.

A HIL começou a se sistematizar e institucionalizar na França a partir dos trabalhos de Sylvain Aurox na década de 1970. (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2017, p.9). Pesquisador emérito de História das Ideias Linguísticas do *Centre National des Recherches Scientifiques* (CNRS) da França, Aurox foi coordenador de grandes projetos de pesquisa no domínio da História das Ideias Linguísticas e das ciências da linguagem.

Sua obra representa uma contribuição de grande importância, reconhecida internacionalmente, pois:

No conjunto de seus trabalhos sobre a História das Ideias Linguísticas, destacam-se temas como o impacto da invenção da escrita na história do pensamento linguístico, a emergência e a difusão do processo de gramatização nas sociedades ocidentais, a construção de categorias para a descrição linguística em diferentes culturas e períodos históricos e os fatores determinantes que impulsionam o desenvolvimento da reflexão sobre a língua.

Essa abordagem não enfoca correntes teóricas específicas, mas antes um conjunto de concepções e representações amplamente difundidas que perpassam diferentes tradições de pensamento ao longo dos séculos e privilegia a continuidade entre as diferentes formas de perceber, conceituar e analisar os fatos linguísticos. Aurox considera a ciência como um fenômeno social coletivo e o conhecimento como uma realidade histórica resultante de uma atividade cognitiva cada vez mais especializada. (MONTEIRO, 2018, p. 592)

Para Aurox (1989), uma ideia linguística é todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto de uma reflexão metalinguística ou de uma atividade metalinguística não explícita.

Ao tratar a linguagem como objeto de estudo, tratamos também os saberes que a envolve. Para o autor, o saber linguístico apresenta dois sentidos possíveis: o saber epilinguístico e o saber metalinguístico.

O ser humano é dotado de um saber linguístico, definido por Auroux (2014, p. 17) como epilinguístico – um saber inconsciente e intuitivo comum a todos os falantes da língua, que se manifesta em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem.

Já o saber metalinguístico é uma reflexão consciente acerca da linguagem que se configura na análise e reflexão sobre a língua por meio de sua descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos.

Segundo o autor, a relação entre esses dois saberes não deve ser considerada em termos de limite entre um e outro, mas como um *continuum*: o epilinguístico não pára com o aparecimento do metalinguístico. (AUROUX, 2014, p. 17).

Para Auroux, é a passagem do saber epilinguístico ao metalinguístico que caracteriza o nascimento das ciências da linguagem. Nessa perspectiva, o aparecimento da escrita teve um papel decisivo nessa passagem e, por isso, é considerado pelo autor como uma revolução tecnológica, pois, “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior” (AUROUX, 2014, p. 21).

Esse processo de “gramatização” mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta. Trata-se propriamente de uma revolução tecnológica que não hesito em considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX. (AUROUX, 2014, p. 9)

O pesquisador define três importantes revoluções tecnolinguísticas na história que “modificam de modo fundamental a relação que os homens têm com a sua língua e com as produções linguísticas.” (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 158). São elas: a) a escrita (3.000 anos antes da nossa era); b) a gramatização (século XVI) e c) a mecanização da linguagem (século XX).

Auroux associa o aparecimento da escrita a uma revolução tecnológica necessária para que se desencadeie um processo que faz culminar o aparecimento das reflexões sobre a linguagem, contrariando o que outros pesquisadores postulavam sobre o tema:

Os historiadores, os linguistas e os filósofos habitualmente fazem desse aparecimento [o nascimento das ciências da linguagem] uma das causas do nascimento da escrita. Em meu primeiro capítulo sustento o contrário: a escrita é que é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem, as quais remontam à virada do terceiro e do segundo milênio antes de nossa era, entre os arcadianos. (AUROUX, 2014, p. 8)

Nesse sentido, podemos tomar o aparecimento da escrita como uma revolução tecnológica, pois possibilitou o aparecimento de outra: a gramatização das línguas no mundo. A descrição das línguas e sua instrumentação por gramáticas e dicionários constituem o que Auroux chama de a segunda revolução tecnológica da gramatização.

De acordo com Colombat, Fournier e Puech (2017), quatro fenômenos impulsionaram os processos de instrumentação das línguas: as grandes descobertas, a invenção da imprensa, a renovação dos estudos latinos e o nascimento dos Estados-nação. (p. 162). Para eles, “a invenção da imprensa teve consequências não somente – o que se compreende facilmente – no domínio da circulação do saber e da difusão do conhecimento, mas também sobre as línguas”. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 162).

Auroux (2014) afirma que a imprensa promoveu a gramatização e normalização dos vernáculos, sobretudo ortográfica, pois a difusão do livro impresso impõe a uniformização da ortografia, da pontuação e demais elementos gráficos (p.56). Além disso, a invenção da imprensa facilitou a publicação e divulgação de gramáticas das diversas línguas europeias, promovendo pela primeira vez o estudo da língua estrangeira.

A partir do momento que a escrita e a imprensa permitem uma língua ser “gramatizada”, isso significa que pode-se aprender essa língua por meio de seus instrumentos linguísticos disponíveis. Auroux compreende por instrumentos linguísticos todos os procedimentos que transformam a língua em instrumentos de estudo e instrução.

Segundo Auroux, “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.” (2014, p. 65, grifos do autor). Para ele,

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que

um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do final do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras). Isso significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. (AUROUX, 2014, p. 70)

Por conseguinte, os instrumentos linguísticos são a materialização e a instrumentalização da língua que contribuem para que o processo de gramatização se efetive, pois a “gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.” (AUROUX, 2014, p. 36).

O autor também apresenta algumas considerações a respeito do processo de gramatização que se dá a partir de uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas.

Por definição, o processo de gramatização que nos interessa aqui corresponde pois a uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla. Importa levar em conta a situação dos sujeitos que efetuam a transferência, segundo eles sejam ou não locutores nativos da língua para a qual ocorre a transferência. Falaremos respectivamente de endotransferência e de exotransferência. Linguisticamente teremos igualmente ou uma endogramatização ou uma exogramatização. (p.76)

Assim, o autor distingue a endogramatização e a exogramatização a partir da posição dos sujeitos que produzem determinado instrumento linguístico, sendo esses sujeitos, respectivamente, falantes nativos ou não da língua gramatizada.

Por fim, de acordo com Auroux, a terceira revolução tecnolinguística, a mecanização da linguagem, está atrelada ao advento da informatização. Embora Auroux aponte para um problema teórico que se coloca com a terceira revolução tecnológica – a questão da autonomização do instrumento – o autor afirma que nenhum instrumento é autônomo, sendo sempre dependente de uma determinada programação previamente construída para ele. “Esse tratamento eletrônico da informação, ou mecanização da comunicação humana, como diz Auroux (1998) pode intervir nas atividades do humano, mas não substituí-lo.” (MARIANI, 2018, p.373).

O autor acrescenta que “esta última revolução se apoia amplamente nas duas primeiras e vem, de certa maneira, arrematá-las” (AUROUX, 1998, p. 289). Para Auroux, sem a primeira revolução tecnolinguística, com as profundas transformações das práticas linguageiras que ela trouxe, a escrita da lei e da ciência não teriam sido possíveis. E, juntamente a isso, “sem a segunda revolução técnico-linguística, as ciências modernas da natureza não teriam sido possíveis nem em sua origem nem em suas consequências sociais” (AUROUX, 2014, p. 36).

Outro ponto importante a ser destacado na obra do autor trata-se da constituição do saber. Para Auroux (2008, p.11) não há produção de conhecimento sem relação com a temporalidade. Dessa forma, todo conhecimento possui uma espessura temporal: um horizonte de retrospectção e um horizonte de projeção.

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2014, p. 12).

Assim, o conhecimento é uma construção que aponta para outros saberes já produzidos e para aqueles que ainda serão. Modesto (2015), nessa relação do conhecimento com a temporalidade constata que Auroux dá sentido a duas formulações importantes: i) não há conhecimento instantâneo e ii) é necessário tempo para saber:

Essas afirmações, porém, não querem significar que os objetos de conhecimento são temporais, conscientemente marcados de historicidade. Um horizonte de retrospectção supõe um conjunto de conhecimentos anteriores estruturados sem que a temporalidade afete tais conhecimentos. É o que Auroux afirma ao pontuar que há variadas formas de estruturar os horizontes de retrospectção e que a co-presença dos conhecimentos é a marca fundamental deste conceito. O saber seria, pois, construído numa constante projeção e retrospectção de seus horizontes. Um ir-e-vir. Movimento a partir do qual um saber se impõe (ou tenta se impor) sobre os outros na constante relação dos saberes que estrutura os horizontes de retrospectção e projeção. (MODESTO, 2015, p. 91)

Assim, podemos dizer que o pesquisador da História das Ideias Linguísticas,

[...] mais que localizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada aquela ideia, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da linguística atual. (FÁVERO; MOLINA, 2006, p.29)

Na busca de uma linha de pesquisa que envolvesse a questão da língua e dos instrumentos linguísticos, porém, considerando a historicidade brasileira, grupos de pesquisa se constituíram em prol de um resgate histórico do saber linguístico no Brasil.

2.3 A História das Ideias Linguísticas no Brasil

No Brasil, a História das Ideias Linguísticas foi inaugurada por meio da colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Paris VII (CNRS URA 381), na França.

Em 1987, teve início o projeto “Discurso, Significação, Brasilidade” coordenado pela professora Dr^a. Eni Orlandi, na Unicamp, que já estudava os discursos sobre a língua no Brasil a partir da história da língua portuguesa em solo brasileiro e sua relação com as línguas indígenas, assim como estudos sobre línguas de imigração²³.

Em seu estágio de pós-doutorado em Paris (1987/1988), a pesquisadora Eni Orlandi, teve a oportunidade de conhecer um dos projetos coordenados pelo professor Dr. Sylvain Auroux. Desse encontro estabeleceu-se um convênio (Unicamp/Paris VII) com a cooperação da equipe brasileira (coordenado por Eni Orlandi) com a equipe francesa (coordenado por Sylvain Auroux) dando início ao projeto de História das Ideias Linguísticas no Brasil. (ORLANDI, 2001b, p. 10 e 11).

O primeiro projeto conjunto franco-brasileiro, “História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional” tinha como objeto específico produzir conhecimento sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua.

²³ Para maiores detalhes, ver: <<https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>>. Acesso em 17/04/2018.

A produção e resultados desse primeiro trabalho levaram ao segundo projeto: “História das Ideias Linguísticas no Brasil: Ética e Política de Línguas”, coordenado pelas professoras Eni Orlandi (Unicamp) e Diana Luz Pessoa de Barros (USP) no Brasil e por Sylvain Aurox na França. Nesse projeto, apresentou-se o interesse pela questão das relações de línguas, como a política, além do já firmado interesse pela história do saber sobre a língua.

Os trabalhos desenvolvidos foram agregando ao longo dos anos outras instituições brasileiras e internacionais e, conseqüentemente, outros pesquisadores.

No Brasil, a HIL se constituiu adquirindo características próprias e específicas provenientes do conhecimento produzido pelo grupo de pesquisa coordenado por Orlandi que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos voltados para a história da constituição da identidade e da língua nacional em um país de colonização, no qual a língua do colonizador foi imposta.

Diferentemente da Europa, onde o movimento de gramatização se dá em função de conhecer e dominar outras regiões, no Brasil, a gramatização brasileira da língua portuguesa, surge como um processo de independência de Portugal.

De acordo com as autoras Fávero e Molina (2006, p.44), a constituição do nosso saber linguístico teve um desenvolvimento muito peculiar, uma vez que “recebemos a língua de nossos colonizadores, a qual, em contato com os vários falares aqui existentes e com outros chegados depois, foi adquirindo características próprias, distanciando-se em alguns pontos do modelo lusitano.”.

Temos, dessa forma, uma língua que se historiciza de modo singular devido as suas condições espaço-temporais.

Assim, em território brasileiro, o conceito de *gramatização* é (re)significado e o espectro de análise dos instrumentos linguísticos é ampliado, o que passa a incluir não somente gramáticas e dicionários, mas também vocabulários, currículos, programas de ensino, acordos ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, textos científicos, periódicos, entre outros (ibidem; DINIZ, 2010, p. 22). Além disso, os instrumentos linguísticos passam a ser pensados na sua relação com as instituições a partir das quais são produzidos. (CARVALHO, 2015, p.24)

No Brasil, as investigações ganham volume, pois, são subdivididas em outros instrumentos linguísticos, visto que os grupos de pesquisa brasileiros investigam para além das gramáticas e dicionários (SILVA, 2018a, p. 37).

Ressalta-se, além disso, que grande parte das pesquisas brasileiras no campo da HIL mantém um forte diálogo com a Análise de Discurso (AD) de filiação pecheutiana. Esse também será o caso do nosso trabalho, pois, se trata de uma tese em História das Ideias Linguísticas do Brasil, cuja produção em nosso país tem a característica do encontro com a AD que aparece transversalmente nas pesquisas. Assim, eventualmente, algumas dessas noções provenientes da AD podem ser recuperadas.

Nesse sentido, fazer HIL do lugar da AD permite observar uma outra roupagem na análise dos instrumentos linguísticos que são considerados históricos e ideológicos, já que

Como vimos anteriormente, Aurox (2009) formula teoricamente uma concepção marcadamente instrumental dos instrumentos linguísticos. Eles são tomados como “objetos técnicos” em sua função de ampliar a “competência linguística” do falante. Na articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso, os instrumentos linguísticos, como objetos simbólicos, são considerados em seu funcionamento, que é também histórico e ideológico. Esse deslocamento é necessário porque “do ponto de vista da análise do discurso, o que importa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção” (ORLANDI, 1996, p. 117). Esse deslocamento da função para o “funcionamento discursivo” possibilita, na investigação da história do conhecimento linguístico, a articulação entre o saber institucionalizado sobre a língua e a história da sociedade, bem como entre esse saber sobre a língua e a língua nacional, colocando em relação a unidade e a diversidade em face do Estado. Possibilita, enfim, a formulação de problemas de pesquisa conformados pelas condições de produção brasileiras, num gesto de “descolonização científica” (ORLANDI, 2003). (SOBRINHO, 2013, p. 312).

Com a formulação do conceito de “funcionamento discursivo” por Orlandi, a partir dos princípios teóricos propostos por Pêcheux e através dele, a pesquisadora pôde empreender uma análise de marcas linguísticas que remetessem à formação discursiva. Assim, os instrumentos linguísticos definem-se como objetos históricos por seus vínculos com a ideologia no modo como determinam historicamente as relações entre língua, sujeito e sociedade. (SOBRINHO, 2013, p. 313).

Dessa forma, a visão da HIL articulada à AD também traz novas perspectivas para a análise da documentação linguística, pois não se tomam os textos, os documentos e os arquivos em sua transparência e literalidade, considerando-os em sua opacidade e especificidade, visto que se trata de uma noção mais complexa ao propor reflexões sobre os documentos, relacionando-os com o arquivo e a memória,

atentando para sua materialidade textual, além das condições para o conhecimento dos aspectos institucionais. Elementos que contribuem para um outro olhar sobre o discurso documental. (NUNES, 2008a, p. 92).

Portanto, a AD propicia uma abordagem que vai além das relações gramaticais ou do arranjo de palavras, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer, pois a “AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Dessa maneira, a relação entre o discurso documental e o arquivo, a memória e as instituições têm um lugar decisivo, pois as práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória na produção desse saber.

Retomaremos esse ponto no próximo capítulo, pois há alguns temas aqui que precisam ser aprofundados. Por ora, esboçamos os primeiros passos das recentes pesquisas em História das Ideias Linguísticas sobre Libras.

2.4 Construindo uma História das Ideias Linguísticas sobre Libras

Como vimos na seção anterior, a História das Ideias Linguísticas no Brasil é ressignificada em diversos aspectos: seja pela incorporação da AD às suas análises, que viabiliza compreender a noção de instrumento linguístico de uma maneira particular, ampliando suas possibilidades; seja pela realidade multilíngue brasileira que, na constituição de uma língua nacional, ainda se depara com o fato de que essa é a língua de outro povo pelo qual foi colonizada e do qual se separou. (FERREIRA, 2018, p. 21).

Sob esse último aspecto, pesquisadores desenvolveram estudos²⁴ sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas indígenas, línguas africanas, assim como estudos sobre línguas de imigração. Seus interesses se fundamentavam em trabalhar com as línguas de contato e o resultado desse encontro, especialmente no caso do Brasil, um país colonizado. Assim,

²⁴ Ver <<https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>>. Acesso em 25/05/2018.

Essas pesquisas têm investigado produtivamente a nossa história específica no Brasil e vêm contribuindo de maneira forte para o processo de descolonização linguística e descolonização científica. É parte desse processo o fato de que, hoje, o pesquisador brasileiro se permite colocar em um espaço particular para falar das ideias linguísticas no Brasil e também no mundo. Nesse sentido, retomando uma formulação de minhas pesquisas sobre a história da linguística, podemos dizer que não estamos mais apenas no domínio da História das Ideias Linguísticas *no* Brasil, mas no domínio da História das Ideias Linguísticas *do* Brasil. (FERREIRA, 2018, p. 28).

Todas essas questões configuraram a brasilidade da História das Ideias Linguísticas em solo tupiniquim, que se dedicou (também) ao estudo do Português e sua relação com as demais línguas praticadas no Brasil. Diante do desafio desses pesquisadores na construção da assinatura de uma História das Ideias Linguísticas *do* Brasil, nos inspiramos a propor mais uma língua brasileira a esse escopo teórico: a Língua Brasileira de Sinais.

É preciso dizer que assumimos esse desafio com a mesma apreensão que têm todos aqueles que se lançam ao novo, pois sabemos que percorremos o caminho da experimentação. Desde a década de 1990, o grupo de HIL, inaugurado pela professora Eni Orlandi, vem contribuindo de forma efetiva por meio de pesquisas, projetos e publicações para a expansão da área na construção de um saber metalinguístico e da constituição da língua nacional, contudo, todas as produções, até então, são voltadas para línguas orais-auditivas.

Desse modo, abraçamos o desafio e as possibilidades na construção dos saberes de uma língua também brasileira, porém visuoespacial, e apresentar outra via para essa perspectiva teórica.

A fim de fazermos um levantamento bibliográfico sobre o assunto e verificarmos a existência (ou não) de pesquisas na área, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵, uma vez que trata-se de um *site* oficial do governo que pode ser acessado por toda comunidade científica e permite a consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Buscamos os trabalhos de pesquisadores por meio de dissertações e teses a fim de divulgar suas contribuições nessa linha de pesquisa e para a formação desse espaço de produção.

²⁵ Ver <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 06/04/2020.

Como entrada para a busca no Banco de Teses e Dissertações, utilizamos as palavras-chave “história das ideias linguísticas” e “língua de sinais” e, em seguida, a primeira entrada associada a “língua brasileira de sinais”. Tivemos como resultado apenas uma tese de doutorado defendida em 2012 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pela professora Nilce Maria da Silva.

Também buscamos por pesquisas dentro dessa temática em *sites* de busca na Internet com as mesmas palavras-chave supracitadas e que confirmaram nosso resultado no *site* da CAPES. Constatamos, entretanto, a existência de alguns artigos científicos que se propunham a abordar a HIL e Libras. Para o escopo do nosso trabalho, não consideraremos aqui tais artigos por não dialogarem diretamente com a temática da presente tese. Além disso, nos debruçaremos, nesse momento, na pesquisa da professora Nilce Silva (2012) por entendermos sua relevância, visto que se trata de uma obra inaugural sobre a História das Ideias Linguísticas e a Libras.

Com sua tese “Instrumentos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: Constituição e Formulação”, Silva (2012) traz para o debate dentro da perspectiva da HIL, a língua de um povo “reconhecidamente marcado por uma distinta brasilidade [...] É o surdo possuidor de uma língua do Brasil” (COSTA, 2010, p. 46). Embora, “a determinação por meio da adjetivação brasileira [língua brasileira de sinais] confira ao surdo também uma posição discursiva dentro do âmbito da nacionalidade” (BAALBAKI, 2016, p. 324), a constituição dos instrumentos linguísticos da Libras não fazia parte das pesquisas das línguas do/no Brasil em HIL até 2012, provavelmente, como esclarece Silva (2012) em sua tese, pela recente história de legalização e institucionalização da Libras.

Silva (2012, p.71) desenvolveu uma pesquisa pioneira que objetivou compreender o processo de gramatização da língua de sinais no Brasil. Para isso, dedicou-se ao estudo do dicionário enquanto instrumento linguístico tecnológico da gramatização, como proposto por Auroux (1992) e como objeto discursivo como proposto por Nunes (2007; 2008a; 2008b). Buscando compreender como se institucionalizou esse instrumento linguístico, a autora traça o percurso histórico da produção do saber metalinguístico sobre a Libras (SILVA, 2012, p. 75).

Em seu trabalho, a autora estuda a historicização dos dicionários de Libras em períodos distintos ao longo dos anos, iniciando com a obra fundadora de Flausino José da Gama em 1875 e terminando com as obras contemporâneas ao reconhecimento da Libras em 2002.

Segundo a autora, há um acontecimento fundamental que marca a história da produção desses últimos dicionários que é a Lei de Libras (2002) e o Decreto 5.626 (2005) que a regulamenta, pois irão impulsionar os trabalhos que têm a Libras como objeto de estudo já que ela passa a ser disciplina obrigatória nos currículos de licenciatura fomentando pesquisas (*stricto e lato sensu*). Há também uma maior circulação de produção de programas e manuais de ensino, de publicações relativas à língua e à literatura (SILVA, 2012, p. 76), bem como uma produção de fascículos e de manuais de ensino destinados ao ensino da disciplina de Libras nas universidades, sendo produzido pelos professores de universidades brasileiras. (SILVA, 2012, p. 77). A autora conclui que:

Acompanhar o movimento da produção desses instrumentos linguísticos da língua de sinais do Brasil nos levou a compreender também o processo de legitimação dessa língua no Brasil. Portanto, o processo de produção de saber ligado à Língua de Sinais do e no Brasil está relacionado com o processo de legitimação e institucionalização da Libras. Ao mesmo tempo em que se legitima a Libras, por meio dos estudos científicos sobre a língua, se institucionalizam os saberes produzidos, por meio dos dicionários, gramáticas, manuais, leis e decretos.

Retomamos aqui as afirmações de Lagazzi (2007, p. 17) que podemos relacionar também com os estudos sobre a Libras. Ela diz que ocorre “uma estreita relação entre a produção de um saber e legitimação desse saber, o que se faz institucionalmente, por uma relação de autoria, com a circulação de nomes e autores, de disciplinas e áreas de pesquisa, ou seja, uma questão de representação.” (SILVA, 2012, p. 260-261).

Essas reflexões de Silva (2012) sobre produção dicionarística da Libras no Brasil nos possibilitam compreender que ao mesmo tempo em que se legitima a Libras por meio dos estudos científicos sobre a língua, se institucionalizam os saberes produzidos.

Acreditamos que os projetos político-pedagógicos e as ementas curriculares seguem esse mesmo direcionamento. Tendo em vista nossa perspectiva teórico-metodológica, consideramos, pois, esses documentos como instrumentos linguísticos, assunto que abordamos no próximo capítulo juntamente com algumas noções que nos auxiliarão na constituição de procedimentos analíticos para análise do *corpus* discursivo.

3 MEMÓRIA, ARQUIVO E A CONSTITUIÇÃO DE UM *CORPUS*: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

História, coração, linguagem
Tu és a história que narraste, não
o simples narrador. Ela persiste
mais em teu poema que no tempo neutro,
universal sepulcro da memória.

Carlos Drummond de Andrade, 1980

Estamos chegando ao fim da primeira parte da nossa “cápsula do tempo”. Nada mais apropriado para esse momento do que recuperar arquivos e falar de movimentos da memória. Antes do gesto da escrita sobre o nosso presente, é sempre salutar essa visita ao que foi construído anteriormente para que chegássemos ao que somos hoje.

Apesar de reconhecermos todo o ineditismo do trabalho de Silva (2012), como mencionamos no capítulo anterior, não falaremos desse lugar, falaremos por outra via. Enquanto a autora dedicou-se aos dicionários de Libras, nós nos deteremos aos primeiros projetos político-pedagógicos dos cursos de Letras-Libras, e em especial, as ementas do curso que aqui tratamos como uma prática discursiva. Nesse capítulo, então, buscamos definir teoricamente esses documentos levando em conta seu funcionamento discursivo.

Para tanto, delimitaremos alguns conceitos que nos parecem relevantes, tais como: condições de produção, interdiscurso, memória e arquivo na perspectiva da Análise de Discurso (AD). Compreender essas noções é tarefa inicial e basilar que se impõe para a compreensão do âmbito deste trabalho.

Nesse capítulo também refletimos sobre a importância do arquivo para a constituição do *corpus* de análise e para os gestos de interpretação, apresentando os caminhos percorridos para a constituição do nosso objeto de análise.

3.1 Evocando a memória na Análise de Discurso

Lembrança, recordação do passado. Essas são algumas das acepções tomadas pelo senso comum para a palavra *memória*. Contudo, para a AD há um deslocamento dessa concepção cognitiva e/ou de lembrança. Dentro dessa perspectiva, a memória é social e não individual, pois, de acordo com Pêcheux, “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” (2015, p.44). Para a AD, a memória não está relacionada a aspectos de natureza cognitiva, pois compreende que a memória se produz historicamente, não é fechada, mas sim um processo constante de (re)elaboração e (re)significação, já que:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2015, p. 50)

Desse modo, diferentemente de “lembranças pessoais”, a memória deve ser entendida enquanto fenômeno social. Ela é construída coletivamente e passível de transformações constantes, pois está em constante reformulação.

O conceito de memória é central no trabalho da AD. Orlandi (2010a, p.8) distingue três noções de memória: a memória discursiva, a memória institucional e a metálica.

Para Orlandi (2010a), a memória discursiva, por vezes tomada como interdiscurso, é constituída pelo esquecimento, pois são todas as enunciações já ditas e silenciadas pelas condições de produção:

A memória discursiva ou interdiscurso (PÊCHEUX, 1975; COURTINE, 1982), é a que se constitui pelo esquecimento, na qual “fala uma voz sem nome” (COURTINE, op.cit.). Aquela em que “algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, op.cit.), produzindo o efeito do já-dito. (ORLANDI, 2010a, p.8).

Em outro trecho, a autora reforça a ideia do já-dito e complementa a definição de interdiscurso ou memória discursiva:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2001a, p. 33)

O nosso dizer está sempre ancorado em algo que já foi dito, pois pertence à memória coletiva e social, remetendo nossos enunciados a toda uma rede de filiações discursivas, históricas, de memórias e ideológicas. Dessa forma, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” (ORLANDI, 2001a, p.32)

A memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de condições de produção específicas e que serão mantidos, atualizados ou esquecidos no outro discurso. Segundo Pêcheux (2015),

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p. 46)

A memória discursiva não retoma o discurso de modo neutro, pois como compreendido pela AD não existe discurso neutro. Dessa forma, a memória é da ordem ideológica fundando discursos, pois, a partir de discursos retomados, repetidos e regularizados é possível cristalizar situações. (SANTOS; SILVA, 2014, p.77).

A memória é, então, um espaço de retomadas de discursos anteriores. É também o balizador de embates entre forças ideológicas. Para Pêcheux, todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro discurso. Seja de forma consciente ou inconsciente, ao afirmarmos algo ou interpretarmos um acontecimento, silenciemos e deixamos de lado outros sentidos. A memória discursiva é uma ressignificação dos sentidos, em que estão suportados os sentidos construídos historicamente.

Dessa maneira, esses sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história. Ou seja, o discurso significa algo porque está inscrito a uma determinada formação discursiva historicamente construída. De acordo com Orlandi (2007),

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. (ORLANDI, 2007, p. 20)

Portanto, há uma relação entre as noções de formação discursiva e memória discursiva, pois “é a memória que permite o compartilhamento dos sentidos históricos, uma vez que é necessário que os sujeitos recorram a saberes naturalizados para compreender as significações que vão sendo produzidas”. (CASSANA, 2018, p.51). Isso não significa, contudo, que o trabalho da memória discursiva se limite a recuperar elementos pré-construídos, mas sim, a partir de um choque discursivo, compreender os sentidos que retornam e podem se atualizar, percebendo suas transformações e reorganizações. (CASSANA, 2018, p.51).

Visto que a memória não é da ordem individual, mas coletiva, e que toma parte na constituição de identidades, tomamos agora o caso das instituições, pois:

Pensar a memória de uma instituição é refletir sobre os elementos que, por integrá-la, guardam significados de ordens diversas para um grupo como fatores de sua identificação, tanto como forma de coesão interna, como de exteriorização de uma imagem perante outros grupos. (SCHERER; WEBER, 2015, p.204).

A memória institucional guarda profunda relação com a identidade e a cultura organizacional, trata-se de um processo que se constitui na dinâmica social. A memória de arquivo (ou memória institucional) é a memória que está sedimentada por meio das instituições. Essas são tomadas por Orlandi (2010a) de forma ampla, pois, segundo a autora,

[...] a memória institucional, ou a que chamo a memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos, etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade. (ORLANDI, 2010a, p. 9).

A memória produzida por essas diferentes instituições constitui-se na memória de arquivo (ou institucional) ao realizar um trabalho de não esquecimento e ter também como função a manutenção e o ordenamento dos sentidos, pois,

“documentos que atuam ao mesmo tempo como registros de memória e como direcionamento dos sentidos permitem uma prática de normalização, que é o funcionamento da memória de arquivo.” (CASSANA, 2018, p.53).

A memória é seletiva e realiza a organização das lembranças, funcionando como uma reconstrução do passado. Como em todo processo de escolha e de seleção, constituirá a memória da organização aquilo que for relevante para ela.

Assim, as instituições, ao praticarem, alimentarem, normatizarem o processo de significação, sobredeterminam os objetos que as constituem, tentando estabelecer sua memória tal como deve ser lembrada e apagando aquela a ser esquecida – pois toda memória é constituída por acontecimentos a serem lembrados e a serem esquecidos. Esse funcionamento da instituição no processo de construção do arquivo produz uma determinada discursividade sobre o saber, pois há a historicidade que o constitui, apagando outras discursividades possíveis. (MOURA, 2011, p.1).

Ao falarmos em memória institucional, consideramos um conjunto de experiências que constituem a identidade de uma instituição, a partir de movimentos entre esquecer e lembrar para consolidar a identidade que querem perpetuar e expor. Para Orlandi (2001a),

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (ORLANDI, 2001a p. 10).

É nesse sentido que procuramos refletir sobre a constituição de uma memória sobre a Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino superior. Tendo sua entrada nas universidades por meio de um decreto, nos questionamos como se deu o trabalho da memória ao se instituir esse campo do saber recém-chegado à academia. Presumimos que a força institucional é um dos elementos de constituição desse processo, visto que, em muitos casos, a inserção da Libras não veio de uma resposta autônoma de algumas universidades. “Sabemos, também, que a história de uma disciplina tem sua origem, de um lado, na história das ideias; de outro lado, na história das instituições que ajudaram a constituí-la.” (SCHERER; PAULA, 2002, p. 125).

A Lei de Libras e o Decreto 5.626 trouxeram o reconhecimento e a legalidade da Língua Brasileira de Sinais, mas não sua legitimidade perante grande parte da

sociedade. Considerando que as universidades são espaços que organizam, regulamentam e autorizam o conhecimento, seu discurso de autoridade sobre as ciências, poderia contribuir para a legitimação da Libras com sua entrada no espaço acadêmico.

Mas ainda parece haver por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) dúvidas quanto ao *status* linguístico da Libras que se estabelece por imposição de um decreto e não por convicção da academia. Sua entrada é permitida, a língua de sinais está na universidade, mas, muitas vezes, não ocupa os espaços de discussões e de reconhecimento e acaba-se verificando disputas internas hierárquicas de poder como pequenas configurações de feudos.

Para Lagazzi-Rodrigues (2002), é preciso a junção entre instituição e ciência para que a legitimação ocorra: “nessa complexidade de relações é também importante lembrar que sustentando os laços entre a ciência e a instituição há a legitimação. A ciência precisa legitimar-se institucionalmente.” (p. 15). Assim, nos perguntamos como se dá esse processo em relação à Língua Brasileira de Sinais. Buscaremos discutir essa questão com a análise do nosso *corpus*.

Mas, antes, por fim, além da noção de memória discursiva e de memória institucional (ou de arquivo), Orlandi (2006) teoriza sobre outra forma de memória: a metálica. A autora busca compreender as (recentes) tecnologias de linguagem e seu funcionamento com a memória em uma nova discursividade virtual. Orlandi (2006) traz reflexões de como o digital significa em relação à circulação dos sentidos na atualidade e sua relação com o sujeito e a história.

Nesse espaço de circulação de discursos, o ciberespaço, Orlandi reflete sobre o funcionamento da memória metálica, definida pela autora como aquela que é constituída por movimentos de repetição e reprodução e “está relacionada ao armazenamento de dados no computador, ao funcionamento das mídias e também com a quantidade de informações disponíveis e sua reprodução” (SILVA, 2020, não paginado). De acordo com as próprias palavras de Orlandi, a memória metálica:

[...] é a produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito –

uma simulação – produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o “quanto mais, melhor”. (ORLANDI, 2010a, p. 9).

De acordo com Orlandi, não há filiação de sentidos, apenas estratificação, repetição. A memória metálica seria, portanto, livre de esquecimento. Tal afirmação é passível de discussão, segundo alguns pesquisadores,

A nosso ver, trata-se de um conceito que merece mais reflexão e refinamento, sobretudo no que tange ao quesito da historicidade. Marie-Anne Paveau, por exemplo, trabalha com a perspectiva do tecnodiscurso e da memória digital, em que a construção do sentido dá-se a partir de uma verticalidade. A hipertextualidade e os efeitos da tecnologia sobre o discurso faz com que a memória seja evidenciada e não apagada, aspecto que trava uma oposição à memória metálica de Orlandi. De qualquer maneira, é inegável admitir que Orlandi lança luz à questão da memória e nos instiga e desenvolver uma nova epistemologia do discurso digital. (MACHADO, 2015, não paginado).

Cunhada em 1996 por Orlandi, a noção de memória metálica buscava entender as discursividades digitais e dar conta teoricamente de problematizar a ilusão de memória infalível da informatização dos arquivos (DIAS, 2017, p. 12). A própria autora assinala a necessidade do aparecimento de novas teorias e estudos em decorrência de avanços científicos e tecnológicos:

Para Orlandi (2006, p. 25), o trabalho e a necessidade de conceitos vão surgindo “na medida em que se vai avançando em pesquisa”. É desse avanço em pesquisa e da maneira de se considerar o material construído a partir de arquivos informáticos ou digitais, que o conceito de memória metálica é elaborado. Até como uma forma de, numa outra conjuntura, fazer avançar aquilo que Pêcheux (2010, p. 59) já havia prenunciado em seu texto *Ler o arquivo hoje*, ao alertar para “os riscos redutores do trabalho com a informática”, lá onde esses riscos tocam as práticas de leitura de arquivo e o trabalho da memória. Essa é certamente uma questão que se coloca com o digital, cujos efeitos de sentido produzidos pelo seu modo de inscrição histórica são os da eficácia e transparência técnica que o significa como algo que não falha. (DIAS, 2017, p. 11).

Para Dias (2017), a percepção de que a tecnologia não falha e de que suas possibilidades físicas são inesgotáveis, criam a ilusão de memória infalível (a metálica):

Nesse sentido, o que tenho procurado compreender como memória digital, fazendo avançar a formulação de Orlandi, difere da memória metálica, mas não se descola dela, pois se por um lado a memória metálica, que funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento

dos dados, ou seja, a memória do computador, por outro lado, a memória digital é esse resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento digital, pelo trabalho do interdiscurso. Portanto, a memória digital não é uma reatualização técnica da memória, ou seja, uma expansão horizontal dos enunciados, mas uma atualização discursiva pelo trabalho do interdiscurso, considerando o acontecimento do digital. (DIAS, 2017, p. 12).

Retomando a concepção de memória metálica por Orlandi, a autora trabalha com a noção de uma memória acumulativa, que não esquece e ocupa-se com o excesso e a quantidade. Uma memória rasa e horizontal, uma memória numérica a base do digital.

Então, quando eu falo em memória metálica, estou distinguindo-a do interdiscurso. Por isso eu a qualifico de metálica, pois ela é produzida pelos autômatos mesmo, pelas máquinas, ou seja, eu estou pensando na informatização da linguagem dos múltiplos meios, os multi-meios. Essa memória, para mim, é um simulacro de memória, ela é um artefato mesmo, da qual temos até uma representação eletrônica. [...] a memória metálica funciona algoritmicamente, eu diria, ela vai se bifurcando. Então, é um dizer presentificado continuamente que funciona como se fosse uma memória, quando na verdade, ele não é uma memória, ele é o dizer repetidamente reatualizado. (ORLANDI, 2004, p. 26).

A memória metálica diz respeito à circulação, a qual compreende movimentos de repetição, reprodução, replicação, etc. Tal como ocorre nas redes sociais quando contabilizamos as mensagens mais curtidas, mais compartilhadas e os *trending topics*, que se formulam na quantidade replicável dos dizeres. O sentido não é da historicidade desses dizeres, mas da ordem da quantidade, da sua circulação. (DIAS, 2020).

No contexto das tecnologias, faz-se necessário refletirmos acerca das novas relações que se estabelecem entre os sujeitos e as discursividades nas diferentes noções de memória aqui mencionadas. Esses saberes serão mobilizados na análise do nosso *corpus*, visto que os projetos político-pedagógicos das universidades públicas são documentos institucionais e, embora, os encontramos em sua forma física, devidamente assinados e carimbados, podemos considerar que se trata de uma materialidade digital por conta da informatização dos arquivos que visa melhorar o acesso à informação, além de garantir que tais documentos sejam de domínio público nos *sites* eletrônicos de suas instituições.

3.2 O arquivo e a circulação de sentidos

Para abordar nosso objeto de estudo – documentos institucionais produzidos pelas universidades federais brasileiras – iremos primeiramente desenvolver a noção de discurso documental à luz da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso (AD), bem como os sentidos a ele atribuídos, uma vez que:

Inicialmente, vemos o discurso documental como um saber científico, que toma forma na relação com as instituições, os sujeitos da ciência, os meios de circulação do saber, dentre outros aspectos conjunturais. Esse discurso tem por materialidade específica os textos documentais, ou seja, textos que são considerados como documentos pertinentes a determinados campos do saber e textos que tomam esses materiais como objetos. Desse modo, trata-se de um discurso científico que se realiza por meio de textos documentais e que produz uma historicização da ciência. (NUNES, 2008a, p.82-83).

Conforme dissertamos no capítulo anterior, o início do século XX protagoniza mudanças de perspectivas sobre a cientificidade histórica e sobre a noção de documento com o movimento dos *Annales* ao ampliar o território da história com a inclusão de outras áreas do conhecimento científico. Agrega-se a isso a noção de discurso nos estudos linguísticos. O pressuposto de que o documento fala por si só e de uma concepção de linguagem em que o sentido da palavra é transparente como meio de assegurar a verdade sobre a narrativa histórica foram os grandes desafios dessa época.

Com essa ruptura, os documentos não são vistos sob o olhar da neutralidade, assim como seus instrumentos de organização e classificação, pois essa indexação deverá atender aos interesses de uma instituição a qual pertence. Não há instituições/sujeitos/discursos neutros e isentos de ideologias. Assim, um mesmo documento pode ser organizado de maneiras diferentes, de acordo com o interesse de grupos específicos. Ou seja, a compreensão da produção do conhecimento pode se dar via análise da história dos documentos, não por meio da reprodução de uma história já dada, fixada, mas através do seu processo de construção.

Pensar a documentação no campo das ciências da linguagem é considerar a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, pois se efetuam leituras que remetem os discursos a suas condições de produção, considerando a materialidade linguística em que são produzidos, evitando tomá-los como documentos transparentes. A partir

da AD, traz-se a problematização das relações entre memória, identidade e documento.

Uma obra passa a ser um “documento” na medida em que ela é historicizada, ou seja, na medida em que ela se torna objeto de um saber documental. O texto documental nomeia, data, seleciona objetos e traça percursos. Sua tipologia é variada e caracteriza-se pelo caráter metalinguístico. Por vezes, ele se apresenta inserido em um texto teórico, outras vezes apresenta-se como texto de arquivo, com o objetivo reconhecido de documentação. (NUNES, 2008a, p. 83).

Os documentos materializam diversos discursos e carregam toda uma rede de memória que transcende uma leitura literal do texto. Ao tratar o discurso documental enquanto prática de arquivo, mediada pelas instituições e que produz uma memória institucionalizada, estabilizadora de sentidos, Nunes (2008a) afirma que “ao participar da construção do arquivo, o discurso documental estabelece uma regionalização da memória da ciência.” (p.88). Muito do que foi abordado até aqui em relação aos documentos pode ser aplicado também aos arquivos, uma vez que a noção de “arquivo” se origina de um grupo de documentos. Dediquemo-nos, então, a essa questão.

A palavra “arquivo” nos remete à imagem de grandes conjuntos documentais produzidos e acumulados por instituições, públicas ou privadas. Independentemente da natureza do suporte, física ou digital, um arquivo é visto como um recurso para armazenamento de informação.

Na AD, não consideramos o arquivo como algo dado, simplificado, visto apenas como um local onde pesquisadores de diversas áreas podem encontrar os objetos necessários para o desenvolvimento de suas pesquisas, pois:

Para Pêcheux (2010, p. 51), o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’. Logo, se a noção de arquivo é, entre outras coisas, um grupo de documentos que está relacionado a determinado tema, sendo este grupo de documentos pertinente e estando disponível, é porque, de alguma maneira, este arquivo já sofre certa organização. O arquivo é, portanto, organizado por uma leitura. Não se trata, porém, de uma leitura analítica de arquivo propriamente dita, mas de uma leitura que revela se determinados documentos são referentes a um tema ou outro. Pode-se entender, então, que existem os mais diferentes tipos de arquivos. (AIUB, 2012, p.65)

O arquivo, portanto, é um espaço potencial de leituras, o que não significa que os documentos de arquivo possam ser vistos como um “já-lá” arquivístico. Para

Orlandi (2000, não paginado), “um arquivo não se encontra, se constrói. Encontram-se fatos, acontecimentos. Que, como dissemos, demanda sentidos”. E que “constroem-se arquivos junto a maneiras de ler” (ORLANDI, 2000, não paginado). Pode-se entender, então, que existem diferentes maneiras de se ler o arquivo.

Segundo Pêcheux (1994) há dois modos de leitura do arquivo: i) literário e ii) científico, onde tradicionalmente no primeiro temos os “literatos”, profissionais da leitura de arquivos (historiadores, filósofos, pessoas de letras), a quem é dado o direito de ler, escrever e interpretar, construindo seu mundo de arquivos. Na outra vertente da leitura de arquivo, temos os cientistas, fabricantes de novas tecnologias que, através dos aparelhos de poder de nossas sociedades, geram a memória coletiva. Esses não reconhecem a língua e a tratam como materialidade qualquer, inscrevendo-se no espaço lógico-matemático dos dados, das informações.

Para Pêcheux, houve a divisão do trabalho da leitura a partir do distanciamento entre o literário e o científico, no qual se chegou a ignorar a existência um do outro, ainda que desempenhassem a mesma tarefa.

Essa divisão foi construída sócio-historicamente, onde a alguns é dado o direito de ler, escrever e interpretar e a outros, apenas o direito de copiar – o que configura um aspecto importante em como o sujeito se relaciona com os sentidos nas instituições.

Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre alguns deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópias, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação, etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, se constituiu, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre essa renúncia a toda pretensão de “originalidade”, sobre este apagamento de sina prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa. (PÊCHEUX, 1994, p. 57).

Sobre as diferentes formas de se ler o arquivo, Dela-Silva e Dias (2015) afirmam que o trabalho da AD constitui-se pelo “processo de desautomatização das ‘evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa [...]” (p. 128). Propomos, então, olhar para o processo de disciplinarização e institucionalização da Libras nas universidades federais brasileiras.

Quando consideramos a documentação, no campo das ciências da linguagem e pensamos nos primeiros Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação em Letras-Libras a partir das colocações aqui referenciadas por Pêcheux acerca dos modos de leitura de arquivos, nos interrogamos a quem foi “dado o direito de ler, escrever e interpretar”, quando da criação desses documentos, visto que algumas universidades não contavam com experiência nessa área e/ou tampouco contavam com um quadro de profissionais desse campo do saber. Interpelamo-nos como essa questão foi equacionada diante desse desafio imposto a essas instituições e se a elas coube apenas a alternativa do “direito de copiar” o que já existia com a experiência pioneira da UFSC, já que nela se cria uma legitimação externa e anterior, servindo de memória a outros discursos. Também nos propomos a observar como a força institucional atravessa esses documentos.

Inscrita em uma visão histórica das ciências da linguagem, a HIL desenvolvida no Brasil a partir dos trabalhos de Orlandi (2000; 2001; 2004 e 2013) e Nunes (2007; 2008), concebe instrumentos linguísticos como objetos discursivos. A articulação com a AD faz com que esses objetos discursivos sejam relacionados às suas condições de produção. Dessa maneira, os PPPs não podem ser tomados como documentos transparentes,

[...] mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas e que tecem determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes. Ademais, esse vínculo AD-HIL joga no entremeio da constituição disciplinar da AD e põe em movimento o político que necessariamente constitui as línguas. (NUNES, 2008b, p.107).

Acreditamos que a leitura e a análise dos PPPs podem nos orientar nesses questionamentos. Estuda-se a constituição de um saber, levando-se em conta o papel de obras, autores, teorias, conhecimentos, arquivos, instituições, na produção desse saber. Dentro disso, a relação entre o discurso documental e o arquivo, a memória, as instituições têm um lugar decisivo (NUNES, 2008a, p. 82).

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem. Trabalhar a relação entre essas formas de memória, sem deixar-nos dizer pelas nossas preferências, pelos nossos compromissos, e também não sermos ditos por uma história sempre já-contada, é um exercício de método e de disciplina. (ORLANDI, 2013, p. 12).

Dessa forma, sob a ótica da AD, não se poderia mais conceber princípios de imparcialidade e autenticidade atribuídos aos arquivos com seus documentos-verdade, pois sua produção é sempre regulada e constituída por mecanismos ideológicos. Como afirma Mariani (2016, p.16), “trabalhar com uma leitura de arquivos – lidar com a memória institucionalizada – é também trabalhar com nossa própria discursividade.” A noção de arquivo para AD considera a opacidade da língua, a determinação histórica que lhe afeta, pois compreende-se que o arquivo é afetado por uma historicidade. Nunes pontua a esse respeito:

Trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e certeza. Ao mesmo tempo, trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas. Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca. (NUNES, 2007, p. 374).

Há, então, um deslocamento por meio da mudança de perspectiva em relação ao arquivo que desconstrói o mito do sentido único e que, concebido como arquivo discursivo, é considerado pela multiplicidade de dizeres e de sentidos. Desse modo, qualquer identificação puramente institucional é insuficiente, visto que diz pouco sobre seu funcionamento. O funcionamento do arquivo é opaco. Tem relação com o conceito de condições de produção, isto é, com a exterioridade que o constitui.

Desse modo, não cabe a um analista de discurso, uma leitura de arquivo que se limite às margens do documento no qual se debruça em sua pesquisa. É preciso mobilizar todo o percurso percorrido por aquele discurso documental até converter-se em arquivo. Com esse gesto de leitura, o pesquisador não só é capaz de trabalhar com a leitura tradicional já instaurada e institucionalizada, mas principalmente verificar por que certos sentidos sofreram processo de apagamento enquanto outros permanecem. Segundo Mariani (2016, p. 17),

Um arquivo, qualquer que seja, representa uma instituição que congrega em seu funcionamento aspectos políticos, técnicos, jurídicos e éticos. Em qualquer arquivo se inscreve a historicidade de uma política de silenciamento (ORLANDI, 2000) resultante das condições históricas e

ideológicas de sua institucionalização e de sua inserção nas redes de memória. Assim, na organização de qualquer arquivo há sentidos colocados para serem lidos e repetidos (o que é canônico, hegemônico) e há também sentidos recalcados, silenciados, interditados. Podemos pensar, então, que nos arquivos se inscrevem sintomas da época em que foram organizados e é com esses sintomas que um pesquisador se depara.

Este apagamento não significa que certos discursos deixam de existir, mas que eles ficam justamente arquivados. Dessa maneira, o papel do analista de discurso é fundamental para “aceitar o desafio de promover o gesto de organização empírica e especializada de arquivos ainda silenciosos” (SCHERER; OLIVEIRA; PETRI; PAIM, 2013, p.119). De acordo com as autoras, o processo de silenciamento “seria uma inscrição na suspensão do tempo, porque os vestígios dos sentidos do acontecimento não inscritos na memória ficam em suspenso, roçando as bordas da memória, adentrando suas fronteiras, aproveitando-se de sua movência”. (SCHERER; OLIVEIRA; PETRI; PAIM, 2013, p.119).

Nesse movimento, compreendemos que no processo de constituição e formulação dos primeiros PPPs dos cursos de Letras-Libras, compõe-se uma memória institucional sobre a língua de sinais e o surdo, ao mesmo tempo em que igualmente se produzia silenciamentos, pois, como mencionam Dela-Silva e Dias (2015): “ao constituir arquivos e, conseqüentemente, estabilizar sentidos, estabelece o que há para ser dito em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo em que impede que outros sentidos, igualmente possíveis, compareçam.” (p. 126).

Revisitando os capítulos anteriores e tomando as considerações de Baalbaki (2016, p. 328) onde “a política de interdição da Libras regulamentou historicamente as condições de constituição do sujeito surdo, levando-o a se inscrever (ou mesmo inscrevendo-o), entre outras, em uma posição discursiva de deficiente” nos interrogamos como todos esses embates, tensões e conquistas estarão presentes nesses documentos. É preciso considerar todo esse percurso bem como o acontecimento discursivo da entrada de Libras nas universidades tal como se deu, para verificar quais sentidos sofreram apagamentos e quais ainda permanecem. Contudo, pontuamos que não se concebem os documentos como depositários de sentidos que precisam ser encontrados pelo analista:

Cabe ressaltar, porém, que a Análise do Discurso não é uma ferramenta que desvenda o sentido verdadeiro de arquivos ocultos. Muito longe disso. A Análise do Discurso trata de “[...] desvendar os processos discursivos que levam às imposições como evidência, bem como o que esses mesmos

processos deixam de fora” (MITTMANN, 2007, p. 154). Por isso que está em seu alicerce o gesto de leitura dos arquivos a fim de constituir um corpus analítico. (AIUB, 2012, p. 66).

Destarte, o trabalho do analista de discurso consiste em compreender outros sentidos que estão à margem do texto considerando suas condições de produção. Por isso, o trabalho da leitura de arquivos é um processo de idas e vindas do analista. Não é possível uma análise do material apenas com a primeira leitura, pois a cada (re)leitura, é possível que o analista encontre ali outros sentidos que outrora lhe pareciam obscuros, ocorrendo uma inquieta relação que vai em constante movimento pendular teoria-análise²⁶. “Desse modo, o dispositivo teórico-analítico de uma pesquisa vinculada à AD e à HIL, não é estanque, assim como não é o arquivo e o *corpus*, os quais se constituem, portanto, no interior do processo analítico.” (SCHNEIDERS, 2014, p. 107).

Segundo Petri (2013), o pêndulo parte da inércia (lugar de significados estabilizados na forma do já-dito; o ponto de equilíbrio e de encontro entre o analista, o arquivo e a teoria) e se mantém em constante movimento entre a teoria e a análise. Tal movimento pendular “agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, conseqüentemente, o movimento de análise” (PETRI, 2013, p.42).

Assim, trata-se de uma teoria em constante transformação, nos lembrando que nenhum arquivo institucionalizado esgota uma temática, nunca é completo, pois “como já foi dito, um arquivo não é uma totalidade, ele resulta de gestos de leitura daqueles que em dado momento histórico o organizam.” (MARIANI, 2018, p.19).

Mariani (2016) aponta que a concepção de arquivo pelo senso comum “supõe uma ilusão da completude da possibilidade do tudo guardar, de tudo registrar para a posteridade, e de tudo poder recuperar em termos da produção de sentidos.” (p. 11). Arquivava-se na ilusão da completude e da transparência, um arquivo sem falhas e sem faltas. A construção de um arquivo, do ponto de vista discursivo, nunca está pronta ou finalizada, faz-se necessário, então, delimitar em nossa análise qual é a abrangência de nosso recorte no interior desse discurso, pois, o analista “deve colocar um ponto final, mesmo não acreditando na existência do fim.” (PETRI, 2013, p.47).

²⁶ Trazemos aqui a metáfora do “movimento pendular” proposta por Petri (2013) para o dispositivo teórico-metodológico da AD devido ao fato de que os procedimentos de análises serem perpassados pelo ir e vir da teoria para a análise ou da análise para a teoria.

A realização de todas essas reflexões envolveu a construção do nosso arquivo de leitura. Analisar os gestos de leitura dos trajetos dos documentos, suas memórias, nos auxilia a compreender a produção de determinado conhecimento e sua historicidade. Por isso, nos propomos a entender os primeiros Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Letras-Libras nas universidades federais brasileiras como constitutivos de um arquivo da disciplinarização e institucionalização da Libras. Seguiremos com a construção do nosso *corpus* discursivo.

3.3 Sinalizando uma metodologia

Ao problematizarmos a institucionalização e disciplinarização da Libras nas universidades brasileiras, consideramos que não se trata apenas de uma regulamentação federal que determina a criação de um curso de graduação, mas também da reflexão sobre como esse campo do saber se institucionaliza a partir de determinadas condições de produção e em diferentes espaços institucionais. Assim como Mariani (1999, p. 50), pensamos a instituição não apenas como estrutura, mas também na dimensão de “acontecimentos discursivos que em um primeiro momento desarticulam práticas vigentes, deslocando sentidos, mas que, em seguida, podem (ou não) ser absorvidos pela memória, servindo a novas ritualizações.”

Assim como nos pioneiros estudos de Stokoe e Bellugi na Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos, é nas universidades – espaços que demandam cientificidade – que a Libras vai se constituir como objeto de análise da ciência da linguagem. Nessa relação indissociável entre as Leis, as instituições e os saberes, observamos como se dá esse processo de legitimação e disciplinarização nas universidades federais brasileiras, visto que por meio do *Plano Viver sem Limite*, o MEC convidou inicialmente essas IES para abrirem cursos de formação em nível superior na área de ensino de Libras (Licenciatura em Letras-Libras) e na área de tradução e interpretação (Bacharelado em Letras-Libras). Competiu ao INES o primeiro curso de formação de professores para educação bilíngue de surdos em séries iniciais (Pedagogia Bilíngue). Para a constituição do nosso arquivo, consideramos os cursos de licenciatura em Letras-Libras presencial por ser a

licenciatura nossa área de formação e atuação, além desse curso apresentar uma maior oferta nas IES.

Antes de iniciarmos a coleta de dados que constituíram nosso *corpus*, como mencionado na seção 2.4 deste trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre pesquisas que envolvessem os estudos da História das Ideias Linguísticas, a institucionalização e disciplinarização da Libras no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sem sucesso. Desse modo, esse estudo trata-se de uma investigação inédita com todos os desafios e obstáculos que envolvem uma pesquisa desse porte.

Um dos primeiros movimentos em direção à constituição do *corpus* foi a verificação de quais universidades federais brasileiras oferecem o curso de graduação em Letras-Libras. Até o final do ano de 2019, o Brasil contava com sessenta e nove (69) universidades federais em todos os vinte e seis (26) estados brasileiros, além do Distrito Federal. Dessas, trinta e seis (36) não possuíam o curso de graduação em Letras-Libras, duas (2) contavam com o curso somente na modalidade EaD e trinta e uma (31) na modalidade presencial. A partir dos dados coletados, elaboramos um quadro com as instituições que, até o ano de 2019, estavam oferecendo de forma presencial a graduação em Letras-Libras. No referido quadro, as cinco regiões brasileiras foram definidas nas seguintes cores, a saber:

Quadro 1 - Cores das regiões brasileiras.

Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
--------------	----------	-------	---------	-----

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 2 - Universidades federais e a oferta da graduação em Letras-Libras

UF	IES	SIGLA	NOMENCLATURA	IMPLANTAÇÃO
Distrito Federal	Universidade de Brasília	UnB	Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua – LSB-PSL (Licenciatura)	2015
Goiás	Universidade Federal de Goiás	UFG	Letras:Libras (Licenciatura) Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português (Bacharelado)	2009
Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Letras/Libras/Língua Estrangeira (Licenciatura)	2010

Ceará	Universidade Federal do Cariri	UFCA	Letras: Libras (Licenciatura)	2016
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Letras Libras (Licenciatura)	2017
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Letras Libras (Licenciatura)	2014
Ceará	Universidade Federal do Ceará	UFC	Letras: Libras (Licenciatura)	2013
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Letras-Libras (Licenciatura)	2015
Piauí	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Letras: Língua Portuguesa/Libras (Licenciatura)	2013
Rio Grande do Norte	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Letras/Libras (Licenciatura)	2014
Rondônia	Federação Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Roraima	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Letras/Libras (Bacharelado)	2014
Acre	Universidade Federal do Acre	UFAC	Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua ²⁷ (Licenciatura)	2014
Amapá	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Letras Libras ²⁸ (Licenciatura)	2014
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Letras-Libras (Licenciatura)	2014
Pará	Universidade Federal do Pará	UFPA	Letras-Libras e Língua Portuguesa (Licenciatura)	2011
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	UFT	Letras-Libras (Licenciatura)	2015
Pará	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Letras Libras (Licenciatura)	2016
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Letras-Libras (Licenciatura)	2014.2
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Letras-Libras (Licenciatura)	2019
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (Bacharelado)	2013
Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Língua Portuguesa com domínio de Libras	2014.1

²⁷ O curso está assim designado no PPP, porém no site da instituição está nomeado como “Letras Libras”. Como nosso arquivo se constitui do PPP, mantivemos a nomenclatura que consta no documento.

²⁸ Uma vez que utilizamos como diretriz o PPP, optamos por “Letras Libras” por essa ser a denominação que aparece na capa do documento, bem como na maioria das vezes em que é citado. Contudo, verificamos a utilização de “Libras/Português” em alguns trechos do documento.

			(Licenciatura)	
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Letras Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação)	2014
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Letras-Libras (Bacharelado e Licenciatura)	2014
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Letras Libras (Licenciatura) Tradução e Interpretação (Bacharelado)	2009
Paraná	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Letras-Libras (Licenciatura)	2015
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Tradução e Interpretação de Libras (Libras-Português e Português-Libras) (Bacharelado)	2015

Fonte: A autora, 2020.

Apesar de constatarmos que trinta e seis (36) universidades não ofertam o curso de graduação em Letras-Libras, verificamos que todos os Estados são contemplados, tal como previsto inicialmente, com o curso em pelo menos uma de suas universidades federais, em sua maioria, na modalidade presencial. Apesar da previsão de um curso por unidade da federação, observamos, contudo, que Minas Gerais oferta o curso presencialmente em três (3) universidades federais. Mato Grosso do Sul é o único Estado que não possui a oferta presencial do curso, tendo-o apenas na modalidade EaD. Já Santa Catarina apresenta as duas modalidades: presencial e EaD. Os cursos presenciais tiveram início no ano de 2009 com a UFG e a UFSC e a universidade federal que mais recentemente implantou o curso de Letras-Libras foi a UFMG em 2019.

Com relação à titulação ofertada, verificamos que dos trinta e um (31) cursos presenciais em atividade, vinte e quatro (24) são destinados à Licenciatura em Letras-Libras, quatro (4) ao Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e três (03) ofertam ambos os cursos.

Feito esse levantamento, buscamos nos sítios eletrônicos das trinta e uma (31) instituições os primeiros projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Letras-Libras. É importante destacar que esses documentos podem ter diferentes datas de publicação, pois dependem de quando foi criado o curso em sua respectiva instituição. Deste modo, nosso recorte não visa o ano da publicação do documento, mas sim ter sido o primeiro PP.

Uma vez que esses documentos são de domínio público, não se fez necessária a solicitação de permissão formal para seu desenvolvimento. Quando o PPP não estava disponibilizado diretamente no *site* da instituição, recorremos ao envio de *email* ao(à) coordenador(a) do curso, professor(a), ao departamento ou órgão responsável, solicitando tal documento após esclarecimentos sobre o objetivo dessa pesquisa. Não obtivemos retorno de apenas uma (1) universidade, a UFPA, cujo PPP encontra-se na internet, mas não havia disponível seu respectivo ementário. Em outra instituição, a UnB, não tivemos acesso ao primeiro PPP, conseguindo apenas o segundo. Apesar desses dois documentos destoarem do nosso recorte metodológico, decidimos mantê-los pela importante contribuição que acreditamos serem capazes de agregar a nossa pesquisa. Além disso, essa situação nos relembra Mariani (2016) sobre a ilusão da completude com a criação de um arquivo sem falhas e sem faltas, como se fosse possível com a catalogação alcançar a totalização de um arquivo. Sendo assim, nosso arquivo se compõe de vinte e sete (27) PPPs referentes aos cursos de licenciatura.

Nosso percurso analítico se deu por meio de sucessivas idas e vindas entre os processos de descrição e interpretação. Como dissemos no início desse trabalho, ao longo do doutoramento presenciamos a abertura de novos cursos de graduação em Letras-Libras em todo o país e até mesmo de novas universidades. Desse modo, o arquivo inicialmente constituído, foi, gradativamente, integrando novos documentos, sendo reorganizado e recortado repetidamente ao longo de sua constituição que se deu entre os anos de 2016 até 2019.

Com um arquivo tão rico e extenso há infinitas possibilidades de gestos de leitura, mas, como diz Orlandi: “Não se conta uma história sem se fazer recortes. Um cuidado importante com o efeito-leitor é o de fornecer-lhes a visibilidade dos instrumentos pelos quais estes recortes são feitos, para que o leitor possa se situar.” (ORLANDI, 2000, não paginado).

Dentre o arquivo documental-institucional disponível, efetuamos um recorte que culminou com a criação de quatro blocos temáticos para nossas análises que envolvem os seguintes eixos: i) designação dos cursos de graduação de Libras; ii) ementas de Libras; iii) escrita da língua de sinais; iv) videografia.

Optamos por nomear por *fragmentos* e enumerar em ordem crescente os trechos recortados dos documentos que são analisados ao longo do trabalho e destacá-los através da caixa de texto. Caso necessário, o destaque tipográfico

utilizado nos textos será sublinhar os elementos da materialidade que propiciaram nossa entrada para análise.

Cada um dos quatro blocos supracitados está formado por temáticas que envolvem a disciplinarização da Libras, a fim de compreender que sentidos estão presentes nesse processo e quais discursos atravessam os PPPs e as ementas. Uma vez que nosso arquivo se constitui de documentos institucionais, é imperativo tecer breves comentários acerca do nosso objeto de pesquisa antes de seguirmos com a análise do nosso *corpus*.

3.4 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP), também conhecido apenas como Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Pedagógico Curricular (ou de Curso) (PPC), trata-se de um documento que reúne os resultados de processos coletivos de discussão, reorientação e avaliação dos cursos de graduação que orienta os docentes no planejamento da sua disciplina, de modo a concretizar a política educacional da instituição²⁹.

Segundo Freitas (2002, *on-line*³⁰):

Entende-se por projeto pedagógico a proposta produzida coletivamente no âmbito da Unidade Acadêmica, que explicita um elenco de diretrizes e estratégias, cuja finalidade é orientar a ação político-pedagógica do fazer universitário. Ou seja, enunciar os procedimentos a serem desenvolvidos no processo educativo, explicando como se organizam, se constroem e acontecem as atividades de professores, de alunos e da administração dos cursos. Em última análise, trata-se de um compromisso definido e cumprido por todos os integrantes da comunidade acadêmica.

Isto é, em sua concepção, o PPP apresenta um compromisso firmado no coletivo a partir das teorias pedagógicas desse documento que visam à interação entre o curso e o contexto no qual está inserido. Dessa forma, ele deve ser

²⁹ Neste trabalho optamos por definir o documento como projeto político-pedagógico por acreditarmos e querermos enfatizar que todo projeto pedagógico é fundamentalmente político.

³⁰ Disponível no site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em <<http://www.dep.uerj.br/projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico.html>> . Acesso em 31/3/2019.

desenvolvido a partir das diretrizes do Projeto Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a fim de representar a instituição, articulando-se com as especificidades próprias de cada curso e da sua localidade.

Nos documentos que analisamos, encontramos algumas definições de PPP:

O Projeto Pedagógico é um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática pedagógica do curso. Nele são apresentadas as habilidades e as competências a serem desenvolvidas no corpo discente, os referenciais que norteiam a construção e implementação do curso e a metodologia adotada. Assim, o Projeto Pedagógico não é mera organização curricular, mas um posicionamento institucional diante da realidade e do desenvolvimento da área de conhecimento, discutido pela comunidade acadêmica que direciona a prática pedagógica da instituição. (UNIFAP, 2014, p. 4).

E ainda:

É a identidade de um curso e deve estar alinhada à identidade da Instituição como um todo. Trata-se de um documento que vai muito além do caráter burocrático, pois revela a intencionalidade, os objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais e os rumos para o curso e para o perfil do egresso. Demonstra a reflexão que se desenvolve sobre as ações e as formas de intervir na realidade. Deve ter uma profunda coesão com os objetivos do curso atendendo às normativas internas e externas. O PPC define as concepções pedagógicas e metodológicas bem como as estratégias para o ensino, a aprendizagem e sua avaliação. (UnB, 2018, p.4)

Abric (1998, apud VEIGA, 2004, p.57), elenca cinco funções para o projeto político-pedagógico. São elas: a) função politizadora (a formação de uma consciência crítica); b) função identitária (a constituição da identidade pessoal e social de seus atores sociais); c) função epistemológica (a construção de teorias e práticas com embasamentos científicos); d) função inovadora (a possibilidade de propiciar novos caminhos para além do ensino tradicional) e, finalmente, e) função avaliativa (a fundamentação do processo avaliativo que irá permear todo o processo de construção do PPP).

A elaboração do PPP nas instituições de ensino superior é uma atividade recente na história da educação brasileira, pois teve início no período de reformas ocorridas no Brasil na década de 1980 com o declínio da ditadura militar, em que se buscava uma política educacional contrária ao regime anterior, visando construir pedagogias contra-hegemônicas. “Esse cenário abrigava as discussões de uma universidade que buscava reencontrar seu papel social e, em consonância com ele,

redefinir a organização administrativa, seus cursos, currículos, suas ações, suas pesquisas.” (CUNHA; FAGUNDES, 2008, p.31).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) reiteram que o PPP é sugerido com este propósito: “O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”.

Contudo, a construção do PPP de cada curso surge apenas após a Constituição Federal de 1988, sendo determinada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, no Art. 12º, onde se define, entre outras atribuições, que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”, delegando aos estados e municípios a construção de seus projetos político-pedagógicos.

Atualmente, o PPP se tornou um documento obrigatório para todas as instituições tornando-se, inclusive, um dos instrumentos de avaliação interna e externa dos cursos de graduação quanto a sua organização didático-pedagógica, pois, de acordo com Veiga (2004):

A rigor, em uma proposta de avaliação, é o projeto político-pedagógico que dá sentido às informações colhidas desde sua concepção ao longo de seu desenvolvimento. Tendo o projeto como referência, torna-se possível uma análise comparativa entre as orientações nele anunciadas e os resultados obtidos. (p. 53)

Diante disso, sua elaboração deve ter como alicerce as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando o Parecer nº 776/97 e seu respectivo Edital que estabelecem que essas diretrizes devem: a) constituir orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as Instituições de Educação Superior (IES); e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. (BRASIL, 1997, p.2).

O Parecer CES/CNE nº 146/2002, de 3/4/2002, estabelecia que o PPP deveria conter os seguintes aspectos:

As instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização, destacando-se os seguintes elementos, sem prejuízos de outros:

- objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social;
- condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

- cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- formas de realização da interdisciplinaridade;
- modos da integração entre teoria e prática;
- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação, por curso;
- incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- concepção e composição das atividades de estágio, por curso;
- concepção e composição das atividades complementares;
- oferta de cursos sequenciais e de tecnologia, quando for o caso. (BRASIL, 2002b, p.9).

O Parecer nº 146/2002 delimita a textualidade do PPP gerando reações por parte de corporações profissionais ao tratar de temas relevantes (como estágio, carga horária e trabalho de conclusão de curso) de maneira uniforme, ignorando as peculiaridades de cada curso. O campo educacional é permeado por relações de poder, política, memória e história. Permanentemente é um espaço atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Assim, embora houvesse um movimento de ruptura com uma memória ditatorial nos currículos acadêmicos, observamos nos elementos do Parecer supracitado, uma tentativa de controle a partir de tudo que, de certa forma, pudesse ser quantificado.

Com base em Foucault (1987; 2014; 2016), é possível reconhecer que os documentos que regulamentam as instituições de ensino são mecanismos de poder e controle, sobretudo nos princípios de classificação, ordenação e distribuição. Segundo o autor (2016), o poder é exercido em determinada direção por meio do controle, da vigilância, das proibições e das coerções, em que o poder é exercido nos diferentes níveis das instâncias sociais.

Apesar de ainda verificarmos certa continuidade desses mecanismos de controle, o referido Parecer pretendia contribuir para que as IES redirecionassem seus PPPs. Contudo, esse instrumento legal foi revogado e em 2003 foi apresentado um novo referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. No Parecer CNE/CES nº 067/2003, destaca-se a ênfase da maior liberdade e flexibilização das IES em inovarem seus PPPs a fim de atenderem às mudanças contínuas.

Neste passo, não é demais repetir que tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto. (BRASIL, 2003, p.8).

Verifica-se, então, uma orientação mais “aberta” e, portanto, mais flexível para a construção dos PPPs. Ainda de acordo com o documento, as IES repercutem os anseios sociais e havia uma demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico, que muitas vezes não poderia ser implantada por serem projetos inovadores e/ou experimentais que não se enquadravam nos currículos mínimos vigentes. Estando a eles condicionados à previa aprovação pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), projetos empreendedores estavam sob pena de infringência à lei. (BRASIL, 2003, p. 7).

Nesse quadro, era mesmo necessária uma espécie de “desregulamentação”, de flexibilização e de uma contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, para que as instituições de ensino superior atendessem, mais rapidamente, e sem as amarras anteriores, à sua dimensão política, isto é, pudessem essas instituições assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96. (BRASIL, 2003, p.7).

Para isto, segundo o Parecer, era necessário retirar dos currículos dos cursos de graduação “as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais para serem substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’” (BRASIL, 2003, p. 8), pois:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. (BRASIL, 2003, p.2).

Desta forma, o Parecer CNE/CES nº 067/2003 revoga as antigas resoluções dos currículos mínimos impostas pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), atual Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento, então, estabelece as principais diferenças entre currículos mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No tocante ao PPP, temos:

[...] 2) Enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as DCN ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos; [...] (BRASIL, 2003, p. 5).

De acordo com o referido documento, há determinadas diretrizes que são consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto que outras são específicas e peculiares de cada curso. Sendo assim, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) resolve adotar uma orientação comum para as diretrizes, a fim de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES ao elaborarem suas propostas curriculares por curso. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais deverão, então, contemplar:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) competência /habilidades/atitudes;
- c) habilitações e ênfase;
- d) conteúdos curriculares;
- e) organização do curso;
- f) estágios e atividades complementares;
- g) acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 2003, p.5).

Tal documento deve ser flexível e que permita planejamentos diversificados, pois “há diversidades de caminhos na construção dos projetos (institucionais e pedagógicos). A metodologia de construção dos projetos deve estar atrelada às necessidades socioeconômicas, políticas e educacionais e ao projeto de sociedade”. (VEIGA, 2004, p. 43).

Uma vez que o PPP é concebido a partir de um movimento participativo, representando a identidade local, as aspirações de um grupo e suas inscrições teórico-metodológicas, ele não deve se resumir ao atendimento de solicitações

prescritivas necessárias para credenciamento e recredenciamento a cursos e instituições, pois:

Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional. Para tanto, deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos político-pedagógicos próprios. [...]

Desse modo, não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido, o princípio de complexidade procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade. (VEIGA, 2004, p. 16 e 17).

Destarte, a construção do PPP está em constante processo, de modo dinâmico tal como são as instituições de ensino. Veiga (2004, p. 44) afirma que, “o projeto é uma ‘sinfonia inacabada’, é uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo” e precisa prever mecanismos de acompanhamento e avaliação para garantir seu aperfeiçoamento, sendo necessária, para isso, uma retomada periódica que contemple sua atualização registrando a história do curso, seus avanços, suas dificuldades e seus resultados.

Definidas as estruturas organizacionais de um PPP e seu aparato legal, concluímos essa seção recorrendo a Veiga (2004, p. 20) ao definir o PPP como “algo que se lança para frente, que avança, que rompe, que antecipa o futuro e suas possibilidades. Assim:

1. O projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para adiante”. Assim, significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente.
2. O projeto tem uma dimensão utópica, que significa, na verdade, o futuro “a fazer”, um possível a se transformar em real, uma ideia a transformar-se em ato. O projeto se compromete com o futuro. (VEIGA, 2004, p. 15).

Ou seja, o delineamento do PPP envolve a relação interna da universidade com seu contexto externo. Ele resgata a memória da instituição e a sistematização dos saberes e faz projeção para seu futuro. Se pensarmos as relações entre PPP e

a História das Ideias Linguísticas (HIL), observamos uma forma de constituição e institucionalização de saberes, pois, todo conhecimento é uma realidade histórica, constituído por um horizonte de retrospectão e de projeção, os quais indicam que o ato de saber relaciona-se a um passado, por meio de um conjunto de conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, a um futuro que dele se desdobra. (AUROUX, 2014).

Assim, de acordo com Auroux (2008), não há um conhecimento instantâneo, uma vez que ele está situado em um dado momento na história e é afetado por uma exterioridade que o constitui. Na produção de um conhecimento linguístico, considera-se o que já foi produzido no passado e como este pode projetar um possível futuro. Dessa forma, um horizonte de retrospectão estabelece o conjunto de conhecimentos que precedem uma atividade cognitiva, permitindo que se identifique o que de novo se instaura na produção do conhecimento linguístico.

Ao considerarmos os PPPs dos cursos de graduação em Letras-Libras como potenciais produtores de conhecimento sobre a língua de sinais, compreendemos que é a inscrição da história da língua que faz com que ela signifique e se inscreva na HIL como um instrumento linguístico, pois:

Nesse contexto, os instrumentos linguísticos tomam várias formas. Além das gramáticas e dicionários, penso que podem ser considerados também programas curriculares, livros didáticos, leis, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Resoluções, as Normativas, Projetos Político-Pedagógicos, Matrizes Curriculares, Ementários e muitos outros. Esses diversos instrumentos linguísticos constituem um arquivo para o analista do discurso, um conjunto heterogêneo de textos que podem ser tomados em seu funcionamento discursivo (BARBOSA, 2010, não paginado).

Posto como instrumento linguístico, o PPP também é objeto discursivo na medida em que, como compreendido pela AD, esses possam ser relacionados às suas condições de produção, como já dito anteriormente. Dentro dessa perspectiva, nos atentamos ao modo como a história inscreve-se na língua e produz efeitos de sentido, pois a temporalidade é uma característica interna e essencial às ciências, instaurando o funcionamento dos horizontes de projeção e de retrospectão. Ou seja, ao se referir ao domínio da história das ciências, não se pode verificar uma temporalidade externa, mas sim uma temporalidade que é interna a tal domínio, constituindo-o e produzindo efeitos de sentido.

Para refletir criticamente sobre as experiências de construção dos PPPs dos cursos de graduação de Letras-Libras nas universidades federais brasileiras, tomamos em conta, os estudos da História das Ideias Linguísticas, em que se interpreta a história na língua. Por isso, realizou-se um percurso no contexto da criação desses cursos de graduação, considerando o momento e os movimentos históricos da produção dos saberes sobre a língua de sinais, bem como o aporte teórico e/ou político que os sustenta, uma vez que os PPPs são vistos como uma memória institucionalizada da Libras nos espaços acadêmicos.

3.5 Um olhar discursivo sobre as ementas

Como nosso estudo, em alguns blocos temáticos, tomou como referência as ementas curriculares fornecidas pelas instituições de ensino superior, é imprescindível dissertar primeiramente sobre esse documento – que aqui tomamos como uma prática discursiva – muitas vezes desconsiderada na academia e apenas relacionada a uma atividade burocrática e administrativa.

Para tratar desse assunto, retomamos questões apresentadas na dissertação na qual dedicamos uma seção à definição de “ementa”³¹. Cabe fazer um movimento de retrospectiva a esses estudos e avançar nas reflexões e propostas nessa temática. À época daquela pesquisa, alguns pontos chamaram a atenção quando tratamos sobre as ementas: não havia uniformidade em relação a sua estrutura e tampouco encontramos referências teóricas que possibilitassem maiores especificações acerca da natureza e função dessa textualidade. Retomando esses estudos agora para o doutorado, observamos que não houve mudanças significativas nesse campo.

Ao recorrermos ao dicionário *online*³², lembrando que Nunes (2008a, 2008b) considera os verbetes de dicionários como discurso, para aceção da palavra “ementa”, encontramos: “1. Síntese; texto curto e resumido que contém o essencial;

³¹ Para aprofundamento, ver Perse (2011).

³² Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/ementa/> > Acesso em 19/05/2020.

ementa do curso. 2. Nota; o que fica registrado de modo escrito; [Jurídico] Rubrica; texto que resume o conteúdo de uma lei, colocado em seu início.” Como vemos nas definições, as ementas também se encontram em documentos de outra natureza como os textos jurídicos.

Essa voz do Direito também se encontra presente nas ementas de disciplinas, porém em seus trâmites legais de aprovação que passam por Conselhos, deliberações e cujas regras de criação/reformulação estão inscritas por meio de artigos, parágrafos, por tratarem-se de textos de caráter jurídico. (PERSE, 2011, p. 122).

Assim, as ementas precisam cumprir uma tramitação interna por várias instâncias do âmbito universitário, tais como a aprovação em diversos colegiados/conselhos como departamental, de graduação (de extensão ou pós, dependendo da natureza da disciplina a ser criada), de ensino e pesquisa. (PERSE, 2011, p. 121). Após esse trâmite, ela ainda precisa ser aprovada pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, onde será redigida uma Deliberação que aprova a criação/reformulação da disciplina/curso e a encaminha para os setores responsáveis para codificá-la e incluí-la no rol de disciplinas. Somente depois de receber um código para ser nomeada, ela ganhará reconhecimento legal.

Além do processo de tramitação para aprovação em cada IES, verificando a materialidade linguística, por conseguinte, observamos que a ementa representa uma voz institucional. Para serem reconhecidas como ementas, esses documentos precisam garantir tal validade indicando-se, assim, a unidade/curso e departamento acadêmico aos quais a disciplina está vinculada. (PERSE, 2011, p. 123). O documento se coloca em condições de texto legal, validado por essas vozes institucionais e, em alguns casos, como veremos em nosso *corpus*, são confirmadas pelas assinaturas do professor preponente, do chefe de departamento e/ou do diretor que, por meio da representação social que cumprem nessas instituições, legitimam o que ali está disposto como reconhecidas e autorizadas pela universidade. (PERSE, 2011, p. 124).

De acordo com Sant’Anna (2014), as ementas apresentam, como característica de sua textualidade, um processo de nominalização que provoca o apagamento do processo de interlocução, conferindo apenas uma voz de autoridade institucional como responsável pela ementa. “Essa voz não identificada confere ao enunciado o estatuto de prescrição oficial, ao mesmo tempo que evoca uma

memória discursiva, ao mobilizar conceitos que se autorreferenciam.” (SANT’ANNA, 2014, p.319).

Dessa forma, podemos identificar a autoridade da função normativa de uma ementa tratando-se de um documento oficial que atende a exigências comuns a textos dessa natureza. Por isso, dialoga com a legislação educacional vigente no país, com exigências de órgãos regulamentadores, internos à instituição em que é produzido, e externos, como o MEC, por exemplo, e outras instituições universitárias. Conseqüentemente, visa a atender a uma série de requisitos procedimentais, tanto administrativos, quanto acadêmicos. (PERSE, 2011, p. 121).

No âmbito acadêmico, as ementas organizam, prescrevem e antecedem o trabalho do professor. Seus textos norteiam os objetivos e ações propostas pelos docentes. De acordo com Sant’Anna (2014):

A compreensão de ementa na situação acadêmica costuma considerar que se trata de uma descrição que “resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental de uma disciplina”. Portanto, esse resumo descritivo funciona como um registro de algo motivado por uma decisão anterior, que passa a circular como a fonte de consulta oficial sobre aquilo que um profissional deverá saber para ser considerado apto a exercer a sua profissão. A ementa ocupa, então, papel de destaque nos modos de organizar e delimitar o que compete a cada disciplina incluir como sendo de sua responsabilidade tratar e discutir. Esse recorte das disciplinas se propõe a oferecer tanto ao professor como ao estudante espaços de conhecimento previamente decididos como relevantes e que, por isso, merecem estar contidos nesse breve texto da ementa. A delimitação do que esse texto *ementa da disciplina* poderá incluir está diretamente relacionado a prescrições para a formação para o trabalho do professor, no âmbito de uma determinada instituição. (SANT’ANNA, 2014, p.318).

Assim, podemos afirmar que essa delimitação produz sentidos, uma vez que “[...] a ementa de uma disciplina faz parte de um conjunto de práticas discursivas que a validam e se realimentam, compondo um mapa das práticas sociais responsáveis pela articulação entre discursos e organização institucional.” (SANT’ANNA, 2014, p.319).

Um PPP, um currículo ou uma disciplina não são produzidos numa zona de neutralidade, pois estão inseridos em redes de poder dentro de uma organização institucional. Deslocando para o âmbito da língua de sinais, trazemos Sant’anna (2014, p.319), ao afirmar que em um processo de disciplinarização de uma língua, a ementa de uma disciplina é o registro de saberes valorizados (e/ou apagados) que

definem traços identitários para a formação do profissional que atuará como professor de Libras.

Esse processo discursivo constrói para as ementas o lugar institucional da memória dos conteúdos disciplinares selecionados como representantes daquilo que merece ser registrado como saberes a serem aprendidos pelo estudante, de modo que este possa vir a atuar profissionalmente como professor. A produção discursiva da ementa, portanto, submetida aos níveis de poder que agem nos embates institucionais e que dominam o que pode ou não ser dito numa ementa, acabam por delimitar as fronteiras de saber que deverá/poderá alcançar o estudante futuro professor. (SANT'ANNA, 2014, p.319).

A partir de um arquivo documental-institucional em que tomamos como *corpus* de análise o discurso sobre o curso de licenciatura em Libras, consideramos que este refere-se a um discurso que disciplina e organiza uma memória ao mesmo tempo em que institucionaliza sentidos. Para Scherer (2005), falar da história de determinado campo do saber, a partir dos ementários, nos leva a uma compreensão mais específica da própria história disciplinar (p. 15).

Saberes valorizados, legitimados e apagados, deslocamentos, retomadas de conflitos, de regularização, polêmicas, contra-discursos, réplicas. É dessa matéria que se fazem as ementas. (SOUZA, 2000).

Compreendida a noção de ementa a partir dessa perspectiva discursiva, finalizamos esse momento de retrospectiva delineado para que chegássemos ao nosso objeto de estudos: nosso gesto de leitura sobre nosso arquivo.

PARTE II – ENTRE O PASSADO E O PRESENTE



Fonte imagem: <https://manualdomundo.uol.com.br/2013/08/como-fazer-uma-capsula-do-tempo/>

4 **ESCREVENDO PARA A CÁPSULA DO TEMPO E PARA A HISTÓRIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DA LIBRAS**

Escrever é manter-se na cápsula do tempo.

Cary Bertazzoni

Recorrido esse caminho de retrospectiva, tendo revisitado e refletido sobre todos os acontecimentos que nos trouxeram aqui, cabe-nos agora falar do presente e nos preparar para a produção da nossa cápsula do tempo.

Vimos que a institucionalização da Libras foi proporcionada por meio de Leis e Decretos que lhe deram a condição da legalidade da língua, mas seu reconhecimento linguístico perpassou os espaços acadêmicos (ainda que de forma pontual) antes da sua inserção via decreto, por meio de pesquisas que atestavam a legitimidade da Libras como língua, via parecer técnico para o reconhecimento da Lei de Libras, pioneirismos acadêmicos³³ e tantas outras ações descritas na primeira parte desse trabalho.

O aparato jurídico deu a língua de sinais o seu reconhecimento linguístico e sua legalidade, mas não basta que as instituições de ensino superior³⁴ apenas atendam a Lei, é preciso que, de fato, a legitime e a reconheça em seu *status* linguístico abrindo-lhe espaço real para pesquisas, discussões e desenvolvimento científico. Para Lagazzi-Rodrigues (2002), a prática científica se faz em um lugar institucional, pois, cientificidade e institucionalidade ficam sobrepostas (p.15). Parafrazeando Schneiders (2011, p.50), que, embora em seu trabalho aborde a

³³ Apesar da discussão ser do âmbito do ensino superior, podemos registrar aqui numa perspectiva histórica algumas iniciativas do INES nos anos 1990. Em meados dessa década falava-se em Libras como língua de instrução no PPP da escola. O INES também elaborou um grande dicionário de Libras e desde 1994, foi paulatinamente adotando um esquema de trabalho com monitores surdos, posteriormente chamados de instrutores surdos e finalmente de assistente educacional de Libras. Também em 2013/2014 os concursos em que os surdos ingressaram como professores de Libras, todos egressos do Letras-Libras com formação exigida em edital. Todas essas ações em prol da legitimação da Libras. Algumas delas bem antes do Decreto 5.626/05.

³⁴ Sabemos que há outras formas de institucionalização por meio de outras instituições (associações, escolas, cursos de extensão, etc.) que não nos deteremos nesse trabalho. Mas acreditamos que as universidades pelo seu espaço de cientificidade e por sua cobertura nacional, de fato, podem contribuir de forma crucial e efetiva nesse processo. Há, concomitantemente, “processos distintos de disciplinarização de um mesmo domínio de saber” (SCHERER, PETRI, MARTINS, 2013, p. 32).

questão da Linguística no Brasil, faz uma observação que também pode ser aplicada à língua de sinais: para a disciplinarização e institucionalização da Libras são necessários tanto a legitimação de quem produz ciência e a faz circular entre seus pares, quanto a legitimação via órgão federal e das instituições.

Essa questão foi colocada no documento de uma das universidades que integra o nosso *corpus* de análise:

Um dos grandes instrumentos para isso, no que diz respeito ao fortalecimento social da Língua de Sinais Brasileira, tem sido a criação de Cursos de Letras-Libras, em cumprimento do Decreto 5.626/2005, oportunizando-lhe um novo tratamento erudito, acadêmico e científico, que busca formar professores para o ensino de Libras [...] (UFCA, 2018, p. 20).

De língua censurada/interditada e marginalizada nos contextos de ensino, a Libras ganha um *status* de erudição, segundo o PPP, pelo poder de seu *lócus* acadêmico. Desse modo, baseado na legislação, o curso de Letras-Libras pretende conferir legitimidade e prestígio a Libras como língua curricular em um espaço de produção de conhecimento sobre a língua de sinais. Entretanto, para além dessa questão, precisamos pensá-lo em sua discursividade, compreendendo o modo como sua materialização produz e estabiliza sentidos. “A questão da institucionalização e legitimação é um ponto central na prática científica, pois envolve, na sua constituição, uma política que traz à tona o que pode e deve ser dito em determinado espaço.” (SCHNEIDERS, 2011, p.67). Desse modo, a institucionalização cria um lugar de onde se pode falar, dando voz a um determinado saber. Conforme Diniz (2012),

Propomos, desse modo, considerar a instituição como uma organização discursiva resultante do processo e percursos históricos através dos quais ocorre a estabilização de determinados sentidos, concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais (cf. MARIANI, *ibidem*; LAGAZZI-RODRIGUES, 2007). Faz parte do processo histórico-discursivo a naturalização das instituições e seus discursos, que passam a ser vistos como evidentes, legítimos e necessários. Seguindo esse ponto de vista, podemos citar Foucault (1994), que pensa a instituição como instância de normalização ou disciplinarização constitutiva da ordem de possibilidades do discurso. (p.34).

Mariani (1999), no entanto, aponta o cuidado necessário em se desfazer a ilusão de literalidade do sentido nas práticas discursivas institucionais. Ao invés de “perguntar o que a instituição diz”, devemos perguntar “por que ela diz daquele

modo” (MARIANI, 1999, p. 49). A autora lembra que “as instituições, com suas normas e regras, são também resultantes de longos processos de linguagem” (p. 50).

Desse modo, essas práticas discursivas têm, de um lado, as instituições, de outro, a sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino, pois, os instrumentos linguísticos passam a ser pensados na sua relação com as instituições a partir das quais são produzidas.

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (ORLANDI, 2001b, p. 9).

Pela análise da produção desses instrumentos linguísticos, podemos compreender de que forma a institucionalização da Libras e sua disciplinarização constituíram um novo espaço político-social embasando uma consciência histórica acadêmica da língua de sinais que orientará a criação dos cursos de Letras-Libras.

Nesse conjunto de saberes materializados nas ementas curriculares, é importante mobilizar a noção de disciplinarização. Segundo Scherer (2020),

Por disciplinarização, compreendemos os modos pelos quais um conteúdo da ciência se disciplina e se estabelece através da sua institucionalização. Tal princípio, a nosso ver, serve para explicitar a maneira pela qual se constrói ou se constitui a significação de uma certa nomenclatura que nós chamamos de comunicacional científica. E também pela repartição dos saberes de referência em uma classificação que se quer racional. (não paginado).

Chiss e Puech (1999) promovem um deslocamento entre os termos disciplina e disciplinarização. Dentro do âmbito escolar, o termo disciplina é normalmente relacionado com um conjunto de conteúdos (ou matérias) pré-estabelecidos sobre determinado conhecimento específico. Mas, para os autores, tal noção é muito vaga e seu recorte não dá conta de toda a complexidade do conhecimento.

Segundo os autores, enquanto na noção de disciplina é posta a questão de transmissão de conhecimentos como fundamental (central), a disciplinarização abarca os aspectos práticos da organização da transmissão do conhecimento, assim como a questão da historicidade na qual essa organização é regularizada. (DAROZ, 2018, p.344).

Considerar a disciplina apenas como um recorte do conhecimento promove um apagamento das questões ideológicas constitutivas desse processo, visto que a disciplinarização de um campo do saber consolida posições políticas.

A história presente de uma disciplina inclui, desse modo, sua historicidade, ou seja, a memória da conjuntura teórica que a constitui; o processo de sua disciplinarização enquanto produção do saber, isto é, os mecanismos político-acadêmicos que a institucionalizam, permitindo sua transmissão; e, por fim, a possibilidade de apreensão das tênues linhas que projetam seu porvir. (MARIANI; MEDEIROS, 2013, p. 16).

Sendo assim, a disciplinarização e a institucionalização da Libras não estão alheias à determinação ideológica e histórica que afeta a conjuntura em que se inserem.

Compreendemos assim que refletir sobre o disciplinar é também refletir sobre o processo de institucionalização por meio do qual certo domínio ganha visibilidade e possibilita/resulta na disciplinarização de determinados saberes em condições sócio-históricas e ideológicas específicas. (SCHERER, 2020, não paginado).

Vimos no primeiro capítulo os processos com os quais a língua de sinais se defrontou: da língua censurada/interditada nos contextos de ensino a um direito linguístico disposto como obrigatoriedade legal a ser ensinado nos cursos de licenciatura. É vital considerar essas condições sócio-históricas de produção que irão afetar e determinar a institucionalização e a disciplinarização da Libras, pois:

Produzir conhecimento, nesse sentido, é se encontrar submetido aos efeitos da historicidade – seja aderindo, seja resistindo, seja propondo criticamente alternativas à política vigente –, que constituem e delimitam o lugar da produção científica no estabelecimento de relações com políticas de Estado, com a sociedade e com a universidade, enquanto lugar privilegiado da disciplinarização e transmissão. (MARIANI; MEDEIROS, 2013, p. 18).

Quando tratamos da historicização da Libras, estamos refletindo sobre os modos como essa língua firmou-se enquanto disciplina, a institucionalização de um campo do saber e da formação de professores e pesquisadores nessa área.

Portanto, a noção de disciplina é tanto intelectual quanto sociológica. Ela vai “testemunhar” em todas as suas definições, limites, fronteiras, um esforço de uniformização, porque ela não é apenas um dado de “matérias de ensino”, já que além das divisões burocráticas ela “tem seu valor” – sua jurisdição epistemológica, uma jurisdição institucional e pedagógica. (SCHERER; SCHENEIDERS; MARTINS, 2015, p. 77).

Todos os conceitos aqui elencados nos auxiliam a observar os sentidos que atravessam esses documentos institucionais e que se materializam nas ementas das disciplinas. Para desenvolver nosso gesto analítico, nosso trabalho versa sobre as primeiras sistematizações disciplinares³⁵ desse domínio do saber, com base nos quatro blocos temáticos definidos anteriormente e que analisamos a partir de agora.

4.1 Bloco Temático 01: Designação dos cursos de graduação de Libras

Como já mencionado anteriormente, o Decreto 5.626/05 estabelece que o MEC promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Art. 11).

O parágrafo II estabelece, então, a criação da Licenciatura em duas possibilidades: com a habilitação única em Libras ou com habilitação dupla em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Como podemos constatar, a partir do levantamento feito sobre as IES e que está sintetizado no quadro dois (2) desse trabalho, a maioria das universidades que ofertam o curso de licenciatura, optou pela habilitação única em Libras: cerca de vinte e uma (21) instituições. Observamos que para estas, houve uma uniformização quanto à designação do curso – todos citados como *Letras-Libras* – enquanto os cursos com habilitação dupla apresentam diferentes designações.

Segundo Guimarães (2014, p.66), “pela observação de como a designação se constrói no acontecimento (em cenas enunciativas), pode-se ver como, no

³⁵ Recordamos que antes do Decreto, a Libras já era objeto de ensino em diferentes instituições e de formas distintas como em cursos do INES, na FENEIS, em cursos de extensão na UERJ e até mesmo como disciplina isolada na UFRJ. Assim, já havia movimentos para dar a Libras um *status* de língua a ser ensinada. Mas em nenhuma delas se configurava um curso de graduação.

acontecimento, significa sempre uma história de enunciações”. Para o autor, a análise da designação traz para a discussão a significação de valores que incluem ou excluem sentidos.

A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso um nome não é uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos. (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Na proposta de trabalho em analisar as designações sobre os cursos de graduação em Libras, não partimos da finalidade de uma análise de verbete, mas sim pelos efeitos de sentido das designações desse nome, com sua rede de significantes, com o lugar de inscrição desse nome. Dar nome a algo é dar-lhe existência histórica (GUIMARÃES, 2003), pois:

As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte. (GUIMARÃES, 2003, p.54).

Isto posto, nos propomos a analisar as designações dos cursos de licenciatura. Primeiramente, os de habilitação única em Libras e, em seguida, os de habilitação dupla.

4.1.1 Licenciatura em Letras-Libras

A princípio, pode parecer irrelevante uma análise que considere as designações dos cursos de licenciatura de habilitação única em Libras, visto que se verificou que há uma padronização entre as vinte e uma (21) instituições por *Letras-Libras*, como mencionado anteriormente. Contudo, como acreditamos que a disciplinarização está atrelada à sua institucionalização, buscamos verificar se os sentidos para o curso de Letras-Libras também são uniformes para todas essas IES que se propõem a formar professores de Libras. Interpelamo-nos como cada uma

concebe o que é ser professor e, especialmente, de Libras, uma língua recém-chegada à academia.

Como já dito em outra ocasião, o curso de bacharelado, a princípio, destina-se à formação de intérpretes/tradutores de Libras, enquanto o de licenciatura à formação de professores de Libras ou de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Observamos que nos vinte (21) cursos de Letras-Libras na modalidade licenciatura, doze (12) apresentavam em sua grade curricular como disciplinas obrigatórias, disciplinas de tradução e interpretação em Libras, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3- Cursos de Licenciatura com oferta de disciplinas obrigatórias de tradução e interpretação

UFRA	
Introdução aos Estudos da Tradução	6º período
Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I	7º período
Tradução e Interpretação da Língua de Sinais II	8º período
UFAL	
Estudos da Tradução e Interpretação	3º período
UFPR	
Fundamentos da Tradução e Interpretação	2º período
UFSC	
Introdução aos Estudos da Tradução	1ª fase
Tradução e Interpretação da Língua de Sinais	6ª fase
UFMA	
Tradução em Libras/Língua Portuguesa I	4º semestre
Tradução em Libras/Língua Portuguesa II	5º semestre
Interpretação em Libras I	4º semestre
Interpretação em Libras II	5º semestre
UFS	
Teorias da Tradução e Interpretação	1º período
UNIR	
Estudos da Tradução e Interpretação	3º período
UFPI	
Introdução aos Estudos da Tradução	5º período
Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I	7º período
UFJF	
Estudos da Tradução I	1º período
UFRJ	
Introdução aos Estudos de Tradução	1º período
UFMG	
Introdução aos estudos de tradução e interpretação intermodal	9º período
UNIFAP	
Tradução e interpretação da Libras I	7º semestre
Tradução e interpretação da Libras II	8º semestre

Fonte: A autora, 2020.

Os cursos de Letras-Libras visam, entre outros aspectos, atender a uma proposta educacional bilíngue e/ou inclusiva, onde faz parte desse cenário a figura do intérprete/tradutor educacional, profissional cujas atribuições são motivo de

longos debates na área, visto que, devido a diversos fatores, muitos acabam assumindo uma série de funções e as fronteiras entre professor e intérprete/tradutor acabam sendo muito tênues. Ainda há uma carência de discussões mais amplas sobre a formação do intérprete educacional, pois a simples transposição linguística não é suficiente para sanar questões metodológicas e socioeducacionais dos alunos surdos.

Algumas das ementas das disciplinas acima elencadas não problematizam a função desse profissional no contexto educacional, embora em alguns casos, tragam em sua bibliografia leituras sobre o assunto, o tema não aparece nas ementas. Muitas das vezes não há referência sobre a questão nem nas ementas, nem na bibliografia indicada e a disciplina se orienta mais para os estudos da tradução e formação de intérpretes/tradutores, como podemos verificar nos exemplos abaixo³⁶:

Fragmento 1

EMENTA
A atividade tradutória em diferentes países e tempos históricos. Mapeamento dos estudos da tradução. Concepção de tradução e interpretação e os respectivos papéis na prática do profissional. Conceitos de língua-fonte e língua-alvo.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA
QUADROS, R.M. de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa . Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
ROBINSON, D. Construindo o tradutor . Bauru, SP: EDUSC, 2002. [Tradução de Jussara Simões].
BENEDETTI, I.C; SOBRAL, A. (org.). Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução . São Paulo; Parábola Editorial, 2003.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
BASSNET, S. Translation Studies . London, Methuen, 1992.
DELISLE, J. & WOODSWORTH, J. Translators through History . Amsterdam, John Benjamins, 1995.
QUADROS, R.M. de. & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos . Artmed: Porto Alegre, 2004.

Fonte: UFPR, 2014, p. 67 (grifos do autor).

O fragmento 1 é um recorte de uma disciplina obrigatória em um curso de licenciatura em Letras-Libras. Observamos que tanto a ementa quanto as bibliografias indicadas não trazem elementos do contexto educacional, assim como

³⁶ A reprodução das ementas dessas disciplinas encontram-se na íntegra nos Anexos A e B (Figuras 1 e 2).

no fragmento 2 (abaixo), extraído do PPP de outra universidade que também oferta a disciplina como obrigatória em seu curso de licenciatura:

Fragmento 2

Ementa:

O processo de tradução. Estudo da questão do texto original e o conceito de fidelidade. O debate clássico sobre ética e seus reflexos no trabalho de um tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Neutralidade na tradução.

Bibliografia Básica:

JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução**. In: Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikistein. São Paulo: Cultrix, 1987.

MATOS, Delton de. (editor). **Estudos de Tradutologia**. Brasília, DF: Kontakt, 1981, 150p.

MILTON, John. **Tradução: Teoria e Prática**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998. 248p.

Bibliografia Complementar:

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAGALHÃES, Jr. Ewandro. **Sua Majestade, o intérprete – o fascinante mundo da interpretação simultânea**. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

PAES, José Paulo. **Tradução: A ponte Necessária – aspectos e problemas da arte de traduzir**. São Paulo: Ática, 1990.

Fonte: UFMA, 2014, p. 31. (grifos do autor).

Esse deslocamento de sentido sobre esse profissional se materializa de forma mais contundente na descrição de alguns PPPs dos cursos de licenciatura sobre seus objetivos e a descrição de seu público-alvo:

Fragmento 3

Sendo assim, este curso tem como objetivo principal formar professores de Letras-Libras e profissionais que possam atuar como tradutores e intérpretes de Libras.

[...]

Interessados em Letras-Libras, que possuam Ensino Médio completo e tenham interesse em lecionar ou atuar no mercado de trabalho como tradutores, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: UFPI, 2014, p.17 e 26.

A UFRB, em seu curso de licenciatura, também apresenta essa possibilidade no perfil do egresso:

Fragmento 4

Poderão ainda desenvolver ações profissionais como corretores e redatores de textos e desempenhar também atividades como intérpretes de Libras.

Fonte: UFRB, 2010, p.28

Porém, oferta a única disciplina de “Tradução e Interpretação da Língua de Sinais” como optativa.

Os PPPs apresentam uma imagem de professor a ser formado. Essa imagem carrega um deslocamento de sentidos, tem pontos de deriva que incidem em outros discursos que funcionam na construção da memória discursiva (a memória do dizer) sobre o que é ser professor. Pois, o que é ser professor atualmente senão esse profissional flexível, um trabalhador multiuso cuja desestabilização de fronteiras entre trabalho administrativo, atividades extracurriculares e outras funções se tornam cada vez mais incorporadas a sua rotina diária? Assim, encontramos redes interdiscursivas que apontam a memória discursiva do que é ser professor segundo esses documentos. Há rastros que ficam na materialidade do arquivo, marcas que são deixadas entre o acontecimento e a textualização e que apontam para esses diversos sentidos sobre o que é ser professor de Libras.

Aqui faremos um parêntese em nosso trabalho para nos posicionarmos sobre uma questão que nos é muito cara. Em tempos de negacionismo da ciência e ataques desferidos contra a liberdade de cátedra que se traduz no livre exercício do conteúdo programático das disciplinas e na eleição de seus cargos diretivos, por exemplo, defendemos a universidade pública e ratificamos que as universidades gozam de autonomia didático-científica, tal como prescrito pela Constituição Federal em seu Artigo 207. Com isso, gostaríamos de esclarecer que não nos cabe tecer juízos de valor (e tampouco queremos ocupar esse espaço) sobre a criação dos componentes curriculares dessas instituições. Há diferentes formas de se percorrer o caminho da disciplinarização da Libras e que, inclusive, já podem ter sido modificados por aquelas universidades que já começaram essa experiência há mais tempo. Nossa proposta é apenas buscar historicizar alguns aspectos desse processo de institucionalização e disciplinarização dos primeiros cursos de Letras-Libras em nosso país, escrevendo essa “carta para nossa cápsula do tempo” com a pretensão e a esperança de que seja frutífera para as futuras gerações. Tendo esclarecido essa questão, retornemos ao nosso arquivo.

A UNIFAP apresenta uma contradição na ordem da formulação de seu PP. Embora apresente a designação do curso como “Letras-Libras” e estabelece no perfil do licenciado que:

Fragmento 5

[...] o licenciado no curso estará apto para atuar como professor de língua brasileira de sinais e sua cultura

Fonte: UNIFAP, 2014, p.2

Contudo, na página seguinte, o sumário o identifica como “curso de Libras/Português” e que:

Fragmento 6

[...] concederá diploma de Licenciado em Letras, com habilitação em Libras e Português como L2.

Fonte: (UNIFAP, 2014, p.5)

Ao longo do PPP é possível identificar uma oscilação entre ser um curso de habilitação única (p.8, 9, 10) e dupla (p.7, 24).

Os processos de identificação referentes ao curso, analisando as contradições materialmente presentes nos enunciados são estabelecidas a partir do cruzamento de diferentes discursividades que se contrapõem.

No *site* da UFRJ encontramos uma nota esclarecendo que o curso oferecido não se trata de “Português-Libras”, contudo, essa designação aparece em vários momentos na mesma página onde lemos a nota.

Figura 2 – Conheça os cursos de graduação em Letras-Libras UFRJ

Letras-LIBRAS

CONHEÇA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PORTUGUÊS-LIBRAS

Existem dois cursos de graduação em LETRAS-LIBRAS: o Bacharelado em Letras-Libras e a Licenciatura em Letras-Libras. O primeiro prepara o estudante para trabalhar com inúmeras profissões onde o bacharel de letras pode atuar, principalmente nas áreas de tradução e interpretação dos pares linguísticos Libras-Português. O segundo permite que o estudante após sua formação esteja apto a se tornar professor do ensino fundamental e médio de Libras. É importante lembrar que estes não são cursos de Português-Libras. O graduado não estará apto a dar aulas de português após esta formação, por exemplo. As duas habilitações possibilitam o ingresso nos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu a partir de processo de seleção oficial em qualquer instituição nacional e internacional quando há parcerias.

Cursos de Letras: Português-LIBRAS

PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM LETRAS

PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Fluxograma - Bacharelado em Letras: Português-LIBRAS

Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-LIBRAS

Fonte: <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/letras-libras.html>. Acesso em 02 jun. 2020

Posto que demos início aos assuntos sobre a Língua Portuguesa, sigamos para as universidades que optaram pela criação de cursos de dupla habilitação: em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

4.1.2 Licenciatura em Letras-Libras/ Língua Portuguesa

Dentre as vinte e sete (27) universidades que optaram pela oferta do curso de Licenciatura em Libras, apenas seis (6) elegeram o curso de dupla habilitação de Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Fato curioso o ínfimo número de ofertas de cursos de Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, considerando que essa é uma grande demanda da área e que a história dos saberes da Libras ainda é muito incipiente e encontra-se em constituição, o que se torna um grande desafio na elaboração de um curso de graduação que tem uma duração aproximadamente de quatro (4) anos e que demanda docentes com essa formação para atuarem na área.

Situação também observada nos resultados em nossa pesquisa de mestrado³⁷ que identificou o cumprimento do Decreto 5.626/05 referente à oferta obrigatória da disciplina de Libras para as Licenciaturas em cinco universidades públicas no Rio de Janeiro, mas que não contemplava a oferta da disciplina de português como segunda língua para surdos nos cursos de Letras, tal como também estipulado pelo Decreto 5.626/05 em seu Artigo 13. Na ocasião, apenas a UERJ

³⁷ Para mais detalhes, ver Perse (2011).

oferecia a disciplina. Passado quase dez (10) anos parece que o quadro não se alterou.

De uma maneira geral, vemos o quanto é difícil o deslocamento da posição de monolinguismo em nossas universidades. São pouquíssimos os cursos e disciplinas pensadas e ofertadas considerando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Parte-se sempre do pressuposto que todos falamos uma única língua e, assim, a Língua Portuguesa é ensinada, pensada e estudada apenas da perspectiva de L1. Apagamos e excluimos desse processo índios, surdos, imigrantes, refugiados e tantos outros que ao se depararem com esse universo, muitos profissionais ficam estagnados porque até então nunca pensaram desse lugar onde a Língua Portuguesa é uma L2.

Contudo, lançamos aqui apenas hipóteses e reflexões sobre o que motivaria uma ínfima oferta do curso de Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos visto que essa é uma grande e urgente demanda da área e considerando que há um cabedal de aporte teórico sobre português como segunda língua (ainda que não seja especificamente voltado para surdos) mais consolidado se comparado aos estudos de Libras. Seguimos com nossas análises.

Diferentemente dos cursos de habilitação única, aqui, verificamos distintas designações para o curso de Libras/Língua Portuguesa.

Quadro 4- Designação dos cursos de Libras/Língua Portuguesa

DESIGNAÇÃO	UNIVERSIDADE
Licenciatura em Letras/Libras /Língua Estrangeira	UFRB
Licenciatura em Letras – Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	UFPA
Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa	UFRN
Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua	UFAC
Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras	UFU
Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como segunda língua (LSB-PSL)	UnB

Fonte: A autora (2020).

A UFRB apresenta seu curso com a designação “Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira”. Em termos gerais, o uso da barra (/) estabelece uma função disjuntiva, ou seja, separa os elementos que representam alternativas.

Fato que se confirma ao longo da leitura do PPP com a utilização da conjunção coordenativa alternativa OU, como vemos abaixo:

Fragmento 7

[...] se propõe a formação de indivíduos para a docência em Língua Portuguesa e, conforme sua escolha, para o ensino de Libras **ou** para o de Língua Inglesa. (p.10).

Fonte: UFRB, 2014, p.10 (grifos do autor).

A universidade, entretanto, apresenta uma organização diferenciada no trecho a seguir:

Fragmento 8

3. Os estudantes, a partir do segundo semestre, farão a escolha por Libras ou Estudos de Língua Inglesa, terminalidades que integram o Núcleo de Estudos Específicos.
4. Todos os estudantes, independentemente da escolha das terminalidades de Libras ou de Língua Inglesa, farão componentes obrigatórios que o habilitarão para a docência de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa.
5. Os estudantes surdos que ingressarem no curso poderão pedir dispensa de componentes relativos a áreas específicas de língua portuguesa e suas literaturas e concentrar-se nos estudos da Libras, cursando todos os componentes optativos da área de Libras.
6. Os estudantes surdos dispensados de componentes específicos da área de Língua Portuguesa farão estágio curricular supervisionado em Libras em duas etapas, cada uma com 136 horas, no sexto e no sétimo semestres.
7. Os estudantes surdos que optarem pela dispensa de componentes da área específica de língua portuguesa serão habilitados apenas em Libras.

Fonte: UFRB, 2010, p.11.

Desse modo, a universidade oferece a possibilidade da habilitação única em Libras para surdos e uma dupla habilitação em Libras/Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, sendo possível a escolha por uma ou outra pelos surdos, enquanto a licenciatura dupla é obrigatória aos ouvintes. Verificamos que a função linguística do uso da barra (/) indica um sentido, no entanto, ao observarmos a materialidade linguística deste trecho, o funcionamento discursivo é outro; aponta para sentidos e sujeitos distintos, sejam para surdos ou ouvintes. Para esses, a dupla habilitação é obrigatória: “Língua Portuguesa E Libras”, ou seja, o funcionamento é aditivo. Já para o surdo, permanece o funcionamento disjuntivo, pois ele pode optar por “Libras” OU “Libras e Língua Portuguesa”. Ao observamos o funcionamento discursivo, verificamos que o sentido não é o mesmo para surdos e ouvintes no que se refere a dupla habilitação: se o sujeito for ouvinte, o funcionamento vai ser aditivo, se for surdo, é um funcionamento disjuntivo, que pode, entre outros efeitos, promover a exclusão do surdo de uma possível prática de formação e, conseqüentemente, de uma futura prática docente.

Não fica claro no documento a questão da Língua Portuguesa no caso dos surdos optarem pela dupla habilitação³⁸. Uma vez que os componentes específicos de língua portuguesa são obrigatórios a todos os discentes e comuns a todas as habilitações, teríamos, então, a presença nessas disciplinas de alunos ouvintes do curso de Libras e de Língua Inglesa, bem como aqueles alunos surdos do curso de Libras que optarem pela dupla habilitação. Assim, teríamos alunos cuja Língua Portuguesa se configura como sendo a sua L1, enquanto para outros seria a sua L2. Não se esclarece ao longo do documento como se daria esse processo e como estariam habilitados esses futuros profissionais ouvinte e surdo que optarem pela dupla habilitação: como professores de Língua Portuguesa como L1 ou L2?

Quanto às outras cinco (5) universidades que ofertam a dupla habilitação, percebemos algumas pequenas alterações que imprimem diferentes perspectivas aos cursos e as regiões de sentido que cada designação delinea. É preciso considerar como a designação do curso aparece nos documentos institucionais; como está relacionada, pela textualidade, com outras designações que estão aparentemente funcionando em relação de sinonímia, substituições contextuais do mesmo. Olhar essas diferentes designações nos permite observar como elas vão se reescrevendo em outras cenas enunciativas, em outras instituições, pois:

Como reescrever, na perspectiva de Guimarães (2005), não significa reescrever o mesmo, mas apontar para a diferença de sentido entre uma forma dada e sua reescrituração, o que pretendemos então é pensar a natureza dessa diferença, desse “algo novo” trazido pela reescrituração. (LEAL, 2013, p.5).

Dessa maneira, a UFPA, a UFAC e a UFRN se aproximam em suas designações para seus respectivos cursos. Segundo o PPP da UFRN as habilidades requeridas pelo estudante do Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua “apontam para um curso bilíngue, no sentido de o aluno ser proficiente em Língua Portuguesa, como segunda língua, (cf. QUADROS, 2006) e em Língua de Sinais, como primeira.” (UFRN, 2013, p.5).

³⁸ Um dos gestos de interpretação possível para essa dubiedade no documento pode ser por conta da historicidade que envolve a educação de surdos em nosso país. Por uma questão histórica da escolarização da maioria dos surdos, é algo um tanto distante no momento a habilitação em Língua Portuguesa. Talvez isso esteja subjacente à falta de clareza do texto.

No entanto, a UFU apresenta uma configuração diferente. Designada como *Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras*, o PPP apresenta várias vezes na página 3 como sendo um curso de habilitação única:

Fragmento 9

O presente projeto propõe a abertura do curso de Licenciatura – habilitação única – em Língua Portuguesa com domínio de Libras [...]

[...] envolvendo Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em uma única habilitação.

Fonte: UFU, 2014, p.3.

Apesar do conhecimento que a Libras e a Língua Portuguesa são duas línguas diferentes, o documento justifica a habilitação única por se tratarem de duas línguas naturais e “oficiais do Brasil”, como vemos nos fragmentos abaixo:

Fragmento 10

[...] Assim, acredita-se que a junção das duas línguas oficiais do Brasil – a Língua Portuguesa e a Libras – em uma licenciatura única poderá alcançar não apenas as metas previstas em lei, mas também concretizar o alto padrão de inclusão social que se espera de uma nação civilizada e preocupada com o ser humano em sua essência.

Fonte: UFU, 2014, p. 3.

Na seção 2.3 – Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica – do documento, destacamos:

Fragmento 11

O Brasil tem duas línguas oficiais, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. [...] Assim, os fundamentos teórico-metodológicos das duas línguas oficiais do Brasil são os das línguas naturais em geral, assim como o entrecruzamento de saberes acerca dessas duas línguas.

[...] Destacamos dessa asserção o que a comunidade científica tem assumido em respeito das línguas de sinais em geral, não sendo exceção a Libras, ou seja, a sua estrutura gramatical própria e, portanto, a necessidade de uma abordagem prioritariamente linguística do estudo dessa língua, da mesma maneira como as outras línguas naturais são abordadas.

[...] Através de diversos enfoques e princípios teórico-metodológicos, e orientando-se pela consciência de que o avanço científico e tecnológico viabiliza a possibilidade de amplo debate e de confrontação de diferentes pontos de vista, as duas línguas oficiais do Brasil serão abordadas pelas teorias dialógicas, discursivas, formais, psicológicas e sociológicas.

Fonte: UFU, 2014, p. 12-13.

É preciso observar os sentidos de língua que são considerados na materialidade textual do PP. Primeiramente, é recorrente o discurso de que a Libras é a segunda língua do Brasil ou uma língua oficial em nosso país. A Libras é uma língua regulamentada por Lei (como vimos no início desse trabalho), porém, não oficial.

Em nenhum trecho da lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002), há menção dela como uma língua oficial. O documento, ele sim de caráter oficial, nada mais é do que um reconhecimento do Estado de que a Libras existe e é utilizada em território nacional. Esse reconhecimento, com força de lei, tem sido comemorado como conquista da comunidade surda brasileira, que, ao longo da década de 1990, formou o movimento político que tem reivindicado uma educação adequada às diferenças culturais e linguísticas que identificam os surdos como um grupo. Diante de tamanha conquista, o reconhecimento da Libras tem sido encarado como a *oficialização* da Libras. Contudo, em termos jurídicos, há uma diferença entre a oficialidade do reconhecimento da Libras e a formalização da Libras como uma língua oficial. (WITCHES, 2018, p.113).

Retomamos a Lei 10.436/02 que estabelece: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002, Art. 1º). A Lei a reconhece “como meio legal de comunicação e expressão”, não como língua oficial, fato que merece alguns esclarecimentos.

Como é possível observar no texto legal, essa Lei não estabelece a Libras como língua oficial do País, mas a reconhece como um sistema de comunicação utilizado pela comunidade surda do Brasil. O reconhecimento legal, uma formalidade, possibilita que a Libras tenha sua regulamentação institucional garantida. A partir do Decreto que regulamenta a Lei (BRASIL, 2005), passa a existir a possibilidade concreta e o dever legal de instituições de ensino, repartições públicas, entre outras instituições que oferecem serviços públicos, de implementarem a inclusão de Libras em seus sistemas de comunicação, de modo a possibilitar o acesso pelos surdos. Entretanto, fazer com que uma língua se torne oficial ou uma das oficiais de uma nação exigiria, entre outras coisas, a tradução de todos os textos oficiais para essa língua, assim como também a possibilidade de substituição de uma língua pela outra em todas as instâncias, o que não é o caso da Libras [...]” (WITCHES, 2018, p. 114).

Na Lei sequer é utilizado o termo “*língua*”, mas sim, o termo “*meio*” que faz ecoar vários sentidos. Segundo Baalbaki e Rodrigues (2011, p. 146): “Reconhece-se legalmente LIBRAS como ‘meio’, mas apaga-se sua condição de língua”, pois apesar da Libras ter reconhecida sua condição linguística, isso não a torna língua oficial ou a segunda língua do país.

Há um ponto bastante relevante: a língua é reconhecida como meio legal apenas em se tratando de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Com a designação “meio legal”, silencia-se a oficialização da LIBRAS, língua de uma minoria. E ao silenciar a oficialização, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento” que permite a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por conseguinte, promovendo o apagamento de sua historicidade (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 143).

Apesar do reconhecimento de que a Libras é uma língua e L1 da comunidade surda, ela não substitui a Língua Portuguesa – língua oficial do Estado brasileiro – tal como exposto no Artigo 13 da Constituição Federal: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Por isso, encontramos no Artigo 4º da Lei de Libras (BRASIL, 2002) o seguinte parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” A existência desse parágrafo é exatamente para que não haja inconstitucionalidade com o Artigo 13 ou haveria a necessidade de alteração na Constituição, fato que não ocorreu.

Consideramos que os instrumentos legais analisados pautam-se em uma concepção de “quase-língua”: a LIBRAS parece ser apenas um meio de transmitir ideias e comunicar fatos em uma comunidade específica, a dos surdos. O sentido de língua como uma prática discursiva (língua fluida) é silenciado. Os sujeitos falantes dessa “quase-língua” (por muito tempo interdita e marcada pela falta de escrita) necessitam aprender a modalidade escrita da língua portuguesa a fim de alcançar a tão almejada “cidadania”. Apaga-se, nessa construção, a divisão política de “espaços de enunciação”. (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 147).

Tal como está posto, desobriga o Estado a prover alguns direitos linguísticos que seriam demandados em uma situação de (co)oficialização da língua. Isso coloca esse grupo em desvantagem social por dificuldade de acesso a serviços públicos como saúde, justiça e educação, bem como certa limitação na participação política e exercício da cidadania em geral.

Do ponto de vista discursivo, não há uma coincidência entre língua materna, L1 e língua oficial. Cada qual mobiliza diferentes memórias, com funcionamentos distintos tanto para os sujeitos quanto para as instituições em face a determinações sócio-históricas. O funcionamento das imagens de língua oficial – delimitada por uma fronteira entre as demais línguas, de sinais, indígenas, etc. – relaciona-se com o funcionamento dos espaços enunciativos do Estado. A fronteira erigida, além de demarcar os espaços de enunciação, toma a diversidade entre os falantes (sinalizantes ou não) como um valor, nos termos de Orlandi (1998) configurada a partir de uma memória das línguas, especificamente, no presente artigo, da língua portuguesa e da LIBRAS. (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 146-147).

Witchs (2018) traz reflexões sobre os embates políticos e de poder que envolvem a Libras e a LP:

Na compreensão desses jogos políticos que envolvem os desejos de unificar a língua portuguesa e o de transformar a língua portuguesa usada

no Brasil em uma variedade distinta da primeira, pergunto-me: qual é o lugar da Libras?

Ao deslocar a discussão que envolve a necessidade de uma língua brasileira para os dias de hoje, percebo que o reconhecimento da Libras, por meio de lei federal, não rompe com esse pensamento, uma vez que legitima e reforça a brasilidade: antes ser uma língua brasileira de sinais, do que uma língua de sinais brasileira. Esse deslocamento do adjetivo, contudo, não modifica a periculosidade em reconhecê-la como uma língua plenamente independente em suas capacidades linguísticas (WITCHES, 2014a). No parágrafo único da lei em que é declarado que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, se evidencia o valor atribuído à língua de sinais no País e se evidencia também sua manutenção como uma língua que ocupa um lugar inferior ao da língua vernácula, ao da língua oficial do País. (WITCHES, 2018, p.119).

Nesse sentido, as barreiras linguísticas enfrentadas por falantes de línguas minorizadas não permitem maior participação desses indivíduos na vida pública e no exercício da cidadania. O uso dessas línguas deveria ser garantido nas instituições públicas a fim de assegurar o acesso desses grupos a serviços públicos básicos.

Assim, a designação “meio de expressão e comunicação” se confronta com a denominação língua oficial, permanecendo a LIBRAS, nos instrumentos legais, em uma posição que se relaciona a uma determinada memória discursiva da posição social pouco privilegiada do sujeito surdo na história. (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011,148).

Concordamos com Baalbaki e Rodrigues (2011) sobre os avanços e ganhos sócio-histórico-educacionais da comunidade surda com a Lei de Libras e sua regulamentação, contudo, em termos legais a língua de sinais em nosso país não é oficial e tomamos as palavras das autoras para dizer que “nosso objetivo foi apresentar uma leitura, sob uma ótica discursiva, que pusesse foco nas tensões de sentidos que atravessam esses instrumentos legais” (p.148).

Outro aspecto que merece atenção nos fragmentos selecionados do PPP da UFU é de que forma se daria a habilitação única de duas línguas que, embora ambas sejam línguas naturais, são línguas diferentes e de modalidades distintas, uma oral-auditiva e a outra visuoespacial.

No PPP da UFMG há uma nota de rodapé sobre essa questão ao comentar que no estado de Minas Gerais havia a oferta de Letras-Libras apenas na UFJF:

Fragmento 12

Além do curso de Letras-Libras da UFJF, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) também oferta um curso na área de Educação de Surdos, intitulado *Letras: Língua Portuguesa com domínio em Libras*, que é voltado à formação de professores de português bilíngues para o atendimento a alunos surdos. Assim, o curso da UFU não objetiva a formação de professores de Libras.

Fonte: UFMG, 2018, p. 18.

Ao observarmos o fio discursivo, verificamos a inserção do discurso relatado em modalidade indireta, que discursivamente constrói no PPP uma delimitação de lugares na produção de saberes sobre a língua de sinais. Lembramos que Minas Gerais, até o final do ano de 2019, é o Estado com maior quantitativo de cursos de Letras-Libras nas universidades federais. Parece que se coloca em causa a discussão da disputa acadêmica na legitimação de pesquisas sobre a Libras e a formação de docentes, onde o PPP também parece ser o lugar dessas disputas tomarem forma e se materializarem.

Voltando ao PPP da UFU, não ficam claras as delimitações da atuação desse profissional que algumas vezes é apresentado como habilitado a dar aulas das duas línguas:

Fragmento 13

[...] pretende-se formar professor e pesquisador de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – em uma única habilitação (p.3) ou

[...] o perfil do graduando em Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras, além das habilidades e competências para o ensino dessas línguas, [...] (p.4).

Fonte: UFU, 2014, p. 3 e 4.

Já em outros momentos, parece estar habilitado apenas para o ensino de Língua Portuguesa:

Fragmento 14

[...] compete ao professor ministrar aulas de Língua Portuguesa em instituições públicas e particulares de ensino, bem como em instituições especializadas no ensino de Libras, como em federações e associações de surdos

ou ainda

a legislação prevê o oferecimento de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa para falantes e surdos, ou seja, para aqueles que têm como língua materna o Português ou a Libras [...]

Fonte: UFU, 2014, p. 5.

Afirmando adiante no documento que a instituição busca atender às determinações legais oferecendo o curso em uma região do país ainda carente dessa habilitação.

Pelas leituras dos PPPs, identificamos pontos de desestabilização na compreensão entre as instituições sobre a formação de professores de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos que indicam contradições presentes no interdiscurso das designações e/ou nos enunciados dos PPPs. Nesse

momento de institucionalização e disciplinarização da Libras, “definir a identidade de uma disciplina é se situar entre memória e porvir, entre extensão e limites.” (CHISS e PUECH, 1999). Lembrando que no caso das ementas de Libras, essa questão da extensão e dos limites não está tão definida assim, visto que esses saberes ainda estão em construção.

Por fim, trataremos da UnB que relata em seu PPP³⁹ ter tomado como ponto de partida e motivação para a criação do curso de licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB-PSL) o ensino de PSL, área que a instituição tem experiência desde 1997 quando o curso de licenciatura denominado *Português do Brasil como segunda língua* (PBSL) foi criado e implantado no ano seguinte. Segundo o *site*⁴⁰ da instituição, o curso foi criado com objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua: estrangeiros, índios e surdos. A universidade passou, então, a “desenvolver estudos teóricos e empíricos em português como segunda língua (PSL) para fortalecer a formação de licenciandos que se interessam por essa modalidade de ensino.” (UnB, 2018, p.8).

De todas as universidades brasileiras, a UnB foi a única que trouxe a forma Língua de Sinais Brasileira (LSB) na designação de seu curso, enquanto todas as outras instituições utilizam o termo compatível com os documentos de reconhecimento e legalização dessa língua, Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas designações não são expressões análogas, pois:

[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”. (PÊCHEUX, 1988, p. 147).

³⁹ A UnB nomeia o documento como PPPC (Projeto Político-Pedagógico de Curso), outra possibilidade de designação para o PPP como as outras já apontadas em capítulos anteriores. Como também já justificado anteriormente, elegemos a forma PPP para nos referirmos a todos esses documentos institucionais.

⁴⁰ Disponível em: <<http://ovpunb.blogspot.com/2010/08/profissiografia-portugues-do-brasil.html>>. Acesso em 03/06/20.

Do ponto de vista discursivo, Língua de Sinais Brasileira (LSB) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) não são expressões sinônimas ou palavras correlatas, pois mobilizam diferentes memórias sobre um acontecimento discursivo: a nomeação da língua de sinais no Brasil que lhe conferiria uma realidade, uma identidade, a sua existência como língua. Foi o despertar de uma comunidade sobre sua forma de comunicação que não deveria mais ser vista como mímica, gestos ou um código qualquer, mas como uma *língua* e para materializar sua existência como tal, precisava ser nomeada. “Batizar” essa língua era pressupor sua existência e o nascimento de uma consciência linguística entre os próprios surdos.

Assim, na designação dos cursos de Letras-Libras e LSB, observamos a espessura temporal da produção de sentidos sobre esse saber linguístico que possui tanto um horizonte de retrospectão (memória) quanto de projeção. Nesse horizonte, algo retorna, irrompe; há rupturas e continuidades; há movência (BAALBAKI; SILVA; ANDRADE, 2016, p.573), materializando descontinuidades e dispersões onde identificamos a dinâmica entre memória e esquecimento. É preciso reconhecer que há uma historicidade inscrita e que se apresenta como um discurso institucional, pois, “[...] linguagem e história constituem-se mutuamente. Ora, o estabelecimento deste critério abre caminho para se entender o funcionamento de um discurso institucional, pois percorre-se o modo como a instituição se discursivizou.” (MARIANI, 1999, p.50).

Até o final da década de 1980, os surdos no Brasil não consideravam a Libras como língua e ainda reverberavam em seus discursos concepções advindas do oralismo como mímica, gesto ou código. Foi a partir da participação dos membros da diretoria da Feneis da primeira gestão (1987-1991) em congressos internacionais e a exposição à experiência de outros países (CAMPELLO, 2019, p.96), além da interlocução com os linguistas (como já citado em capítulos anteriores) que conferem a Libras uma particularidade étnico-linguística, que a comunidade surda compreende a necessidade de nomeá-la e, assim, lhe dar existência como língua. Surgem assim algumas formas para se referir à língua de sinais do Brasil. Trataremos das que estavam mais em circulação naquela época: LSB, LSCB e Libras.

A Língua de Sinais Brasileira ou do Brasil (LSB) era usada por pesquisadores e autores, principalmente no campo da linguística de sinais, seguindo os padrões

internacionais de identificação para as línguas de sinais (BRITO, 2013) como podemos ver em alguns exemplos abaixo:

- Estados Unidos (**ASL**) – American Sign Language
- Inglaterra (**BSL**) – British Sign Language
- Itália (**LIS**) – Lingua dei Segni Italiana
- Argentina (**LSA**) – Lengua de Señas Argentina
- França (**LSF**) – Langue des Signes Française

Segundo Campello (2019) e Brito (2013), Nelson Pimenta, ativista surdo, era um dos maiores defensores do uso dessa sigla na primeira metade da década de 1990 devido a sua passagem pelos Estados Unidos e a observação de que esta era uma convenção internacional. Ele contrapôs-se a ativistas surdos que se posicionavam favoráveis à sigla *Libras* e chegou a fundar uma empresa chamada LSB Vídeos que produzia materiais voltados para Língua de Sinais e Literatura Surda, uma vez que a diretoria da Feneis não aceitou a mudança para LSB. A sigla LSB era também usada pela Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos (Copadis) desde o ano de 1996 (LEITE, 2004, apud BRITO, 2013, p.152).

Já a *Língua de Sinais dos Centros Urbanos* (LSCB), de acordo com Felipe (2019), foi cunhada pela pesquisadora Lucinda Ferreira (UFRJ) e pelo Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), na época em que pesquisava sobre a língua de sinais dos índios Urubu Ka'apor, uma tribo indígena no sul do Maranhão que possuía uma taxa elevada de surdos em sua população e que também usavam uma língua de sinais, porém, completamente diferente da Libras, já que as duas comunidades não tinham contato uma com a outra. Assim, para diferenciar as duas línguas de sinais no Brasil, a pesquisadora criou a LSCB para os centros urbanos e a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB) para a tribo Urubu Ka'apor.

Por fim, segundo Campello (2019), uma diretora ouvinte da Feneis propôs a forma *Libras* por conta da sua sonoridade, pois facilitaria a pronúncia da palavra na Língua Portuguesa e tal sugestão foi acatada pelos outros diretores. Assim, essa passou a ser a forma indicada pelas lideranças surdas na Feneis e o termo

assumido pelo Estado que aparece nos documentos legais sobre língua de sinais no Brasil.

A forma *Libras*, entretanto, gerou algumas polêmicas, pois, além de destoar de uma convenção internacional sobre as siglas para as línguas de sinais no mundo, algumas pessoas consideravam que se tratava de uma intervenção externa, baseada na cultura ouvinte e nos aspectos fonológicos da língua portuguesa (LI – BRA – S), algo que não fazia parte da gramática da língua de sinais⁴¹. Se fossem tomar de empréstimo a língua oral, o mais comum seria que os surdos o fizessem a partir das letras iniciais, como as outras comunidades surdas do mundo fizeram.

Portanto, como afirmei anteriormente, a escolha da nomenclatura Libras se deu por ser mais sonora, o que evidencia a insistência da audição e da forma em que a palavra Libras seria escutada por ouvintes. Seria um modo mais fácil de pronunciar? Mais agradável de ser ouvida? De qualquer modo, vale assinalar, foi um critério estabelecido a partir da modalidade auditiva e oral. (CAMPELLO, 2019, p.94).

Apesar das polêmicas, *Libras* foi a forma escolhida e indicada pela Feneis. Segundo Brito (2013), a opção do movimento social se justificava pela deliberação dos próprios surdos: “Queremos que prevaleça o nome que escolhemos porque representa nossos direitos e conquistas (FENEIS, 1993)” (p.178). Desse modo, foi solicitado que a professora Lucinda Ferreira incorporasse em seus textos orais e escritos o termo *Libras* por ter sido a forma elegida pela comunidade surda.

Neste livro, os leitores que já conhecem alguns dos nossos trabalhos podem estranhar o fato de estarmos nomeando a língua de sinais dos surdos brasileiros LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e não mais LSCB, nome que atribuímos, já há algum tempo, à mesma língua.

A decisão de adotarmos o nome LIBRAS é consequência de uma reunião na FENEIS, em outubro de 1993, ocasião em que fizemos uma votação para eleger um dos dois nomes, LSCB e LIBRAS, para nossa língua de sinais.

Embora o nome LIBRAS fuja aos padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visuais, achamos por bem respeitar os anseios dos surdos brasileiros em propagar este nome para sua língua nativa.

Assim sendo, adotaremos, neste livro, o termo LIBRAS para a língua de sinais que vínhamos chamando de LSCB. (FERREIRA, 2010, prefácio, p.7).

⁴¹ Embora comumente se diga que na convenção internacional utilizam-se as siglas para as línguas de sinais a partir das letras iniciais de seus respectivos nomes na língua oral nacional, apontamos o caso da Língua de Sinais da Austrália, Auslan, o termo é uma junção de **A**ustralian **S**ign **L**anguage, ou como em Lesco (**L**engua de **S**eñas **C**ostarricense) que não recuperam somente as letras iniciais.

Vale destacar que, segundo Brito (2013), nem todas as lideranças surdas concordaram com essa denominação, como já citado anteriormente e, a despeito da decisão da Feneis, alguns surdos, pesquisadores e universidades seguiram utilizando a sigla LSB. Por isso, encontramos produções acadêmicas com alternâncias entre Libras e LSB.

A UnB traz em seu PPP a seguinte justificativa para a escolha da sigla LSB:

Fragmento 15

No Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras é denominada Língua Brasileira de Sinais. Na UnB, registramos Língua de Sinais Brasileira, para alinhar com a denominação que a “língua dos surdos” recebe em outros países, como Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Francesa (LSF), Língua de Sinais Espanhola (LSE), entre outras.

Fonte: UnB, 2018, p.11.

Aparentemente, e seria necessário um estudo para verificar essa afirmação, a partir do uso legal do termo Libras nos meios jurídicos e com o avanço e disseminação dos cursos de graduação nas universidades, nos parece que o termo Libras ganhou força de fato. Mas seria necessária uma pesquisa mais profunda para confirmar tal hipótese sobre a qual não nos deteremos aqui.

Enfim, analisar a designação é trabalhar com a deriva dos sentidos, na sua desestabilização. A designação utilizada pela UnB em detrimento de todas as outras universidades federais traduz esse processo na disputa pelo lugar (des)estabilizado do dizer e do significar onde os sentidos se alteram, se mesclam, se contradizem ou são apagados e outros passam a significar.

Dessa maneira, entendemos o processo de designação como mais que uma simples classificação ou nomeação, apresenta-se como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido daquilo que é nomeado. Nesse sentido, um nome vai além de uma simples denominação, ele constitui um texto, carregado de historicidade e de significação.

Com base nessas considerações, a designação pode ser compreendida como espaço de constituição de sentido de um nome, que faz funcionar a referência e, nesse caso, vemos o referente como parte constitutiva da designação, que permite o recorte do memorável e a constituição do sentido do nome, no presente do acontecimento. (LEAL, 2013, p.5).

Essa leitura inicial pelas designações dos cursos de Letras-Libras nas universidades e seus respectivos PPPs nos trazem elementos para compreendermos algumas condições de produção de seus ementários e como se

deu o processo de disciplinarização dessa língua. Vejamos a seguir os sentidos que atravessam as disciplinas de Libras nessas instituições.

4.2 Bloco Temático 02: Ementas de Libras

Inicialmente, essa presunçosa seção tinha a pretensão de dizer que esse bloco se destinaria a coletar os primeiros registros e discursos referentes a língua de sinais em seu processo de disciplinarização por meio dos cursos de Letras-Libras. A suposta simples tarefa era verificar as ementas de Libras, analisar as concepções de ensino/aprendizagem presentes nos documentos, preparar os resultados para colocá-los numa caixa e acomodá-los junto com os outros blocos temáticos em nossa cápsula do tempo...

Ingênuo de nossa parte imaginar que fosse possível “prender numa caixa” uma língua, como se ela “coubesse” dentro de um quadro, de um recorte. Diríamos, inclusive, inaceitável para aqueles, que como nós, concebemos a língua como algo social, político e histórico – ou seja, como a base material para produção de discurso.

Pois bem, começamos, então, a falar sobre perspectivas de ensino e aprendizagem da Libras presentes nas ementas, mas a língua é fluída, ela transborda e não se contém aos limites recortados e os transpõe. Quando nos damos conta, ela atravessa a cultura, interage com outras línguas de sinais e orais, se articula com as Artes, resiste com a população e a língua de sinais indígenas, se transforma em suas variações regionais e nas línguas de sinais emergentes pelo Brasil afora... E nos escapa.

Mas ela também nos recorda que o papel dos cursos de Licenciaturas em Letras vai muito além do que o ensino de uma língua vista como somente um sistema linguístico.

4.2.1 Perspectivas sobre o ensino de língua

Ao analisarmos as ementas destinadas ao ensino de Libras nos vinte e sete (27) PPPs que compõem o nosso *corpus*, verificamos que apenas a UFG e a UFS oferecem (8) oito períodos obrigatórios da disciplina, as demais IES apresentam, em sua maioria, (4) quatro ou (6) seis períodos.

Na maior parte das instituições, a disciplina de Libras recebe uma denominação mais genérica: Libras I, II, III – e assim por diante – tendo sua especificação indicada nas ementas. Na UFMA, UFCG e UFAM as delimitações são apresentadas a partir da nomenclatura da disciplina com um estabelecimento pontual de quais conteúdos serão tratados em cada período como: Lexicografia e Morfologia da Libras (UFAM); Aspectos Linguísticos e Topográficos em Libras (UFMA) e Fonologia da Libras (UFCG), por exemplo. Já na UFERSA, temos: Introdução à Libras; Libras – Estudos Intermediários I e II e Libras – Estudos Avançados.

Na análise das ementas de língua de sinais encontramos variações acerca das perspectivas sobre o ensino de língua. Às vezes, tal alternância ocorria dentro do PPP da mesma universidade e/ou até mesmo dentro da própria ementa. Para nossa análise, organizamos essas perspectivas nos seguintes grupos: a) Lista Lexical; b) Perspectiva linguística/gramatical; c) Gêneros discursivos. Trataremos de cada um separadamente.

a) Lista Lexical

Verificamos que em algumas de suas ementas da disciplina de Libras (especificamente nos primeiros períodos), a UFT, UFPE, UFERSA e UNIFAP apresentam listas de vocabulário, como destacamos no fragmento a seguir, extraído da disciplina “Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras”, da UFT:

Fragmento 16

Ementa: Introdução à Libras. Classificadores de Libras; expressão corporal e facial; alfabeto manual; gramática de libras; sinais de nomes próprios; soletração de nomes; localização de nomes; percepção visual; profissões, funções e cargos; ambiente de trabalho; meios de comunicação; família; árvore genealógica; vestuário; alimentação; objetos; valores monetários; compras; vendas; medidas,

medidas temporais, dias da semana, datas comemorativas, meios de transporte, estados do Brasil e suas culturas; diálogos. A comunidade e a cultura Surda.

[...]

Bibliografia Complementar

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: EDUSP; FABESP; Fundação Vitae; FENEIS; BRASIL TELECOM, 2001. v.1 e v.2.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira*. v.1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2004.

Dicionário Brasileiro de Libras. Disponível em <http://www.acesso brasil.org.br/libras/>

[...]

Fonte: (UFT, 2014, p. 35)

Observamos na ementa a apresentação dos sinais organizados em categorias semânticas: vestuário, alimentação, meios de transporte, profissões, família, etc. Tal configuração se aproxima do método de ensino de “Gramática e Tradução” (também conhecido como Método Tradicional ou Clássico) que consiste na tradução de textos da língua alvo para a língua materna, cujo vocabulário era apresentado por meio de listas de palavras com suas respectivas traduções para memorização. Segundo Terra (2010), o método Gramática-Tradução é:

[...] considerado a primeira e mais antiga metodologia de ensino de línguas estrangeiras que vigorou absoluta até o início do século XX. O objetivo da citada metodologia era a transmissão de conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. A tradução e a versão eram propostas como a base para a compreensão da língua-alvo, ou seja, a LE era ensinada, integralmente, através da LM. (TERRA, 2010, p. 73).

Tinha-se como objetivo final “a leitura através da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário” (PAIVA, 2005, p. 127). A presença de dicionários na bibliografia no fragmento 16 corrobora para essa perspectiva de ensino que tem como foco a tradução de palavras, a decodificação de uma língua para outra com o apoio de um dicionário.

De acordo com os registros históricos sobre o ensino de línguas orais, o primeiro método de ensino de língua estrangeira é o método Gramática e Tradução (PAIVA, 2005). Ainda presente de forma direta ou indireta, é a metodologia com mais tempo de uso no ensino de línguas.

Sobre as metodologias para o ensino de língua de sinais como L2, pouquíssimas investigações têm sido feitas a esse respeito no Brasil, segundo Gesser (2010). Para os autores Wilcox e Wilcox (2005), o ensino da Língua de

Sinais Americana (ASL) tem acompanhado as mudanças de abordagem no ensino das línguas orais e, como essas, teve seu início com o uso do método Gramática-Tradução:

Uma das primeiras abordagens utilizadas por instrutores de línguas faladas foi a abordagem chamada *gramática-tradução* conhecida por sua ênfase na memorização de vocabulário e regras gramaticais (O'Grady, Dobrovolsky e Aronoff, 1989). Tradicionalmente, não havia muita tentativa de usar a língua-alvo para a comunicação, e as instruções e explicações eram sempre dadas na primeira língua (Richard-Amato, 1988). Essa abordagem já era amplamente utilizada por professores de línguas sinalizadas nos anos 50 e 60, antes que as pesquisas pioneiras oferecessem evidências de que a ASL era uma língua de fato. Muitos professores falavam em inglês enquanto mostravam listas de sinais para as turmas. Os alunos deveriam produzir imitações sem erros desde o início. Não é preciso dizer que poucos conseguiam fluência em ASL a partir desse método. (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 127).

Para os autores, o ensino da ASL por meio desse método, pode acabar se reduzindo ao ensino da língua inglesa sinalizada (WILCOX; WILCOX, 2005), pois a língua oral fica como referência na instrução e no ensino da língua de sinais.

Assim como apontado pelos autores acima, o método gramática-tradução recebe críticas, entre outras, por introduzir a L2 em frases isoladas e fora de contexto e encorajar falsas noções de equivalência por meio do uso do dicionário tanto nas línguas orais como nas línguas de sinais. Sobre o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como L2, Morgado (2012) pontua que:

Além de ser uma língua de uma modalidade complementar distinta, é uma língua cujo estudo individual é ainda praticamente impossível, pois não existem publicados manuais para o ensino/aprendizagem da língua gestual portuguesa de qualidade. Por isso, as pessoas ouvintes tendem a procurar os dicionários de LGP. No entanto, a aprendizagem de uma língua através de dicionários é meramente ilusória. Ninguém aprende nenhuma língua através de um dicionário. (MORGADO, 2012, p.35-36).

Tendo o início dos cursos de graduação em Letras-Libras ocorrido no Brasil há mais de dez anos, ainda são incipientes as investigações sobre metodologias de ensino de Libras como L1 ou L2, havendo, por conseguinte, pouca produção de material didático específico sobre esse tema, tal como apontado por Morgado (2012).

Observamos que no Brasil há mais produções de dicionários do que gramáticas de Libras e percebemos que há todo um saber metalinguístico sobre a língua de sinais voltado para um saber lexicográfico. Nossas reflexões nos fazem

retomar a pesquisa de Silva (2012) que entre outros dicionários analisados, recupera a obra de Flausino da Gama, de 1875:

A obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* está sendo tomada neste trabalho como o acontecimento discursivo na história da Língua de Sinais no Brasil, por ser considerada como o primeiro monumento do processo de instrumentação da Língua de Sinais do Brasil. A obra de Flausino da Gama formula um discurso que apresenta uma historicidade específica e estabelece um domínio fundador na dicionarização da Língua Brasileira de Sinais. Parafraçando Nunes (1996a), a obra de Flausino da Gama pode ser considerada como fundadora do discurso lexicográfico de Libras no Brasil. Podemos dizer que, em certo sentido, a *Iconographia* de Flausino da Gama teve, em relação à língua de sinais, um papel fundador comparável à *Grammatica Portugueza* (1881) de Júlio Ribeiro na história da gramatização do português (SILVA, 2012, p. 112).

O discurso fundador lexicográfico de Flausino da Gama por meio de seu dicionário parece apontar também um discurso fundador sobre o ensino do que viria a ser a Libras como L2, pois o autor marca que sua obra destinava-se a ensinar aos ouvintes a língua de sinais. Segundo Silva (2012), no prefácio do *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, Tobias Leite, o então diretor do Instituto, escreve que “o alumno deste Instituto, Flausino José da Gama, [...], manifestou interesse de reproduzir as estampas *para os fallantes conversarem com os surdos-mudos*” (SILVA, 2012, p. 115). Ainda, segundo a autora:

[...] Para Tobias Leite, este livro tinha a finalidade de “vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos”.

Ao referir-se a “meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos” e “reproduzir as estampas” o discurso de Leite filia-se à concepção de língua tomada como instrumento de comunicação, de transmissão do conhecimento e do pensamento; a língua é vista como um código que pode ser reproduzido, copiado.

[...] O livro foi elaborado para uma função específica, ou seja, para que os falantes pudessem aprender os sinais e, assim, conversar com os surdos. E Tobias Leite complementa a justificativa assinalando que “os pais, os professores primarios, e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender”.

[...] Em resumo, o prefácio da obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* apresenta uma imagem de dicionário como instrumento de comunicação e de expressão do pensamento, como instrumento pedagógico para os leitores que ainda não sabem a língua de sinais. Uma obra para os ouvintes/falantes da língua oral-auditiva e não para os sinalizantes da língua de sinais. (SILVA, 2012, p. 117-118 e 119).

Ao refletirmos sobre o material de Flausino da Gama parece que não se inaugura apenas o discurso fundador lexicográfico da Libras, mas também se marca um discurso fundador sobre o modo de ensinar esse saber metalinguístico da Libras.

Hoje percebemos um processo de produção de saberes por meio de glossários, que nada mais é do que a compilação de itens lexicais. Observamos que há mais produções de glossários do que gramáticas de Libras.

Ainda dentro dessa diretriz, trazemos mais uma reflexão sob o ponto de vista da necessidade da constituição de um mercado linguístico unificado que se vai construindo em torno das línguas de sinais.

A partir da legalidade, do reconhecimento de uma língua, surge a consolidação de práticas e ofícios vinculados à linguagem. No prefácio do livro de Wilcox e Wilcox (2005), McCleary mostrava seu entusiasmo com o futuro que se figurava com a então recente Lei de Libras e o Decreto 5.626:

Sem dúvida, essas claras intenções do poder público, ao adquirir a força de lei, vão mudar o ambiente em que se pensa sobre a língua de sinais no Brasil. No mínimo, vão alimentar e canalizar uma demanda por instrução em Libras que já vem aumentando sensivelmente nos últimos anos. Esse crescimento de demanda vai exacerbar as carências de formação, de certificação, de currículo, de material didático e de avaliação, que até agora vêm sendo tratadas em pequena escala ou de maneira informal. Isso vai ter que mudar. (MCCLEARY, 2005, p.7).

Presenciamos a constituição de um mercado linguístico em torno da formação de trabalhadores da língua de sinais, bem como a produção de materiais (ainda que de forma incipiente) para ensino e divulgação da Libras a partir de sua legalidade e criação dos cursos de graduação na área.

Auroux (1998) trata dos *ofícios da linguagem* que são incorporados a partir da legalidade das línguas. No caso da Libras, podemos pensar, além dos professores, no reconhecimento e regulamentação do exercício da profissão dos intérpretes/tradutores de Libras/Língua Portuguesa que ocorre apenas oito anos após a legalidade da Libras no ano de 2010 com a Lei Federal 12.319⁴².

Cria-se em torno das línguas de sinais desdobramentos da demanda de um mercado linguístico também por meio da produção de materiais didáticos. Lagares (2018) aponta, sobre as línguas orais, que políticas externas são desenvolvidas por muitos países a fim de estimularem comercialmente o ensino de suas línguas num mercado internacional:

⁴² “O Decreto nº 5.626 traz à tona dois profissionais que, apesar de já existirem, eram desconhecidos: o *intérprete de língua de sinais* e o *instrutor de língua de sinais*; e outros dois que são novidades na educação: o *professor bilíngue* e o *professor de português como segunda língua* [...]” (PROMETI; CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 173).

Dessa perspectiva, o ensino de línguas pode ser uma estratégia de ampliação de mercados (em diversas áreas), e seus instrumentos – como livros didáticos, dicionários, gramáticas e material paradidático de forma geral – podem funcionar como elementos de difusão ideológica de determinada ideia de língua e cultura. (p. 67).

Dessa maneira, a construção de um saber metalinguístico pressupõe mecanismos de institucionalização e a produção de diferentes instrumentos linguísticos que comportam vários projetos no mercado das línguas, onde proliferam os cursos de idiomas, as avaliações para certificação de proficiência, a oferta de material didático e a discussão sobre novas abordagens de ensino de línguas.

No caso da Libras, parece haver uma concentração de esforços na produção de dicionários e glossários, talvez com o intuito de melhor instrumentalizar os trabalhadores da língua (professores e intérpretes/tradutores) que precisam acessar sinais específicos de determinadas áreas, mas que, porventura, também podem ser reflexos da memória de uma concepção instrumental da língua oriunda de um saber metalinguístico sobre a Libras inaugurado com a obra de Flausino, ou ainda da influência do método de ensino Gramática-Tradução das línguas orais e que carece ampliar e aprofundar maiores investigações envolvendo outras abordagens de ensino para produção de mais gramáticas e materiais didáticos.

Questões dessa natureza não serão, todavia, o foco do nosso trabalho, embora sejam importantes para a compreensão do processo de naturalização dos instrumentos linguísticos da Libras. Deixamos aqui reticências para suspender nossa elucubração e para que, talvez, os futuros leitores da nossa cápsula do tempo possam dar continuidade a essas reflexões.

Retornando ao nosso *corpus*, como dissemos anteriormente, a UFT, UFPE, UFERSA e UNIFAP não mantiveram em suas ementas a apresentação de listas lexicais ao longo de todas as disciplinas de Libras, reservando-as apenas para os períodos iniciais⁴³. Conforme constatação por meio da análise das ementas, as universidades apresentaram oscilações entre as perspectivas que relatamos a seguir.

⁴³ Algumas autoras como Gesser (2012) e Neves (2011), embora não falem sobre ementas de disciplinas, mas sim de cursos de línguas de sinais de uma forma geral, também notam como os níveis iniciais são marcados por ensino somente de sinais.

b) Perspectiva linguística/gramatical

Em todas as ementas de Libras das universidades analisadas, observamos a presença da perspectiva linguística/gramatical nos PPPs, o que não significa que esse modelo permeasse todas as disciplinas de Língua de Sinais dessas IES. Como apontamos anteriormente, encontramos variações de perspectivas nas ementas de uma mesma instituição, ou ainda dentro da mesma ementa, o que se repetiu em praticamente todos os documentos.

Todavia, dentro dessa perspectiva (linguística/gramatical) também encontramos subdivisões, pois como menciona Possenti (1996), precisamos ter clareza de que há vários tipos de gramática. Embora para muitas pessoas, “ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática” (POSSENTI, 1996, p.60), de acordo com o autor, essa é uma questão complexa, pois há vários conceitos de gramática, o que poderá revelar diferentes orientações didáticas e diferentes concepções do papel da língua numa sociedade cheia de contrastes como é a nossa.

Diante disso, tal fato não seria diferente nos PPPs analisados e, assim, identificamos distintas noções de gramática que possibilitam a organização desse saber sobre a Libras. Essas várias noções que perpassam nosso *corpus*, como as ementas, dialogam com uma memória do que venha a ser gramática.

Verificamos que em algumas universidades as ementas de Língua de Sinais enfatizaram os aspectos descritivos e prescritivos da gramática da Libras, enquanto outras se inspiraram nas contribuições dos estudos de diferentes teorias da Linguística. E em muitos casos, houve uma mescla ou alternância entre essas visões, o que justifica nossa escolha pela nomeação por “perspectiva linguística/gramatical”.

Elencamos abaixo as disciplinas de Libras do currículo da UFAM como exemplo, por condensarem essas visões supracitadas. Seguem as ementas das disciplinas obrigatórias:

Fragmento 17

Fonética e Fonologia da Libras

Ementa: Fonética e Fonologia. Fonética articulatória. Transcrições fonética e fonológica. Processos fonológicos e dialetológicos. Teorias e métodos de análise fonológica. Modelos fonético-fonológicos para descrição de língua de sinais. Variação linguística na Libras. (p.76)

Lexicografia e Morfologia da Libras

Ementa: Lexicografia e lexicografia [sic]. Lexicografia da Libras. A construção de dicionários de Libras. Questões teóricas e metodológicas. O processo de formação lexical na Libras. Formação de palavras. Morfemas e alomorfes: conceito, tipologia e análise morfológica. As classes gramaticais na Libras. Os classificadores na língua falada e nas línguas de sinais. (p.81)

Sociolinguística: estudos sobre a Libras

Ementa: História, conceitos, princípios, métodos e aplicações da Sociolinguística. As relações entre língua e sociedade. Variação linguística. Língua e dialeto. Comunidades de fala. Línguas em contato. Línguas emergentes. Crioulização. Pidgins. Registro e diglossia. Os usos sociais da variação. Implicações sobre bilinguismos. Estudos sociolinguísticos da Libras. (p. 83)

Linguística de *corpus* e sistemas de transcrição

Ementa: Metodologias para coleta de dados para análise das línguas de sinais. Tipos de *corpora* para análise das línguas de sinais a partir do tipo de pesquisa. Sistemas de transcrição e sistemas de codificação para as línguas de sinais: sistema de notação em glosa; HamNoSys (Hamburg Sign Language Notation System), SignWriting, ELAN, FleXLIBRAS, ELIS. (p. 85)

Sintaxe da Libras

Ementa: Os elementos constituintes da Libras. O espaço em Libras e seu uso. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças na Libras. Aspectos morfossintáticos da Libras. A sintaxe espacial. A modalidade espaço-visuo-motor em Libras. Tipos de frases em Libras. As classes gramaticais na Libras. Concordância verbal em Libras. (p.90)

Semântica e Pragmática: estudos sobre a Libras

Ementa: Relações entre Semântica e Pragmática, analisando dimensões da significação (sentido e referência), questões sobre o significado lexical e relações de sentido (sinonímia, homonímia, polissemia, antonímia, hiponímia e hiperonímia), elementos da significação dos enunciados (pressuposição, asserção, negação, transitividade, operadores argumentativos, quantificadores) e usos da linguagem, considerando performatividade, atos de fala e implicaturas conversacionais. Aspectos semântico e pragmático da Libras. A polissemia em Libras. A paráfrase em Libras. A metáfora em Libras. (p. 92)

Linguística textual e Análise do Discurso: estudos sobre a Libras

Ementa: Estudo e aplicação de abordagens teórica e metodológicas relevantes à análise do discurso, privilegiando a análise de diferentes gêneros e registros em contextos sociais cotidianos e institucionais. Descrição e interpretação de características linguístico-funcionais: troca de turno, estruturas gramaticais e léxico, unidades e níveis de organização textual, coesão, coerência e intertextualidade e sua relação com diferentes contextos socioculturais. Análise de elementos e características do discurso de surdos. Diferentes teorias do texto e do discurso, com ênfase na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. (p.101)

Estudos diacrônicos sobre a Libras

Ementa: Estudos filológicos e fundamentação teórica. O processo de mudanças diacrônicas nas línguas orais e nas línguas de sinais. Estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Estudo comparativo de sinais em diferentes épocas históricas. (p.103)

Fonte: (UFAM, 2014)

Verificamos que o mesmo currículo também oferece no rol das optativas as disciplinas Libras I, II e III cujas ementas transcrevemos a seguir:

Fragmento 18

Libras I – curso básico

Ementa: As comunidades surdas brasileiras e sua língua de sinais. Iconicidade X arbitrariedade. Tipos de signo linguístico: sinais miméticos, icônicos, índices, símbolos. Do gesto à gramática da Libras. Introdução à conversação em Libras. Introdução às narrativas em Libras. (p.71)

Libras II – curso intermediário

Ementa: Introdução à gramática da Libras. Conversação em Libras. Narrativas e descrições em Libras. (p.80)

Libras III – curso avançado

Ementa: Tópicos sobre a gramática da Libras. Conversação em Libras. Aspectos da gramática da Libras. Conversação em Libras [sic]. Narrativas e descrições em Libras. Produção e análise de textos argumentativos e acadêmicos em Libras. (p. 89)

Fonte: (UFAM, 2014)

Como podemos verificar, as disciplinas sobre o ensino de Libras na UFAM estão fundamentadas em uma perspectiva linguística/gramatical. Também podemos notar que há diferentes concepções de ensino de língua de sinais e de gramática nas disciplinas ofertadas como optativas e obrigatórias. Para melhor organização da análise dessa perspectiva, compilamos as ementas em quatro grupos: organização por nível de ensino/aprendizagem, organização por nível linguístico, organização por nível interdisciplinar e um último no qual observamos a mescla dos conteúdos dos três grupos anteriores. Sigamos para o primeiro.

Organização por nível de ensino/aprendizagem

As disciplinas optativas de Libras na UFAM parecem apresentar uma configuração de ensino de língua estrangeira encontrada em cursos de idiomas, inclusive por sua nomenclatura (curso básico, intermediário e avançado). Observamos a mesma configuração na UFERSA em sua disciplina obrigatória:

Fragmento 19

Libras – Estudos Intermediários I

Ementa: Descrições complexas de pessoas, cenários e eventos. Recontagem de narrativas com enredos complexos. Diferenças de perspectivas na sinalização e o particionamento do corpo do sinalizador. Expressão de relações causais complexas. Uso avançado de classificadores. Exploração avançada do corpo e do espaço. Desenvolvimento de fluência na soletração manual e de números. Introdução ao uso de apoio no discurso.

Fonte: UFERSA, 2014, p. 49

As disciplinas se estruturam por meio de níveis onde a língua apresenta-se como um somatório no qual o estudante vai passando de níveis. As disciplinas parecem se organizar a partir de uma abordagem comunicativa, que é uma metodologia de ensino pensada para o ensino de línguas estrangeiras (LE) e, portanto, uma gramática organizada e pensada a partir de um saber de línguas estrangeiras. Na UFG é possível realizar uma espécie de prova de nivelamento para

aqueles que já possuem conhecimento prévio da língua: “Caso o aluno tenha proficiência em Libras, poderá submeter-se a um Exame de Nível que poderá dispensá-lo de cursar até o nível 4.” (UFG, 2013, p.6).

Listamos a seguir as disciplinas e suas respectivas IES que também apresentaram em suas ementas uma organização por nível de ensino/aprendizagem⁴⁴.

Quadro 5- Organização por nível de ensino/aprendizagem.

UFJF
Libras I
Libras V
UFT
Língua Brasileira de Sinais II (p.44)
Língua Brasileira de Sinais III (p.45)
Língua Brasileira de Sinais IV (p.46)
Língua Brasileira de Sinais V (p.46)
Língua Brasileira de Sinais VI (p.47)
Conversação em Língua Brasileira de Sinais – Libras I (p.51)
Conversação em Língua Brasileira de Sinais – Libras II (p.52)
UFAC
Língua Brasileira de Sinais IV (p.51)
Língua Brasileira de Sinais V (p.56)
Língua Brasileira de Sinais VI (p.66)
UFC
Língua Brasileira de Sinais I
Língua Brasileira de Sinais II
Língua Brasileira de Sinais III
Língua Brasileira de Sinais IV
Língua Brasileira de Sinais V
Língua Brasileira de Sinais VI
UFMT
Língua Brasileira de Sinais II (p.32)
Língua Brasileira de Sinais III (p.38)
Língua Brasileira de Sinais IV (p.47)
UFRA
Libras II (p.50)
Libras III (p.54)
Libras IV (p.58)
UFRB
Estudos de Libras II (p.70)
UFRN

⁴⁴ Destacamos que compilamos as ementas em cada grupo a partir da forma de organização dos conteúdos e não por conta de sua designação. Assim, ainda que as nomenclaturas possam ser distintas em alguns momentos, o que aproxima as ementas de cada grupo dá-se a partir da formulação dos saberes.

Língua Brasileira de Sinais II (p.38)
Língua Brasileira de Sinais III (p.39)
Língua Brasileira de Sinais IV (p.40)
UnB
Língua de Sinais Brasileira – Básico
Língua de Sinais Brasileira 1
Língua de Sinais Brasileira 2
Língua de Sinais Brasileira 3
Língua de Sinais Brasileira 4
Língua de Sinais Brasileira 5
UFS
Libras I (p.12)
Libras II (p.13)
Libras III (p.13)
Libras IV (p.13)
Libras V (p.13)
Libras VI (p.13)
Libras VII (p.13)
UFCA
Libras I: Língua e Cultura
Libras II: Língua e Cultura
Libras III: Língua e Cultura
Libras IV: Língua e Cultura
Libras V: Língua e Cultura
Libras VI: Língua e Cultura
UFERSA
Libras – Estudos intermediários I (p.49)
Libras – Estudos intermediários II (p.49)
Libras – Estudos avançados (p.51)
UFU
Língua Brasileira de Sinais II
Língua Brasileira de Sinais III
Língua Brasileira de Sinais IV
UFAL
Língua Brasileira de Sinais 2 (p.62)
Língua Brasileira de Sinais 3 (p.63)
Língua Brasileira de Sinais 4 (p.64)
UFSC
Língua Brasileira de Sinais II (p.42)
Língua Brasileira de Sinais III (p.45)
Língua Brasileira de Sinais IV (p.47)
UFMA
Estrutura organizacional da Libras (p.22)
Técnicas de comunicabilidade em Libras (p. 29)
Aspecto linguístico e topográfico em Libras (p. 32)
UFPR
Conversação intercultural (p.63)
Libras I (p.66)
Libras II (p.73)

Libras IV (p.83)
UNIR
Língua Brasileira de Sinais 3 (p.39)
Língua Brasileira de Sinais 4 (p.44)
UFPI
Língua Brasileira de Sinais I (p.46)
Língua Brasileira de Sinais II (p.51)
Língua Brasileira de Sinais III (p.53)
Língua Brasileira de Sinais IV (p.55)
UNIFAP
Libras III

Fonte: A autora, 2020.

Desse modo, as disciplinas elencadas acima são exemplos desse grupo onde observamos nas ementas o foco do ensino *da* língua, uma visão *da* língua de sinais cujo objeto é a própria língua, como verificamos em mais um exemplo desse grupo a seguir:

Fragmento 20

Libras IV
Ementa: Estudos intermediários em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Desenvolvimento sistemático de aprofundamento das estruturas da língua, enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da compreensão e produção linguística. Desenvolvimento da escrita de sinais e sistema sintático da LIBRAS.

Fonte: UFS, 2014, p.13.

Contudo, a sistematização desse saber linguístico também apresenta diferentes organizações em outras disciplinas de Libras, como vemos no grupo a seguir.

Organização por nível linguístico

As disciplinas obrigatórias na UFAM, como podemos verificar no fragmento 17, apresentam concepções diferentes sobre gramática e ensino da Libras que estão presentes nas disciplinas optativas citadas anteriormente. Nas disciplinas que compõe tal fragmento, a saber: “Fonética e Fonologia da Libras”, “Lexicografia e Morfologia da Libras”, “Sintaxe da Libras” e “Semântica e Pragmática: estudos sobre a Libras”, notamos uma organização que não se estabelece por nível de

ensino/aprendizagem, mas por nível linguístico onde temos uma visão não mais de ensinar a língua, mas de ensinar *sobre* a língua.

É possível identificar dois objetos de ensino diferentes. Enquanto nas optativas da UFAM o objeto é a própria língua, nas disciplinas obrigatórias supracitadas o objeto é a descrição linguística da língua. Assim, nomeamos *organização por nível linguístico*, as disciplinas onde a descrição linguística da Libras é tomada como objeto de ensino.

Tal como na UFAM, outras IES apresentaram ementas que não visavam o ensino da língua de sinais, mas sim ensinar a descrição da Libras, como vemos na ementa da UFAC a seguir:

Fragmento 21

Fonética e Fonologia

Ementa: Descrição do aparelho fonador humano. Estudo dos conceitos básicos de fonética e fonologia. Estudo do Alfabeto Fonético Internacional – IPA. Organização fonológica das línguas de sinais. Noções básicas de fonologia e análise fonológica. Comparação fonético-fonológica entre línguas de sinais e orais.

Fonte: UFAC, 2014, p.39.

Notamos que o saber metalinguístico é o objeto de ensino nessas ementas, pois se ocupam da sistematização da descrição linguística da Libras. Verificamos essa mesma orientação nas disciplinas das IES a seguir:

Quadro 6- Organização por nível linguístico.

UFPE
Libras II: Fonética e Fonologia (p.122)
Libras III: Morfossintaxe I (p.129)
Libras IV: Morfossintaxe II (p.146)
Libras V: Semântica e Pragmática (p.162)
UFJF
Libras IV
UFRJ
Libras II – Aspectos fonológicos (p.31)
Libras III – Aspectos morfológicos (p.32)
Libras IV – Aspectos sintáticos (p.32)
Fundamentos da Morfologia (p. 39)
Aspectos Semânticos da Libras (p.45)
UFMG
Fonética e fonologia das línguas de sinais (p. 64)
Morfologia das línguas de sinais (p.65)
Sintaxe das línguas de sinais (p.65)
Semântica e pragmática das línguas de sinais (p.65)

UFT
Fonética e fonologia da Libras (p.36)
Morfossintaxe da Libras (p.37)
Semântica e pragmática da Libras (p.38)
UFAC
Fonética e Fonologia (p.39)
Morfologia (p.47)
Sintaxe (p.59)
Semântica e Pragmática (p.67)
UFC
Libras: Fonética e Fonologia
Libras: Morfossintaxe
UFMT
Fonética e Fonologia da Língua Brasileira de Sinais (p. 37)
Morfossintaxe da Língua Brasileira de Sinais (p. 39)
Semântica e Pragmática da Libras (p.52)
UFCG
Fonologia da Libras
Morfologia da Libras
Sintaxe da Libras
Semântica e pragmática da Libras
UFG
Fonética e Fonologia (p. 26)
Morfologia (p.26)
Sintaxe (p.27)
UFRA
Libras V (p.63)
UnB
Fonologia contrastiva LSB/PSL
Lexicografia e terminologia da LS
Morfossintaxe contrastiva PSL – LSB
UFS
Fonética e Fonologia de Libras (p.12)
Morfologia da Libras (p.12)
Semântica e Pragmática de Libras (p.12)
UFCA
Libras: Fonética e Fonologia
Libras: Morfossintaxe
UFU
Aspectos gramaticais de Libras I
Aspectos gramaticais de Libras II
Fonética e Fonologia
Morfologia
Semântica
Sintaxe
UFMA
Morfologia, Semântica e Pragmática em Libras (p.35)

UFPI
Fonética e Fonologia da Libras (p. 54)
Morfologia e Sintaxe da Libras (p.57)
UFPR
Estudos linguísticos I: fonética e fonologia (p.79)
Estudos linguísticos II: morfologia e sintaxe (p.84)
Estudos linguísticos III: semântica, pragmática, análise do discurso (p.88)

Fonte: A autora, 2020.

Ao analisarmos as ementas obrigatórias de Libras, verificamos que na UFAL, UnB, UFCG, UFERSA, UFMA, UFRB, UFRA, UNIFAP, UNIR, UFRJ e UFSC não existe a previsão do conteúdo “Fonética da Libras”. Enquanto nas outras universidades encontramos “Fonética e Fonologia da Libras”, em algumas das IES supracitadas, o conteúdo “Fonética e Fonologia” só se apresenta em relação à Língua Portuguesa. No que tange à Língua de Sinais há um apagamento sobre esse saber, como observamos no fragmento abaixo:

Fragmento 22

Fonologia da Libras

Ementa: Introdução aos estudos da fonologia. Organização fonológica das línguas de sinais. Fonologia da Língua de Sinais Brasileira. Restrições na formação de sinais.

Fonte: UFCG, 2015, não paginado.

No fragmento 22 fica configurado um processo de silenciamento e apagamento da *Fonética da Libras*. De acordo com Orlandi (2007), “há um sentido no silêncio” (p.12) e é “somente sob a perspectiva discursiva que o silêncio deixa de ser o vazio, o sem sentido ou o oposto ao dito, para ser concebido como matéria significativa e irreduzível à linguagem.” (GRIGOLETTO, 2003, p.232). Para que o não-dito, signifique, é preciso considerar as condições de historicidade do texto, pois:

Para se poder trabalhar com o silêncio, já que ele não é diretamente observável, é imprescindível mobilizar a noção da historicidade do texto. É somente a partir da consideração de que os processos de construção dos efeitos de sentido de um texto o colocam na sua relação histórica com outros textos e com discursos que o constituem que esses sentidos podem ser compreendidos. A construção dos sentidos de um texto é sempre histórica. (GRIGOLETTO, 2003, p.232).

Reconhecer que há uma historicidade inscrita na linguagem implica compreender sua condição de produção, sua relação entre os interlocutores e o seu contexto social que estarão vinculados às possibilidades de dizer e de não dizer do seu tempo.

Embora existam estudos sobre descrição linguística da Libras, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Para Quadros e Karnopp (2004), “na descrição da língua de sinais brasileira, uma das limitações é também a carência de uma análise fonética e fonológica mais completa do que a atualmente disponível.” (p.63).

Apesar da diferença existente entre as línguas de sinais e as línguas orais, referente à modalidade de percepção e produção, a adoção das mesmas terminologias e parâmetros para a descrição das línguas têm gerado algumas discussões sobre o assunto.

Nos estudos linguísticos pioneiros de Stokoe com a ASL em 1960, a princípio, o linguista propôs o termo “*quirema*” às unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, locação e movimento) e o termo “*quirolgia*” (do grego “mão”) ao estudo de suas combinações. Posteriormente, outros pesquisadores, incluindo o próprio Stokoe, usariam os termos “fonema” e “fonologia” da mesma forma que nas línguas orais, justificando que as línguas de sinais são línguas naturais e, portanto, compartilham dos mesmos princípios subjacentes com as línguas orais. (QUADROS; KARNOPP, 2004). De acordo com Ferreira (2010):

Quanto às unidades mínimas distintivas, o termo “fonologia” pode parecer estranho quando usado para se referir a níveis linguísticos de uma língua que não faz uso do canal oral-auditivo para expressar-se. Entretanto, após algumas tentativas em atribuir aos elementos da segunda articulação dos itens lexicais de uma língua de sinais outras terminologias tais como “cheremes” (CARE-eem, do grego, significando “manual”) e “allochers” em lugar de “fonema” e “alofone” (Stokoe et alii, 1976), chegou-se à conclusão de que o mais apropriado e prático seria conservar os termos “fonema”, “fonologia” e “alofone”, termos estes já estabelecidos e convencionizados, em Linguística para as línguas naturais.

[...] Entretanto, queremos ressaltar aqui que a modalidade de língua (gestual-visual ou oral-auditiva) pode impor restrições à estruturação da língua [...]. Não levar em consideração as restrições decorrentes da modalidade (*medium*) de língua implica correr o risco de encontrar falsos universais linguísticos ou falsas especificidades culturais de uma língua (p.28).

Para Nóbrega (2016), Stokoe cunhou os termos *quirema* e *quirolgia* por compreender que, apesar de desempenharem o mesmo papel nas línguas orais, marcavam assim a diferença entre a organização fonológica das línguas orais (cujos

fonemas são produzidos sequencialmente) e das línguas sinalizadas (cujos fonemas são realizados simultaneamente).

Segundo o autor, os termos não foram incorporados, entre outras razões, “porque consideraram que o uso de uma mesma terminologia linguística no tratamento tanto de línguas orais, quanto de línguas sinalizadas, tem a vantagem de iluminar semelhanças entre elas.” (NÓBREGA, 2016, p.14).

Ainda que os termos *fonética*, *fonema*, *fonologia* sejam formados pela raiz grega *phōné* que significa “som”, podemos supor que o objetivo naquele momento seria aproximar a língua de sinais de todas as categorias que compõe uma língua a fim de comprovar seu *status* linguístico.

Nóbrega (2016) argumenta que diferentemente do que ocorria na década de 1960, as línguas de sinais hoje têm seu reconhecimento linguístico comprovado e precisam ser pensadas a partir de um arcabouço teórico minimamente adequado à modalidade dessas línguas (p.206).

A partir dessa inquietação, o autor, propõe uma terminologia em que sejam contemplados aspectos que envolvam a produção de um sinal representada no quadro a seguir:

Quadro 7- Equivalência de termos entre Linguística e Língua de Sinais

Língua orais	Línguas de sinais
Fonologia	Sigmanulogia
Fonética	Signética
Fonema	Signema
Alofone	Alosigne

Fonte: NÓBREGA, 2016, p. 219

Alguns pesquisadores são a favor da manutenção do modelo teórico que se fundamenta na descrição das línguas orais:

No entanto, embora o uso dos termos “fonética” e “fonologia” para línguas de sinais possa causar estranheza, continuaremos a fazê-lo, junto com vários outros linguistas de línguas de sinais fazem: Crasborn, 2012; Sandler e Lillo-Martin, 2006; 1989; Battison, 1978, entre outros. Os pesquisadores entendem que os termos “fonética” e “fonologia” referem-se aqui à área de estudos da linguística que se ocupa da identificação e descrição das unidades e traços mínimos de uma língua que não apresentam significado autônomo. (QUADROS, 2019, p. 42).

De acordo com Quadros (2019), os estudos da fonética e fonologia das línguas de sinais ainda são muito recentes e, por isso, há de se considerar pelo menos um século de pesquisas já existentes sobre a fonologia das línguas faladas, sem, contudo, deixar de observar as peculiaridades das línguas orais (p.41).

A fonética e a fonologia são áreas diferentes que operam com seus próprios métodos; porém elas se condicionam mutuamente em seu valor e desenvolvimento. Por exemplo, descrever a fonologia de uma língua de sinais sem considerar o aspecto fonético seria absurdo. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.84)

Diante da busca de um modelo que melhor se adapte à descrição e análise de uma língua espaço-visual em seu nível fonológico, percebemos que ainda há um hiato nas pesquisas sobre o assunto que foi discursivizado pelo não-dito, pelo apagamento do conteúdo, do tema ainda problematizado que até o momento busca respostas. Segundo Orlandi (2007), “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras.” (p.74).

É preciso perceber os traços da historicidade que perpassam as ementas por meio dos efeitos de sentidos ali produzidos, seja pelo dizer ou pelo silenciar. Reconhecer que há uma historicidade inscrita na linguagem implica compreender que não há um sentido literal, já-dado sem considerar suas condições sócio-históricas de produção de conhecimento.

Ferreira (2010) aponta que se deparou, no início dos seus trabalhos, com o problema relativo à escolha de método e modelo teórico que fossem mais adequados para a análise de uma língua multidimensional como é o caso das línguas de sinais. A autora verificou que os primeiros estudos descritivos da Língua de Sinais Americana (ASL), consistiram em um tratamento estruturalista da mesma.

Para a linguística estrutural, a língua é um sistema que pode ser organizado conforme seus padrões estruturais que seguem a seguinte sequência: 1º) nível fonológico, 2º) nível morfológico e 3º) nível sintático. Cada um desses níveis é constituído por unidades do nível imediatamente inferior estando, dessa forma, conectados e inter-relacionados. De acordo com o pensamento de Bloomfield, por exemplo, - a descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples e seguir para as mais complexas.

Ao que parece, a organização das ementas sobre o ensino de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras-Libras também se espelhou no estruturalismo. Muitas das ementas analisadas adotaram uma ordem gramatical e lógica, partindo do mais simples para o mais complexo, seguindo certa progressão gramatical tal como acontece em muitos currículos de licenciaturas de línguas orais, como examinamos, por exemplo, na UFCG: Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras.

Percebemos, desse modo, traços estruturalistas no ensino das línguas de sinais que trabalham com níveis linguísticos que iniciam da menor para a maior unidade. O ensino de Libras parece seguir a matriz curricular da Língua Portuguesa, ou seja, daquilo que é feito e ensinado em relação às línguas orais e, retomamos novamente, a problematização da descrição das línguas de sinais a partir do arcabouço teórico sistematizado para línguas orais, refletindo se línguas de modalidades distintas seguiriam a mesma ordem estrutural gramatical.

Entretanto, ainda que tratando do aspecto morfológico, mas que pode ser aplicado a todos os outros níveis, Quadros e Karnopp trazem uma importante consideração sobre o assunto:

A primeira dificuldade ao se tentar descrever e explicar a morfologia da língua de sinais brasileira é o peso da tradição, que dificulta a revisão e a adoção de novas posições. A questão é: realizar um estudo da morfologia a partir da análise da morfologia das línguas orais ou reduzir-se ao estudo da morfologia das línguas de sinais? Ao optar-se pela primeira, pode-se desconsiderar as especificidades das línguas de sinais, quanto à sua modalidade de percepção e produção. Ao optar-se pela segunda, depara-se com uma bibliografia reduzida e limitada, principalmente ao estudo da língua de sinais americana. Além disso, na língua de sinais brasileira, raros são os estudos linguísticos realizados nesta área (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.84).

É notório que as línguas orais têm, historicamente e por inúmeras razões, uma tradição muito mais ampla em relação ao ensino, seja como L1 ou L2. Para as línguas de sinais, tudo isso é muito mais recente. Não há ainda uma tradição de ensino de Libras no nível superior e, com isso, poucos materiais didáticos, metodologias de ensino e pesquisas. Voltamos a dizer, os saberes sobre a Libras não estão suficientemente construídos.

Ademais, como um curso recém-chegado à universidade e por força de Lei, talvez fosse necessário, novamente, a aproximação com as línguas orais numa tentativa de se equivaler a essas em prestígio e reconhecimento. Tendo a Língua

Portuguesa um lugar privilegiado nesse espaço, considerada como um cânone, poderia ser relevante linguística, política e socialmente para a Libras seguir uma língua que tenha tradição.

Por outro lado, também temos uma forte tradição de base estruturalista vindo de diferentes níveis linguísticos que estão organizados em uma visão crescente do domínio gramatical. Tradicionalmente, temos essa organização no ensino de línguas no Brasil que, certamente, influenciaria a sistematização desse saber linguístico recém-chegado ao espaço acadêmico.

Enfim, há várias questões que reverberam nesse contexto e simultaneamente. Não temos a pretensão de respondê-las ou classificar se os traços estruturalistas são positivos ou negativos, tampouco de julgar se determinados conteúdos devem ser inseridos, excluídos ou reformulados. Não é este o objetivo do nosso trabalho, mas lapidar os sentidos que atravessam o processo de institucionalização e disciplinarização da Libras nas universidades.

Seguimos adiante apresentando outra organização dos conteúdos referentes a Libras.

Organização por nível interdisciplinar

Como também é possível verificar no fragmento 17 no ementário da UFAM, há disciplinas que se dedicam ao ensino da Libras, mas de forma interdisciplinar com os estudos linguísticos, como observamos em: “Sociolinguística: estudos sobre a Libras”, “Linguística de *corpus* e sistemas de transcrição” e “Linguística textual e Análise do Discurso: estudos sobre a Libras”. A esse tipo de grupo, nomeamos *organização por nível interdisciplinar*.

Nessa organização, notamos uma articulação entre a gramática e análise linguística, como podemos identificar no fragmento abaixo:

Fragmento 23

Libras: Semântica, Pragmática e Análise do Discurso

Ementa: Dimensões da significação: sentido, referência. Significação e uso da linguagem: performatividade, atos de fala, máximas conversacionais. Enunciação e sentido. Aspectos sociais da pragmática e a língua de sinais. Estudo e aplicação de abordagens teóricas e metodológicas relevantes à análise do discurso. Descrição e interpretação de características linguístico-funcionais: troca de turno, estruturas gramaticais e léxico, unidades e níveis de organização textual, coesão, coerência e intertextualidade e sua relação com diferentes contextos socioculturais. Análise de elementos e características do discurso de surdos. Atividades de prática de componente curricular.

Fonte: UFC, 2016 [2012], não paginado.

Observamos que a sistematização da língua se dá por meio de um quadro teórico, nesse caso, a Análise de Discurso, sem definir especificamente qual vertente. A gramática parece ser trabalhada num paradigma diferente, cujo objetivo principal deve estar centrado na reflexão “sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas com o foco nos usos de linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

As disciplinas agrupadas nesse bloco apresentam uma proposta de ementa de Libras baseada na análise e reflexão da língua. Elencamos a seguir, as IES e suas respectivas disciplinas que apresentaram esse tipo de organização:

Quadro 8- Organização por nível interdisciplinar

UFJF
Linguística das Línguas de Sinais (p.47)
Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras I
Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras II
Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras III
UFMG
Introdução à linguística das línguas de sinais (p. 64)
Sociolinguística, bilinguismo e surdez (p.65)
Linguística comparada e línguas de sinais (p.66)
UFPE
Libras VI: Sociolinguística (p.184)
UFRJ
Libras V – Aspectos sociolinguísticos da Libras (p.32)
Libras VI – Aspectos pragmáticos e discursivos da Libras (p.33)
Libras VII – Aspectos funcionais (p.33)
Aspectos Cognitivos da Libras (p.41)
Aspectos da Análise da Conversação em Libras (p.45)
UFT
Estudos linguísticos e Língua Brasileira de Sinais (p. 40)
Linguística Aplicada ao ensino de Libras (p.53)
UFAC
Sociolinguística (p. 57)
UFC
Fundamentos de Linguística Aplicada para o Ensino de Libras
Libras: Semântica, Pragmática e Análise do Discurso
Libras: Sociolinguística
UFMT
Estudos linguísticos de Libras (p. 36)
Empréstimos Linguísticos na Língua Brasileira de Sinais (p. 46)
Laboratório de Expressão Facial e Corporal (p.43)
Língua Brasileira de Sinais V (p. 52)
UFMG
Variação linguística em Libras

Discursos e identidades em textos em Libras
Fundamentos dos estudos linguísticos
UNIFAP
Aquisição da linguagem (p.58)
UFG
Aquisição da Língua de Sinais (p.25)
UFRA
Libras I (p.47)
Libras VI (p.68)
UFRB
Estudos de Libras III (p.71)
Sociolinguística aplicada à Libras (p.117)
UnB
Linguística de Línguas de Sinais
Políticas Linguísticas
Variação Linguística na LSB
UFS
Linguística aplicada à Libras (p.12)
Libras VIII (p.13)
UFCA
Fundamentos de Linguística Aplicada para o Ensino de Libras
Sociolinguística (Libras)
Libras: Semântica, Pragmática e Análise do Discurso
UFU
Estudos do discurso
Estudos linguísticos II
Linguagem e enunciação
Aquisição da linguagem
Variação e mudança em Libras
Variação e mudança
Sociolinguística
UFAL
Linguística aplicada ao ensino de Libras (p.57)
Língua Brasileira de Sinais I (p. 61)
UFSC
Aquisição da linguagem (p. 43)
Língua Brasileira de Sinais VI (p.51)
UFMA
Processos cognitivos e Línguas de Sinais (p.20)
Aquisição da linguagem e a aquisição de Língua de Sinais (p. 23)
Constituição dos sinais em Libras (p.25)
Linguística aplicada ao ensino de Libras (p.28)
Aquisição de segunda língua (p.34)
UFPR
Estudos linguísticos IV: língua e sociedade, sociolinguística, linguística aplicada. (p.93)

UNIR
Língua Brasileira de Sinais 1 (p.34)
Língua Brasileira de Sinais 2 (p.36)
Linguística aplicada ao ensino de Libras (p.36)
UFPI
Sociolinguística
UFRN
Língua Brasileira de Sinais I (p.36)

Fonte: A autora, 2020.

Além das três organizações, descritas previamente, nas quais agrupamos as disciplinas de Libras, também identificamos que algumas disciplinas apresentavam na mesma ementa duas ou mais características das organizações já supracitadas. Como no exemplo a seguir:

Fragmento 24

Língua Brasileira de Sinais 5

Ementa: Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.

Fonte: UNIR, 2014, p. 45.

Observamos elementos linguísticos na ementa, mas também de práticas de tradução e interpretação, embora o curso seja de Licenciatura. Como esse quarto e último agrupamento é formado pelas ementas – como no fragmento supracitado – que se organizaram a partir da mescla de conteúdos já mencionados anteriormente nos outros grupos, não nos ocuparemos de fazê-lo novamente. Apenas elencamos abaixo as disciplinas e suas respectivas IES que compõem o nosso quarto e último agrupamento.

Quadro 9- Organização a partir de dois grupos.

UFJF
Libras VI
Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras IV
UFMG
Libras I (p.64)
UFT
Língua Brasileira de Sinais I (p.43)
UFAC
Língua Brasileira de Sinais I (p.36)
Língua Brasileira de Sinais II (p.40)
Língua Brasileira de Sinais III (p.46)

UFMT
Língua Brasileira de Sinais I (p.26)
UNIFAP
Libras IV (p. 69)
Libras V (p.69)
UFRJ
LIBRAS I – Aspectos Linguísticos, Sociais, Culturais e Identitários (p. 31)
UFU
Língua Brasileira de Sinais I
Língua Brasileira de Sinais V
Língua Brasileira de Sinais VI
UFCG
Laboratório de Libras III
Laboratório de Libras IV
Laboratório de Libras V
UFRB
Libras (p.55)
Estudos de Libras I (p.69)
Laboratório de Libras (p.104)
UFAL
Língua Brasileira de Sinais 5 (p.65)
Fundamentos da Libras (p.81)
UFSC
Língua Brasileira de Sinais I (p. 40)
Língua Brasileira de Sinais V (p. 50)

Fonte: A autora, 2020.

Por fim, retornando mais uma vez ao fragmento 17 identificamos a disciplina “Estudos diacrônicos sobre a Libras” que se aproxima dos estudos de gramática histórica. Como a UFAM foi a única universidade a apresentar essa disciplina, não consideramos necessário estabelecer um novo grupo para uma oferta singular e optamos apenas por assinalar sua presença.

Encerrado os agrupamentos nos quais organizamos as ementas dentro da perspectiva linguística/gramatical, seguiremos finalmente com a nossa última perspectiva: gêneros discursivos.

c) Gêneros discursivos

Em nossa análise, constatamos por meio das ementas que na UFJF, UFMG, UNIFAP e UFCG há a previsão do trabalho com os gêneros discursivos como sublinhamos nos fragmentos a seguir:

UFJF
<p>Libras II</p> <p>Ementa: Desenvolvimento, em nível pré-intermediário, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira (libras). Introdução ao estudo da fonética e fonologia da libras. Introdução ao estudo do <u>gênero poético em libras</u>. (p. 37)</p>
<p>Libras III</p> <p>Ementa: Desenvolvimento, em nível intermediário, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira (libras). Introdução ao estudo da morfologia da libras.</p> <p>Programa da disciplina:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prático-teórica – Morfologia da libras <ol style="list-style-type: none"> a. Introdução à morfologia da libras; b. Processos de formação de palavras na libras (derivação e flexão); c. Composição na libras; d. Incorporação de numeral e negação. 2. Fundamentos linguísticos da libras (intermediário) <ol style="list-style-type: none"> a. Vocabulário / interação em libras; b. <u>Gênero jornalístico na libras</u>; c. Uso de compostos, verbos direcionais, verbos de localização e pares nome-verbo; d. Sinalização em nível intermediário. (p.39)

Fragmento 25

Fonte: (UFJF, 2015)

Fragmento 26

UNIFAP
<p>Libras VI</p> <p>Ementa: Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. Os sinais da realidade amapaense. As semelhanças e diferenças entre Língua Portuguesa e Libras. <u>Poesias em língua de sinais</u>. Diálogo em Libras. (p. 70)</p>

Fonte: (UNIFAP, 2014)

Fragmento 27

UFMG
<p>Libras 2</p> <p>Ementa: Desenvolvimento da competência comunicativa em Libras, com ênfase nos <u>gêneros textuais do domínio científico e acadêmico</u>. Aplicação de análises linguísticas em nível sintático e semântico-pragmático. (p.65)</p>
<p>Libras 3</p>

Ementa: Desenvolvimento da competência comunicativa em Libras em diferentes gêneros textuais em Libras, com ênfase no uso do espaço de sinalização para a representação do evento: perspectiva e predicados classificadores. (p.65)

Libras 4

Ementa: Desenvolvimento da competência comunicativa em Libras, com ênfase nos gêneros textuais do domínio jornalístico. Uso do espaço de sinalização para a construção do discurso. (p.66)

Fonte: (UFMG, 2018)

Fragmento 28

UFCG	
Gêneros em Libras I	
Ementa: Práticas de leitura e produção de <u>gêneros não acadêmicos em Libras</u> . Análise de atividades de compreensão de leitura e produção de gêneros e de textos em materiais didáticos.	
Gêneros em Libras II	
Ementa: Práticas de leitura e produção de <u>gêneros acadêmicos em Libras</u> .	

Fonte: (UFCG, 2015)

A UFCG oferta duas disciplinas específicas sobre os estudos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos em Libras. Já a UFJF, UFMG e UNIFAP apresentam apenas um tópico em suas ementas acerca de alguns gêneros discursivos em particular, sendo eles: o poético e o jornalístico. A UFMG, assim como a UFCG, também apresenta gêneros acadêmicos e não acadêmicos, mas que são pulverizados entre outros conteúdos das ementas.

Não fica claro porque os gêneros poéticos e jornalísticos são determinados nas ementas em detrimento dos outros que são silenciados ou generalizados como “diferentes gêneros textuais em Libras”. Sobre o primeiro, podemos supor que o surgimento de um número expressivo de produções de poesias em línguas de sinais pode ter motivado esse destaque nas ementas.

O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/02 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05 associados a uma proposta de políticas públicas de ensino que privilegie o ensino bilíngue para surdos, juntamente com os avanços tecnológicos que possibilitam os registros de uma língua visuoespacial, favoreceram a circulação e o consumo das produções culturais surdas e, em especial, a poesia surda (KLAMT, 2014; MOURÃO, 2012; SILVEIRA, 2015). Pela maior difusão desse gênero, pode-se acreditar que seja esta uma justificativa para seu destaque nas ementas supramencionadas.

De certa forma, porém em menor proporção, pode-se seguir uma linha de raciocínio semelhante quando pensamos no gênero jornalístico. Os avanços tecnológicos, a criação da Lei 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, bem como as outras legislações já citadas, impulsionam o debate sobre os direitos linguísticos dos surdos à informação na língua de sinais. Criam-se, dessa forma, telejornais nacionais na Língua Brasileira de Sinais dos quais podemos destacar, por exemplo, o programa “Primeira Mão” da TV INES.

Como mencionamos anteriormente, há uma escassez de materiais didáticos na área, além de ser uma língua (quase) interdita por anos e que apenas recentemente começa a ocupar certos espaços na sociedade (ainda enfrentando certa resistência) e que carecia de meios tecnológicos que melhor garantissem seu registro visual. Dessa maneira, esses fatores podem contribuir pela presença pontual desses gêneros discursivos de maior circulação social (ao menos na comunidade surda).

A respeito desse tema, ao tratar sobre o ensino de Libras para ouvintes com base nos gêneros, Gesser (2012), destaca que:

Em primeiro lugar, entendo que as escolhas dos gêneros textuais pelos professores devem ser feitas a partir de sua recorrência e frequência de uso na nossa sociedade. É sabido que nem todos os gêneros textuais estão postos na LIBRAS, se comparados, por exemplo com a diversidade disponível em português ou mesmo em outras línguas orais. (GESSER, 2012, p. 153).

O próprio gênero acadêmico que considere as particularidades de uma língua visuoespacial e congregue as exigências da Academia (tradicionalmente grafocêntrica) e suas normas como da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), precisa repensar seus elementos discursivos com a entrada dos surdos nas universidades. Pode-se considerá-lo como um gênero que se encontra em construção/adaptação em serviço, a partir das necessidades que vão surgindo ao longo da formação desse alunado.

Enfim, ainda que de forma tímida e devido às condições dadas, observamos uma didatização de alguns gêneros discursivos no qual se busca ensinar a língua de sinais com e por meio dos gêneros.

Ao analisar o que buscamos unir sob o rótulo de “ementas de disciplinas de Libras”, nos deparamos com a constituição de um arquivo extremamente disperso.

Não se trata do mesmo sentido, não significa o mesmo, ainda que estejam todas sob a égide do ensino da Língua Brasileira de Sinais. Essa dispersão é muito significativa e parece nos apontar a própria dispersão dos estudos e pesquisas dessa língua e da formação desse futuro professor.

São várias acepções de sentidos de gramática que perpassam as ementas e possibilitam a organização desse saber sobre essa língua, parecendo haver uma sobreposição em alguns casos.

Nota-se a concepção de ensino de língua atrelado a uma espécie de nivelamento, um somatório no qual o aprendiz é apresentado primeiramente aos elementos mais básicos da Libras, tendo como introdução o Alfabeto Dactilológico e os itens lexicais, progredindo, em seguida, para os elementos gramaticais a fim de produzir sentenças e avançando finalmente para a produção de textos, por meio dos gêneros discursivos. Segundo Richard-Amato (1998 apud WILCOX; WILCOX, 2005), “geralmente, acredita-se que fonemas devam ser ensinados antes das palavras, palavras antes de frases e sentenças, sentenças simples antes de complexas, etc” (p. 128).

Ao debruçarmos sobre as ementas de Língua de Sinais, não tínhamos como finalidade identificar métodos/abordagens de ensino e aprendizagem ou, por ventura, focarmos na descrição e prescrição da gramática da Libras. Interessa-nos compreender as condições de produção que firmam os primeiros momentos da gramatização da Libras. Por compreendermos que esse processo é contínuo, interessa-nos a recuperação e o registro desse processo inicial.

Uma vez que os instrumentos linguísticos, como são identificados na HIL – a gramática e o dicionário –, regulam o ensino da língua e lhe atribuem sentidos, apresentar suas formas de institucionalização é ancorar historicamente a condição de produção desses sentidos e de sua construção ideológica.

Como constatamos, há diversos sentidos para gramática perpassando as ementas de Libras, o que pode sugerir várias formas de gramatização para essa língua, e talvez, por isso, tenha-se investido mais na produção dos dicionários do que nas gramáticas.

Ainda há muitas questões a serem resolvidas que, ao mesmo tempo que extrapolam, se conectam à constituição desse saber linguístico, como por exemplo, definir a forma como será conduzido o processo de gramatização da Libras que ou adotará propostas que considerem sua condição visuoespacial ou se fundamentará

nos quadros descritivos já existentes e consolidados das línguas orais. Por conseguinte, avaliar se a produção de instrumentos linguísticos dessa língua seria a mesma e da mesma forma que a das línguas orais, pois, desse ponto de vista, a constituição das gramáticas e dos dicionários, não corresponde somente a uma transposição dos instrumentos já existentes nas línguas orais.

Nos capítulos iniciais desse trabalho, pontuamos que Orlandi (2000, 2001b, 2006, 2013) inaugura um olhar brasileiro para a HIL e seus instrumentos linguísticos, pois considera que, diferentemente da Europa, nossas condições de produção e nossa conjuntura como país colonizado traziam mudanças significativas que mereciam destaque.

Refletimos se a mesma premissa deveria ser considerada quando pensamos no processo de gramatização da Língua Brasileira de Sinais. E, arriscamos ir um pouco mais além, uma vez que a autora menciona e fundamenta suas investigações nessas relações entre Brasil e Portugal e, nas suas respectivas língua colonizada e língua de colonização, ficamos a elucubrar se seria possível estabelecer uma correlação com os estudos de Ladd (2013) sobre *deafhood* (surdidade) quando o autor investiga a colonização dos surdos por meio de currículos e práticas pedagógicas direcionadas a ouvintes e línguas orais. Retomando a comparação com os estudos de Orlandi, de acordo com Freitas (2018), o projeto da pesquisadora no Brasil,

[...] permitiu o desenvolvimento de uma análise crítica da constituição da língua nacional brasileira, a qual aponta os reflexos do discurso colonizador (MARIANI, 2004) na formulação dos instrumentos linguísticos aqui produzidos e o peso ideológico das tradições e das relações de poder na formulação de uma língua imaginária que dita o que seriam os bons costumes nas práticas linguísticas (p.106).

Pensando que nossos gramáticos trabalham em espaços de oralidade, cabe a reflexão sobre como fica a gramatização da Libras nesse contexto. Embora observemos artigos, dissertações e teses de descrição linguística da Libras, ainda são estudos dispersos. Sobre a produção de gramáticas como instrumentos linguísticos da Libras, podemos afirmar que há um predomínio do processo de exogramatização (AUROUX, 2014), pois são ouvintes à frente da construção desse saber metalinguístico, muito também devido a entrada tardia dos surdos no meio

acadêmico. Instiga-nos imaginar como se constituirá esse processo, passado algumas décadas da formação acadêmica de surdos na área.

Assim, o processo de gramatização da Libras está muito atrelado à construção de um instrumento linguístico relacionado aos dicionários. Verifica-se que a construção de um instrumento linguístico chamado gramática tem menor incidência.

Como está posto socialmente, a Libras acaba não desempenhando funções como língua de conhecimento ou de produção de conhecimento, tampouco é uma língua de instrução. O que se verifica é que a Libras acaba se tornando apenas uma língua de tradução, inclusive, dentro das próprias escolas. Dessa forma, a Libras cumpre um papel como língua de tradução na televisão, nas escolas, nos hospitais e delegacias e, no caso em que haja algum intérprete de Libras ou profissional nesses ambientes com fluência ou conhecimentos nessa língua.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. (GUEDES, 2009, p. 38).

A característica de língua de tradução implica na normalização de um léxico que se acentua ainda mais com a entrada dos surdos na universidade e cria-se a necessidade de uma terminologia específica em Libras. Trata-se, então, de uma tradução especializada que demanda um conhecimento sobre termos e fórmulas antes secundários.

Vemos que a profusão de dicionários se dá entorno do teor terminológico e não nos dicionários de uso, muito por conta da entrada dos surdos em outros espaços e pela característica de língua de tradução que ronda a Libras no funcionamento da nossa sociedade. Obviamente, há de se considerar a questão da tentativa de interdição da língua de sinais que condensa durante anos a produção lexical dessa língua, pois para HIL não é possível tratar a questão da língua e seus instrumentos tecnológicos sem considerar a história do povo que a utiliza. Desse modo,

Observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade. A produção de tecnologias é parte do modo como qualquer sociedade se constitui historicamente. E a produção tecnológica relacionada com a linguagem é, não há dúvida, lugar privilegiado de observação do modo como uma sociedade produz seu conhecimento relativamente à sua realidade. (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 9).

Enfim, por inúmeras razões, o processo de gramatização da Libras parece percorrer por um instrumento linguístico em especial (o dicionário), acarretando a ampliação da dicionarização. Ficam os questionamentos de que forma o acontecimento da entrada da Libras nos cursos de graduação poderá inscrever o processo de gramatização da Língua Brasileira de Sinais e se as universidades se ocuparão desse processo.

Novamente nos deparamos com uma diversidade de reflexões das quais, por ora, não damos conta de respondê-las ou supostamente “resolvê-las” nesse trabalho, mas que nos instigam a deixá-las aqui registradas para que possam ser retomadas em algum outro momento. Desafia-nos a imaginação pensar como os leitores que futuramente se depararão com essa cápsula do tempo lidarão com os impasses que hoje, nesse momento inicial de gramatização da Libras, foram colocados.

Nos itens a seguir trataremos de outros elementos que foram observados em nossa análise sobre as ementas de Libras.

4.2.2 Língua e cultura

Sabemos que língua e cultura são conceitos que necessariamente estabelecem relações entre si. Ao falar sobre ensino/aprendizagem de uma língua, não basta apenas decorar regras gramaticais e/ou ter um bom vocabulário. É preciso também aprender a cultura que envolve a língua.

Durante muito tempo, as metodologias de ensino de línguas ignoraram ou pouco utilizaram o aspecto cultural no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, embora esse seja o ambiente propício para aquisição da cultura, visto que ela sempre está presente, pois ao se aprender uma língua, aprende-se também sobre a cultura.

Desse modo, não podemos ignorar que língua, cultura e identidade são conceitos que estão intrinsecamente ligados, pois: “a língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos seja imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade se constrói por meio da língua e da cultura.” (COELHO; MESQUITA, 2013, p.24).

Outro aspecto relevante a ser considerado nessa relação entre língua e cultura diz respeito às suas implicações políticas e sociais. Como professores de língua, os futuros profissionais devem estar atentos ao tratamento da diversidade a fim de evitar, entre outras questões, a propagação de estereótipos culturais que se apresentam como a única forma de representação de um determinado povo, naturalizando, assim, discursos tipificados que a validam e retroalimentam.

O conceito de cultura é muito abrangente e essencialmente plural, procedendo dos mais diversos campos epistemológicos, tais como: a antropologia, a linguística ou a psicologia social. Devido a essa complexidade é muito difícil encontrarmos uma definição que consiga abarcar todo o seu significado.

No caso específico deste trabalho, não nos interessa descrever o conceito de cultura, a priori, mas sim examinar (se e) como a cultura surda imprime (ou não) seu espaço no currículo dos cursos de graduação. Abaixo listamos as disciplinas oferecidas pelas universidades que abordam a questão da cultura surda.

Quadro 10- Universidades que oferecem disciplinas sobre cultura surda

UFCA
Estudos Surdos I
Estudos Surdos II
UFAM
Estudos culturais e cultura surda
UFPR
Estudos surdos I
Estudos surdos II
UFCG
Língua, cultura e identidade Surda
UFERSA
História e Cultura Surdas
UFC
Estudos surdos I
Estudos surdos II
UFMG
Estudos Surdos
UFJF
Introdução aos estudos surdos
UFPI
Estudos surdos I (obrigatória)

Estudos surdos II (optativa)
UFPE
Cultura e identidade surdas no Brasil
UFRN
Língua, Cultura e Identidade Surda
UFMA
Cultura e Identidade Surda

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As universidades UFSC, UFT, UnB, UFAC, UFG, UFRB, UFRA, UFRJ, UFMT, UFS, UFAL e UFU não oferecem uma disciplina específica que trate dessa temática. Já a UFPA apresenta uma disciplina chamada “cultura e identidade”, mas como não tivemos acesso ao ementário das disciplinas, não a consideraremos por não termos como verificar do que se trata especificamente.

Durante a análise das ementas de Libras sob a perspectiva de ensino de língua, observamos que, assim como a UFAM, a UFCA apresenta ementas de Libras com perspectivas diferenciadas – Libras: Fonética e Fonologia; Libras: Morfossintaxe; Libras: Semântica, Pragmática e Análise do Discurso e também oferece Libras: Língua e Cultura, que corresponde a seis (6) períodos. Essas últimas tratam do ensino da língua, enquanto as anteriores tratam do ensino *sobre* a língua. Diferentemente da UFAM, todas compõem o quadro de disciplinas obrigatórias na UFCA.

Além de apresentar no seu ementário outras duas disciplinas destinadas aos “estudos surdos”, a UFCA, ao nomear seis disciplinas por “Libras: Língua e Cultura” marca discursivamente a indissociabilidade entre esses dois elementos.

O PPP da UFCA evidencia o quão cara lhe é a questão cultural. Ao longo do documento, a região onde se localiza a universidade é apresentada como um dos grandes polos culturais do Ceará e encontramos uma detalhada descrição de seus atrativos turísticos como artesanato, dança, religiosidade popular, gastronomia, entre outros:

Fragmento 29

A região do Cariri é palco das mais diversas manifestações artísticas, frutos da miscigenação, das tradições religiosas, da diversidade cultural de indígenas, europeus e africanos. Conhecida como celeiro cultural do Ceará, pelo grande número de artistas eruditos e populares, escritores, músicos, a região é memória do patrimônio material e imaterial do país, possui atrativos naturais e culturais de imensa beleza e importância, o que a torna um polo de turismo ecológico e cultural, já que existe uma tendência nova no mercado turístico que é a interiorização, além da procura de mercado para novos destinos. Essa região nordestina contém um clima cultural, praticamente genuíno, e no seu entorno com as belezas naturais da Chapada do Araripe e sua floresta nacional; com a religiosidade e a fé ao Padre Cícero; com seus museus; seus sítios mitológicos e paleontológicos; seus projetos sociais, além de sua rica culinária e artesanato.

Fonte: UFCA, 2018, p. 17.

Ao ensejar o diálogo entre os contextos local e global do fazer acadêmico através de aproximações disciplinares que vão além das clássicas áreas temáticas da CAPES (UFCA, 2018), a universidade traz um PPP que baseia suas ações em quatro pilares: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (UFCA, 2018, p. 19) e tem como objetivo maior promover a inclusão social e o desenvolvimento regional. De acordo com o documento, a IES tem como princípio norteador a flexibilização curricular para responder às novas demandas sociais e, por isso, apresenta a possibilidade de eliminar a rigidez estrutural do curso (p. 20).

Segundo o PPP, a universidade dedica-se a desconstrução do rótulo da escassez para a propagação de um dos mais antigos vetores de crescimento da cidade: sua vocação ao turismo religioso e o comércio.

Fragmento 30

No que diz respeito ao contexto local, onde se localiza a UFCA, é dada ênfase à saída dos estereótipos da carência, à escuta sensível dos potenciais abafados e à valorização da criatividade, que vise à busca de caminhos de desenvolvimento originais e duráveis.

Fonte: UFCA, 2018, p. 19.

No fragmento 30, a contraposição entre “carência” e “potenciais abafados” e “valorização da criatividade” presente na vocação intrínseca da UFCA, cria uma afiliação institucional com a Libras e a comunidade surda que também rechaçam o olhar da deficiência, das potencialidades reprimidas, do assistencialismo e buscam o reconhecimento e o devido destaque à sua língua e cultura.

Fragmento 31

Daí justamente a necessidade de articulação da Língua de Sinais com a história, a cultura e a educação de surdos. Complementar a contribuição, ao fortalecimento da cultura surda (em suas diversas manifestações: língua, literatura, história), ocorre a contribuição à diversidade cultural brasileira, da qual a cultura surda é parte.

Fonte: UFCA, 2018, p. 20.

Embora no perfil do egresso se estabeleça as habilidades e competências para o ensino de Libras, a inclinação da instituição para a articulação dos saberes acadêmicos em prol do desenvolvimento local, sugere, em alguns momentos, as prerrogativas de ser bilíngue em uma cidade turística como um mercado de trabalho promissor.

Fragmento 32

[...] cremos no enorme potencial da região de Cariri, principalmente no potencial turismo (sic), acreditamos na educação de línguas de qualidade para atender a demanda de profissionais bilíngues para atuarem nessa sociedade rica culturalmente, modificando significativamente a produção do conhecimento na região.

(UFCA, 2018, p. 18).

Retomamos aqui a questão do mercado linguístico discutido brevemente no item 4.2.1 quando tratávamos da produção de materiais didáticos. Como exposto no fragmento acima, o mercado linguístico tem outras vertentes como o turismo, cuja capacidade de comunicação e atendimento de clientes em outros idiomas pela mão de obra que os atende diretamente é essencial.

Nas últimas décadas houve um maior investimento no turismo acessível com a premissa de “tornar os serviços turísticos mais acessíveis e centrados nas necessidades específicas e individuais dos consumidores enquanto turistas”. (BRAHM, 2012, p. 3). A falta de intérpretes de línguas de sinais e profissionais bilíngues impossibilita a compreensão dos espaços turísticos e suas histórias de forma mais completa pelos surdos.

Para além do domínio de uma língua adicional dentro do setor turístico, Lagares (2018) aponta outras questões que envolvem as políticas de expansão para as línguas, vistas como um recurso econômico, capaz de atrair novos consumidores para produtos nacionais e se centram em alguns aspectos como:

A extensão do seu ensino como “línguas adicionais”, o que supõe a consolidação de um mercado de grande peso econômico e que abre as portas, por meio dos falantes mais ou menos bilíngues, ao consumo nas mais diversas áreas: turismo, produtos culturais (cinema, literatura, música...), produtos gastronômicos, roupa, etc. (LAGARES, 2018, p. 107).

Assim como o autor menciona, observa-se a construção de novos produtos “turísticos” na Língua Brasileira de Sinais como roupas, bolsas, chaveiros e produtos culturais como literatura e cinema⁴⁵.

Para além do ensino e aprendizagem de Libras, provas de proficiência, tradutores automáticos e todo o setor editorial que o envolve (edição de material didático, dicionários, gramáticas, etc.), assim como nas línguas orais, a língua é vista

⁴⁵ Como exemplo, citamos “Crisálida” lançada em setembro de 2019 pela TV Cultura e em maio de 2020 pela Netflix. A série apresenta uma coletânea de histórias que retratam os desafios no cotidiano das pessoas surdas. Bem como o filme “O Caso Libras” (2011) e o desenho animado “Min e as mãozinhas”.

como recurso estratégico que pode angariar consumidores nos mais diversos setores, do turismo aos produtos alimentares e bens culturais que se retroalimentariam com os outros setores. (LAGARES, 2018).

Para Lagares (2018), dentro da perspectiva das línguas orais,

Os delírios ultraneoliberais, que transformam tudo em mercadoria, encontram na língua o produto ideal, que não tem custos de produção e que não se desvaloriza com a troca e o uso, mas que, pelo contrário, quanto mais é usado mais valor adquire [...] (p. 111).

Igualmente se referindo às línguas orais, Mariani (2008), traz reflexões sobre a língua como variável econômica. Para a autora, há de se ter cautela com a recepção desses discursos, principalmente os países descolonizados, pois pode ser uma forma de silenciar outros discursos que criticam a historicidade da hegemonia das línguas de colonização, tal como também ressaltam Garbin e Campos (2016):

A apropriação dos bens históricos, culturais e tradições populares por empresas com objetivos turísticos que prometem desenvolvimento econômico costumam fixar valor, estabelecer um modelo e garantir a cumplicidade social (CANCLINI, 2003). A concentração dos atrativos, meios e serviços turísticos nas mãos do capital privado contribui para a homogeneização a partir da heterogeneidade cultural das nações. (p.58).

Mariani (2008), em seu artigo, nos leva a refletir sobre as implicações possíveis ao se pensar na língua como uma mercadoria,

O título aqui proposto – *Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas* – é propositalmente provocativo e visa a convocar de imediato para uma reflexão: o que significa falar de línguas em termos econômico-financeiros? E, considerando que não há língua sem os sujeitos que a falam, atribuir valores econômicos para as línguas não seria também determinar o valor de uma sociedade e o valor dos falantes, tanto no caso de língua materna quanto no caso de se tratar de segunda língua? Como ficam as línguas como elementos simbólicos das nações? (p.3).

Segundo a autora, algumas pesquisas buscam a correlação entre desenvolvimento econômico e homogeneidade linguística o que implica diretamente em políticas linguísticas.

A não homogeneidade linguística [...] gera custos em muitos setores do Estado: educação bilíngue além do ensino de uma língua estrangeira; custos com material didático (gramáticas e dicionários em duas ou mais línguas), com traduções de documentos oficiais e por aí vai. Em função do

fato de que o multilinguismo gera custos – o treino de funcionários aptos a falar em mais de uma língua, por exemplo – o Estado se vê diante da língua como questão econômica. A formulação interna de políticas e planejamentos linguísticos visando à implementação do monolingüismo, nesse sentido, é muito mais decorrência da esfera do econômico do que de discussões culturais e nacionalistas. (p.8).

Assim, para Mariani, ainda que se discuta o caráter multilíngue em nosso país, durante décadas conclui-se a favor de uma homogeneidade linguística no Brasil.

Embora os autores supramencionados tratem da perspectiva das línguas orais, podemos fazer um deslocamento dessas reflexões para a língua de sinais e compreender melhor o processo financeiro que envolve (além de muitos outros aspectos) o reconhecimento da Libras “como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda” (BRASIL, 2002) e não como “segunda língua” ou “língua cooficial” do Brasil.

Voltando ao PPP da UFCA que marca de forma tão incisiva a questão da cultura, principalmente a popular, agregando-a como um dos pilares indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade traz outra condição para as manifestações culturais dos surdos que, geralmente, são desprestigiadas. Considerando o currículo como um conjunto de práticas que produzem significados e que historicamente esteve voltado para representação de certos grupos sociais, especialmente os dominantes, dar espaço à cultura popular e à cultura surda propicia a circulação de significados que contribuirão para a construção de identidades sociais e culturais.

Contudo, na disciplina “Libras: língua e cultura”, que trata do ensino *da* Libras, não encontramos nas ementas a prescrição de conteúdos que abordassem a questão cultural. A única aproximação encontra-se nos objetivos, onde se lê: “conhecer os espaços onde ocorrem os encontros das pessoas surdas, promovendo uma comunicação entre estes e os alunos”. Isso se dá nas disciplinas de “Libras: língua e cultura I e II”. Já em “Libras: língua e cultura III, IV e V” permanece o objetivo citado anteriormente e na ementa surge o tópico “Inclusão dos aspectos socioculturais das comunidades surdas” que no período seguinte – “Libras: língua e cultura VI” – sofre uma pequena alteração: “[...] o uso de estrutura léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas, com ênfase nos aspectos socioculturais das comunidades surdas”.

Assim, o documento sugere que a questão cultural e linguística se daria de forma prática a partir da interação entre surdos e ouvintes. Sobre o objetivo comum que aparece nas seis (6) ementas da disciplina – “conhecer os espaços onde ocorrem os encontros das pessoas surdas, promovendo uma comunicação entre estes e os alunos” – vemos que o PPP prevê espaços como associações de surdos e de intérpretes/tradutores assim como ONGs (organização não governamental) para a troca de experiências linguísticas entre surdos e graduandos.

Fragmento 33

A comunidade surda do Cariri está organizada nas diversas associações municipais, a saber, a Associação dos Surdos da Região Metropolitana do Cariri (ASURMC), Associação dos Surdos do Cariri (A.S.C.), Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras da Região Metropolitana do Cariri (APILSMC) e Associação Cratense de Defesa da Pessoa Surda (ACDPS), além do Instituto Transformar (INTRA) fundado em junho de 2001, por missionários batistas norte-americanos. O INTRA é uma ONG juazeirense que procura desenvolver atividades com os surdos e deficientes auditivos na região do Cariri (aproximadamente 28 cidades) a fim de acompanhá-los em seus rendimentos escolares, socializá-los e atingir diversas necessidades que venham apresentar. Essa ONG servirá como meio às práticas pedagógicas e experiências linguísticas dos alunos do Curso de Letras/Libras. Essas entidades, de naturezas distintas, constituem a sociedade civil surda e instituições culturais da comunidade surda cearense, apesar dessas entidades, ainda se idealiza um projeto de fundação de uma escola bilíngue para surdos na Região do Cariri para um melhor desenvolvimento educacional da pessoa surda na região, visto já existirem três escolas da mesma natureza bilíngue em Fortaleza. Com a concretização desse projeto, abrirão maiores campos de atuação desses profissionais habilitados do Curso de Letras/Libras.

Fonte: UFCA, 2018, p. 15.

No fragmento acima, a UFCA lista os espaços de enunciação da Libras na localidade onde está inserida a universidade. Ao falarmos de espaços de enunciação, não podemos confundi-los com territórios. Para Guimarães (2002, p.16) são espaços políticos, lembrando que para o autor, o político é o “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. Assim é definido o conceito de espaço de enunciação para o pesquisador:

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p.18).

Tem-se, então, um espaço de funcionamento político de línguas, por vezes, como espaços de conflitos. Para Sobrinho (2015, p.200), “o Estado é o mediador simbólico na conformação do espaço de enunciação por meio das políticas linguísticas”. A partir da Lei de Libras e do Decreto 5.626, propõem-se que as

escolas bilíngues e os cursos de graduação de Letras-Libras, bem como de Pedagogia Bilíngue, possam oferecer novos espaços de enunciação para a língua de sinais numa relação outrora marcada pelo sentido da dominação da Língua Portuguesa nas escolas e universidades.

Ao elencar onde se encontra a sociedade civil surda de Cariri, vemos a configuração do espaço de enunciação da língua de sinais que havia no Brasil nas décadas de 1980/1990. Muito escasso, ele se restringia a associações de surdos e instituições religiosas que se tornavam espaços de encontro e de circulação da Libras.

Destacamos a atuação do Instituto Transformar (INTRA) – uma organização não governamental (ONG) – fundado por missionários batistas norte-americanos que servirá como meio às práticas pedagógicas e experiências linguísticas dos alunos do curso de Letras-Libras da universidade.

Assis Silva (2012) aponta em suas pesquisas que a igreja ocupa um papel chave na produção histórica da comunidade surda.

Em diversas pesquisas de campo, logo foi identificada uma forte presença de agentes com trajetória religiosa na surdez, atuando em muitas instâncias: escolas especiais, movimento social surdo (representado sobretudo pela Feneis), instituições universitárias, eventos políticos, política partidária e mercado da libras, no qual atuam professores e intérpretes dessa língua, consultores e intermediadores para colocação de profissional de surdos/deficientes auditivos em empresas (para o preenchimento de cotas), bem como para a contratação de professores e intérpretes. (p.40).

Segundo o autor, desde a Idade Média a atuação de religiosos na comunidade surda sempre foi muito presente, principalmente na educação, tendo seu princípio no século XVI com o padre Ponce de Léon, educador de surdos nobres na Espanha e no século XVIII com o uso da Língua de Sinais na educação de surdos com o abade Michel de L'Épée, na França (p.33).

Desse modo, a lógica da prática missionária nas igrejas levou para comunidade surda não só do Brasil, mas em outros países, o projeto de evangelização de surdos. Atividade essa já conhecida entre os povos minorizados⁴⁶.

⁴⁶ Adotamos o termo “línguas minorizadas” ou “em situação minorizada”, pois, concordamos com Lagares (2018) quando diz que: “Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder.” (p.121).

Atualmente, na página da Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB)⁴⁷, há a descrição do trabalho que desenvolvem e quais são os grupos por eles considerados minoritários no Brasil e que precisam de maior atenção por conta dos missionários.

Uma das grandes contribuições da AMTB tem sido a pesquisa, divulgação e articulações em torno do conceito de ‘Povos Minoritários do Brasil’. A coordenação do Movimento Povos Minoritários, inicialmente, define POVOS MINORITÁRIOS como segmentos étnico-raciais e socioculturais presentes no Brasil, com cosmovisões e culturas específicas, geralmente invisibilizados socialmente e menos evangelizados pela Igreja Brasileira, demandando esforços missionários transculturais.

Esses grupos possuem uma forma própria de pensar e viver. É esta distinção que historicamente os mantém menos evangelizados, pois para evangeliza-los é necessário cruzar fronteiras, dentre elas, geográficas, culturais, religiosas, linguísticas e sociopolíticas.

No momento, os ciganos, indígenas, quilombolas, refugiados, ribeirinhos, sertanejos, surdos, imigrantes/ refugiados e os mais ricos/ mais pobres são os grupos que fazem parte dos Povos Minoritários do Brasil, embora, no futuro, outros possam ser incluídos nessa lista.⁴⁸ (não paginado/*online*).

Desse modo, o projeto de evangelização por religiosos aos grupos minorizados está presente em nosso país desde a chegada dos portugueses. No século XVI, por exemplo, os indígenas eram evangelizados e catequizados pelos jesuítas (admirados na época por sua capacidade civilizadora) que buscavam mudar os hábitos dos índios para viverem de acordo com a cultura europeia, processo que ficou conhecido como aculturação. Já na década de 1950, temos a chegada dos “missionários-linguistas” do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que se apresenta com uma missão cristã-evangélica de caráter acadêmico, que trouxe como metas a descrição das línguas, a confecção de dicionários, além da classificação genética das línguas, mas envoltos em muitas críticas e polêmicas.

Nessas missões religiosas – redefinidas como transculturais, como exemplificado anteriormente – encontra-se o processo de evangelização aliado à civilização. O projeto civilizatório implicava não apenas no reconhecimento da

⁴⁷ De acordo com o site da associação: “A Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB), se propõe por meio de suas agências missionárias filiadas, e igrejas parceiras, a ser relevante em resposta aos desafios atuais. Nossas agências unem ação à proclamação, trabalhando a serviço das igrejas enviadoras, que escolhem usar agências como um braço a seu serviço. A AMTB é na prática o fórum interdenominacional, que permite a realização de consultas, congressos e projetos em parceria entre igrejas e agências”. Disponível em <<https://missaoamme.org/parceiros/>>. Acesso em 06/10/2020.

⁴⁸ Disponível em <<https://missaoamme.org/parceiros/>> . Acesso em 06/10/2020.

alteridade e da diferença, a ser combatida, mas em um esforço de compreendê-la, para transformá-la. Dentro desse escopo, interessante observar que exatamente a proposta de se trabalhar com a cultura surda e a língua de sinais na UFCA se dê nesse espaço fundado por missionários batistas norte-americanos.

Todos esses exemplos corroboram com os resultados das pesquisas de Assis Silva (2012) que afirma que “essas instituições [religiosas] possuem ampla inserção em domínios diversos, com destaque para parcerias estabelecidas com secretarias de educação em diversos níveis do Estado, bem como universidades e grandes empresas.” (p.208 - 209). Para o autor é preciso compreender o papel das igrejas na configuração de saber-poder que produzem sobre a surdez e que são conformadas por seus agentes religiosos nos mais diversos espaços de enunciação.

Retornando ao nosso *corpus*, ademais das questões gramaticais, linguísticas e culturais que envolvem o ensino/aprendizado de uma língua, verificamos a presença de elementos singulares ao analisarmos as ementas de Libras que pontuaremos brevemente nos itens a seguir.

4.2.3 Outras línguas presentes no currículo de Libras

Ao examinarmos as ementas de Libras das universidades que fazem parte do nosso *corpus*, não raro nos deparamos com referências estrangeiras nas bibliografias obrigatórias e/ou complementares dos cursos⁴⁹. Fato que comprova nossa discussão anterior nesse trabalho sobre a escassez de pesquisas no país sobre a descrição da Libras e que na construção de um curso de graduação, também por ser uma área nova, acaba buscando apoio na literatura científica já existente em outros países.

Percebemos que, embora a disciplina seja a respeito dos elementos linguísticos/gramaticais da Língua Brasileira de Sinais, suas referências traziam bibliografias sobre aspectos gramaticais de outras línguas de sinais, como podemos notar nos fragmentos abaixo:

⁴⁹ Não foi possível trazer para essa discussão, a UFMG e a UFS, pois tínhamos disponíveis apenas o ementário do curso de Letras-Libras. Não havia a bibliografia das disciplinas. Sobre a UFPA, como já dito anteriormente, não tivemos acesso ao ementário.

Fragmento 34

Língua Brasileira de Sinais II

Ementa: Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.

Bibliografia:

AARONS, D. Aspects of the syntax of American Sign Language. Boston, MA: Ph.D. Dissertation, Boston University, 1994.

[...]

BAHAN, B. (1996) Non-manual realization of agreement in American Sign Language. Ph.D. Dissertation, Boston University, Boston, MA.

BRAZE, D. (1997) Objects, Adverbs and Aspect in ASL. Is the Logic Clear? Papers in Honor of Howard Lasnik. Kim, J-S, and Stjepanovic (ed.) University of Connecticut. Working Papers in Linguistics 8. 21-54.

CHEN, D. Investigation of word order acquisition in early ASL. University of Connecticut: Manuscrito não-publicado, 1998.

[...]

FISCHER, S. Verb inflections in American Sign Language and their acquisition by the deaf child. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America. [s.l.,s.n.], 1973.

FISCHER, S. Influences on verb order change in American sign language. In: LI, Charles (ed.). Word order and word order change. University of Texas Press. 1975.

FRIEDMAN, L.A. The manifestation of subject, object and topic in American Sign Language. In: LI, Charles N. (ed.). Word order and word order change. Austin: University of Texas Press, 1976. p.125-148.

[...]

LIDDELL, S. American sign language syntax. The Hague: Mouton, 1980.

[...]

MATSUOKA, K. Verb raising in American sign language. Língua, v. 103, p. 127-149, 1997.

PADDEN, C. The relation between space and grammar in ASL verb morphology. In: Sign Language research – theoretical issues. Washington: Gallaudet University Press, 1990. p. 118-132.

PETRONIO, K. (1993) Clause Structure in ASL. Ph.D. Dissertation. University of Washington.

[...]

SCHICK, B. (1990). Classifier predicates in American Sign Language. In International Journal of Sign Linguistics. 1:15-40.

Fonte: UFSC, 2018, p.42-43.

Fragmento 35

Língua Brasileira de Sinais III

Ementa: O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.

Bibliografia:

[...]

SUPALLA, T. (1982) Structure and Aquisition of Verbs of Motion and Location in American sign Language. Ph.D. Dissertation, University of California, San Diego.

Fonte: UFSC, 2018, p.46.

Fragmento 36

Língua Brasileira de Sinais V

Ementa: Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.

Bibliografia:

AHLGREN, I. (1990) Deictic pronouns in Swedish and Swedish Sign Language. In: Theoretical Issues in Sign Language Research, Vol. I: Linguistics, eds. S.D. Fischer & P. Siple., 167-174. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

[...]

LILLO-MARTIN, D.; KLIMA, E.S. (1990) Pointing out differences: ASL pronouns in synthetic theory. In: Theoretical Issues in Sign Language Research, Vol. I: Linguistics, eds. S.D. Fischer & P. Siple., 191-210. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

MEIER, R.P. (1990) Person deixis in American Sign Language. In: Theoretical Issues in Sign Language Research, Vol. I: Linguistics, eds. S.D. Fischer & P. Siple., 175-190. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Fonte: UFSC, 2018, p.50.

Fragmento 37

Língua Brasileira de Sinais VI

Ementa: Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.

Bibliografia:

BELLUGI, U. LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L.; and vanHOEK, K. The development of spatialized syntactic mechanisms in ASL. In: The Fourth International Symposium on Sign Language Research. Hamburg. SIGNUM – Verlag Press, 1990. p.16-25.

[...]

Fonte: UFSC, 2018, p.51.

Constatamos que os mesmos autores – ou seja, uma rede de obras citáveis sobre o tema – e em alguns casos as mesmas ementas, são reproduzidas em outras universidades. Por exemplo, a obra de Lillo-Martin e Klima (1990) citada no fragmento 34, também é indicada para o ensino de Língua Brasileira de Sinais nas seguintes disciplinas: Libras V (UFRA, p. 64), Língua Brasileira de Sinais 5 (UFAL, p.65), Língua Brasileira de Sinais 5 (UNIR, p.45) e Libras IV: Morfossintaxe II (UFPE, p.148).

O mesmo acontece nos casos abaixo:

Quadro 11- Trabalhos de ASL citados nas disciplinas de Libras

Autor(a)	Fragmento	Citado na bibliografia da disciplina:
Bahan (1996)	Fragmento 34	Introdução à Língua Brasileira de Sinais (UFERSA, p.41)
Liddell (1980)	Fragmento 34	Libras II (UFRA, p.51)
Matsuoka	Fragmento 34	Libras II (UFRA, p.51)
Supalla (1982)	Fragmento 35	Libras III (UFRA, p. 54) Libras IV: Morfossintaxe II (UFPE, p. 148)
Meier (1990)	Fragmento 36	Libras V (UFRA, p.64) Língua Brasileira de Sinais 5 (UFAL, p. 65)
Ahlgren (1990)	Fragmento 36	Língua Brasileira de Sinais 5 (UFAL, p. 65) Língua Brasileira de Sinais 5 (UNIR, p.45)

Fonte: A autora (2020).

Por ser a pioneira na oferta do curso de graduação de Letras-Libras ainda na modalidade a distância, e por supervisionar os diversos polos em vários estados brasileiros, a UFSC possivelmente serviu de modelo às outras universidades na criação de seus cursos presenciais e, por meio de seu efeito polinizador, como citamos no item 1.3 dessa pesquisa, disseminou conhecimentos sobre a Libras que foram utilizados na implementação de outros cursos.

A disciplina “Língua Brasileira de Sinais 4” da UFAL se coloca muito próxima da disciplina de mesmo nome da UNIR. Com exceção das referências que apresentam algumas modificações, ambas são similares a disciplina de “Língua Brasileira de Sinais IV” da UFSC.

Fragmento 38

Língua Brasileira de Sinais 4
<p>Ementa: Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico. Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.</p> <p>[...]</p> <p>Referências complementares:</p> <p>KEGL, J. Pronominalization on ASL. MIT. [Cambridge, Massachussetts] 1987. LIDDELL, S. Four functions of a locus: reexamining the structure of space in ASL. In: Ceil Lucas. Sign Language Research: theoretical issues. Washington: Gallaudet University Press, 1990, p. 176-198. PADDEN, C. Interaction of morphology and syntax in ASL. 1983. Tese (Doutorado) – University of California, San Diego, 1983.</p>

Fonte: UFAL, 2014, p.64.

Sem embargo, a UFSC oferece licenciatura e bacharelado em Libras e, por isso, em suas ementas encontramos como tópico “Atividades de prática como componente curricular ou atividades aplicadas à tradução e interpretação.” O mesmo tópico aparece nas disciplinas de “Língua Brasileira de Sinais 4” da UFAL e da UNIR ainda que as duas instituições ofereçam apenas a licenciatura.

Como podemos constatar, a literatura estrangeira que se apresenta massivamente nas ementas refere-se à ASL. Contudo, ainda que de maneira pontual, observamos outras línguas de sinas nas referências, como no fragmento 35 com a pesquisadora Inger Ahlgren (1990) e seu trabalho referente à Língua de Sinais Sueca e na UnB com autores franceses com a Língua de Sinais Francesa, como vemos no fragmento a seguir.

Fragmento 39

Língua de Sinais Brasileira 4
<p>Ementa: Os advérbios da LSB. Tipos de advérbios; expressões adverbiais. Emprego em frases. O advérbio como categoria polilexical. Noção de espaço, tempo e lugar no discurso da LSB. Aplicação de classes de palavras diversas em diálogos na LSB.</p> <p>Bibliografia: [...] GENESTE, Philippe. Les sourds, le français et la langue de signes. 2ème édition, revue et corrigée. Editions CNFEDS – Université de Savoie, 2014, p.131-143 [2.6 – Le temps spatialisé]. [...] (s.p.)</p>
Morfossintaxe Contrastiva PSL –LSB
<p>Ementa: A gramática da frase. Flexão verbal: diferenças funcionais de modo, tempo, pessoa no PSL e na LSB. Processos de concordância nominal e verbal nas duas línguas. Concepção de coordenação e subordinação oracional no PSL e na LSB. Classes de palavras e categorização; classes prototípicas do português e não prototípicas na LSB.</p> <p>Bibliografia: [...] SINTE, Aurélie. Le temps en langue des signes. Belgique, Presses Universitaires de Namur, 2015.</p>

Fonte: UnB, 2018, não paginado.

Apesar da presença da Língua de Sinais Sueca e da Língua de Sinais Francesa nas ementas, suas aparições são muito pontuais. Como já mencionamos, é a Língua de Sinais Americana (ASL) que se destaca na indicação das referências obrigatórias e/ou complementares, mesmo quando se trata do ensino/aprendizagem de elementos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.

Assim como vemos a UFSC como modelo para outros cursos de graduação em Letras-Libras por seu pioneirismo, parece seguirmos o paradigma da tradição científica, pois, “foi a ‘apresentação’ da ASL por Stokoe (1960) que desencadeou uma avalanche de estudos”⁵⁰ (BEHARES, 2014, p. 19, tradução nossa) na área e vemos a descrição da ASL como modelo para outras línguas de sinais.

A bibliografia científica sobre a surdez derivada de concebê-la como diferença pode ser caracterizada como estrutural-funcionalista, ou, o que é o mesmo, está baseada em um modelo constitutivo dessa diferença e em uma metodologia para descrevê-la orientados por uma epistemologia estrutural-funcionalista. Essa afirmação pode parecer exagerada, mas é difícil de ser negada. Alguns trabalhos fora dos Estados Unidos (e das culturas anglo-saxônicas) reproduzem padrões teóricos e epistemológicos do estrutural-funcionalismo, ainda que os associem a posições ideológicas diferentes da “liberal” norte-americana. [...]

Para além de que posteriormente os pesquisadores da língua de sinais tomaram outras direções metodológicas ou de que os socio-antropólogos

⁵⁰ O texto em língua estrangeira é: “[...] fue la ‘presentación’ de la ASL por Stokoe (1960) lo que desencadenó una avalancha de estudios [...]”.

“superaram” a base funcionalista de suas disciplinas, a formulação “clássica” originada em Stokoe permaneceu imutável. Mais ainda, me atrevera a dizer que se constituiu em um atavismo científico de difícil superação⁵¹. (BEHARES, 2014, p.20, tradução nossa).

Assim, parece que seguimos o “descobrimento de Stokoe”, como diz Behares (2014), na descrição das línguas de sinais.

Seguindo em nossas análises, também verificamos disciplinas diferenciadas no ensino de Libras que destacamos no item a seguir.

4.2.4 Diferentes formas de delimitar saberes

Ao longo de nossa investigação sobre as ementas de Libras, nos deparamos com a oferta, por algumas instituições, de disciplinas diferenciadas tanto de natureza obrigatória como eletiva que merecem – ainda que sucintamente – um espaço para discussões e reflexões.

Dando continuidade à observação feita no item anterior no qual verificamos a forte presença da ASL na indicação das referências das disciplinas de Libras, notamos que ela também está presente quando se trata da oferta de ensino de outras línguas de sinais.

Fragmento 40

Disciplina: Língua de Sinais Americano – ASL

Natureza: Optativa

Ementa: Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular. Verbetes simples.

Fonte: UFMT, 2013, p.63.

⁵¹ O texto em língua estrangeira é: “La bibliografía científica acerca de la sordera derivada de concebirla como diferencia puede ser caracterizada como estructural-funcionalista, o, lo que es lo mismo, está basada en un modelo constitutivo de esa diferencia y una metodología para describirla orientados por una epistemología estructural-funcionalista. Esta afirmación puede parecer exagerada, pero es difícil de ser denegada. Algunos trabajos fuera de los Estados Unidos (y de las culturas anglosajonas) reproducen los patrones teóricos y epistemológicos del estructural –funcionalismo, aunque los acoplen con posiciones ideológicas diferentes a la “liberal” estadounidense. [...] Más allá de que posteriormente los investigadores de la lengua de señas tomaron otras direcciones metodológicas o de que los socio-antropólogos “superaran” la base funcionalista de sus disciplinas, la formulación “clásica” originada en Stokoe permaneció incambiada. Más aun, me atrevería a decir que se constituyó en un atavismo científico de difícil superación.”

No aprendizado de uma língua oral como L3 para surdos, foi também a língua inglesa⁵² a encontrada nos PPPs analisados, como vemos a seguir:

Fragmento 41

Disciplina: Inglês instrumental em Libras

Natureza: Optativa

Ementa: Desenvolvimento de estruturas básicas da língua inglesa por meio de práticas de leitura de textos em inglês.

Fonte: UFG, 2014, p.50.

Fragmento 42

Disciplina: Inglês instrumental I

Natureza: Obrigatória

Ementa: Desenvolvimento da habilidade de leitura de textos de diversos gêneros escritos em língua inglesa.

Fonte: UFMG, 2018, p.65.

Parece que a posição de hegemonia linguística de determinadas nações não se restringe às línguas orais, mas também perpassa as línguas de sinais, pelo menos como podemos verificar no Brasil. Vemos no fragmento abaixo que a disciplina nomeada “Línguas de sinais estrangeiras” confere essa terminologia à ASL e ao Gestuno. Considerando as línguas naturais, temos então, que as “línguas de sinais estrangeiras” limitam-se a apenas uma língua natural que é a ASL. Embora no plural, há representações diferentes na ementa: uma língua de produção espontânea de determinado grupo (ASL) e outra língua de produção artificial (Gestuno), de união de elementos de outras línguas de sinais para fins de comunicação.

Fragmento 43

Disciplina: Línguas de sinais estrangeiras

Natureza: Optativa

Ementa: História das Línguas de Sinais. Conhecimentos básicos da ASL. Aspectos gramaticais da ASL. Variáveis da ASL. Reflexões sobre a Língua Internacional de Sinais (Gestuno). Noções básicas de uso de estruturas léxicas [sic]: produção e recepção. Estudo da língua de sinais internacional em eventos internacionais.

Bibliografia Básica:

BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Línguas Estrangeiras**. (5ª a 8ª séries). Brasília (MEC/SEF), 1998.

KOZLOWSKI, Lorena. **A educação bilíngue-cultural do surdo**. In: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. Lacerda, C. , Nakamura, H. e Lima, M. (org.) Editora Plexus, 2000.

⁵² É importante ressaltar que as línguas orais não têm seus equivalentes em línguas de sinais. Logo, aqui, quando se fala de *American Sign Language*, não se associa a língua inglesa oral. É sabido que ainda que tenham a mesma língua oral nacional de seus respectivos países – o inglês – a língua de sinais americana se distingue completamente da língua de sinais britânica.

SVARTHOLM, Kristina. **Aquisição de segunda língua por surdos**. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n.9, Rio de Janeiro, jan-jun. 1997, p.29-34.
[...]

Fonte: UFMA, 2014, p.45.

Por motivos de natureza política, social e econômica, atualmente, a Língua Inglesa oral ocupa um espaço de prestígio e hegemonia internacional, sendo considerada uma língua franca, globalizada, o que é confirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira (1998): “cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo.” (BRASIL, 1998, p.49).

Entretanto, a língua inglesa citada nos PCNs de 1998, quando a Libras ainda não era reconhecida como língua em nosso país, refere-se à língua oral e não possui nenhuma relação com a ASL, o que causa certo estranhamento observar sua presença nas referências da disciplina que trata de línguas de sinais. Lançamos como hipótese para tal fato uma relação de paralelismo: se há LP para ouvintes e há Libras para surdos, em se tratando de línguas estrangeiras, se há inglês para ouvintes, há ASL para surdos brasileiros aprenderem como língua estrangeira.

Além da ASL, a ementa menciona o “Gestuno” que é utilizado como uma língua franca em encontros internacionais onde o surdo pode atuar como um intérprete profissional tanto quanto os ouvintes. Talvez, por essa razão, vimos que a oferta dessa disciplina se destaca nas universidades, como constatamos abaixo:

Fragmento 44

Disciplina: Noções de Língua de Sinais Internacional

Natureza: Obrigatória

Ementa: Histórico da língua de sinais internacional. Noções básicas de uso de estruturas léxicas [sic]: produção e recepção. Estudo da língua de sinais internacional em eventos internacionais.

Fonte: UFCA, 2018, não paginado.

Fragmento 45

Disciplina: Noções de Língua de Sinais Internacional

Natureza: Optativa

Ementa: Histórico da língua de sinais internacional. Noções básicas de uso de estruturas léxicas [sic]: produção e recepção. Estudo da língua de sinais internacional em eventos internacionais.

Fonte: UFC, 2016 [2012], não paginado.

Fragmento 46

Disciplina: Sinais Internacionais

Natureza: Optativa

Ementa: As principais características da língua de sinais internacional. Sua utilização: Europa, EEUU, África Central, recentemente América do Sul. Os sinais internacionais originários da Europa. Aspectos da língua: localização – variação dos verbos – formas interrogativas – expressão facial – negação – empréstimos lexicais.

Fonte: UFPI, 2014, p.81.

Primeiramente, nos atentamos que a única universidade que tem a disciplina como obrigatória é a UFCA, instituição já citada anteriormente que privilegia a vocação turística de sua região e busca o desenvolvimento de sua localidade por meio da integração de seus cursos. Quiçá, por conta dessa perspectiva, o ensino dos sinais internacionais seja obrigatório, a fim de atender, minimamente, possíveis turistas surdos de outras nacionalidades, embora o curso ofertado seja de licenciatura, ou que o surdo/ouvinte brasileiro possa participar de algum evento internacional.

Como também se pode notar pelas ementas, há diversidades na forma de nomear a disciplina que retrata o desenvolvimento, o avanço das discussões sobre o tema. *Gestuno* (*British Deaf Association*, 1975), *Língua Internacional de Sinais* (Campello, 2014) e *International Sign – IS* (Mesch, 2010; WFD, Wasli, 2016) ou *Sinais Internacionais* (SI) são alguns dos termos que encontramos sobre o assunto.

Embora difundido mais recentemente em nosso país, cerca de algumas décadas, o seu uso internacionalmente é pregresso. De acordo com Hansen (2016),

O primeiro uso sistemático de SI durante um encontro internacional foi realizado em 1975. A Associação Britânica de Surdos e a Federação Mundial de Surdos (WFD) coletou uma lista de sinais básicos e editou um léxico fotográfico chamado *Gestuno: A Língua de Sinais Internacionais dos Surdos*. Muitos surdos criticaram os sinais porque eles “não eram icônicos o suficiente para serem facilmente compreendidos.” (Moody, 2002, p.16). O uso de *Gestuno* durante o congresso da WFD na Bulgária em 1979 resultou em um desastre comunicativo porque os intérpretes não fizeram uso do espaço de sinalização, da ação construída ou de expressão facial⁵³. (HANSEN, 2016, p.19, tradução nossa).

Segundo Granado (2019), o *status* linguístico dos sinais internacionais é vigorosamente debatido. O *Gestuno* seria o equivalente ao Esperanto em Língua de

⁵³ O texto em língua estrangeira é: “The first systematic use of IS during an international meeting took place in 1975. The British Deaf Association and the World Federation of the Deaf (WFD) collected a list of basic signs and edited a photographic lexicon called *Gestuno: The International Sign Language of the Deaf*. Many Deaf signers criticized the signs because they were “not iconic enough to be readily understood” (Moody, 2002, p.16). The use of *Gestuno* during a congress of the WFD in Bulgaria in 1979 resulted in a communicative disaster because the interpreters did not make use of the signing space, constructed action, or facial expression.”

Sinais que se propõem a criação de idiomas universais e que recebem críticas semelhantes.

Baker-Shenk e Cokely (1991) afirmam que o Gestuno é como o Esperanto, que não pode ser considerado como uma língua por várias razões: (1) não possui gramática própria; (2) não existem usuários nativos do Gestuno; (3) pouquíssimas pessoas são fluentes nesta modalidade de comunicação. (GRANADO, 2019, p.213).

Hansen (2016) também corrobora com essa questão. Segundo a pesquisadora, “não é uma língua nativa de uma comunidade surda, transmitida de pais para filhos e de colegas para colegas. É usada somente em momentos específicos e variando de locais, quando os usuários de diferentes línguas de sinais se reúnem⁵⁴.” (HANSEN, 2016, p.17, tradução nossa).

Além das questões apontadas, não se poderia definir SI como Gestuno que era referenciado por “gestos”. Assim, buscaram-se outras possibilidades:

Campello (2014, p.147) define o termo “Língua de Sinais Internacionais” como “um sistema de sinais internacionais com o objetivo de melhor entendimento do uso de várias línguas de sinais, para criar uma língua fácil de aprender e de se comunicar”. Mas o termo “Língua de Sinais Internacionais” não é mais usado: a *World Federation of the Deaf (WFD)* votou contra a proposta para reconhecer Sinais Internacionais como uma língua, o que aconteceu provavelmente porque os pesquisadores em linguística e usuários de Sinais Internacionais não aprovaram essa ideia (MOODY, 2008, p.26). Mesh (2010, p.4) também acrescenta que atualmente o termo “*International Sign*” é preferido porque SI pode variar dependendo do contexto linguístico dos sinalizadores que o utilizam”. Esse contexto pode variar de língua, cultura, história dos sinais de seu país de origem. “O uso do termo *International Sign*, ao invés de *International Sign Language*, enfatiza que *International Sign* não é reconhecido como um *status* linguístico completo” (ADAM, 2012, p.853). No Brasil, adotamos o termo “Sinais Internacionais”, em português, amplamente utilizado pela comunidade surda. (GRANADO, 2019, p.212).

Em seu trabalho, Granado (2019) ainda aponta as distintas perspectivas dos autores sobre o termo “Sinais Internacionais” e sua condição (ou não) linguística. Para alguns, “SI” não pode se comparar com o Esperanto, outros o definem como um pidgin, em contraposição daqueles que acreditam que o conceito não se aplica. Enfim, há muita investigação ainda a ser feita na área.

⁵⁴ O texto em língua estrangeira é: “It is not the native language of a Deaf community, transmitted from parents to children and peers to peers. It is used only in specific moments and in varying locations, when Deaf people with different native sign languages gather”.

A autora também pontua as dificuldades da formação do profissional intérprete em SI, pois uma vez que não se trata de uma língua reconhecida, não há a legalização oficial do profissional e esses não são registrados.

Não obstante, parece haver um crescimento na área com a presença constante dos sinais internacionais em eventos e congressos e nos espaços acadêmicos, como podemos ver acima.

Além da presença de outras línguas e dos Sinais Internacionais, percebemos que as Artes também se apresentaram na oferta de Libras por meio da interdisciplinaridade em algumas universidades, como vemos nos fragmentos a seguir:

Fragmento 47

Disciplina: Música em Língua de Sinais

Natureza: Optativa

Ementa: História da música a partir da antiguidade. Educação musical. Conhecimentos básicos sobre sensibilidade musical. Análise de produção musical de surdos e ouvintes. Interação entre música e sociedade.

Fonte: UFMA, 2014, p.45.

Fragmento 48

Disciplina: Teatro em Libras

Natureza: Optativa

Ementa: O teatro na escola para surdos. O teatro como espaço de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. Implicações para o ensino.

Fonte: UFCG, 2015, não paginado.

A música é uma das principais manifestações artísticas e sua relação com a cultura surda é questionada entre os próprios surdos: para uns – atentando-se para questões como expressão facial/corporal, ritmo, estudos sobre adaptações textuais, tradução e interpretação – ela também pode fazer parte da cultura surda, se estiver devidamente adaptada. Para outros, não condiz com a realidade surda tornando-se, muitas vezes, uma marca do ouvintismo⁵⁵ e da normalização dos surdos.

O tema é recorrente em produções cinematográficas – “Filhos do Silêncio” (*Children of a Lesser God*, 1986), “Mr. Holland - Adorável Professor” (*Mr. Holland’s*

⁵⁵ Ouvintismo ou audismo – termo que ganhou percussão no final da década de 1990. Baseia-se na ideia de colonialismo, de dominação dos ouvintes sobre os surdos. Para Skliar (1998): “O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de 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 praticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15).

Opus, 1995) e “A família Bélier” (*La Famille Bélier*, 2014), por exemplo – e também aparece em alguns livros de literatura infantil destinada a surdos – “o canto de Bento” e “Família Sol, Lá, Si...” ambos da autora Márcia Honora e “o silêncio de Júlia”, dos autores Pierre Coran e Mélanie Florian.

Para Mourão e Silveira (2012), filmes e livros de literatura infantil trazem representações de surdos e “esses artefatos trazem pedagogias culturais, pois eles ensinam sobre os surdos, sobre sua língua, sua cultura, mesmo quando apresentam histórias inventadas, ficcionais.” (p.164). Para os autores é preciso analisar com cautela esses materiais, pois muitos mostram os surdos do ponto de vista da normalização onde a música torna-se o pretexto para a medicalização do surdo por meio de próteses auditivas ou implantes cocleares e acabam apresentando apenas a visão clínica da surdez enfatizando a falta da audição. “Devemos lembrar que os livros contêm pedagogias culturais, ensinam aos ouvintes e aos surdos o que é ser surdo, quais são suas capacidades e habilidades.”(MOURÃO; SILVEIRA, 2012, p.171).

Em algumas obras, a superação da deficiência é simbolizada quando o surdo é capaz de cantar, ouvir ou utilizar um instrumento musical, assim como um ouvinte. Mourão e Silveira (2012) questionam: “Será que esses livros não estão colocando como ideal de sucesso das pessoas surdas a participação no mundo musical dos ouvintes?” (p.172).

É preciso analisar como a inclusão da música é realizada para o surdo. No que se refere à educação musical nas escolas com alunos surdos incluídos, é preciso considerar a abordagem que será utilizada para não se impor ao surdo a participação de situações que não terão significado para ele, pois, “o cuidado que se tem que tomar é que facilmente o ensino da música pode se tornar uma marca do ouvintismo” (SÁ, 2008, p.8). A autora levanta um questionamento importante: “acaso se pode resolver as questões que envolvem uma aula de Educação Musical para surdos apenas com a presença de intérpretes de Língua de Sinais (LIBRAS) nas salas de aula? Certamente que não.” (p.5).

Sá (2008) ressalta que é necessária uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos das atividades musicais para surdos a fim de que elas se tornem o direito do surdo ao conhecimento desse elemento cultural tão importante e não uma obrigatoriedade sem sentido.

Levando em conta essas questões, há surdos que consideram a música como um elemento agregador que pode fazer parte do seu universo, porém de uma forma diferenciada, onde a língua de sinais e a cultura surda sejam valorizadas.

No documentário francês, “O País dos Surdos” (*Le Pays des Sourds*, 1993), a primeira cena corresponde a um quarteto de atores-músicos surdos executando uma música em Língua de Sinais Francesa (LSF), assim descrita por Silva (2018b):

Primeiramente, a formação e disposição dos músicos Surdos naquele espaço em cena. Trata-se de dois homens, dispostos entre duas mulheres localizadas nas pontas, com estantes e partituras musicais diante de si que, sob uma perspectiva musical erudita nos sugere um quarteto “vocal”, no caso, um quarteto manual. Claramente vemos subdivisões musicais de linhas “melódicas” independentes como se fosse especialmente arranjado vocalmente para soprano, contralto, tenor e baixo. Sinalizam a partitura e percebemos dinâmicas musicais muito claras, de piano, forte, crescendo, diminuindo, variação de pulsação e rítmica, duração, figuras musicais, ligaduras, solos, notas longas que sugerem um “pedal” sustentado, duetos “vocais” (manuais) no conjunto, pausas, etc. Ou seja, um verdadeiro deleite visual que me atravessou o corpo todo como qualquer vibração de música ouvida, realmente me emocionou. E me ficou a pergunta: será que já não existe uma música com identidade Surda e nós, ouvintes, ainda não nos demos conta disso? (p.24).

Para Silva (2018b), a cena apresenta conceitos musicais claros e objetivos que lhe ressoaram visualmente extremamente musicais. O pesquisador apresenta os atores-músicos surdos que aparecem na cena descrita do documentário e que fazem parte de um movimento artístico na França de arte surda no teatro, nas artes-plásticas, na dança, no cinema e, inclusive, na música.

São chamados de “*chonsigners*”, termo que se origina numa fusão de canção e língua de sinais, que caracteriza um movimento bastante forte na França de *performance* de interpretação musical e de poemas que são executados em grupo ou individualmente, e que são anteriormente escritos e planejados em verdadeiras partituras. (SILVA, 2018b, p. 24).

Para o autor, a “educação musical pode perfeitamente colaborar para uma maior apropriação da linguagem por parte dos surdos, ressignificando seus conceitos e definições.” (SILVA, 2018b, p.25). Nessa linha de pensamento, entender o surdo como um ser não musical, é estigmatizá-lo.

Em 2019, Gabriel Isaac, *digital influencer* surdo de grande visibilidade, em parceria com a cantora goiana Thairine Nogueira, produziram um clipe musical com música composta por eles e cantada em Libras por Gabriel Isaac e em português

por Thairine⁵⁶ em homenagem ao dia do surdo. O *digital influencer* também já gravou e postou vídeos recriando clipes traduzindo para Libras letras de músicas de cantoras como Anitta e Lexa no seu canal, além de vídeos onde dá dicas para tradução de músicas em Libras. Em 2019, o jovem *influencer* também postou em seu canal um vídeo tecendo comentários acerca da questão da música fazer ou não parte da cultura surda⁵⁷. Segundo ele,

Isso é cultura surda. É adaptar o mundo de uma forma visual para ter acessibilidade. Quando uma pessoa consegue traduzir uma música em Libras, a música foi adaptada para uma forma visual, mostrando as emoções, o ritmo, a harmonia, a melodia em uma estrutura visual. [...] Isso dá oportunidade para os surdos participarem da cultura geral. Se a pessoa consegue adaptar tudo direitinho, cantando em Libras, com expressão corporal e facial, mostrando emoção e o significado das metáforas, isso é ótimo! Porque os surdos vão entender e vão ter acessibilidade dentro da música. Precisa conectar a cultura surda com a cultura da sociedade. (ISAAC, 2019, 4m42s – 5m35s).

Diante de tudo que foi exposto, nos parece importante ressaltar que há diversidade dentro da surdez, como em todos os grupos humanos, não há uma uniformidade. E isso deve ser considerado e respeitado. Além disso, a educação musical deve ser pensada de forma diferenciada ao público surdo respeitando e valorizando sua língua e cultura.

A possibilidade da oferta da disciplina de música em Libras pode ser um ótimo espaço para reflexão de estratégias e atividades pedagógicas que tragam outras possibilidades de efeitos de sentido para os surdos, inscrevendo-os em outras regiões de sentido, além de discussões que considerem a interpretação e tradução de músicas para Libras.

Da mesma forma, consideramos a abertura do espaço acadêmico para se discutir e refletir o teatro em Libras uma oportunidade, não só por se apresentar como um recurso valioso na educação de alunos surdos e ouvintes, mas também nas diferentes estratégias de ensino e aprendizagem de Libras como L1 ou L2 e até mesmo de interpretação/tradução, pois, “por ser uma arte plural, de caráter fortemente visual, que aglutina todas as artes e linguagens, o teatro tem grande receptividade nas comunidades surdas.” (VIEIRA; LIMA, 2016, p.94).

⁵⁶ Videoclipe da música “Seja você” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RFRIzeawx8>>. Acesso em 15/10/2020.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sg9tedyCYQI>>. Acesso em 15/10/2020.

O teatro possibilita o desenvolvimento de outros saberes – referentes à língua de sinais e à língua portuguesa –, coloca o aluno surdo em contato com diferentes textos escritos, com a Literatura, com a Arte, além da própria Libras e seus recursos não manuais que apresentam afinidades com as expressões corporais no teatro. Há na Libras uma estética visual no movimento das mãos, nas expressões corporais e faciais que trazem uma maior familiaridade desse corpo com a linguagem teatral.

Todo corpo é capaz de comunicar, independente de como se constitui biologicamente. Partindo disso, podemos dizer que os corpos das pessoas surdas possuem um potencial comunicativo extremamente singular, que por vezes é negado ou reprimido socialmente. [...]

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pode ser entendida como uma língua, um elemento cultural, um fragmento de identidade e, ao mesmo tempo, uma arte que fala aos olhos. É sinônimo de expressividade, luta e resistência. Para mais, é por meio do corpo que os surdos se comunicam. Este ente material, orgânico, biológico, e, sobretudo, marco de identidade é a forma pela qual suas individualidades se apresentam. É no corpo que estão todas as suas marcas históricas, suas forças, seus EUs! (SANTOS, 2017, p.1 e 2).

O teatro apresenta múltiplas possibilidades dentro e fora da práxis pedagógica. Tanto o teatro quanto a música oportunizam um aprendizado holístico sobre a Libras e a cultura surda. Observar a articulação de Libras com outras linguagens, como a musical e a teatral, presentes nas ementas dos cursos de graduação em Letras-Libras é necessário e enriquecedor.

Da forma como alguns currículos de licenciatura de Letras-Libras são construídos, parecem proporcionar espaço para o debate que se abre ao novo, que possibilita a reflexão e a discussão. O currículo implica relações de poder e ações homogeneizadoras, é preciso movimentos contrários a essa lógica que possibilite a horizontalização dos saberes e a interdisciplinaridade.

É urgente também a inserção de temas contemporâneos que afetam a vida humana, que não se silencie diante de quaisquer direitos humanos, mas que se problematize e tencione o apagamento de certos saberes nos currículos.

Como medida reparativa de um sistema de exclusão que negligenciou a história e a cultura dos povos indígenas e africanos durante décadas deixando-as fora da escola e às margens do contexto social, foi sancionada em 2003 a Lei 10.639 que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e que foi complementada em 2008 pela Lei 11.645 ao acrescentar o ensino da cultura e

história indígenas. Ambas alteram a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No ano de 2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em relação ao ensino superior, fica estabelecido que:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2004).

Essa determinação impeliu a revisão dos currículos dos cursos de licenciaturas e impulsionou programas de pós-graduação a abrirem linhas de estudos e pesquisas voltados a essas temáticas. Nos cursos de Letras-Libras, constatamos que algumas IES buscaram aproximar a disciplina de história e cultura afro-brasileira e indígena à área da surdez e da Libras.

Fragmento 49

Disciplina: História e cultura africana e indígena

Natureza: Optativa

Ementa: A cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar: a Lei nº 11.645/2008 na sala de aula. O trabalho do professor de Libras com a diversidade étnico-racial. A cultura indígena e suas influências na formação cultural brasileira. Estruturas sócio-culturais da África portuguesa e suas influências sobre o Brasil.

Fonte: UFMA, 2014, p.43.

No fragmento 49, ainda que de forma sutil, aparece na ementa a especificidade do trabalho que o professor de Libras deve ter com a diversidade étnico-racial. Os conteúdos estão elencados na ementa da disciplina, mas também está posto a singularidade do olhar do futuro professor de Libras para essa temática.

No fragmento a seguir, ao tratar da educação de surdos indígenas, essa fusão entre as disciplinas aparece de forma mais enfática.

Fragmento 50

Disciplina: Educação de Surdos Indígenas

Natureza: Optativa

Ementa: Fundamentos gerais da educação indígena escolar. Políticas e tendências na educação escolar indígena. Amparo legal à Educação Escolar Indígena. O trabalho docente na educação de surdos indígenas. Língua de Sinais indígena.

Fonte: UFRA, 2016, p.86.

A Universidade Federal Rural da Amazônia com a disciplina “Educação de Surdos Indígenas” congrega a questão indígena, requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com as questões da surdez e da língua de sinais, não sendo essa a Libras, mas a LSKB – a Língua de Sinais Ka’apor Brasileira. Há, dessa forma, o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda que muitas vezes é vista de forma homogênea⁵⁸. É preciso um olhar para as outras línguas de sinais.

Fragmento 51

O reconhecimento e a valorização da riqueza cultural do país, que é expressa nos diversos modos de vida da população e nos múltiplos espaços regionais, é uma tarefa do profissional da educação que deve atuar contra discriminações, pela cidadania, pela abertura ao outro, aos diversos outros sociais, principalmente aos que foram historicamente discriminados e secundarizados em sua importância na construção histórica, social e cultural do país.

Nesse contexto, observamos que a educação de alunos surdos vem conquistando espaço nos ambientes escolares, inclusive um novo olhar sobre a educação de alunos indígenas surdos (FERREIRA-BRITO, 1986;1993). Segundo Gurgel (2007), a LIBRAS não é a única língua de sinais utilizada no Brasil. Por isso, o curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS oportunizará informações sobre a língua de sinais kaapor brasileira – LSKB em disciplina eletiva intitulada “Educação de surdos indígenas”.

Fonte: UFRA, 2016, p.35.

A disciplina atende duplamente as determinações legais que visam a circulação e a valorização de saberes pouco presentes no cotidiano escolar: primeiramente, interrompe o discurso proveniente de um modelo europeu, carente de informações necessárias sobre a história brasileira e suas raízes. Em segundo lugar, problematiza concepções generalistas sobre as línguas de sinais.

Nonaka (2004) coloca que desde 1960, quando se iniciaram os estudos linguísticos e antropológicos em referência às Línguas de Sinais, a maior parte das investigações tem incidido sobre as Línguas de Sinais nacionais ou padrão, usadas pelos surdos de diferentes países, com escassa atenção às Línguas de Sinais usadas pelos indígenas em sua comunicação original. Embora vulneráveis à extinção, o estudo dessas pode expandir nossa

⁵⁸ É preciso pontuar que há estudos sobre a descrição de outras etnias, como os Sinais Kaingang da Aldeia (SKA), descrita por Marisa Giroletti (2008), os Sinais Terenas (SOARES, 2014), os Sinais Paiter Suruí (SPS) (ELER, 2017) e outros.

compreensão sobre a linguagem universal, tipologias de língua, linguística histórica comparativa e outras áreas. (VILHALVA, 2012, p. 31).

É preciso considerar as várias línguas de sinais que circulam em nosso país, assim como a heterogeneidade no contexto da educação de surdos. A educação de alunos índios surdos impõe um grande desafio que contemple uma perspectiva intercultural e multilíngue que considere o idioma oral da aldeia, os sinais próprios da tribo, a Libras e a Língua Portuguesa.

O reconhecimento das diferentes línguas presentes nesse contexto multilíngue e a reflexão sobre a pluralidade podem promover e ampliar ações afirmativas e o debate acerca do preconceito e racismo em nosso país. Na UFAM, a disciplina abaixo parece tentar reunir todos esses elementos e algumas outras discussões.

Fragmento 52

Línguas de sinais emergentes, histórias, línguas e culturas africanas e afro-brasileiras

Ementa: Línguas de Sinais Emergentes. Educação das relações étnico-raciais. Negritude e mestiçagem como um fator de consciência étnica no campo estético. Diálogo entre as comunidades surdas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Contribuições dos negros surdos e surdos indígenas no desenvolvimento da nação brasileira. Colonialismos, ouvintismos e línguas de sinais. Línguas de Sinais Emergentes: conceituação e amplitude. Línguas de sinais emergentes no Brasil. Línguas de sinais emergentes na África. Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais emergentes como L1 e L2 a partir da diversidade textual sinalizada: análise dos aspectos temáticos, estruturais, linguísticos e a funcionalidade dos textos nos diferentes contextos sociais. Atualidades e evolução das Línguas de Sinais Africanas. Atualidades e evolução das Línguas de Sinais Indígenas. Língua de Sinais Internacional. Produção de materiais pedagógicos para o ensino de Línguas de Sinais Emergentes.

Objetivos:

Conhecer aspectos a respeito das comunidades surdas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como das Línguas de Sinais Emergentes no Brasil e na África. Conhecer as contribuições dos negros surdos e surdos indígenas no desenvolvimento da nação brasileira. [...]

Fonte: UFAM, 2014, p.127.

Tratemos, primeiramente, das Línguas de Sinais Emergentes presentes na ementa da disciplina. Como observamos anteriormente, há várias maneiras de se falar a mesma língua. Fenômeno amplamente discutido nas línguas orais e explanado por Bagno (2004) na obra “Preconceito linguístico: o que é, como se faz?” Em seu livro, o autor chama a atenção para a importância de se considerar as diferenças regionais, as diferenças entre a norma culta da língua portuguesa falada e escrita, além de trazer reflexões sobre o que é considerado certo ou errado na hora de se expressar na língua, entre outros assuntos.

Todos esses aspectos podem se tornar mais complexos quando a língua em questão é de outra modalidade (visuoespacial). Como qualquer outra, a língua de sinais também possui suas variações linguísticas como as diatópicas e as diacrônicas, por exemplo. Contudo, segundo Formigosa (2016), há uma tentativa de unificação da Libras utilizada na região sul/sudeste do país que desconsidera a extensão territorial brasileira e que existem muitas variedades de línguas de sinais. A pesquisadora alerta que

A maioria dos professores toma a Libras como única forma legítima de comunicação no contexto da surdez e atribui a qualquer outra variante de comunicação viso-gestual o estigma de inferioridade, fenômeno que temos observado com as Línguas de Sinais emergentes e das microcomunidades de surdos. (FORMIGOSA, 2016, *online*).⁵⁹

Desse modo, temos uma língua de sinais nacional – a Libras – e várias outras línguas de sinais dispersas em comunidades locais, isoladas e indígenas.

Sabe-se que, além da língua de sinais, oficializada pela Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Brasil possui pelo menos duas línguas que já puderam ser minimamente documentadas: a língua de sinais de Urubu-Kaapor (Kakumasu, 1968) e a língua de sinais conhecida como “Cena” (Pereira, 2013), falada na cidade de Jaicós, no povoado de Várzea Queimada, no interior do Piauí, também na região nordeste do país. Todavia o levantamento ora realizado aponta aproximadamente doze línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas no Brasil, identificadas nas zonas rurais e em comunidades indígenas. (SILVA; QUADROS, 2019, p.22.111).

A Libras, então, é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, principalmente, nos centros urbanos. Mas há muitas comunidades isoladas, surdos que vivem distantes nas zonas rurais que a desconhecem.

Além do aspecto relacionado ao isolamento territorial, no Brasil, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que ignoram a Libras. Na realidade brasileira, muitos surdos têm seu primeiro contato com a Libras apenas nos espaços escolares. Dessa forma, Formigosa (2016) esclarece que os surdos

[...] não esperam pela educação formal para que possam se comunicar com base na variante mais prestigiada, a língua nacional como língua artificial.

⁵⁹Entrevista concedida ao Jornal Beira do Rio, UFPA. Disponível em <<http://jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/leia-tambem/1758-2016-02-03-18-21-16>>. Acesso em 18/10/2020.

Eles criam a sua comunicação natural, viso-gestual, autêntica e original, bem como constroem uma metalinguagem. (FORMIGOSA, 2016, *online*).

Desse modo, conforme a necessidade, a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, por exemplo, vai sendo construída com o tempo por meio de gestos, o que é chamado por muitos autores de “sinais caseiros”. Conforme Kumada (2012), observamos um terreno de grande instabilidade no “emaranhado de definições e terminologias ao qual se submetem os sinais caseiros” (p.24). Sobre os sinais caseiros, a autora menciona que

Todavia, a princípio, o que mais chama a atenção é o conflito em estabelecer um consenso terminológico e conceitual para responder: “*O que falam os surdos que não sabem Libras e nem o português?*”. Seria um “simbolismo esotérico” (TERVOORT, 1961, p.436; BEHARES, 1997, p.64)? Um “embrião de linguagem” ou uma “linguagem umbilical” (LIMA, 2004, p.28-38)? Um “recurso” (ALBRES, 2005, p.4)? Seriam “gestos” (PEREIRA, 1989, p.23; ALBRES, 2005, p.5; DALCIN, 2006, p.195; DI DONATO; COELHO; CARVALHEIRA, 2010, p.8) ou “mímicas” (LIMA, 2004, p. 160)? Uma “língua de sinais primária” ou “sinais emergentes” como um “pidgin” (SOUZA; SEGALA, 2009, p.27; VILHALVA, 2009, p.9; DI DONATO; COELHO; CARVALHEIRA, 2010, p.8)? Ou poderia ser considerada uma “língua” ou “variedade linguística” (SILVA, 2008, p.395; GESSER, 2006, p.60)? (KUMADA, 2012, p.14-15).

Supalla (2006, p.25) considera “o sinal caseiro como uma protogramática desse ‘sinal desenvolvido’”. Vilhalva (2009) também acredita no aspecto evolutivo dos “sinais familiares” e define como emergente aquilo o que emerge ou que surge conforme as necessidades de comunicação. Para a autora, “a língua de sinais emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual. Esses sinais também são chamados de gestos caseiros ou práticas linguísticas.” (VILHALVA, 2009, p. 9).

Ouve-se com regularidade a categorização de “surdo/sujeito sem língua” àqueles que usam línguas de sinais emergentes e que não sabem a Língua Portuguesa, ou seja, são “sem língua” os surdos que não dominam a Libras padronizada dos espaços escolares⁶⁰. É preciso valorizar a heterogeneidade das possibilidades languageiras considerando a realidade sociocultural dos surdos que a utilizam e “rever esses conceitos à luz de teorias que desnaturalizem o conceito de língua una e que aceitem as várias línguas em Libras.” (SILVA, 2015, p.581).

⁶⁰ E ainda hoje, no ambiente escolar, muitos surdos têm contato com português sinalizado.

Nas línguas orais observamos que há certa dificuldade em acolher os diversos falares trazidos pelos alunos para a escola, essa situação também não é diferente em relação aos dialetos sinalizados existentes no Brasil. O surdo apontado como “sem língua” pode ser aquele que possui uma língua de sinais desprestigiada da língua nacional – no caso do Brasil, a Libras – e que tendem a ser invisibilizadas. Dessa maneira, poucos professores levam em conta a variação e a heterogeneidade linguística das línguas de sinais para suas propostas didáticas no ensino de Libras.

Geralmente, o ensino de Libras nas escolas e universidades está associado à língua institucional e à cultura de grandes cidades. Poucos professores utilizam os recursos visuais (gestos, mímica, dramatização) de forma adaptada à realidade e à cultura locais. É imprescindível valorizar a língua local ou as LS das microcomunidades e as LS emergentes, cuja iconicidade revela sua força cultural e identidade. (FORMIGOSA, 2016, *online*).

Para Silva e Quadros (2019), as línguas de sinais têm buscado alcançar o *status* linguístico que lhe é direito e, apesar das conquistas, é facilmente colocada sob suspeita de não ser uma língua como a Língua Portuguesa, por exemplo. Percebe-se, então, uma necessidade constante de autoafirmação das línguas de sinais enquanto língua. Assim, para as autoras, os “‘sinais emergentes’ podem não estar sendo valorizados linguisticamente em decorrência de uma série de fatores sócio históricos envolvendo as representações sobre o surdo e sobre a língua de sinais”. (SILVA; QUADROS, 2019, p.22.114).

Compreendemos que o estudo sistemático desse fenômeno linguístico na formação de professores de Libras pode contribuir na desconstrução de preconceitos linguísticos da língua de sinais. Pois, recordamos novamente, que na maioria dos casos, os surdos terão contato com a Libras apenas no ambiente escolar e, muito provavelmente, esses professores se depararão com as mais variadas formas de línguas de sinais emergentes.

As disciplinas de Libras nas universidades podem ser o espaço de problematização e desconstrução de uma visão monolítica em relação às línguas de sinais.

Desse modo, pode-se considerar que a UFAM, a única universidade a oferecer a disciplina sobre língua de sinais emergente, foi precursora no debate sobre o assunto na formação dos professores, ao trazer para a discussão os

aspectos metodológicos e a produção de materiais pedagógicos que considerem as línguas de sinais emergentes tal como descrito na sua ementa (fragmento 52).

Embora, de acordo com o PPP da instituição, a questão das línguas emergentes possivelmente já teria sido discutida na disciplina anterior “Sociolinguística: estudos sobre a Libras” (ver fragmento 17), ainda assim, nos pareceu intrépido na oferta da disciplina discussões metodológicas e pedagógicas sobre o assunto somados às línguas de sinais emergentes da África, continente considerado o terceiro maior em extensão.

Também acreditamos ser bastante desafiador para uma disciplina de sessenta horas (60h) tratar de tantos assuntos diversos e complexos como: línguas de sinais emergentes, línguas de sinais emergentes africanas, língua de sinais internacional, comunidades surdas africanas, afro-brasileiras e indígenas, evolução das línguas de sinais africanas e indígenas e relações étnico-raciais. Há um movimento de inclusão de outros saberes, nem sempre canônicos, em relação aos estudos sobre Libras, como por exemplo, a inserção do conteúdo acerca das “contribuições dos negros surdos e surdos indígenas no desenvolvimento da nação brasileira”. No entanto, ao mesmo tempo que essa inclusão ocorre, pouco é definido/delineado sobre tais saberes relacionados à constituição da nação.

Continuando com nossos encontros com os vários saberes presentes nos PPPs, outro grande desafio que se apresenta aos professores é o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Na busca por novas estratégias que contribuam para o ensino de segunda língua para esses alunos, pesquisadores da UFMT criaram uma notação inovadora que procura não ferir a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, chamada “números semânticos”.

Fragmento 53

Disciplina: Números semânticos

Natureza: Optativa

Ementa: Uso da proposta didática dos “Números Semânticos” no processo ensino-aprendizagem Português-Libras e/ou Libras-Português para alunos surdos e não-surdos.

Fonte: UFMT, 2013, p.60.

Segundo Duarte e Padilha (2012, p.310), a proposta dos *Números Semânticos* era primeiramente “alcançar os educadores no processo de alfabetização e/ou no ensino de Língua Portuguesa, e/ou no ensino da Língua de

Sinais para alunos surdos ou não surdos”. Fruto da pesquisa de mestrado, que teve como produto um livro didático dedicado ao ensino de língua de sinais para ouvintes de graduação, o material foi utilizado no ensino de Libras da UFMT. O objetivo dos autores é:

apresentar, de maneira simples e alternativa, que é possível alfabetizar a criança surda em sua segunda língua (L2) sem desnopear as estruturas da LP, ou ainda, ensinar LS a alunos não surdos também como L2, correlacionando a LS e a LP de forma lógica, clara e objetiva (p.310).

Para os autores, os materiais didáticos para o ensino de Libras com distribuição nacional apresentam certas formas de escrita do português que podem conduzir a uma escrita limitada pelo surdo.

Se o aluno surdo tem contato com o “jeito diferente de escrever português”, este, inconscientemente, reproduzirá tais escritas como verdadeiras e, principalmente, acreditará que esta representação condiz com a realidade estrutural e semântica da Língua Portuguesa. Vejamos alguns exemplos usados por pesquisadores da língua de sinais. O exemplo que segue é extraído de uma proposta de Gramática de Língua de Sinais: MARIA CHEGOU, JOÃO CONTENTE GOSTAR MUITO DELA. (FERREIRA, 2010, 118). Observemos que a autora tentou transcrever a ordem semântica da LS para a LP [...] (DUARTE; PADILHA, 2012, p.317).

A partir daí, os autores elencam vários problemas que decorrem de tais descrições da Língua Portuguesa e apresentam os “números semânticos” que buscam minimizar as questões oriundas da relação entre LS e LP. Duarte e Padilha (2012) afirmam que o recurso didático pode ser utilizado no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais para os alunos. Vejamos a proposta dos números semânticos apresentada pelos autores.

Figura 3 – Exemplo de números semânticos



Fonte: Duarte; Padilha, 2012, p.322.

Segue abaixo a explicação da imagem pelos autores:

Os numerais representados acima das palavras nos mostram a ordem semântica da Libras sem ferir as regras gramaticais da Língua Portuguesa, favorecendo assim a observação do aluno surdo frente à Língua Portuguesa, conseqüentemente, criando familiaridade com a modalidade escrita. O “x” sobre o morfema “à” indica que na LS não há representação de artigos (no caso, aqui, nem de contrações artigos + preposição). Entretanto, visualmente, o surdo assimila e compreende a importância desta estrutura gramatical. Ou seja, mesmo não havendo este elemento linguístico em Libras, ele vai compreender que existe tal elemento na outra língua e, aos poucos, vai incorporando as suas funções e usos. A representação do numeral “3” favorece e orienta o surdo quanto ao tempo verbal da oração, o apontamento do pronome “eu” depende ou não da interação com o outro, toda língua acontece em um dado contexto, nunca de forma isolada. (DUARTE; PADILHA, 2012, p.322).

De acordo com os pesquisadores, de forma coerente e simplificada, sua proposta de sistema notacional para o ensino, busca favorecer, orientar e compartilhar o conhecimento linguístico de ambas as línguas envolvidas e, assim, contribuir para o campo da linguística aplicada ao ensino de línguas. Contudo,

Vale ressaltar que não se trata de uma fórmula pronta nem tão pouco de um modelo acabado, mas constitui fruto de experiências da prática de ensino de Libras a partir do material didático utilizado para o ensino de Libras na graduação, a futuros professores e profissionais da Universidade Federal de Mato Grosso. (DUARTE; PADILHA, 2012, p.320).

Duarte e Padilha (2012) deixam como reflexão se as estratégias utilizadas até o momento não corroboram para práticas excludentes, uma vez que não permitem efetivamente o domínio da Língua Portuguesa pelo aluno surdo.

Seguindo com a UFMT, observamos mais duas disciplinas diferenciadas em seu currículo que apresentamos a seguir.

Fragmento 54

Disciplina: Sinais Regionais do Estado do Mato Grosso

Natureza: Obrigatória

Ementa: Pesquisa e levantamento dos sinais regionais do estado de Mato Grosso tais como, cidades, bairros, praças, cinemas, shoppings, igrejas, escolas, museus, rios, ruas, avenidas, personagens políticas e/ou sociais importantes para o estado, universidades dentre outros.

Fonte: UFMT, 2013, p.42.

Fragmento 55

Disciplina: Empréstimos Linguísticos na Língua Brasileira de Sinais

Natureza: Obrigatória

Ementa: Pesquisas e estudos da influência direta ou indireta das Línguas de Sinais e Línguas Orais sobre a Língua Brasileira de Sinais, em especial a Língua Americana de Sinais, Língua Francesa de Sinais, Língua Portuguesa e a Língua Latim [sic].

Referências Bibliográficas:

Bernstein, B. *The Structuring of Pedagogy Discourse*. London: Routledge, 1990.

Chouliaraki, L. e Fairclough N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

González, M.A.R. *Lenguage del signos*, Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España, 1992.

Complementar:

Swales, J. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Venuti, L. *The translator's invisibility*. London: Routledge.

Fonte: UFMT, 2013, p.46.

A disciplina do fragmento 54 parece dedicar-se a um saber da dialetologia. Como apontamos anteriormente, é importante ressaltar os traços regionais das línguas de sinais, valorizando as variações locais que se apresentam na língua. Não obstante, a ementa parece sugerir um semestre dedicado a uma listagem de sinais de lugares e personalidades próprias da região.

Já a ementa do fragmento 55 versa sobre os empréstimos linguísticos na Libras citando algumas línguas (de sinais ou orais) que a influenciam (ou influenciaram) direta ou indiretamente.

Concernente às línguas de sinais, são citadas a LSF e a ASL. Devido ao seu processo histórico, a Libras tem raízes com a Língua de Sinais Francesa devido à chegada do professor surdo francês Eduard Huet ao, atual, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no século XIX. De acordo com Duarte (2013), alguns sinais herdados pela Libras da LSF se mantiveram inalterados, como o sinal de “perguntar” (com a configuração de mão em D) que provém do francês “*demander*” (p.34) e o próprio sinal de “língua de sinais”.

Os empréstimos linguísticos da ASL também se explicam pela proximidade histórica acerca da constituição das línguas de sinais americana e brasileira que se deram de maneira similar pela influência da LSF. Todavia, nossa pesquisa mostrou a forte presença da ASL nos PPPs dos primeiros cursos de graduação de Letras-Libras tanto nas referências quanto na oferta de disciplina de línguas de sinais estrangeiras, fatos que atestam e justificam a influência de sinais importados da ASL como o sinal correspondente a “*I love you*” que “buscou na sua íntegra estrutura morfológica da língua inglesa, com configuração híbrida (junção de sinais) das letras

“I, L, Y”, iniciais da frase correspondente.”(DUARTE, 2013, p.36). Para o autor, também adotamos a estrutura norte-americana das horas que utiliza *a.m* e *p.m.* para antes e depois de meio dia, respectivamente. Assim, adotamos os sinais de “manhã” e “tarde” em Libras em correspondência e não utilizamos 24h como se utiliza no Brasil.

Entretanto, nos chamou a atenção a presença nas referências da “*language del signos*” proveniente de Madrid, Espanha, uma vez que não está citada a Língua de Sinais Espanhola nos conteúdos da ementa e, tampouco, a nosso ver, teria uma relação de empréstimos linguísticos com a Libras.

No que se refere às línguas orais, a ementa cita a Língua Portuguesa, pois, obviamente, a língua oral do país divide o mesmo espaço geográfico com a língua de sinais e haverá assim uma ampliação do léxico por serem línguas em permanente contato.

Segundo o autor, outra língua oral citada na ementa que teria influenciado a Libras seria o Latim. Abaixo, Duarte (2013) justifica tal hipótese:

Vamos neste momento, nos remeter a nossa Língua Mãe – o Latim, língua esta mais viva que qualquer outra língua do mundo, por estar presente em nossos vocábulos de forma estruturada e, sem dúvida, presente e muito importante ainda nos dias contemporâneos. Retomando esta língua, clássica por origem, encontramos explicações lógicas do porquê não usarmos/sinalizarmos na Língua de Sinais, por exemplo, artigos tampouco os verbos de ligação. Mesmo não tendo mais nos dias atuais falantes natos da Língua Latina Mãe, suas estruturas do campo da sintaxe permanecem ainda na língua gestual. Todavia, como pesquisadores, não poderíamos deixar de elucidar que não encontramos em nenhuma obra tais relações, não localizamos pesquisas publicadas que se referissem a essas semelhanças. Porém, como estudiosos da Língua de Sinais e algum conhecimento da Língua Latina, observamos as semelhanças das relações dialógicas na estrutura sintática de ambas as línguas, o que nos instiga a continuarmos nossas pesquisas nesta estreita afinidade e/ou mera coincidência. (p.37).

Podemos observar nos trechos supracitados de Duarte e Padilha (2012) e Duarte (2013) uma ruptura da forma como a UFMT propõe a sistematização dos saberes sobre Libras. Geralmente, os conteúdos validados por ementas são aqueles consolidados e valorizados para a formação profissional, assim, a ementa é vista como o espaço de estabilização de saberes. Ao trazer ementas com conteúdos como os números semânticos e empréstimos linguísticos envolvendo o Latim, ainda em desenvolvimento, a ementa passa a ser preenchida também pela incerteza, pelo

lugar da hipótese. Há um deslocamento dessa ementa para o lugar da construção do conhecimento ainda não sedimentado.

Vemos também uma força com relação à autonomia para a construção do saber e de resistência às normativas construídas pelo eixo sul-sudeste.

Para Orlandi (2002, p. 156), “quando os autores se filiam a uma teoria e não outra, e quando fazem um recorte do objeto do conhecimento, estão produzindo uma política de ciência com consequências para uma política social.” A nosso ver, a partir do momento que certos saberes/dizeres passam a constituir determinado processo discursivo, pode-se considerar que os mesmos estão (de)marcando um lugar em certas condições de produção.

Entendemos que é, sobretudo, a filiação que permite aos saberes se institucionalizarem e circularem em dada conjuntura sócio-histórica e ideológica. (SCHERER, SCHNEIDERS; MARTINS, 2015, p.89 e 90).

Finalmente, concluímos essa seção com a ementa de Libras da UFG que apresentou uma singularidade: em todos os períodos da disciplina (do 1º ao 8º), além dos conteúdos linguísticos pertinentes ao ensino/aprendizagem da língua de sinais, um mesmo conteúdo se repetiu em todas as ementas: a escrita de sinais.

Essa discussão, no entanto, começa a chocar-se com o assunto do nosso próximo bloco temático, nos indicando que é o momento de “fechar” (ou supor que fechamos) essa caixa etiquetada como “ementas das disciplinas de Libras”, guardá-la em nossa cápsula do tempo e seguir para o próximo bloco.

4.3 Bloco Temático 03: Escrita da Língua de Sinais

Não haveria como supor completa nossa cápsula do tempo que trata de assuntos relacionados à língua se não considerássemos a questão da escrita. Para alguns povos, ponto fundamental; para outros, um traço historicamente estranho ao seu mundo. Em suas pesquisas sobre línguas indígenas, Souza (2016, p.36) nos brinda com esses versos de Davi Yanomami: “Os homens brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Há muito tempo guardamos as palavras de nossos antepassados dentro de nós e as continuamos passando para nossos filhos”.

Assim, as línguas sem “desenho de palavra” são consideradas sem memória e sem capacidade de adquirir uma reflexão metalinguística. Dentro de uma perspectiva como a HIL, cujo principal fundador estabelece a escrita como a primeira e principal revolução tecnolinguística responsável pelo aparecimento das ciências da linguagem, pensar na escrita das línguas de sinais é desafiar o olhar para novas possibilidades, pois,

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. (ORLANDI, 2013, p.263).

Nessa seção, buscamos traçar a história da constituição de um saber sobre a escrita das línguas de sinais e quais sistemas de escrita integraram os currículos dos primeiros cursos de graduação em Letras-Libras nas universidades públicas federais.

4.3.1 Sistemas de notações de Escritas de Línguas de Sinais

A escrita ocupa um lugar de destaque na história de alguns povos, por permitir registros históricos e a eternização de obras. No Ocidente, o marco divisório entre a Pré-História e a História se dá justamente pelo surgimento da escrita.

Para Auroux (2014), a revolução causada pelo aparecimento da escrita é um dos fatores que levaram ao surgimento das reflexões sobre linguagem.

Vale lembrar que a revolução tecnológica da escrita (Auroux, 2001 [1992]) constituiu a primeira revolução tecnolinguística que, segundo Auroux, propiciou uma alteração radical na forma ocidental de se experienciar a linguagem e as práticas sócio-linguísticas bem como produziu efeitos na maneira de se constituir saberes sobre as próprias línguas e sobre as formações sociais em que se inscrevem. (MARIANI, 2018, p. 371).

A linguagem ocupa um lugar de destaque nas relações sociais e a nossa sociedade está cada vez mais grafocêntrica, tendo o texto escrito um *status*

privilegiado. Segundo Agustini e Grigoletto (2008), “a sociedade, mais do que mover o sujeito a escrever, exige-lhe a escrita como condição de inserção social” (p.148).

A ideia de se grafar as línguas de sinais já é antiga. O primeiro sistema de escrita de Língua de Sinais que se tem notícia é conhecido por “*notação Mimographie*” da obra *Mimographie or Essai d'écriture mimique, propre a régulariser le langue des sourds-muets*, desenvolvido por Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839) em 1825. O professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INSMP), atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), “buscava uma forma de difundir a língua dos surdos, experimentava um meio para regularizá-la e utilizá-la na educação dos seus alunos.” (LAGE; KELMAN, 2019, p.3).

Segundo Aguiar e Chaibue (2015), a notação feita por Bébien é a mais antiga escrita que conseguiram registro, no entanto, tanto a escrita como seu criador são muitas vezes esquecidos nas bibliografias que se referem a estudos em LS. Lage e Kelman (2019) e Oviedo (2009) também defendem que Bébien realizou os primeiros estudos linguísticos da Língua de Sinais Francesa, embora no século XIX não existisse ainda uma ciência da linguagem sistematizada tal como a conhecemos hoje. Para Lage e Kelman (2019), é preciso enfatizar que alguns estudos foram realizados sobre as línguas de sinais no século XIX.

As autoras afirmam que a maioria dos pesquisadores considera, a partir da obra de William Stokoe, o ano de 1960 como inaugural para o olhar sobre a língua de sinais como um sistema linguístico legítimo e questionam o porquê da invisibilidade de pesquisadores anteriores como Bébien.

Quando Bébien (1825), Berthier (1840) e Vigotski (1931, no texto traduzido em 1997) estudaram a linguagem mímica – dos gestos, dos surdos-mudos, de ação, entre outros nomes com as quais foi referenciada –, o campo Linguística não estava estabelecido tal como o conhecemos hoje. Todavia, o estudo das línguas é uma atividade muito antiga na humanidade. Trask & Mayblin (2013) apontam o indiano Panini e o grego Aristóteles como expoentes da área. De maneira independente, o primeiro realizou seus estudos no século V a.C e seus méritos foram reconhecidos pelo linguista Chomsky.” (LAGE; KELMAN, 2019, p. 18).

Oviedo (2009) também defende que os trabalhos de Bébien foram peças essenciais na evolução dos estudos sobre as línguas de sinais, mas que há um silenciamento sobre sua obra.

O professor guadalupenho Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839) é uma figura essencial na história da surdez. Considerado por seus contemporâneos surdos como o primeiro docente ouvinte que dominou com perfeição a língua de sinais (Berthier, 1839), Bébien foi quem educou os pioneiros do movimento associativo de surdos (Karakostas 1993), o primeiro teórico de um modelo bilíngue para escolas de surdos (Cuxac 1983), o primeiro a demonstrar que os sinais dos surdos podem ser escritos a partir de uma análise de suas formas (Fischer, 1995), e fundador da educação pública em sua terra natal (Cuxac, 2004). Mas apesar de ser bem citado, Bébien é pouco conhecido. Isso é particularmente verdadeiro em relação ao seu trabalho linguístico, cuja transcendência quase não é mencionada. Aponta-se com frequência, mas pouco se discute, as semelhanças entre a *mimographie*, o sistema de notação dos sinais proposto por Bébien e o sistema de notação de William C. Stokoe que apareceu em meados do século XX (Stokoe 1993[1960]), e que é considerado como o início da descrição científica das línguas de sinais dos surdos⁶¹. (OVIEDO, 2009, p.294, tradução nossa).

De acordo com Oviedo (2009), Bébien estava um século e meio à frente da linguística moderna.

Em sua discussão sobre a *mimographie*, Cuxac (2004) argumenta que Bébien já havia descoberto que os sinais podem ser decompostos no que Stokoe chamará de "parâmetros" muito mais tarde. Como Stokoe conhecia a *mimographie*, pode-se pensar que ele inspirou seu trabalho no de Bébien⁶². (OVIEDO, 2009, p.300, tradução nossa).

Para Oviedo (2007), se insiste em definir a obra de Stokoe como o marco absoluto das investigações científicas sobre a língua de sinais. O autor reconhece o valor inquestionável das pesquisas do linguista norte-americano, mas acredita ser

⁶¹ O texto em língua estrangeira é: "El maestro guadalupeño Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839) es una figura esencial en la historia de la sordera. Considerado por sus contemporáneos sordos como el primer docente oyente que dominó a la perfección la lengua de señas (Berthier, 1839), Bébien fue además maestro de los pioneros del movimiento asociativo sordo (Karakostas, 1993), el primer teórico de un modelo bilingüe para las escuelas de sordos (Cuxac, 1983), el primero en demostrar que las señas de los sordos pueden ser escritas a partir de un análisis de sus formas (Fischer, 1995), y el fundador de la educación pública de su país natal (Cuxac, 2004). Pero a pesar de ser bien citado, Bébien es muy mal conocido. Esto es particularmente cierto en relación con su obra lingüística, cuya trascendencia es apenas referida. Se han señalado con frecuencia, pero discutido muy poco, las semejanzas entre la *mimographie*, el sistema de notación de las señas propuesto por Bébien, y el sistema de notación de William C. Stokoe, aparecido a mediados del Siglo XX (Stokoe 1993[1960]), y que es considerado como el inicio de la descripción científica de las lenguas de señas de los sordos."

⁶² O texto em língua estrangeira é: "En su discusión sobre la *mimographie*, Cuxac (2004) argumenta que ya Bébien había descubierto que las señas pueden ser descompuestas en lo que Stokoe llamará mucho después "parámetros". Debido a que Stokoe conocía la *mimographie*, puede pensarse que inspirara su trabajo en el de Bébien."

necessário retomar o trabalho de pesquisadores precedentes para compreender a plena dimensão do significado das propostas do professor de Gallaudet.

Em nenhuma parte do volume acima mencionado [El estudio de las lenguas de señas: homenaje a William C. Stokoe] é dada atenção ao que tem sido feito por estudiosos como Hervás e Panduro ou Bébian, cujo caráter precursor é supinamente ignorado, para deixar o único mérito da descoberta nas mãos dos atuais donos do mundo. É conveniente questionar essa interpretação, e olhar novamente nos arquivos históricos não apenas para reeditar as obras dos precursores, mas para indagar se eles realmente foram os únicos, ou se realmente faltaram em suas obras qualquer tentativa de continuidade, como agora nós acreditamos⁶³. (OVIEDO, 2007, não paginado, tradução nossa).

Dado destaque acerca das discussões propostas por diversos autores (OVIEDO, 2007; 2009; LAGE; KELMAN, 2019; AGUIAR; CHAIBUE, 2015) sobre o silenciamento a outros possíveis precursores sobre os estudos linguísticos da língua de sinais ainda no século XVIII, vejamos a proposta de notação dos sinais de Bébian (1825):

Em seu livro *Mimographie* (Bébian 2006 [1822]), sugere uma lista de unidades para seu sistema de transcrição, que é funcionalmente muito semelhante ao proposto por Stokoe quase 150 anos depois (ver Fischer 1995). Como no caso de Stokoe, o sistema de Bébian era essencialmente um sistema de escrita. Para Bébian, os sinais podiam ser divididos em uma série de cinco elementos básicos: a forma da mão, sua posição no espaço, o lugar onde o sinal foi executado, a ação realizada e a expressão facial utilizada. Cada um desses elementos formava uma série limitada, que podia ser ordenada e escrita com um determinado símbolo. A proposta de Bébian coincidiu em seus elementos essenciais com a de Stokoe, mas não recebeu a atenção de seus contemporâneos, por isso foi esquecida⁶⁴. (OVIEDO, 2007, não paginado, tradução nossa).

⁶³ O texto em língua estrangeira é: “En ningún rincón del mencionado volumen se presta atención a lo hecho por estudiosos como Hervás y Panduro o Bébian, cuyo carácter precursor se ignora supinamente, para dejar el único mérito del hallazgo en manos de los actuales dueños del mundo. Es conveniente poner esta interpretación en duda, y mirar de nuevo en los archivos históricos no sólo para reeditar las obras de los precursores, sino para indagar si realmente fueron ellos los únicos, o si sus trabajos carecieron en verdad de cualquier intento de continuidad, como ahora creemos.”

⁶⁴ O texto em língua estrangeira é: “En su libro *Mimographie* (Bébian 2006 [1822]) sugiere una lista de unidades para su sistema de transcripción, que es, funcionalmente, muy similar al propuesto por Stokoe casi 150 años después (ver Fischer 1995). Como en el caso de Stokoe, el sistema de Bébian era esencialmente un sistema de escritura. Para Bébian, las señas podían descomponerse en una serie de cinco elementos básicos: la forma de la mano, su posición en el espacio, el lugar donde se ejecutaba la seña, la acción ejecutada y la expresión facial usada. Cada uno de esos elementos conformaba series limitadas, que era factible ordenar y escribir con un determinado símbolo. La propuesta de Bébian coincidía en sus elementos esenciales con la de Stokoe, pero no recibió la atención de sus contemporáneos, por lo que fue olvidada”.

Vejamos um fragmento de sua obra:

Figura 4- *Mimographie* de Bébien, 1825.

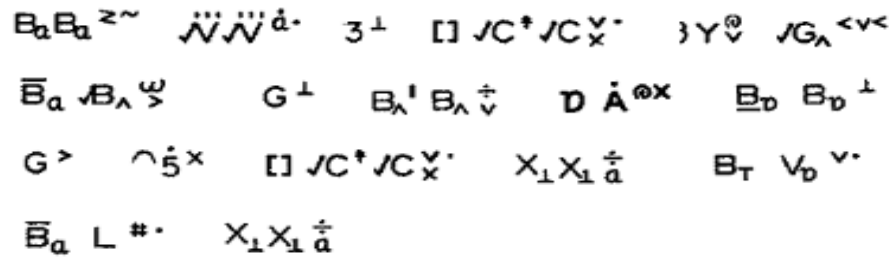


Fonte: <https://www.signwriting.org/symposium/presentation0068.html>

Com a morte de Bébien e a instalação do Oralismo após o Congresso de Milão, esses estudos recebem pouca atenção e foram esquecidos décadas depois, reaparecendo apenas em meados do século XX ao ser citado por William C. Stokoe (1960), porém, segundo Oviedo (2007), toda a literatura científica anterior ao linguista norte-americano foi considerada como irrelevante em termos científicos.

A notação de Stokoe teve sua primeira aparição na obra "*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*" (1960) e, em seguida, em "*A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*" (1965). Diferentemente de Bébien, o objetivo com o registro da língua de sinais era para fins de investigação acadêmica.

Figura 5- Notações de Stokoe, 1960.



Fonte: <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling006.html>

Baseado no sistema de Stokoe, estudantes de Linguística da Universidade de Hamburgo, na Alemanha, desenvolveram o “Sistema de Notação de Hamburgo, ou simplesmente HamNoSys”, em 1984. Prillwitz Volhaber e seus colaboradores o publicaram pela primeira vez em 1987 (BARRETO & BARRETO, 2012). O HamNoSys possui um sistema computacional com o qual pode ser escrito e, assim como o trabalho de Stokoe, foi projetado para se adequar a um ambiente de pesquisa e deve ser aplicável a todas as línguas de sinais.

Figura 6- HamNoSys, 1987.

Goldilocks & The Three Bears in HamNoSys		Susanne Bentele/10/10/1999
(written for a right handed signer)		
[I had a few difficulties not knowing the ASL citation forms; I might have transcribed unimportant features (movements, locations, etc.). I put facial expressions in a separate column. As of yet there is no standardized way of notating facial expressions; usually the movement of eyebrows or head is included in the movement section with the hands.]		
$\ddot{w} \ddot{h} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	what	$[\text{m} \uparrow]$
$\ddot{q} \ddot{u} \ddot{o} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	quote	$[\text{m} \uparrow]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	three	$[[\text{O}^{\text{K}}] [\text{m} \uparrow]]$
$\ddot{w} \ddot{h} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	bears	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	Goldilocks	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	somewhere wandering	$[\text{m} \downarrow]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	deep forest	$[\text{m} \downarrow]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	somewhere wandering	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	oh! look! there!	$[\text{m} \uparrow]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	house	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	sitting on a hill	$[\text{m} \downarrow]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	enter	$[\text{O}^{\text{K}}]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	there (index)	$[\infty \Delta]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	papa	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	bear	
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	open newspaper	$[\infty \backslash \Delta]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	read	$[\infty \backslash \Delta]$
$\ddot{d} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e} \ddot{v} \ddot{a} \ddot{r} \ddot{e} \ddot{t} \ddot{e}$	newspaper	

Fonte: <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling007.html>

Desenvolvido também a partir do sistema de Stokoe, porém, mais completa, a notação de François Xavier Neve, pesquisador na Universidade de Liège, na Bélgica, foi publicada em 1996 com o intuito de possibilitar uma numeração e uma elaboração de sinais para a informática (AGUIAR; CHAIBUE, 2015, p.13).

Figura 7- Notações de François Neve, 1996.

1-2-3-4-5-20		Como em datilologia	
A-B-C-D-E-F-G-I-L-M-N-O			
P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z			
	Bico de pardal		Asas de águia
	Cabeça de elefante		Garra de urso
	Fingã		Colher
	Chave		Plano
	Pregos		Colina
	Pistola		Cabrito
	Cornos		Percevejo
	Lhama		Bico de pato
	Duplo colchete		Guela de crocodilo

Fonte: <http://www.signwriting.org/brazil/brazil07.html>

Buscamos demonstrar apenas algumas propostas de sistemas de escritas que representam as línguas de sinais, mas há muitas outras. Embora existam muitas formas possíveis de se escrever a língua de sinais, ainda não há uma única forma amplamente aceita nos Estados Unidos e tampouco no Brasil. Trataremos a partir de agora as que mais se destacam no Brasil.

4.3.2 Sistemas de notações de Escritas da Língua de Sinais no Brasil

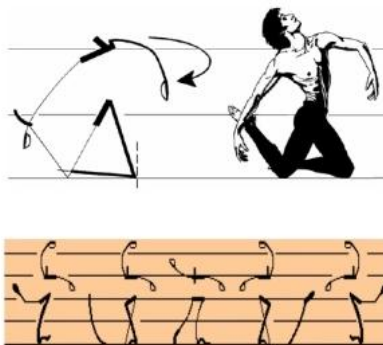
A fim de tornar possível a representação de uma língua visuoespacial e permitir o acesso do surdo à escrita na Libras, pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre a questão e diferentes sistemas de escrita de sinais surgiram.

No Brasil existem quatro possíveis sistemas de escrita de sinais, o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita

da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia). O SW é um sistema de escrita de sinais idealizado pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton e traduzido e adaptado no par linguístico Inglês-ASL/Português-Libras pela professora Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC); a ELiS pela professora Dra. Mariângela Estelita de Barros (UFG); o SEL pela professora Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB); e a VisoGrafia pelo professor Me. Claudio Alves Benassi (UFMT). (SILVA; COSTA; BÓZOLI; GUMIERO, 2018, p.2-3).

A ideia para o desenvolvimento do *SignWriting* (SW) se originou a partir de um sistema notacional para descrever os movimentos das danças, o *DanceWriting*, elaborado por Valerie Sutton, ex-dançarina e coreógrafa norte-americana.

Figura 8- Exemplos de escrita de danças.



Fonte: <https://escritadesinais.wordpress.com/2010/08/17/historia-do-signwriting/>

O sistema da escrita das coreografias de Sutton chamou a atenção de pesquisadores dinamarqueses da Universidade de Copenhague que buscavam uma forma para a escrita da língua de sinais e solicitaram a coreógrafa que, a partir da ideia de sistematização do *DanceWriting*, desenvolvesse um sistema de escrita para a língua de sinais. Assim, a década de 1970 se configurou em um período de transição da escrita da dança para a escrita das línguas de sinais.

Ao retornar aos Estados Unidos, a coreógrafa entrou em contato com a comunidade surda e pesquisadores da área e adaptou seu sistema de escrita dos movimentos da dança para a escrita das línguas de sinais que ela chamou de “*SignWriting*”, cujo nome agora é uma marca registrada de propriedade da organização sem fins lucrativos de Sutton, o *Center for Sutton Movement Writing*, localizado em La Jolla, California⁶⁵ que fundou e mantém o *Deaf Action Committee*

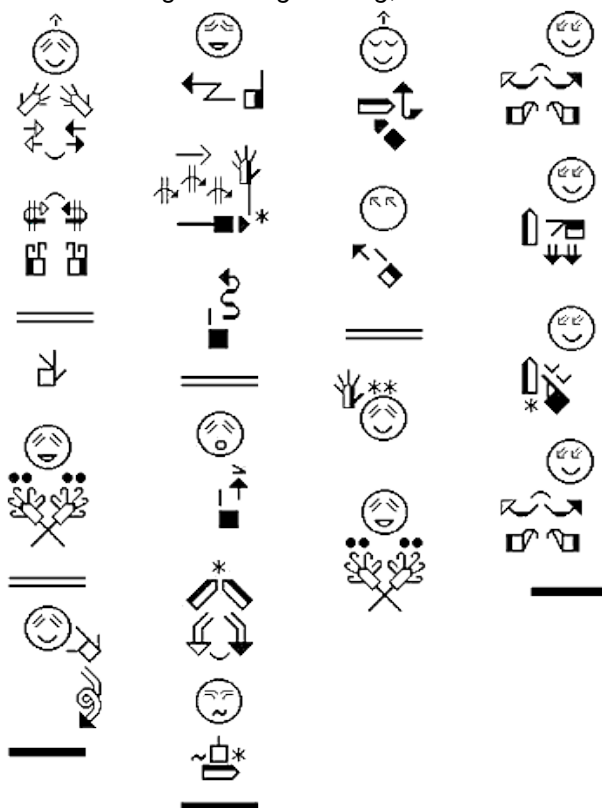
⁶⁵ Para mais detalhes, ver: <<http://www.signwriting.org>> Acesso em 31/10/2020.

(DAC) fundado em 1986 e que vem, até hoje, refinando a notação do *SignWriting*. Segundo o portal mantido pelo DAC⁶⁶,

O objetivo do DAC é encorajar os membros da Comunidade Surda a contribuir para o desenvolvimento futuro de *SignWriting*. O sistema de escrita está evoluindo com o uso. Os membros do DAC trabalham em dicionários, vídeos de instrução e literatura ASL quando há financiamento⁶⁷.

Também de acordo com o *site*, mais de vinte (20) países utilizam o SW em pesquisas e em alfabetização/letramento de pessoas surdas e sua literatura, seja em papel ou em meio eletrônico. O SW pode registrar qualquer língua de sinais porque foi estruturado de forma a representar os elementos fundamentais dos sinais, os parâmetros que os compõem. Portanto, para usar o *SignWriting*, é preciso saber bem uma língua de sinais.

Figura 9- *SignWriting*, 1974.



Fonte: <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling004.html>

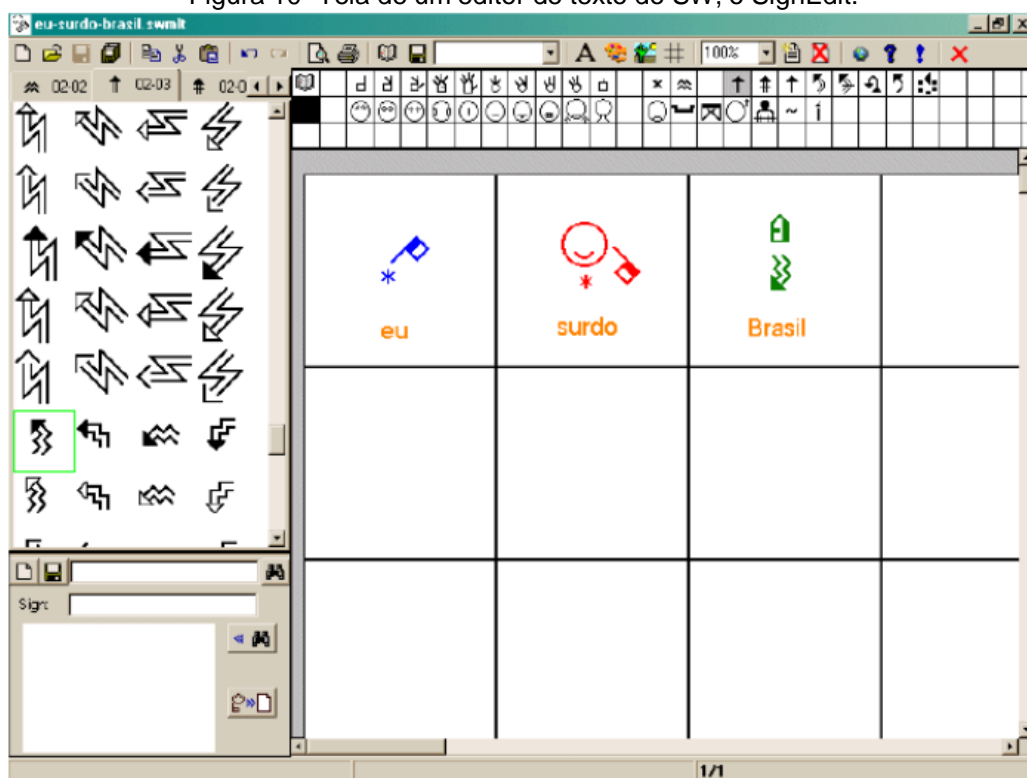
⁶⁶ Ver <<http://www.signwriting.org>>. Acesso em 30/10/2020.

⁶⁷ O texto em língua estrangeira é: “The purpose of the DAC is to encourage members of the Deaf Community to contribute to SignWriting's further development. The writing system is evolving with use. DAC members work on dictionaries, instruction videos, and ASL literature when there is funding.”

Em 1986 foi desenvolvido por Richard Gleaves o software “*SignWriter*” que permitiu que o SW passasse de um sistema escrito à mão a um sistema possível de ser escrito pelo computador⁶⁸. Em 2003, Steve Slevinski cria o software “PUDL”, mais tarde conhecido como “*SignPuddle*”, com o objetivo de tornar mais rápido e mais fácil a criação dos símbolos da SW.

De acordo com Aguiar e Chaibue (2015), “sua escrita é na vertical e não é escrito diretamente no editor de textos padrão do computador, deve ser escrito em um editor próprio, para depois a escrita ser transportada ao editor padrão.” (p.19).

Figura 10- Tela de um editor de texto do SW, o SignEdit.



Fonte: Aguiar; Chaibue, 2015, p.20.

O sistema de escrita pelo SW, diferente das outras notações, parece contar com uma maior organização e articulação entre outros países para sua divulgação. Com o objetivo de ser uma escrita do cotidiano, aparece em alguns livros e sites e,

⁶⁸ Para mais informações, ver <<https://www.libras.com.br/signwriting>> . Acesso em 31/10/2020.

inclusive, foi o sistema de escrita escolhido para uma tradução preliminar da ASL da *wikipedia*⁶⁹.

De acordo com Barreto e Barreto (2012), a pesquisa da escrita de sinais por meio do SW no Brasil se deu em 1996 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em Porto Alegre, através do professor Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa – professor de Ciência da Computação – que formou um grupo de trabalho do qual participaram a Prof^a. Márcia Borba e a Prof^a. Marianne Stumpf, essa última, a maior proponente do sistema em nosso país, atualmente.

O professor Antônio iniciou com o uso do programa de computador *SignWriter* para registrar a Libras, desenvolvendo mais tarde seu próprio software brasileiro, o SWEdit. Juntamente com a professora Marianne fizeram a tradução do livro infantil “Uma menina chamada Kauana”, o primeiro texto escrito em SW no Brasil.

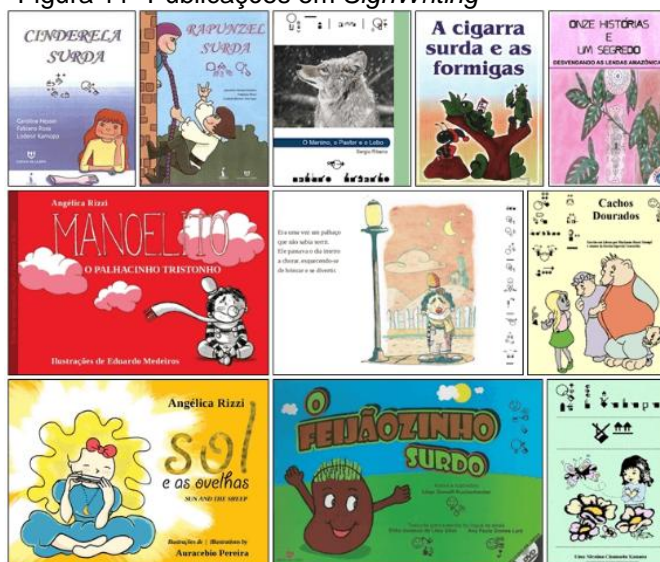
Stumpf atuou, em 1997, como professora na área de computação na Escola Especial de Concórdia, em Porto Alegre, trabalhando com o SW em algumas turmas. No doutorado, na UFRGS, com estágio na Universidade de Paul Sabatier e Universidade de Paris 8, continuou pesquisando a escrita dos sinais e atualmente é professora da UFSC e líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o *SignWriting* registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A publicação de obras em SW visa contribuir para sua ampla divulgação. Em 2001 foi publicado o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Deit-Libras”, dos autores Fernando César Capovilla, Walkíria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício, que incluía o sistema de escrita em SW de cada sinal apresentado.

Embora não se possa dizer que o mercado editorial de livros infantis em *SignWriting* esteja abarcando essas publicações, pois muitas são autopublicações e/ou por autores que são pesquisadores e tem projetos realizados em parcerias, pode-se observar um aumento de publicação nessa área.

⁶⁹ Ver proposta e discussão em:

<https://meta.wikimedia.org/wiki/Requests_for_new_languages/Wikipedia_American_Sign_Language_2> . Acesso em 30/10/2020.

Figura 11- Publicações em *SignWriting*

Fonte: <https://www.libras.com.br/signwriting>

Embora o SW tenha sido criado há mais de quarenta (40) anos ele ficou praticamente restrito ao sul do Brasil durante bastante tempo. Em 2006, a disciplina de SW (chamada de “Escrita de Sinais”) passou a compor a grade curricular do curso de Letras-Libras EaD da UFSC. Com a criação dos cursos de Letras-Libras e com os avanços tecnológicos, o SW começa a se expandir para outras regiões brasileiras. Contudo, segundo Silva e Córdula (2017), “seu desenvolvimento ainda está em fase inicial no Brasil, tendo como *locus*, principalmente, as instituições de ensino superior, em estudos de grupos de pesquisa, projetos científicos e de extensão.” (não paginado).

Como mencionamos anteriormente, o SW foi criado por uma norte-americana. Prosseguiremos a partir de agora com as produções nacionais de sistemas de escrita da língua de sinais. A primeira delas foi a ELiS (Escrita das Línguas de Sinais) criada, em 1997, pela linguista Mariângela Estelita Barros durante pesquisa de mestrado na UFG. Segundo o site da ELiS⁷⁰, o sistema atingiu sua maturidade em 2008, durante pesquisa de doutorado na UFSC, quando entrou em fase de divulgação. De acordo com Fernandes (2020),

⁷⁰ Para mais informações, ver

<<http://elislibras.wix.com/home#!hist%C3%B3rico/stackeroverflowalbum0=0>>.

Acesso em

01/11/2020.

Esse sistema possui forte influência do sistema de Stokoe (1965), por ser linear, alfabético e econômico. No entanto, diferentemente do sistema de Stokoe (1965), a ELiS foi desenvolvida para uso social. Por ser alfabética, ela representa os elementos fonológicos das línguas de sinais em símbolos distintos, a saber, os elementos distintivos presentes nos parâmetros apresentados por Bébian (1925) e por Stokoe (1965). (p.289).

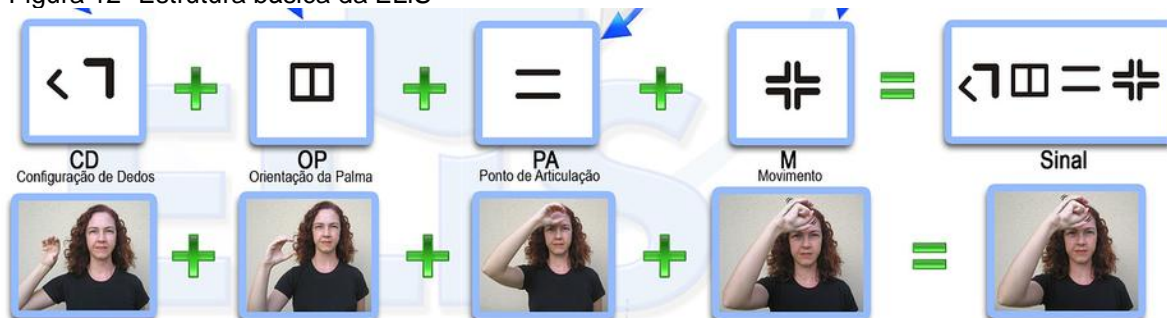
Segundo o autor, é possível utilizar a ELiS para a representação de qualquer língua de sinais por conta da sua capacidade de representação dos elementos constitutivos dos sinais. Fernandes (2020, p.289) destaca que esse sistema de escrita é composto por noventa e cinco (95) visografemas⁷¹, que se dividem em quatro (4) grupos: configuração de dedos (CD), Orientação da palma (OP), ponto de articulação (PA) e Movimento (M).

A configuração de dedos é uma inovação da ELiS para sua notação a partir de uma adaptação da configuração de mãos (CM). Para Fernandes (2020), “trata-se da representação detalhada da posição dos dedos, possibilitando ao sistema ser econômico, uma vez que, se levássemos em consideração o parâmetro CM, seria necessária a criação de um visografema para cada uma das 61 CM em Libras” (p.289). Além disso, o autor destaca que a quantidade de traços distintivos pertencentes a CM não é uniforme, variando de autor para autor, assim, o sistema ELiS mostra-se econômico e capaz de lidar com muitas variações e inconsistências teóricas. (p.295). Outra diferenciação apresentada pela ELiS é a presença dos sinais de pontuação e de diacríticos.

A ELiS é um sistema linear, feito da esquerda para a direita, portanto, deve-se respeitar sua estrutura base na seguinte disposição: CD (configuração de dedos), OP (orientação da palma), PA (ponto de articulação) e M (movimento). Vejamos um exemplo abaixo extraído do portal eletrônico da ELiS:

⁷¹ Segundo Aguiar e Chaibue (2015), “A autora propõe uma nomenclatura específica para as línguas de sinais dentro da fonética e fonologia. Onde fonética passaria a ser chamada de visética, fonologia seria visologia, as letras seriam chamados visografemas, fonema se tornaria visema e assim por diante.” (p.21).

Figura 12- Estrutura básica da ELiS



Fonte: <http://elislibras.wix.com/home#!hist%C3%B3rico>

Vejamos o exemplo de um texto escrito no sistema ELiS:

Figura 13- Exemplo de um texto escrito em ELiS

- .llΔT /l'U#i <7i.v+u-π'i

 - .llΔT .i.πφθ[±] //i.#± .i.λ⁺←' -l'vπφθ[±]-σ' ° - .llΔT
 //...l'πφθ' //λ\νφ#[±] .i.vΩ[±] ≈[±] -lπφ#θ <7i.v+u-π'i
 -l'φ←→θ , .i.π.π.vΩ[±]⊕ππ[±]⊕ //-.')#-± .i.λ⁺←' °
 .i.λ⁺←' //πφ≈[±] .i.πΩ[±]πΩ //i.ππλ[±] <7i.v+u-π'i
 <7llφπ[±]Ω , //φ‡ // -7vγΔ-π'i °
 - .llΔT -l'Δ[±] // -7vγΔ-π'i <7i.v+u-π'i , /l'λ⊕
 //ll.πγμ#[±] -lvΩ[±]→°

Fonte: BARROS, 2008, p.121.

Segundo Barros (2016), a partir do ano de 2010, a ELiS começou a ser ofertada como disciplina curricular obrigatória do curso de Letras-Libras da UFG e em vários cursos de extensão promovidos pela Faculdade de Letras (p.204). De acordo com a autora,

Atualmente, várias pessoas estão habilitadas a ensinar ELiS e o ensino dessa nova proposta de escrita de sinais faz parte da grade curricular de cursos em pelo menos cinco diferentes Universidades Federais. Foi também criado em 2014, na Faculdade de Letras da UFG, um laboratório, o LALELIS – Laboratório de Leitura e Escrita em Línguas de Sinais – destinado a realizar trabalhos de diversas naturezas sobre a ELiS, como pesquisas, desenvolvimento de material didático, de material para leitura e traduções. (BARROS, 2016, p. 205).

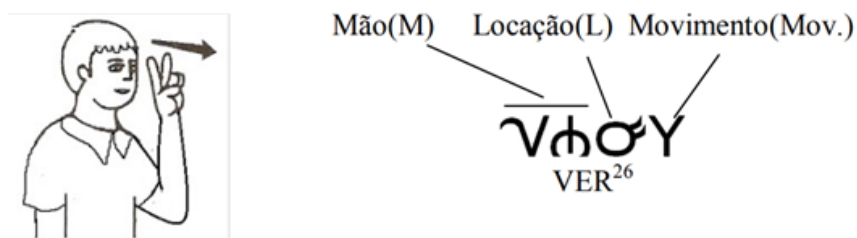
Outra notação brasileira para a escrita de sinais foi desenvolvida pela professora Dr^a. Adriana Estela Cardoso Lessa-de-Oliveira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O Sistema de Escrita da Libras (SEL), iniciado em 2009 em projeto de pesquisa, só chegou a uma versão satisfatória em 2011, segundo Lessa-de-Oliveira (2012), mas várias versões atualizadas foram surgindo após essa data.

A ideia inicial era elaborar um sistema alfabético, na opinião, mais econômico e eficiente que sistemas logográficos (ou ideográficos). Acabou, entretanto, por concluir que estava construindo um sistema de escrita de natureza trácica, pois seus caracteres representam traços fonológicos distintivos, participantes da articulação do sinal, e não fonemas (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 151).

O SEL é um sistema de escrita das Línguas de Sinais de base linear. De acordo com Silva et al (2018), apresenta apenas cinquenta e dois (52) caracteres de configurações de mão, nas formas minúscula e maiúscula, ambas nas versões manuscrita e mecânica. Segundo os autores, “o inventário se mostrou suficiente, pois algumas configurações indicadas em inventários maiores são apenas derivações ocasionadas por movimento de dedos.” (p.15).

De acordo com Lessa-de-Oliveira, no sistema SEL os sinais são formados de unidades constituídas por três elementos específicos que as instituem em macrosssegmentos: Mão (M), Locação ou Localização (L) e Movimento (Mov)⁷², marcando cada traço de sua configuração tridimensional, como exemplificamos abaixo com o sinal “ver”:

Figura 14- Representação dos macrosssegmentos na unidade MLMov



Fonte: LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.166.

⁷² Usualmente utiliza-se para os parâmetros dos sinais em Libras, a seguinte denominação: Configuração de Mão (CM), Locação (L), Movimentos (M), Direção ou Orientação da Palma (OP) e as Expressões Não Manuais (ENM). Queremos apenas pontuar que Lessa-de-Oliveira (2012) estabelece M para “mão” e Mov para “movimento”. Assim, com exceção do SEL, todas as vezes que escrevermos M em outras partes desse trabalho estaremos nos referindo a “movimento”.

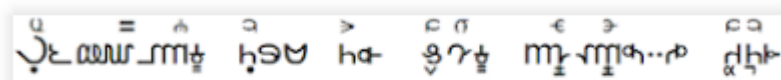
A autora esclarece que:

Nas línguas de sinais, ou melhor dizendo, gestovisuais, a imagem acústica é substituída por uma imagem visual. Se por sua natureza auditiva o significante acústico se articula de forma linear, o significante das línguas gestovisuais assume a natureza tridimensional do espaço visual em que se articula. Por exemplo, o sinal VER em Libras se realiza com a mão configurada em *vê*, que se desloca, partindo do olho para frente. Os elementos constitutivos desse sinal – *mão, olho e movimento para frente* – ocupam o espaço tridimensional, de forma simultânea. O que vem primeiro o *olho* ou a *mão*, a *mão* ou o *movimento*? A presença de cada um desses elementos é considerada no espaço, ao mesmo tempo, enquanto o sinal está sendo realizado. Um não desaparece, dando lugar ao outro, durante a realização do sinal, como ocorre na realização de significantes acústicos, em que cada fonema vai dando lugar ao fonema seguinte. (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 153).

De acordo com a página do SEL⁷³, esse sistema foi desenvolvido especialmente para a Libras, mas poderá ser utilizado, sem adaptações, para escrever outras línguas de sinais.

A seguir, trazemos mais um exemplo do SEL a partir do título de uma história que encontramos no *blog* do projeto.

Figura 15- Exemplo de frase em SEL.



O MENINO SURDO QUE DESCOBRIU O MISTÉRIO DOS LIVROS

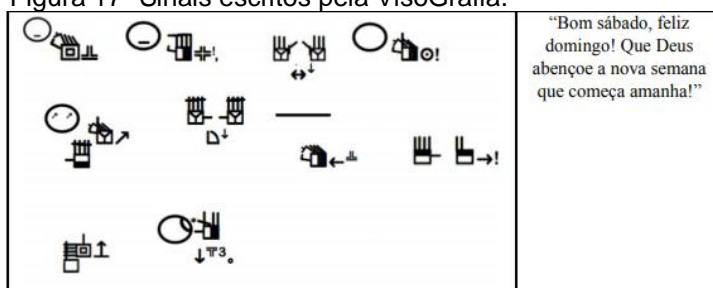
Fonte: <http://sel-libras.blogspot.com/>

Por último, analisando os motivos que dificultam o aprendizado da escrita de sinais no Brasil, tais como excesso de caracteres, exacerbado detalhamento da grafia e abstração dos sistemas, o professor Dr. Cláudio Alves Benassi (UFMT) realizou uma pesquisa no intuito de fundir os elementos simples e visuais do SW e da ELiS, a fim de oferecer um sistema de escrita que seja viável quanto a escrita e a leitura, bem como de fácil aprendizagem (SILVA; COSTA; BÓZOLI; GUMIERO, 2018, p.16).

⁷³ Para mais detalhes, ver: <<http://sel-libras.blogspot.com/>>. Acesso em 01/11/2020.

prática por grafar o estrito e relevante para o registro da informação, porém, tanto a ELiS quanto a SEL, segundo Benassi (2018; 2019) foram consideradas muito abstratas pelos aprendizes de escritas de sinais. A proposta da VisoGrafia é ser concisa, leve e prática.

Figura 17- Sinais escritos pela VisoGrafia.



Fonte: BENASSI, DUARTE, PADILHA, 2017, p. 139.

De acordo com Benassi (2018),

Atualmente, dois periódicos científicos adotam a VisoGrafia em suas publicações. A Revista Diálogos (RevDia), que desde 2014, publica o resumo de seus artigos em escrita de sinais ELiS no segundo número de 2017, adotou a VisoGrafia e publicou seu dossiê temático “Afinação em flores e frutos” com todos os resumos dos artigos que a compõe em Libras escrita pela VisoGrafia. A Revista Falange Miúda (ReFaMi), revista discente de graduação e especialização, também em seu segundo número de 2017, publicou todos os resumos de seus artigos em Libras escrita pela VisoGrafia (p.79).

Apresentado, ainda que brevemente, um histórico sobre a escrita de sinais no mundo e no Brasil, seguiremos, a partir de agora, com os PPPs das universidades públicas analisando as ementas de escritas de sinais nos primeiros cursos de Letras-Libras.

4.3.3 Ementas de Escritas da Língua de Sinais

De uma maneira geral, pode-se dizer que a disciplina “escrita da Língua de Sinais” esteve presente em todos os primeiros cursos de graduação em Letras-Libras, ainda que de distintos modos: seja por meio de sua natureza obrigatória ou optativa, seja por meio da oferta de uma única disciplina de trinta (30) horas ou

presente ao longo de toda formação do licenciando. Fato que demonstra o desafio aceito por essas instituições para uma temática ainda muito recente, principalmente para os primeiros cursos inaugurados no ano de 2009, pela falta de aporte teórico e de profissionais preparados para ministrar a disciplina. Como dissemos anteriormente, os estudos sobre a escrita de sinais concentravam-se inicialmente no Sul do Brasil e foi exatamente por meio dos cursos de Letras-Libras (primeiramente na modalidade EaD) que tiveram sua expansão para outras regiões. Dificuldade colocada pelo PPP da UFJF:

Fragmento 56

[...] Da mesma forma que as outras línguas de sinais conhecidas, a Libras não conta com um sistema de representação gráfica largamente adotado. Existem, contudo, algumas propostas que pouco a pouco começam a ser introduzidas em algumas escolas e publicações (cf. por exemplo, a língua de sinais escrita ou *SignWriting* e o sistema ELiS – escrita das línguas de sinais).

Fonte: UFJF, 2015, p. 7.

Recordamos que esse momento inicial de criação dos cursos de Letras-Libras para algumas instituições foi anterior ao surgimento das notações de escrita de sinais como o SEL e a VisoGrafia ou, embora para outras IES já existissem, esses sistemas ainda não se encontravam devidamente consolidados, por isso, talvez não tenham sido identificados nos primeiros PPPs das universidades que analisamos.

Como dito anteriormente, identificamos que todas as universidades tinham a oferta da disciplina de escrita de sinais. Na UFRB, UFRN e UFJF a disciplina era optativa, nessa última instituição, era disponibilizada como uma das possibilidades de oficinas de Libras dentro das práticas curriculares, como observamos abaixo, na oficina III:

Fragmento 57

a.1.1) Oficinas de Libras

<i>Códigos</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Tema</i>	<i>Carga-horária</i>
	Oficina I – Libras	Letramento e surdez	30 horas
	Oficina II – Libras	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos	30 horas
	Oficina III – Libras	Ensino de <i>SignWriting</i> e a alfabetização de Surdos	30 horas
	Oficina IV – Libras	Linguística Aplicada ao Ensino de Libras	30 horas
	Oficina V – Libras	Ensino de Literatura Visual em Libras	30 horas
	Oficina VI – Libras	Ensino de Musicalidade e Poética em Libras	30 horas

	Oficina VII – Libras	Ensino de Libras e Novas Tecnologias	30 horas
	Oficina VIII – Libras	Ensino de Libras e material didático – Libras L1	30 horas
	Oficina IX – Libras	Ensino de Libras e material didático – Libras L2	30 horas
	Oficina X – Libras	Tradução e Interpretação Educacional – Libras-Português	45 horas

Fonte: UFJF, 2015, p.24.

Como práticas curriculares, a UFJF define:

Fragmento 58

a) Práticas Curriculares

As práticas curriculares consistem em atividades curriculares que fomentam a articulação teoria-prática, que propiciam aos alunos, prioritariamente, a reflexão sobre temas práticos da atuação profissional do licenciado, com ênfase em sua imersão na Escola Básica. As práticas perfazem 405 horas do currículo e são compostas de:

a) Oficinas de Libras, de 30 ou 45 horas, consistem em disciplinas práticas de ementas abertas, que tratam de temas vinculados aos campos dos saberes que compõem a formação prática específica do licenciado em Letras-Libras (abaixo elencamos os temas das Oficinas oferecidas). Tais Oficinas são oferecidas pelos professores específicos de Libras;

[...]

Fonte: UFJF, 2015, p.22.

E mais adiante a UFJF esclarece que:

Fragmento 59

e) Oficinas (Práticas Curriculares)

As oficinas que perfazem as práticas curriculares do curso de Licenciatura em Letras-Libras não são um conjunto fechado de disciplinas, com ementas e programas pré-definidos, mas são temas voltados para a prática, trabalhados no âmbito de oficinas de ementas gerais, que apresentamos abaixo. Para um elenco das oficinas oferecidas atualmente, ver item 4.2 a.1).

Fonte: UFJF, 2015, p.76.

No rol das disciplinas obrigatórias, as instituições que ofertam um período da disciplina são a UFMT, a UnB (ambas com 32h), a UFAM e a UFU (ambas com 60h). Porém, a UFU também oferece uma disciplina chamada “História da escrita”, de 60h, que aborda sua história geral desde seu surgimento, os diferentes tipos existentes, a questão da oralidade e aquisição da escrita e também a escrita em Libras.

As universidades que ofertaram três semestres da disciplina de escrita de sinais foram UFCA, UFC, UFT, UFG, UFRA e UFSC, sendo nessas três últimas instituições obrigatórios todos os três períodos.

Verificamos que a maioria das universidades oferece dois períodos da disciplina de escrita de sinais – UFAC, UFPE, UFRJ, UFAL, UFCG, UNIFAP, UFPI, UNIR e UFMG – variando se os dois ou apenas um período é de natureza obrigatória. A UFERSA e a UFPR igualmente oferecem dois semestres da disciplina, porém, também identificamos a disciplina de “corporalidade e escrita”. Já na UFMA, além dos dois semestres de “escrita de sinais”, constatamos que o tema também é mencionado na disciplina “Leitura e produção de textos em Libras II”.

Na UFS – ademais dos dois períodos dedicados à escrita de sinais – e na UFG – além das disciplinas “introdução à escrita de sinais” e “escrita de sinais I e II” – o conteúdo também faz parte de todas as ementas de Libras do curso, como verificamos a seguir:

Fragmento 60

Língua Brasileira de Sinais 1

Ementa: Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Introdução ao sistema fonético e fonológico da Libras. Escrita de sinais. (p.30)

Língua Brasileira de Sinais 3

Ementa: Desenvolvimento sistemático das práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas em nível pré-intermediário. Introdução ao sistema sintático da Libras. Escrita de sinais. (p.31)

Língua Brasileira de Sinais 8

Ementa: Aprimoramento das estruturas da Libras e aperfeiçoamento da compreensão e produção nas modalidades escrita e em sinais em nível avançado. Análise linguística e cultural de produções em Libras. Escrita de sinais. (p.34)

Fonte: UFG, 2014.

A presença da escrita de sinais em todos os períodos destinados ao ensino de Libras parece sugerir um aprendizado de língua que contemple sua aquisição visuoespacial, mas também a escrita, para que o aluno aprenda a língua em todas as suas habilidades: compreensão visual, expressão em sinais, leitura e escrita de sinais. A aquisição da escrita acompanharia os conteúdos linguísticos ensinados em cada período. A questão também aparece na disciplina de Língua Brasileira de Sinais II, da UFRN:

Fragmento 61

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais II

Natureza: Obrigatória

Ementa: O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico,

foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular.

Fonte: UFRN, 2013, p.38

Embora a UFRN ofereça disciplinas específicas para a escrita da língua de sinais, o tema também surge na ementa de Libras da instituição, mas parece sugerir apenas como tópico de discussão, pois, diferentemente da UFG, está presente apenas na disciplina de Libras II.

A proposta de ensino da escrita de sinais organizada pela UFG vai ao encontro dos resultados e sugestões da pesquisa de dissertação de Fernandes (2011) que buscou discutir a aprendizagem referente à escrita da Libras. Através dos depoimentos de universitários ouvintes, a autora constatou a necessidade da continuidade do uso da escrita da Libras, pois a disciplina, geralmente, é ministrada apenas durante um semestre. Os alunos enfatizam a necessidade da escrita de sinais em outras disciplinas e sugerem mais práticas de leitura e escrita por meio de uma carga horária maior que possibilite mais pesquisas sobre o tema.

Para propagar a Escrita da Língua de Sinais, recomenda-se a elaboração de cursos, sendo um bom exemplo o curso ministrado na graduação de Letras/Libras, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura em Educação a Distância ou presencial. Mas a ressalva é a de que a Escrita da Língua de Sinais deveria estar presente durante todo o curso. (FERNANDES, 2011, p. 106).

Acreditamos que a escrita de sinais em apenas um semestre seja, efetivamente, insuficiente para abarcar todo o conteúdo teórico e prático que a disciplina demanda. Por outro lado, compreendemos que não há ainda uma língua de sinais escrita, de fato, sedimentada. Desse modo, por ser uma escrita que não circula socialmente, não demanda muitos profissionais que a dominem. Imaginamos o desafio das universidades em atender a essa necessidade com professores que ainda estão em formação pelos cursos que são oferecidos por essas próprias IES. E ainda que se formem esses profissionais, qual sistema de escrita de Libras será adotado? Analisamos as ementas de escrita de Libras e, como já antecipamos, não encontramos a presença do SEL e da VisoGrafia, uma vez que, provavelmente, essas propostas são posteriores ou ainda não estavam consolidadas à época da criação dos primeiros cursos de Letras-Libras.

Desse modo, identificamos o SW e a ELiS como os sistemas adotados para as primeiras disciplinas de escrita de sinais, contudo, podemos dizer que o SW foi a

notação que prevaleceu na escolha das universidades devido à sua presença nas ementas das disciplinas (UFAC, UFPE, UFCA, UFERSA, UFAM, UFMG, UFC, UFMA, UFRA e UFT) e pela quantidade de vezes que foi citado nas referências. A ELiS apareceu em muitas referências, mas em menor proporção, e foi citada nas ementas de apenas duas universidades (UFPE e UFAM). Embora as outras IES não tenham especificado em suas ementas a adoção de um sistema de escrita em particular, nas referências das disciplinas prevaleciam o SW, inclusive, por conta de sua tradição e conseqüentemente conhecimento acumulado maior do que a ELiS. Vejamos exemplos da disciplina com os sistemas mencionados.

Fragmento 62

Escrita de sinais I

Ementa: O desenvolvimento do sistema escrito das línguas de sinais; a surdez e suas implicações na escrita; o sistema *SignWriting*; introdução ao processo de transcrição/tradução para o *SignWriting*.

Fonte: UFPE, 2013, p. 159

Fragmento 63

Escrita de sinais II

Ementa: Semiótica e comunicação pelo *SignWriting*; propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas utilizando o sistema *SignWriting*; conhecendo as publicações e recursos editoriais em *SignWriting*; processo de transcrição/tradução para o *SignWriting*; sistema ELiS; sistema de Notação de Sinais; exercícios de transcrição/tradução como complementaridade das pesquisas.

Fonte: UFPE, 2013, p. 181.

Embora o SW e a ELiS sejam os sistemas de escrita de sinais que integram os currículos dos cursos de graduação em Letras-Libras, encontramos pontualmente o HamNoSys em uma ementa da UFAM:

Fragmento 64

Linguística de *corpus* e sistemas de transcrição

Ementa: Metodologias para coleta de dados para análise das línguas de sinais. Tipos de *corpora* para análise das línguas de sinais a partir do tipo de pesquisa. Sistemas de transcrição e sistemas de codificação para as línguas de sinais: sistema de notação em glosa; HamNoSys (Hamburg Sign Language Notation System), *SignWriting*, ELAN, FleXLIBRAS, ELIS.

Fonte: UFAM, 2014, p.85.

Observa-se, na textualidade da ementa, uma variedade e complexidade de assuntos a serem tratados em um semestre. Podemos identificar distintos campos do saber elencados como construção de *corpus*, sistemas notacionais de escrita da língua de sinais e de transcrição de dados.

O ELAN (*Eudico Language Annotator*) trata-se de um programa de transcrição desenvolvido pelo Max Planck *Institute of Psycholinguistics*, da Holanda.

De acordo com Christmann et al. (2010, p.2), “o ELAN favorece a transcrição de vídeos, pois permite a visualização de uma *timeline* (semelhante aos programas de edição de vídeo) na qual se pode realizar anotações em linhas, denominadas trilhas”. As trilhas são linhas que permitem anotações, as quais são associadas aos trechos dos vídeos. Essas são denominadas de acordo com os objetivos da pesquisa. Tratando-se da língua de sinais, permite o registro de comentários, descrição da situação de interação, de sons associados à produção de sinais, marcações não manuais, linhas para anotações das glosas, tradução para outra língua, dentre outros (CHRISTMANN et al., 2010, apud ELIASSEN et al, 2018, p.4).

Desse modo, compreende-se o ELAN como uma ferramenta para transcrição de dados e pesquisa em Língua de Sinais. Já sobre o FleXlibras⁷⁴, não há muita informação disponível, mas parece tratar-se de um *avatar* que cumpre a mesma função de tradutores automáticos já disponíveis no mercado como o *Hand Talk* ou o *ProDeaf* e, portanto, não se configurariam como sistemas de escrita de Língua de Sinais. Essa sobreposição de temas parece indicar a não sedimentação do conhecimento, ainda muito incipiente na área de Libras.

Também identificamos obras francesas nas referências bibliográficas das disciplinas de Escritas de Sinais I, II e III da UFSC:

Fragmento 65

[...]
 GARCIA, Brigitte. *Ecrits sur la langue des signes française*. Editora L’Harmattan, Paris, 1995.
 _____. *Contribution à l’histoire dès débuts de la recherche linguistique sur la Langue des Signes Française. Les travaux de Paul Jouison*. Paris, França. (Tese de doutorado – Faculdade de Ciência Humana e Social). Université Paris V – René Descartes, 2000.
 [...]

Fonte: UFSC, 2008, p.40.

Constatamos as mesmas obras na bibliografia complementar das disciplinas de Escrita de Sinais I e II da UFPI (p.63 e 66, respectivamente) e a primeira obra nas referências da bibliografia indicada para as disciplinas de Escrita de Sinais I e II da UNIFAP (ambas na página 71).

Na UNIFAP, as ementas se propõem a trabalhar a escrita de sinais em outros países, mas também trazem o aspecto regional para reflexão, como vemos a seguir:

⁷⁴ Para mais informações, ver <<https://ieeexplore.ieee.org/document/6297534>>. Acesso em 05/11/2020.

Fragmento 66

Escrita de Sinais I
Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais da surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. A escrita de sinais em outros países e no Brasil. <u>A realidade amapaense sobre a produção da escrita de sinais.</u> Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais. A Libras e a escrita de sinais.
Escrita de Sinais II
O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. <u>Produção de literatura na escrita da língua de sinais amapaense.</u> Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.

Fonte: UNIFAP, 2014, p.70 e 71.

Diante do novo que se vislumbra com os cursos de Letras-Libras e dado à sua condição inaugural na institucionalização de muitos campos do saber na Libras, é esperado, em alguma medida, como já observamos nesse trabalho, direcionar o olhar para a busca de um conhecimento já consolidado no qual se pode ter uma base, uma referência de onde partir.

No paradoxal processo de absorver o conhecimento que lhe é externo sem ignorar o que lhe é intrínseco, as ementas da escrita de sinais da UNIFAP se mostram como resistência a uma universalização, uma generalização desse saber e propõe uma construção local, a partir da realidade amapaense e de sua língua de sinais.

Quanto à designação da disciplina, a maioria das universidades adotou o nome “Escrita de Sinais” (UFAC, UFPE, UFCA, UFERSA, UFAL, UFMT, UFRN, UFS, UFC, UNIFAP, UFPI, UFU, UFMA, UFRA, UFPR, UNIR, UFT, UFG, UFMG e UFSC). Algumas alterações foram observadas em “Escrita da Língua de Sinais” (UFRJ), “Escrita em Língua de Sinais” (UFCG), “Escritas de Línguas de Sinais” (UFAM) e “Língua de Sinais Escrita” (UnB).

Insera-se, assim, nas últimas quatro (4) instituições, uma especificidade a essa “escrita de sinais”. Não são quaisquer sinais, mas os sinais de uma *língua*, a Língua de Sinais, a escrita da Língua de Sinais.

Vários sentidos são atribuídos a essa escrita da Libras por meio do uso de diferentes preposições: o modo, o meio como se dá essa língua de sinais em “Escrita em Língua de Sinais”, uma particularização e individualização, uma abordagem mais específica de qual língua tratamos em “Escrita da Língua de Sinais” e uma concepção mais genérica com o uso de “Escritas de Línguas de Sinais” e, por

isso mesmo, o plural das palavras “escrita” e “língua”. Contudo, o único sistema que se apresenta na ementa é o SW, como vemos a seguir:

Fragmento 67

Escritas de Línguas de Sinais
Ementa: Aspectos históricos e culturais das escritas de línguas de sinais. Semiótica e comunicação pelo <i>SignWriting</i> ; propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas utilizando o sistema de escrita <i>SignWriting</i> . Publicações e recursos editoriais em <i>SignWriting</i> . Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos. Produção de textos escritos em língua de sinais. Produção de literatura na escrita das línguas de sinais.

Fonte: UFAM, 2014, p.97.

Como percebemos, embora a designação da disciplina trate das escritas de línguas de sinais, indicando uma pluralidade de notações de escrita, verificamos apenas a presença do SW na ementa, embora na indicação bibliográfica tanto o SW quanto a ELiS sejam elencadas. A disciplina “Linguística de *corpus* e sistemas de transcrição” da mesma instituição – fragmento 64 – trouxe mais pluralidade de notações que a disciplina de “Escritas de Línguas de Sinais”. No momento em que os saberes estão muito construídos a partir da ASL, daquilo que é feito nos EUA, como vimos anteriormente, não é uma mera coincidência, mesmo estando no plural, a disciplina trazer apenas um modelo e silenciar as outras notações. Há uma relação de forças presente entre qual sistema de escrita prevalecerá.

Podemos observar que as várias maneiras de se designar a disciplina já indicam uma tensão nesse processo e suas possibilidades. Ninguém menciona as “escritas da Língua Portuguesa”, mas isso é viável na Libras, o que denota algo muito específico em relação às línguas de sinais, uma novidade desse saber linguístico que ainda está em desenvolvimento. Essas possibilidades se mostram por meio do uso das diferentes preposições, do uso do singular e do plural e acabam revelando muito do processo que está acontecendo com essa escrita.

Como verificamos, os sistemas de escrita ainda estão em desenvolvimento e sob estudo para adaptações. Do ponto de vista histórico, um procedimento esperado, considerando que o registro da escrita de sinais ainda é recente e recordando que, entre a produção de Bébian (1825) a de Stokoe (1960), temos as consequências do Congresso de Milão que paralisam pesquisas sobre línguas de sinais.

As línguas orais, por exemplo, levaram alguns séculos para se estabilizarem e definir padrões de uso quanto a sua escrita, e mesmo assim, a fluidez das línguas

gera contínuas transições o que explica, a título de exemplo, certa dificuldade em leituras de textos de séculos passados. Cury (2016) ressalta que o processo de escrita das línguas de sinais passará por muitas evoluções e transformações até chegar a uma uniformidade que é provisória, sempre.

Esse argumento é importante, uma vez que há muitas críticas à falta de padronização da escrita de sinais. O tempo de uso dessa escrita ainda não permitiu a padronização, o que deve ocorrer com o seu uso contínuo e com novas pesquisas sobre o tema. (CURY, 2016, p.70).

Segundo Cury (2016), a escrita das línguas orais passou a ser padronizada ao longo do tempo com a invenção da imprensa que também contribuiu para sua rápida difusão. Com a Libras, “o processo de padronização da escrita de sinais no Brasil ainda precisa ocorrer. A escrita necessita de uma ortografia para que possa ser utilizada em larga escala, senão não podemos chamá-la de escrita, seria na verdade uma transcrição.” (p.65). Já Lessa-de-Oliveira (2012) prevê que a adoção de um sistema de escrita da Libras contribuirá para uma maior gramaticalização da língua de sinais.

Dentro da perspectiva da HIL, retomamos uma reflexão feita anteriormente sobre o processo de gramatização da Libras estar ocorrendo pela produção de dicionários em maior escala do que pela produção de gramáticas. É preciso uma unificação terminológica com os dicionários. Para alguns autores, uma escrita padrão da língua de sinais pode contribuir na construção de saberes metalinguísticos sobre a Libras e na produção de gramáticas – esse “lugar de afirmação da necessária unidade imaginária interna da língua.” (FARIAS, 2014, p.107).

Para além das questões apontadas aqui sobre o desenvolvimento de uma escrita da língua de sinais, alguns pesquisadores partem do princípio de que esse seria um importante instrumento na alfabetização e letramento de crianças surdas que geralmente são introduzidas na língua majoritária – a Língua Portuguesa, sua L2 – sem terem sido alfabetizadas/letradas em sua L1, a Libras. Sustentam que o inverso deveria ocorrer para que o processo de aprendizagem de uma escrita tivesse sentido para as crianças surdas a partir de sua língua e que, conseqüentemente, contribuiria para aquisição da escrita da Língua Portuguesa, uma vez que sua L1 estaria consolidada.

Pesquisa conduzida por Stumpf (2005) acerca do uso de SW evidencia que esse sistema proporciona às crianças surdas um verdadeiro sentido na aquisição da escrita.

A escrita precisa ser uma atividade significativa para a criança. Na presente pesquisa, as crianças podem escrever baseadas em sua compreensão da língua de sinais não necessitando da intermediação da língua oral. Observamos também, que no ambiente de uma classe de surdos, onde o professor e os colegas se comunicam em língua de sinais, elas efetivamente tentam escrever os sinais quando estimuladas a isso. O *SignWriting* é para a criança surda “visualmente fonético” ou uma escrita visual em perfeito acordo com as suas potencialidades. (STUMPF, 2005, p.266)

No entanto, como já mencionamos anteriormente, algumas ações são necessárias para pensarmos no processo de aquisição da escrita pelos surdos: a adoção e padronização de um sistema de escrita de língua de sinais, o ensino desse sistema para os surdos nas escolas e profissionais com formação em termos de alfabetização de crianças surdas em escrita de sinais, materiais didáticos, propostas curriculares, modos e critérios de avaliação, entre outros.

Outro desafio é inserir a criança no mundo da escrita e sensibilizar os familiares e profissionais para o aprendizado da escrita da língua de sinais, pois, diferentemente da alfabetização da língua oral majoritária que está escrita por toda a parte, muitas vezes, a criança surda não está exposta a sua própria língua, quiçá à sua forma escrita que não circula socialmente.

A problemática que se coloca com mais força sobre a alfabetização dos surdos em *SignWriting* é o uso social dessa escrita. Os estudos até agora empreendidos não deixam dúvidas de que o “conteúdo escrito em SSW [sistema *SignWriting*] segue a organização do pensamento e a estrutura gramatical da Libras sem que haja interferência de qualquer língua falada” (STUMPF, 2016, p. 87), porém a escrita que predomina na prática social dos cidadãos brasileiros é luso-grafocêntrica, tendo o sistema alfabético-ortográfico latino como hegemônico. Logo, ainda que as crianças surdas sejam alfabetizadas em Libras, quais seriam as práticas sociais de leitura e escrita que teriam como requisito o uso do sistema *SignWriting*? Seria uma escrita restrita apenas ao ambiente escolar e acadêmico? Em caso afirmativo, quais disciplinas adotariam o *SignWriting* como escrita durante as aulas, apenas a disciplina de Libras?

Esses questionamentos não são tão simples de serem dirimidos. Muito do que se pretende em relação à alfabetização de surdos em Libras, mediante o uso do *SignWriting*, depende de uma política linguística consistente que sistematize pelo menos quatro medidas: primeiro, que o *SignWriting* seja definido como escrita oficial da Libras; segundo, que a formação de todos os professores de Libras inclua o ensino obrigatório de *SignWriting* para licenciandos; terceiro, que na alfabetização de crianças surdas em Libras adote-se o *SignWriting* como sistema de escrita; quarto, que haja fomento

financeiro à produção e à circulação de materiais didáticos e paradidáticos escritos em *SignWriting*. (FREITAS, 2020, p.10).

Ainda não se estabeleceu a vinculação da escrita às línguas de sinais e a seus usos sociais. Os surdos usam a escrita em Língua Portuguesa, pois, embora a Libras tenha seu reconhecimento como meio legal de comunicação da comunidade surda, “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002a, Parágrafo único, Art. 4º).

Já existem pesquisas acerca das possibilidades de desenvolvimento de uma modalidade escrita da Libras – estudos relacionados ao SignWriting, silenciados na letra da lei. Mantêm-se a prevalência da modalidade escrita da língua portuguesa. A Libras pode ser reconhecida como meio/código de comunicação da comunidade surda, mas a modalidade escrita reconhecida permanece a da língua portuguesa.

Legalmente, como a língua do sujeito surdo não é oficial, a única língua que lhe pode conferir cidadania é a língua portuguesa. Por esse viés, ele deve pelo menos ser capaz de ler e escrever em português para transformar-se, usando os termos de Pêcheux (1998), em um *bom sujeito*, no caso, em um *surdo cidadão brasileiro*.

Gostaríamos de chamar atenção para um funcionamento da língua no uso das negações, como na SD4 “A Língua Brasileira de Sinais – Libras *não* poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” Para Indursky (1990), retomando os estudos de Ducrot (1987), por meio da negação, cria-se um confronto entre duas redes antagônicas de produção de sentido. O enunciado negativo refuta outro afirmativo ao qual se opõe ideologicamente (ver também Rodrigues, 2002). Na SD em análise, parecem que se aponta para um confronto entre duas ordens, ou melhor, dois princípios: o da diversidade de línguas como valor e o da dominação de uma língua como valor. (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 144-145).

Nesse sentido, torna-se necessário, nas novas práticas sociais em meio a uma sociedade grafocêntrica, ter competências e habilidades com a escrita. Aqueles que não dominam o código escrito sofrem exclusão social e são privados do exercício de uma cidadania plena. É necessário dizer, ainda, que “todos os pontos positivos de se possuir um sistema escrito refletem-se em poder. As comunidades alfabetizadas e letradas têm vantagens consideráveis sobre os povos ágrafos na manutenção e perpetuação de sua cultura.” (PEREIRA; FRONZA, 2006, p. 1).

Historicamente, os povos de cultura oral e ágrafa tiveram (tem) sua cultura e crenças rechaçadas por seus colonizadores. A imposição da língua oficial do colonizador desestruturou muitas línguas nativas e, com elas, suas referências culturais.

Por outro lado, na atualidade, para alguns povos ágrafos seguir nessa condição, significa manter-se em posições de pouco prestígio e diminuir suas chances na sociedade contemporânea.

Na realidade, hierarquizar usos de acordo com um modelo de escrita dentro da língua minorizada pode ser, em determinadas circunstâncias, uma *estratégia política*, em face das hierarquias já socialmente estabelecidas na língua hegemônica, e entre esta e a língua dominada. É preciso entender que não há receitas universais nem soluções ideais aplicáveis em todos os casos para os conflitos linguísticos provocados pela minorização. Criar uma forma escrita para uma língua ágrafa pode ser, dependendo das circunstâncias, uma opção política a ser discutida e uma intervenção a ser ocasionalmente implementada com o fim de conquistar novas funções sociais consideradas importantes para a comunidade. (LAGARES, 2018, p. 155).

Para Stumpf (2005, p.45), as comunidades surdas urbanas precisam de um nível apropriado de leitura e escrita compatível com a sociedade grafocêntrica em que vivem.

Há muitas línguas orais que não possuem uma escrita. Seus usuários talvez não sentissem a necessidade dessa representação ou não conseguiram um sistema que representasse adequadamente suas línguas. As comunidades surdas, não são comunidades isoladas, com uma cultura de língua ágrafa, mas participam da vida urbana e do mundo contemporâneo que é cada vez mais dependente da escrita. (STUMPF, 2005, p.45).

Como já explicitamos no início desse trabalho, Aurox (2014) delega à escrita um lugar privilegiado na evolução dos fatos linguísticos. Para o autor, a reflexão metalinguística surge e está condicionada ao surgimento da escrita.

Para a história das representações linguísticas, o *limiar da escrita* é fundamental. Qualquer que seja a cultura, reencontramos sempre os elementos de uma passagem do epilinguístico ao metalinguístico, quer se trate do aparecimento das palavras metalinguísticas (*dizer, cantar* etc.), de certas práticas de linguagem, de especulações sobre a origem da linguagem ou sobre a identidade e a diferenciação linguísticas, como demonstra o exemplo dos índios da América. Mas pelo que sabemos, não encontramos em nenhuma civilização oral um corpo de doutrina elaborado em relação com as artes da linguagem, mesmo onde podemos observar que certos indivíduos são especializados no papel de tradutores ou “poetas”. (AUROUX, 2014, p.19).

A visão eurocêntrica de Aurox (2014), contudo, parece desconhecer as línguas indígenas e as línguas de sinais. Normalmente as considerações sobre escrita x oralidade estabelecem que povos ágrafos não adquirem uma reflexão

metalinguística e são sociedades sem memória. Souza (2016) comenta que: “todas as definições que são feitas numa relação de dicotomia preveem, menos que uma relação de constituição mútua, uma relação de exclusão, o que significa que o oral é tudo aquilo que não se escreve. Ou o lugar da **falta**⁷⁵.” (p.39) Concepções relacionadas ao corpo dos surdos e sua língua que se transpõem novamente para a escrita: noções da deficiência e da falta.

No imaginário da cultura ocidental cristã – e, acrescentaríamos, *ouvinte* -, haveria um par complementar que reduz a distinção entre oralidade e escrita. Em outros termos, são funcionamentos postos lado a lado como se complementassem um ao outro. E por que afirmamos que se reduz a distinção? Reduz porque não se leva em consideração que cada modalidade funciona de forma distinta e produz diferentes gestos de interpretação. [...]

A escrita – considerada uma tecnologia nos termos de Aurox (1992) – tornou-se historicamente um “índice civilizatório”, uma “marca de cultura”. No entanto, a história da relação da comunidade surda com a escrita é outra. O sujeito surdo – ao menos o surdo urbano – vive em uma “sociedade da escrita”, embora sua relação com essa tecnologia não seja uma evidência para esse sujeito. (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p.144).

Desse modo, parece instituir-se uma única forma de metalinguagem baseada na cultura ocidental que não considera perspectivas diferenciadas como das comunidades orais e ágrafas que não contam a escrita na sua história.

A metalinguagem não pode pressupor uma gramatização formal única da língua. Mesmo porque a gramatização, em si, resultaria em apagar traços da língua fluida e, obviamente, traços da oralidade. [...] E aprisiona a própria oralidade - e, portanto, a historicidade da língua – nas grades do sistema. E a língua passaria do seu “estado gasoso” - fluida - “para um estado sólido” - imaginária”. (ORLANDI; SOUZA, 1986).

Falar de uma língua de oralidade é descrever um tipo de constituição que não pressuponha a escrita como parâmetro. É também não reduzir a oralidade a um traçado que busca desenhar o contorno sonoro, mas que não abrange a sua materialidade. Por outro lado, a compreensão de uma língua de oralidade revela características inerentes à própria oralidade. (SOUZA, 2016, p. 50 e 51).

Souza (2016), no trecho supracitado, se refere às línguas indígenas. Mas podemos deslocar essa imagem para as línguas de sinais: o impasse quanto a um sistema de escrita para a língua de sinais mostra a dificuldade de se aprisionar um corpo, produtor de uma língua visuoespacial, num sistema gráfico e estático que não comporta sua dinamicidade.

⁷⁵ Grifo da autora.

Não é suficiente desenvolver um sistema de escrita. Este é apenas o primeiro passo. Impor uma escrita a uma comunidade, além de um ato imperialista e hegemônico, não faz sentido. O anseio pela utilização da tecnologia da escrita deve partir da necessidade social, senão corre o risco de não ser um processo condenado ao fracasso. [...]

Segundo Ladeira (2005), a escrita tem que ser significativa para uma cultura que não teve acesso a este recurso anteriormente, independente de uma ação alfabetizadora. Apresentar um sistema de escrita como algo puramente instrumental, como uma mera ferramenta, vai perpetuar o lugar que a escrita em uma segunda língua pode ter ou continua tendo. Sem uma atribuição de valor e significado, incorporando esta escrita na cultura como uma forma de agir no mundo, não há motivação interna que estimule o aprendizado de sua primeira língua escrita: estas comunidades se perpetuam, então, como “culturas ágrafas”. Para o estabelecimento de um sistema de escrita, os fatores principais a serem considerados devem ser: testar a ortografia, desenvolver uma literatura escrita e promover um ambiente de letramento (UNESCO, 2003).

Uma análise linguística e respeito aos fatores sócio-culturais não garantem a aceitação e o sucesso em uma nova escrita. Nem sempre o sistema considerado o mais simples é o mais apropriado, e pesquisas devem ser feitas quanto a sua aplicabilidade e viabilidade. (PEREIRA; FRONZA, 2006, p.2 e 3).

No quadro traçado por Auroux (2014), a formação das nações modernas se dá por meio das revoluções tecnológicas instituídas nessa ordem:

1º - a escrita (três mil anos antes de nossa era)

2º - a gramatização (século XVI)

3º - a informatização (século XX).

Dentro desse quadro proposto e já explicitado nesse trabalho, o desenvolvimento de sistemas de escrita para as línguas de sinais, tais como o SW e a ELiS no Brasil, seria o primeiro passo para o desencadeamento dos outros processos enumerados.

Todavia, a partir de nossa experiência dentro da comunidade surda, nos parece que as propostas de escrita da língua de sinais (ainda que entendamos seus limites devido a questões de divulgação, estudos incipientes e tantos outros já elencados nessa pesquisa, inclusive por força de lei) não se incorporaram, de fato, a uma necessidade dessa comunidade. Percepção compartilhada com diversos autores nas leituras que fizemos ao longo de nossa pesquisa e que gostaríamos de apresentá-las aqui.

- “O SignWriting não é ensinado na Gallaudet Univeristy. Pela falta de interesse de usá-lo como escrita da língua de sinais, o inglês escrito acaba sendo

empregado como uma forma de registro da *American Sign Language*, também conhecida como ASL.” (CURY, 2016, p.14).

- “Apesar de existirem muitos sistemas de ELS, a alfabetização de visuais, em LS, ainda não é uma realidade. Alguns fatores concorrem para isso, tais como a pouca experiência ou desconhecimento do professor de Libras a respeito da ELS, a inexistência de políticas voltadas para a formação de professores de ELS e de alfabetização de visossinalizantes (sinalizadores) em LS. Dentre os problemas apontados, o mais sério é a não aceitação pela comunidade visual (surda) dos sistemas de ELS correntes.” (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2017, p.134).
- “Este não é o primeiro sistema de escrita para língua de sinais proposto. Como nos informa McCleary e Viotti (2007: 73), “nos últimos cinquenta anos, várias propostas de representação das línguas sinalizadas têm sido apresentadas, e continuam sendo adaptadas, juntamente com propostas de sistemas de escrita para uso escolar e popular”. Todavia as línguas de sinais mundo afora continuam ágrafas, pois ainda não se chegou a um sistema que tenha atingido aceitação geral [...]” (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 151).
- “A escrita de sinais não é uma unanimidade entre os profissionais da área da língua de sinais.” (BENASSI, 2019, não paginado).
- “Analisando a difusão de seu sistema de escrita, Barros reconhece sua pouca penetração e afirma que “[...] mesmo sistemas de escrita mais antigos como o *SignWriting* e o *HamNoSys*, que já contam com mais experiências de ensino, ainda não se “firmaram” entre as comunidades de surdos, ou seja, ainda que haja bastante interesse em aprender os sistemas de escrita, não se veem seus usos sociais. Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas, inclusive publicações online (ver, por exemplo, www.signwriting.org/library/children/), mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas (BARROS, 2008, p. 16)”. (JESUS; FARIA, 2017, p.102).

A partir das leituras, vemos que não se trata de uma percepção particular a questão da não adesão aos sistemas de escrita de línguas de sinais. A hipótese de Barros (2008, p.16), é a de que isso ocorra devido à hegemonia das línguas orais.

As razões para isto devem ser seriamente pesquisadas, com profundidade. Por enquanto, apenas levanto a hipótese ainda não confirmada de que a causa disto não seja uma falha nos sistemas de escrita, nem mesmo na divulgação destes entre as comunidades surdas. O motivo parece mais ser uma questão cultural de dominação das LO. A escrita em LS, seja em qual sistema for, ainda não é uma escrita 'socialmente autorizada'.

Acreditamos que a hegemonia da língua portuguesa possa influenciar nessa e em tantas outras questões, contudo, assim como Jesus e Farias (2017), consideramos que o surgimento de novas tecnologias que possibilitem acesso mais fácil ao uso de vídeos, trouxeram verdadeiras mudanças de paradigmas na comunicação dos surdos.

De nossa parte, embora reconheçamos as consequências da hegemonia das LO em todos os aspectos das sociedades humanas, levantamos outra hipótese, que precisaria ser melhor investigada em trabalhos futuros. Isto é, a oficialização de Libras é contemporânea ao aparecimento de novas tecnologias que proporcionam o recurso à imagem e desfavorecem a percepção, por parte de muitos membros da comunidade surda brasileira, da necessidade de uma escrita, quando outras formas de comunicação mais rápidas, diretas e de fácil acesso estão disponíveis.

É possível constatar que esses vários sites e aplicativos exercem papel fundamental na padronização de Libras, do ponto de vista visogestual. Por outro lado, tornam a escrita menos necessária para atender às demandas imediatas de comunicação, constituindo, nos parece, um obstáculo à rápida propagação de um sistema de escrita nos moldes tradicionais. (JESUS; FARIA, 2017, p.102).

Desse modo, assim como a imprensa desempenhou uma revolução para a divulgação das línguas orais, podemos dizer que os vídeos são promissores mecanismos de mudança e que talvez possam vir a promover a mesma relação com as línguas de sinais.

Se as línguas vernáculas, durante o período do Renascimento, puderam contar com a recém-criada tecnologia da imprensa e a difusão de textos como forma de expansão da escrita e de sua oficialização, contenção da variação e estandardização, nos tempos atuais, o impacto de novas tecnologias digitais tem outras consequências sobre o processo de gramatização das línguas, sobretudo das línguas de sinais. (JESUS; FARIA, 2017, p.103).

Conforme disse Auroux (2014, p.69), “nossos gramáticos trabalham em espaços de oralidade”. Assim, a maioria, senão todos, os estudos linguísticos têm como diretriz e matriz as línguas orais. Orlandi (2001b) ousou e junto com seu grupo de pesquisa nacionalizou a HIL vinda da Europa. Aqui nos arriscaremos a ousar também e do mesmo modo que Orlandi (2001b) fez uma “brasileirização” da teoria, ousamos “librar” a HIL.

Uma HIL pensada e construída a partir de línguas espaço-visuais talvez tomasse outro rumo de gramatização daquele pensado por Auroux (2014) e, quem sabe, não seja exatamente isso o que estamos presenciando? Na língua de sinais, a revolução tecnológica, diferentemente do que é proposto por Auroux (2014), não se dá pela escrita (HamNoSys, SW, ELiS, SEL ou VisoGrafia), mas sim pelo surgimento da tecnologia de mídia através dos vídeos que permitem a divulgação das línguas de sinais e conseguem captar e transmitir toda sua tridimensionalidade. Concordamos com Jesus e Faria (2017) que o surgimento de novas tecnologias trazem peculiaridades ao processo de instrumentalização da Libras sugerindo mudanças no quadro definido por Auroux (2014).

Nesse mar de ousadia no qual nos aventuramos, ainda nos atrevemos um pouco mais: julgamos que a gramatização da Libras se dará pela constituição de dicionários e da disciplinarização da Libras nas universidades brasileiras que, a partir de pesquisas e estudos, promoverão a consolidação de uma gramática da Libras. Desse modo, pensamos que a revolução tecnológica na Libras se daria de forma diferenciada da proposta de Auroux (2014):

Quadro 12- Revolução Tecnolinguística da Libras

Revolução Tecnolinguística (AUROUX, 2014)	Revolução Tecnolinguística da Libras
1º - Escrita	1º - Informatização
2º - Gramatização	2º - Disciplinarização da Libras (criação de instrumentos linguísticos)
3º - Informatização	3º - Escrita

Fonte: A Autora, 2020.

A nosso ver, a HIL no espaço das línguas de sinais, ganha uma reistoricização no processo de gramatização da Libras (ou ainda por a Libras ter historicidade outra em relação à Língua Portuguesa podemos falar em outro processo de

gramatização). Enfim, uma hipótese que deixamos em nossa cápsula do tempo, ansiosos por uma resposta do nosso leitor do futuro.

4.4 Bloco Temático 04: Videografia

No final do século XX, presenciamos uma revolução tecnológica que oportunizou novas formas de comunicação e de difusão da informação. A popularização de aparelhos como computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, bem como a ampliação do acesso à internet, permitiu aos simples usuários, sem muitas informações técnicas, um acesso imensurável à informação e ao entretenimento.

As tecnologias digitais vêm transformando as relações sociais, trazendo novos perfis profissionais e essas mudanças também se manifestam no contexto educacional, por meio das diversas mídias (vídeos, imagens, animações e infográficos) que ajudam a tornar o conteúdo mais atrativo e fazem com que o estudante tenha uma postura mais participativa. Igualmente, por meio da tecnologia assistiva, pessoas com deficiência podem usufruir de maior independência, qualidade de vida, inclusão social e educacional.

Percebe-se o impacto da tecnologia na sociedade e, conseqüentemente, na formação docente, exigindo um novo perfil desse profissional. Na legislação educacional do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) já mencionava agregar a modalidade EaD e a previsão do uso das tecnologias como ferramenta para o ensino, mas também para a formação continuada e para a formação inicial dos profissionais da educação. No documento publicado em 2002 no Diário Oficial da União, o CNE sugere “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.” (BRASIL, 2002c, Art. 2º, VI) para as licenciaturas de graduação plena.

Diante dos documentos normatizadores da educação no Brasil, que abordam as exigências dos saberes docentes voltados para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), lança-se um desafio para as universidades e, mais especificamente, para os cursos de licenciatura, pois, “espera-se que tais

cursos favoreçam a formação de profissionais que, além de possuir certo domínio dessa tecnologia, sejam capazes de incorporá-la aos processos de ensino-aprendizagem” (SETTE, SETTE; AGUIAR, s.d., p. 36).

Assim, analisando o nosso arquivo, constatamos que apenas a UFU e a UFPE não ofereceram alguma disciplina referente a essa temática em seus cursos de licenciatura.

Nas outras universidades encontramos diferentes formas de tratar o assunto. Em algumas, abordou-se a questão da tecnologia de uma forma ampla, sem relação específica com a questão da Libras e/ou da educação dos surdos como vemos abaixo.

Fragmento 68

Informática
Ementa: Estrutura geral do computador. Utilização de programas. Arquivo de dados. Sistemas operacionais. Internet.

Fonte: UFAC, 2014, p.74.

Primeiramente, precisamos pontuar acerca da desigualdade digital, entre tantas outras existentes em nosso país. Embora haja um número crescente de usuários da Internet, ainda existe uma grande parte da população sem nenhum tipo de acesso, especialmente entre os mais pobres, os que vivem em áreas rurais e em comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas, por exemplo) e aqueles com mais de 60 anos⁷⁶. Diante disso, em muitos locais ainda faz-se necessário o primeiro contato ou uma maior familiarização com o computador e seus programas e isso não é uma exclusividade dos rincões do nosso Brasil, mas uma realidade entre nossos jovens urbanos que tem acesso à internet apenas pelo celular e muitas vezes de forma precária e/ou limitada.

Contudo, é preciso avançar com relação à capacitação dos professores, pois a utilização do computador no ensino exige mais do que conhecimentos operacionais sobre a máquina.

Lima (2011, p.14) destaca ainda que as instituições que possuem uma disciplina de informática no currículo preocupam-se em oferecer apenas um treinamento básico de alguns recursos e programas do computador que não trazem uma reflexão de como utilizar o computador a favor da educação, limitando o profissional, por exemplo, a uma pequena noção dos programas

⁷⁶ Para mais detalhes, ver <<https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/3-edicao/C16AW/>> . Acesso em 10/11/2020.

Word, Excel, Power Point, entre outros. Não se trata, evidentemente, de contestar a importância desses programas, mas de reconhecer a necessidade de ultrapassar a mera utilização da máquina e proporcionar ao futuro professor uma formação que o capacite a integrar as novas tecnologias no processo educativo. (DORNELES, 2012, p.77).

Elencamos abaixo as disciplinas que tratam das TICs de forma ampla em suas ementas, sem especificações sobre a Libras e a educação de surdos.

Quadro 13- Disciplinas de TICs de forma generalizada

IES	Designação da disciplina	Natureza
UFRB	Introdução às linguagens áudio-visuais	Optativa
UFMG	Recursos tecnológicos aplicados ao ensino	Obrigatória
UFMA	Informática aplicada à educação	Optativa
UFERSA	Tecnologias e educação	Optativa
UFAC	Informática	Optativa

Fonte: A autora, 2020.

Constatamos que a maioria das universidades conjugou o tema das TICs com questões voltadas para o ensino de Libras e/ou educação de surdos, como exemplificamos a seguir.

Fragmento 69

TICs e o ensino da Libras e da Literatura Surda
Ementa: Abordagens teóricas sobre as TICs e o processo de ensino e aprendizagem da Libras e da Literatura Surda. Inclusão/cooperação/postura pedagógica nas novas tecnologias. Implicações para o ensino.

Fonte: UFCG, 2015, não paginado.

Fragmento 70

Comunidades surdas e Libras no ciberespaço e telecomunicações
Ementa: Internet e redes sociais. Comunidades surdas no ciberespaço. Movimentos surdos na Internet. Pesquisas <i>online</i> para elaboração de material didático para o ensino de Libras. Blogs profissionais de surdos. Produções acadêmicas sobre os surdos e de surdos em Libras, na Internet. Vídeos de surdos no <i>Youtube</i> .

Fonte: UFAM, 2014, p. 141.

As TICs podem contribuir para o letramento do aluno surdo por meio do uso de seus recursos visuais, podem proporcionar aos ouvintes o aprendizado da Libras e o contato com a cultura surda por meio de vídeos e postagens de surdos que são *digital influencers* e tantas outras oportunidades nas quais se podem incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, nas práticas educativas.

Listamos a seguir as outras disciplinas que em suas ementas mostram a fusão das TICs com o ensino de Libras e/ou a educação de surdos.

Quadro 14- Disciplinas de TICs relacionadas a Libras e/ou educação de surdos.

IES	Designação da disciplina	Natureza
UFPR	Tecnologias da Informação e EaD	Obrigatória
UFT	Ensino e aprendizagem da Libras por meio de novas tecnologias	Obrigatória
UFSC	Educação de surdos e novas tecnologias	Obrigatória
UFG	Educação de surdos e novas tecnologias	Optativa
UFMT	Ensino de Libras em ambientes virtuais	Obrigatória
UFC	Aprendizagem de Libras por meio de novas tecnologias	Optativa
UFCG	TICs e ensino de Libras e da Literatura Surda	Optativa
UFMA	Tecnologias da informação e da comunicação	Obrigatória
UFRA	Tecnologias para a educação de surdos	Obrigatória
UFRA	Acessibilidade digital na educação de surdos	Optativa
UFRA	Tecnologias da informação e EaD	Optativa
UFPI	Educação de surdos e novas tecnologias	Optativa
UFAL	Educação de surdos e novas tecnologias	Optativa
UFRJ	Educação de surdos e novas tecnologias	Optativa
UFCA	Ensino e aprendizagem de Libras por meio de novas tecnologias	Obrigatória
UFRN	Educação de surdos e novas tecnologias	Optativa
UFAM	Novas tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem de línguas	Obrigatória
UFAM	Comunidades surdas e Libras no ciberespaço e telecomunicações	Optativa
UNIR	Educação de surdos e novas tecnologias	Obrigatória
UFJF	Ensino de Libras e Novas Tecnologias (Oficina VII – Libras)	Optativa
UNIFAP	Educação de surdos e novas tecnologias	Obrigatória
UnB	Laboratório de LSB-PSL: Videografia	Obrigatória
UnB	Tecnologias e linguagem: língua e cultura	Obrigatória

Fonte: A autora, 2020.

Gostaríamos de destacar algumas ementas das disciplinas supracitadas.

Fragmento 71

Tecnologia da informação e EaD
Ementa: Linguagem, tecnologia e sociedade. O impacto das tecnologias na vida e na educação de surdos. Tecnologia de registro e edição de vídeos em Libras. Introdução à educação a distância.

Fonte: UFPR, 2014, p. 72.

Fragmento 72

Ensino de Libras em ambientes virtuais
Ementa: A utilização do vídeo, da videoconferência, da internet, das redes e multimídia na educação de surdos. Conhecer alguns softwares disponíveis específicos para surdos. Uso das ferramentas tais como fotos, filmagens, diagramações e edições de filmagens. Atuação do profissional na tradução e interpretação na modalidade visual televisionada.

Fonte: UFMT, 2013, p. 47.

Fragmento 73

Laboratório de LSB-PSL: Videografia
Ementa: Leitura e análise de materiais usados nas escolas que ensinam surdos. Treinamento do uso de linguagens para o ensino de LSB-PSL no ensino básico. Aplicação dos conhecimentos adquiridos aos conteúdos escolares do 6º ao 9º ano e nos três anos do ensino médio. <u>Videografia</u> como material didático, dinâmico e inovador adequado aos diferentes níveis de ensino.
Programa: [...] Unidade III – <u>Videografia</u> como material dinâmico e inovador. 1 – Pré-edição de vídeos de gramática e de léxico para a educação linguística inclusiva de surdos. 2 – Gravação de vídeos educacionais monolíngues e bilíngues planejados para a aprendizagem.

3 – Apresentação do material em aula para avaliação.

Fonte: UnB, 2018, não paginado.

Há pouco discutimos brevemente acerca da importância da incorporação das tecnologias digitais na/para a formação de professores, não de forma simplesmente operacional, mas também para uso didático. Ao observarmos as ementas destacadas acima, compreendemos a complexidade da questão quando nos referimos à Libras.

A língua de modalidade visuoespacial imprime formalizar outros saberes a esse futuro professor que aprenderá outras técnicas relacionadas à elaboração e à produção de vídeos digitais educacionais. Não se trata apenas da mobilização de saberes para a produção de conteúdos para a educação *online*, por exemplo. Para além disso, é a transposição de saberes de conhecimentos da linguagem audiovisual para uma língua visuoespacial que certamente demandará outras questões, pois a Libras se constitui nessa multimodalidade.

Instituem-se novos objetos de estudo, como a linguagem multimodal e textos/gêneros digitais, somados a uma língua tridimensional – a língua de sinais. As ementas mobilizam e se articulam a outros saberes ligados à comunicação e a videografia (tradicionalmente compartilhados entre profissionais da área da TV e Cinema), pois é preciso o letramento visual na modalidade imagem em movimento para a produção de mídia visual (vídeos) na formação docente, especialmente na área da educação de surdos. O saber linguístico, tal como o conhecemos hoje, não é suficiente para tratar do registro dessa forma tridimensional que é a língua de sinais. É preciso outros saberes para conseguir desempenhar esse registro.

Sabemos que gravar um conteúdo didático (produzir um vídeo) requer um conjunto diversos de habilidades comunicacionais e técnicas que não estão ao alcance de todos [...] . Entretanto, o vídeo em Libras continua sendo a principal forma de registro linguístico e, conseqüentemente, educacional, social e cultural, para os alunos surdos, apesar de termos experiências bem desenvolvidas com o registro da Libras na forma escrita via *SignWriting* (STUMPF, 2005) e ELiS – Escrita das Línguas de Sinais (BARROS, 2007, 2008), duas formas de notação já presentes e ensinadas em universidades como a UFSC e a UFG . (ROSADO; SOUZA; NEJM; 2017, p.199).

Dessa forma, como discutimos anteriormente, embora existam projetos bem desenvolvidos acerca da escrita das línguas de sinais, há um engajamento maior aos registros videográficos pela comunidade surda, por isso, para Rosado et al

(2017) há uma urgência pedagógica para a produção de vídeos em Libras *para e com* os alunos surdos, mas que, em geral, não são abordados nos cursos de formação de professores, talvez, pela própria magnitude que envolva esse conhecimento.

Tal como o gravador outrora proporcionou um grande desenvolvimento aos estudos fonológicos nas pesquisas da sociolinguística, por exemplo, os registros videográficos possibilitaram uma enorme evolução nas pesquisas das línguas de sinais, bem como sua difusão e sua circulação social, ou seja, como essa língua circula e penetra socialmente outros espaços enunciativos.

Vale destacar que o vídeo-registro se trata de um recurso audiovisual amplamente empregado hoje em dia pelos usuários da Libras das comunidades surdas enquanto ferramenta de registro da língua. O vídeo, atualmente, possibilita e facilita a comunicação entre os usuários desta língua e, conseqüentemente, enquanto nova ferramenta tecnológica acessível e de fácil uso, também desempenha um importante papel na consolidação da língua e das políticas linguísticas dos surdos no país. (SILVA, 2017, p. 115).

Ainda sobre a videografia, encontramos o seguinte trecho no PPP da UnB:

Fragmento 74

Dentro da carga horária de disciplinas obrigatórias, destacamos a oferta da disciplina específica – Trabalho de Conclusão de Curso LSB-PSL, para elaboração de trabalho de final de curso (TCC), no formato de monografia ou videografia, orientado por professores supervisores.

Fonte: UnB, 2018, p. 22.

A videografia não se restringe a produção de material pedagógico, mas também como forma de registro das produções acadêmicas dos surdos, reelaborando, assim, saberes já institucionalmente constituídos, como vemos nas ementas a seguir:

Fragmento 75

Libras Acadêmica

Ementa: Normatização de trabalhos acadêmicos em Libras. Estrutura do discurso acadêmico filmado. Tecnologias de vídeo e seu impacto nas pesquisas sobre língua de sinais. Prática de produções acadêmicas em Libras.

Fonte: UFPI, 2014, p.80.

Fragmento 76

Libras – Estudos Acadêmicos

Ementa: Normatização de trabalhos acadêmicos em Libras. Estrutura do discurso acadêmico filmado. Tecnologias de vídeo e seu impacto nas pesquisas sobre língua de sinais. Prática de produções acadêmicas em Libras.

Fonte: UFERSA, 2014, p.53.

A normalização bibliográfica consiste no uso de normas para padronizar a elaboração de documentos acadêmicos ou científicos. Para que toda a produção acadêmica brasileira seja uniforme, estruturada e legitimada, a maioria das IES adota como critério de avaliação a formatação dos trabalhos acadêmicos dentro das normas da ABNT. Por meio das TICs, foi possível refletir e estabelecer a normatização de artigos acadêmicos em Libras. Uma vez ocupando as IES, os surdos precisaram se apropriar desse lugar também por meio de sua língua, conhecendo e produzindo nos diversos gêneros científicos próprios desse universo.

Sabe-se que, em grande parte, as universidades brasileiras costumam adotar as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a normatização de textos acadêmicos e científicos registrados na língua portuguesa escrita. Entende-se que essa normatização fortalece a formalidade acadêmica necessária e o padrão técnico no desenvolvimento das produções científicas. Já no caso da Libras essa normatização pode ser aplicada no seu registro em vídeo e entendida como uma proposta de orientação técnica nas produções acadêmicas e científicas desenvolvidas em línguas de sinais. (SILVA, 2017, p. 116).

Embora, como já citamos anteriormente, de acordo com a Lei 10.436/02 a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, contudo, agregar a realização das produções acadêmicas em Libras contribui para a consolidação da língua de sinais e sua ocupação nos espaços acadêmicos, além de colaborar para uma maior divulgação científica entre esse público, e atuar também como mais uma ferramenta para políticas linguísticas na área.

Desse modo, as disciplinas supracitadas são de suma importância em sua representatividade histórica, política e social. Não se trata apenas da entrada dos surdos e de sua língua em uma instituição certificada socialmente como produtora do conhecimento científico, mas da busca pelo reconhecimento do seu *status* linguístico legitimado por essa instituição. Assim, há uma contribuição sistemática para o desenvolvimento científico e cultural da língua de sinais, pois “os progressos da ciência gramatical dependem dos progressos da língua”. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 26).

O surdo não só ocupa esse espaço acadêmico, como dele se apropria a partir do momento em que o léxico que o compõe ganha materialidade por meio da sua língua, através dos sinais acadêmicos, pois, “estando seus usuários cada vez mais presentes no contexto acadêmico, sua língua também se fará presente diretamente ou indiretamente e, nesse contexto ela se manifestará e se moldará.” (SILVA, 2017, p. 119).

Segundo Marques e Oliveira (2012), a partir de inovações tecnológicas, propõe-se uma ampliação do conceito de escrita, a fim de que surdos universitários possam produzir textos acadêmicos em Libras, considerando a diferença da modalidade da língua de sinais. Surge, então, a necessidade de se apresentar uma proposta de normatização para submissão de trabalhos em periódico digital especialmente desenvolvido para publicação de artigos acadêmicos em Libras.

Dá-se, portanto, a instituição do grupo de pesquisa Vídeo-Registro em Libras, em 2010 na UFSC, que se propõe a refletir e apresentar uma proposta de normatização da produção acadêmica de surdos, onde os pesquisadores buscam legitimar essa forma de registro mostrando que é possível padronizar a produção do gênero acadêmico em Libras. (MARQUES; OLIVEIRA, 2012, não paginado).

Os surdos não só se apoderam do meio acadêmico por sua inserção física nesses espaços e buscam a legitimação da língua de sinais por meio da sua disciplinarização no campo da ciência, como o ressignificam tal como em um movimento antropofágico assimilando seus gêneros, reelaborando-os e convertendo-os a partir da cultura visuoespacial da língua de sinais e da comunidade surda.

Na constituição disciplinar dos estudos surdos, observamos deslocamentos de perspectivas antes baseadas em línguas orais-auditivas e que agora ganham novos efeitos de sentido com a língua de sinais, uma língua de modalidade visuoespacial, marcando um movimento político de inserção dos surdos e da língua de sinais.

A internet e as tecnologias digitais movimentam novas formas de textualidade. Essa nova discursividade produz efeitos quando é remetida a uma memória já-dada (monografias e materiais didáticos, por exemplo).

O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo, como tenho afirmado em meus trabalhos (DIAS, 2004, 2012) nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas

também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico, do qual faz parte a maneira de sua produção e seus meios de circulação. (DIAS, 2017, p.9).

Segundo Dias (2017), é preciso refletir sobre os desdobramentos epistemológicos produzidos pelo digital no campo da AD e a esses somamos os estudos voltados para as línguas de sinais e os efeitos dessa mudança no que se referem às novas práticas de análise que demandam um retorno as nossas bases teóricas a fim de dar conta das especificidades desses novos objetos de pesquisa e que, talvez, questionem seus sentidos cristalizados e estabilizados dentro de uma perspectiva pensada apenas para as línguas orais. Afinal,

Não há só uma maneira de se pensar a linguagem. Há várias. (...) há ainda os que propõem outros discursos. Estes últimos são os que percebem que o objeto da ciência também é objeto de desejo. E em torno dele tecem suas aventuras reflexivas, constituindo-se em cientistas ao mesmo tempo em que instituem as diferentes formas de conhecimento sobre a linguagem. (ORLANDI, 1999, p.66).

PARTE III – PROJEÇÃO



Fonte imagem: *Creative Commons / Atlantios*

LANÇANDO NOSSA CÁPSULA DO TEMPO

Quien escribe teje. Texto proviene del latín 'textum', que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son, como nosotros, tejidos que andan...

Eduardo Galeano

Está (quase) feito! É hora de preparar nossa cápsula do tempo para encontrar seu destino. Foram quatro anos nos reencontrando nas histórias que presenciamos e vivenciamos ao longo da nossa jornada ainda maior junto à comunidade surda.

Para não perder parte da história, decidimos escrever cartas para o futuro. Carecíamos de um estudo que registrasse as primeiras sistematizações dos saberes sobre a língua de sinais no Brasil em seus cursos de graduação em Letras-Libras. O trajeto escolhido foi o da leitura dos primeiros PPPs e dos ementários no âmbito da institucionalização disciplinar. Projeto audacioso em um país que precisa aprender a valorizar a sua memória e cuidar da memória de sua produção científica e tecnológica. Assim, conjugamos dos mesmos obstáculos que quaisquer outros colegas que caminham por essas vertentes:

Um primeiro problema de ordem material e política se fez anunciar. A maioria de nossas instituições não acorda a devida importância a esse tipo de material (ementários, programas, história de vida profissional na formação da intelectualidade brasileira). Um segundo problema é que quase não existe uma cultura de arquivo, enfim, uma preocupação com a história disciplinar em si nas instituições com as quais estamos trabalhando; é um tema novo, mas que precisa se tornar uma prática política e discursiva no interior de nossas instituições. (SCHERER, 2005, p.15).

Driblando os desafios, buscamos nos documentos institucionais: a) verificar como se deu a implementação dos cursos de graduação de Letras-Libras nas universidades federais; b) identificar os modos de constituição dos discursos sobre a Libras; c) identificar as formulações das concepções sobre ensino de línguas de sinais e da formação de professores de Libras nesses espaços; d) identificar como as instituições lidaram com o processo ainda em andamento da padronização de

uma escrita da língua de sinais; e) verificar o impacto das tecnologias de comunicação nas pesquisas sobre línguas de sinais.

No decorrer do nosso trabalho, buscamos respostas para nossas perguntas de pesquisa: a) como ocorre a disciplinarização e a institucionalização da Libras no ensino superior?; b) que concepções sobre a língua de sinais foram privilegiadas nesse processo de disciplinarização da Libras?; c) como a memória discursiva sobre a Libras ressoa na institucionalização desse saber, uma vez que supúnhamos não haver um quadro considerado de profissionais formados e capacitados na área em âmbito nacional?

Compreendendo os discursos *na* e *pela* historicização, foi preciso dizer de que modo e a partir de quando a Libras se torna um campo do saber acadêmico. Baseada em uma retrospectiva histórico-discursiva, traçamos uma trajetória dos contextos sociais, históricos e políticos a nível internacional e nacional que culminaram com o reconhecimento e a legalização da Libras no Brasil até a constituição do seu primeiro curso de graduação, ainda na modalidade EaD, pela UFSC.

No âmbito da perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas em articulação com a Análise de Discurso pecheutiana, nos colocamos em posição de compreender a institucionalização do curso de Letras-Libras em sua discursividade, pois, conforme Nunes (2008a, p.87), “observar a história dos documentos, os percursos que eles realizam, leva a compreender melhor a produção do conhecimento”.

Entendemos que as ementas são o lugar da memória discursiva de como se dizem os conceitos valorizados que orientam uma concepção de formação profissional. (SANT’ANNA, 2014, p.322). Elas evocam memórias discursivas de saberes valorizados e apagados, de modo que, pensar nas ementas como nosso arquivo é estabelecer relações entre o sujeito e a memória.

Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração, evitando-se reproduzir uma história já dada, fixada, e mostrando seu processo de construção. As práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada. (NUNES, 2008a, p. 82).

Assim, nos subscrevemos na abordagem discursiva, pois, ela desloca a ideia do arquivo de um lugar de evidência e nos permite novas leituras.

Feito o exercício de retrospectiva de todo o caminho que nos conduziu ao nosso arquivo, chegamos à análise dos nossos quatro blocos temáticos definidos como: i) designação dos cursos de graduação de Libras; ii) ementas de Libras; iii) escrita da Língua de Sinais; iv) videografia.

Para lançarmos gestos de interpretação sobre nosso *corpus* de análise, nossos procedimentos analíticos foram da teoria para a análise e da análise para a teoria, como no movimento pendular descrito por Petri (2013). E por que também não dizer que foram do passado para o presente e do presente para o passado, sensíveis à historicidade dos sentidos, aos funcionamentos institucionais, aos acontecimentos e tudo aquilo que envolve as condições de produção da disciplinarização de um saber?

Começamos a escrita de nossa carta, que pretende registrar, a partir do acontecimento da criação dos cursos de Letras-Libras, as primeiras sistematizações de um saber instituído via Decreto, pois, “ao produzirmos nossa reflexão, organizamos, ao mesmo tempo, um arquivo dessa história que fica à disposição para novas leituras de outros pesquisadores” (ORLANDI, 2001, p.16). Assim...

Prezado leitor do futuro,

No final do ano de 2019, contávamos com sessenta e nove (69) universidades públicas federais, das quais trinta e uma (31) ofertavam a graduação em Libras, assim distribuídas: vinte e quatro (24) com a Licenciatura em Letras-Libras, quatro (4) com o Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa e três (3) ofertando ambas as opções – Bacharelado e Licenciatura.

Todos os Estados Brasileiros e o Distrito Federal foram contemplados com a criação de pelo menos um curso de graduação, a maioria, na modalidade presencial. Mato Grosso do Sul foi o único Estado a ter apenas a opção da modalidade a distância. Em Santa Catarina, há a oferta tanto da modalidade presencial quanto a distância. Minas Gerais é o Estado com maior quantitativo de faculdades oferecendo o curso: são três (3) no total. Os primeiros cursos presenciais foram iniciados em 2009 pela UFSC e UFG e até o início de 2020, a UFMG era o curso mais recente, sendo instituído em 2019. As análises que aqui compartilhamos são referentes aos cursos presenciais e de Licenciatura.

Constatamos que a maioria das universidades optou pela oferta de cursos de Licenciatura (27) e, ainda, dentro desse grupo, a preferência foi pelos cursos de Letras-Libras (21). Apenas seis (6) elegeram o curso de dupla habilitação de Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, apesar dessa ser uma grande e urgente demanda da área.

Por meio de nossas análises, percebemos que os sentidos sobre a formação desses futuros profissionais parece não estar muito clara ainda, visto que alguns cursos de licenciatura conferem características e descrição de seus egressos às atribuições de intérpretes/tradutores. Há uma linha muito tênue que separa as posturas do professor e do intérprete dentro do contexto educacional e que gera muitos embates. Nos PPPs de alguns cursos de Licenciatura, também não está elucidativo a fronteira que demarca os limites da atuação desses profissionais que acabam confluindo.

A maioria das ementas e dos PPPs também parecem pressupor a formação de um pesquisador e não de um professor de Libras, como se espera de um curso de graduação de Licenciatura. Embora, atualmente, verificamos que as universidades públicas e privadas majoritariamente têm absorvido esses profissionais formados – inclusive pela grande escassez de um quadro de funcionários que atenda a todo o país – o campo de atuação desses egressos deveria ser, principalmente, a educação básica (ensino fundamental II e ensino médio).

A partir dos documentos institucionais analisados, muitos saberes didático-pedagógicos que possam levar a reflexões sobre a atuação desse profissional em classes inclusivas (com alunos surdos e ouvintes), em classes bilíngues e tantas outras possibilidades de ensino-aprendizagem, não estão sendo privilegiadas nos currículos universitários. Há um distanciamento entre a universidade e a educação básica, ainda que os cursos sejam de licenciatura. Todavia, tal realidade não é exclusividade dos cursos de Letras-Libras.

De uma maneira geral, as academias parecem comportar o *lócus* do saber, da pesquisa e da ciência estabelecendo uma imprópria hierarquização do conhecimento que desconsidera ou inferioriza o espaço educacional. Em muitas instituições de ensino superior, os cursos de licenciatura exercem um papel de mero apêndice do bacharelado formando profissionais para atuar no mercado geral.

Com esse discurso já posto em muitas instituições, recordamos que os cursos de Letras-Libras adentram nos espaços acadêmicos via imposição de um Decreto-Lei e com muitos saberes ainda em constituição. Com uma existência ainda nada consolidada nesses locais, supomos que a aproximação ao *status* da ciência e da pesquisa corrobore para um maior reconhecimento e legitimidade desse novo saber na academia, pois são esses os discursos valorizados nesse ambiente. Contudo, faz-se necessário uma articulação entre pesquisa e formação docente na construção curricular dos cursos de licenciatura.

Ademais é preciso refletir a nível nacional sobre o campo de atuação dos egressos dos cursos de licenciatura em Letras-Libras. Alguns PPPs citam ONGs, instituições religiosas e até mesmo atividades turísticas como espaços possíveis para práticas de estágio docente ou como futuro mercado de trabalho por reconhecerem a completa escassez ou insuficiente oferta de instituições de ensino que atendam ou estejam preparadas para atender alunos surdos e professores de Libras.

Na verdade, parece haver um questionamento para onde irá o egresso do curso de Letras-Libras. Por um lado, não há como absorver esses egressos na educação básica por falta de oferta da disciplina Libras. Por outro, a oferta só existe no âmbito da educação superior, a qual prevê um professor-pesquisador. Além disso, no país, não há uma tradição de professores-pesquisadores na educação básica. Há, então, uma relação paradoxal entorno desse processo.

Também não está muito elucidativa a dupla habilitação em Letras-Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Alguns cursos mostram contradição dentro do próprio PPP ora alegando que o futuro professor sairia habilitado a ensinar Libras e Língua Portuguesa, ora afirmando a habilitação apenas em Libras.

Outro ponto que abordamos em nossas investigações foi a questão da designação dos cursos, pois, segundo Guimarães (2014), os nomes identificam aquilo sobre o que falam e “a linguagem, nessa medida, produz uma ‘partilha do real’” (p.60). Nomeia-se uma língua segundo uma memória de dizeres que se relacionam com a ideologia e a história, pois,

como afirma Orlandi (2009, p. 193 apud AQUINO, 2012, p. 73), “pensar o nome da língua é reconhecer a história do saber produzido sobre ela, é analisar as injunções da conjuntura política e social, é apreender a

constituição de seu sujeito”, isto é, um saber que não se restringe aos artefatos técnicos, mas que é constitutivo da sociedade e das condições de produção nas quais ele se inscreve. (BRESSANIN e LEAL, 2017, p.14-15).

Averiguamos que todas as universidades utilizaram a denominação *Libras* em seus cursos, com exceção da UnB, que recuperou a designação *LSB* trazendo a memória discursiva dos embates nos anos 1990/2000 sobre a nomeação da língua de sinais no Brasil.

Há uma tentativa de conter os sentidos únicos/oficiais, mas a língua nos escapa e algo irrompe, desestabilizando os sentidos já instituídos. Nessa controversa relação, a escolha pelos surdos, da designação da língua de sinais no Brasil é fruto da proposta de ouvintes. Nomeando seu curso e suas disciplinas como LSB, a UnB traz uma memória em torno do nome da língua de sinais e a construção de sua identidade, num processo que dá continuidade a certos sentidos e apaga a existência de outros, pois o “sentido não está escondido sob ou entre as palavras de um texto, mas está na interdiscursividade.” (PAVAN, 2013, p.301).

A complexidade em torno das ementas de Libras mostrou-se um grande desafio de ordem documental, a partir dos diferentes enfoques que ali se fundaram. Encontramos várias acepções e sobreposições acerca das perspectivas de ensino/aprendizagem da língua de sinais. Identificamos discursos que nos sugerem métodos que privilegiam a gramática-tradução, o estruturalismo e o trabalho com os gêneros discursivos, às vezes, numa mesma universidade.

Percebemos um processo de exogramatização nesse momento cuja descrição da língua de sinais é feita, na maioria das vezes, por pesquisadores ouvintes. Aqui ampliamos esse conceito de exogramatização que estendemos não somente por meio de um pesquisador ouvinte, mas, também por uma estrutura de descrição linguística baseada em línguas orais. A nosso ver, poderíamos considerar um duplo processo de exogramatização que não considera as especificidades de línguas visuoespaciais cuja modalidade difere das línguas orais. Todavia, esse processo começa a ser questionado, inclusive, por pesquisadores surdos que começam a investigar esse campo. Ainda há uma carência muito grande de pesquisas que se debrucem sobre as descrições linguísticas da língua de sinais.

Enquanto há uma grande dispersão nessa área, parece que há uma maior predisposição aos saberes lexicográficos da língua que se organizam na produção de dicionários terminológicos e glossários. Podemos dizer que o processo de

gramatização da Língua Brasileira de Sinais, nesse momento, está vinculado à construção de instrumentos linguísticos relacionados aos dicionários, pois vemos uma menor incidência quanto a construção de gramáticas.

E como será que nossa cápsula do tempo encontrará esses processos no futuro? Eles se mantêm ou se alteraram, caro leitor?

A dinamicidade da língua corria pelos documentos que analisamos. Eram tantos assuntos com os quais a Libras se articulava, tantos saberes que envolvem a língua que eles se desdobravam em outras disciplinas obrigatórias ou eletivas. Assim nos deparamos com as disciplinas de teatro e música em Libras e novas hipóteses sobre metodologias de ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa (ainda em testes) por meio dos *números semânticos*.

Nossas análises mostraram que a ASL é nossa principal referência na literatura científica, ocupando um lugar de destaque na indicação bibliográfica dos cursos de graduação em Letras-Libras, muitas vezes até mesmo em ementas que se dedicam ao ensino da estrutura gramatical da Libras, também justificado por esses saberes não estarem ainda suficientemente constituídos. Identificamos também uma maior incidência da oferta da disciplina em Sinais Internacionais.

Há um apagamento das variações menos prestigiadas das línguas de sinais nos PPPs das universidades. Foram pouquíssimas as universidades que ofertaram disciplinas que tivessem como discussão a língua de sinais indígena e/ou as línguas de sinais emergentes. Parece que assim como na língua oral no Brasil, há mais valorização e espaço para o que vem de fora.

Também observamos que a articulação entre a comunidade surda e a igreja se mantém. Esses territórios ainda se mesclam fortemente com instituições públicas e essas práticas nos remetem aos estudos de horizonte de retrospectão onde a historicidade das comunidades surdas é fortemente marcada em suas relações com a Igreja.

Caro leitor, sabendo da importância da escrita para Aurox (2014) no processo de gramatização das línguas, além da sua relevância na sociedade contemporânea, verificamos o processo de disciplinarização da escrita da língua de sinais nas universidades federais.

Identificamos que apesar da falta de um aporte teórico mais consolidado sobre o assunto e profissionais formados na área, todas as instituições analisadas ofertaram a disciplina, ainda que de formas diferenciadas. Apesar de já contarmos

no ano de 2020 com diferentes propostas de sistematização sobre a escrita da língua de sinais como o SW e, inclusive, algumas pesquisas brasileiras como ELiS, SEL e VisoGrafia, possivelmente devido à data de criação dos cursos de Letras-Libras, os primeiros documentos trabalharam apenas com o SW e a ELiS. Apesar de não termos ainda uma escrita de língua de sinais oficial, podemos dizer que a proposta de escrita mais difundida no Brasil por meio dos cursos de graduação foi o SW.

Todos os sistemas supramencionados foram criados exclusivamente por ouvintes. Entretanto, o SW vem sendo adaptado e amplamente divulgado pela professora surda Dra. Marianne Stumpf (UFSC). A escrita de sinais não é uma unanimidade entre profissionais e comunidade surda, ficando seu uso restrito aos espaços acadêmicos e projetos de pesquisa.

Apesar de muitos pesquisadores advogarem a importância da escrita da língua de sinais, principalmente, por conta do processo de alfabetização de crianças surdas, há nesse momento inicial muitos obstáculos como a padronização de um sistema, falta de profissionais na área, produção de materiais e o uso social da escrita de sinais. Além do jogo de forças (um jogo sempre político, de poder) entre uma língua majoritária – a Língua Portuguesa – e uma língua minorizada – a Libras.

Embora tenhamos ao menos quatro propostas circulando no Brasil a nossa disposição, a escrita de língua de sinais permanece à margem da comunidade surda. A nosso ver, os avanços tecnológicos que permitem a comunicação via uso de imagens e vídeos de forma rápida e acessível influenciaram para a não adesão dos surdos para um padrão de escrita nos moldes tradicionais. O que nos levou a pensar que no caso das línguas visuoespaciais, o processo de gramatização proposto por Aurox (2014) possa se dar de maneira distinta. Se o canal de produção e de recepção dessa língua (LS) é distinto das línguas orais, seria possível pensar em outras formas de registro? A própria materialidade linguística das LS somada a uma historicidade outra em que os meios tecnológicos de gravação já foram desenvolvidos, parecem consubstanciar para esse outro formato de registro desenvolvido a milhares de anos. De modo que ousamos indicar uma reorganização do quadro acerca das revoluções tecnolinguísticas a partir da Libras, onde a informatização, e não mais a escrita, é considerada a grande inovação para o processo de instrumentalização da língua de sinais e a disciplinarização da Libras

por meio das universidades seja o fomentador da gramatização da língua de sinais em nosso país.

Estamos diante de uma nova forma de escrita da sociedade, de uma reinvenção da escrita por meio da tecnologia e da internet que acreditamos darão caminhos diferenciados no processo de instrumentalização da Libras e que irão demandar novas reflexões e investigações.

Considerando essas questões, investigamos como as novas tecnologias estão sendo abordadas nos PPPs. Identificamos que a maioria das universidades ofereceu pelo menos uma disciplina acerca da temática articulando-a com a educação de surdos e ao ensino/aprendizagem de Libras. Em face das potencialidades do uso das tecnologias na educação de surdos, percebemos que as ementas mobilizam outros saberes que envolvem a linguagem da imagem em movimento que considerem as peculiaridades de uma língua multimodal como é o caso das línguas de sinais.

Constatamos estudos referentes à videografia que buscam possibilitar aos futuros professores uma prática de uso de ferramentas tecnológicas para aplicação dos conteúdos aprendidos por meio do manuseio de programas especializados.

As TICs possuem uma grande aceitação pela comunidade surda e a utilização dessas ferramentas têm proporcionado outros modos de produção do conhecimento dentro de espaços tradicionalmente ocupados e pensados do ponto de vista das línguas orais. Assim, as normatizações dos trabalhos científicos e acadêmicos em Libras através de vídeo-registro corroboram para nossa tese de que a revolução tecnolinguística para a Libras se dá pela informatização e não pela escrita, como preconiza Aurox (2014) para as línguas orais e europeias.

Ah, amigo leitor, estamos ansiosos para saber como essas questões foram tratadas no futuro.

De nossa parte, trabalhamos com os primeiros PPPs dos cursos de graduação de Letras-Libras (Licenciatura) exatamente para tentar resgatar o início de uma caminhada, a inovação da construção de um curso em espaços acadêmicos que estavam acostumados a pensar somente a partir das perspectivas de línguas orais.

Por fim, prezado leitor, alertamos que apesar de nossos cuidados com a seriedade que todo trabalho científico deve ter, não considere essa escrita como um dogma. Não tome essa história por pronta e acabada, pois,

Deste modo, assim como a teoria não está pronta para ser aplicada, o arquivo não pode ser dado como pronto, fechado. São necessários muitos retornos a ele, no sentido de que não basta ao analista uma única leitura. As (re)leituras se fazem necessárias uma vez que não podemos, enquanto analistas, confiar em uma leitura primeira. Digamos que é preciso esperar o arquivo *amadurecer*, uma vez que sempre que se retorna a ele, é possível que se encontrem outras sequências discursivas que outrora não se havia percebido. Mittmann (2007, p.156) ressalta que “as idas e vindas se fazem necessárias em virtude dos conflitos e confrontos, sobreposições que ocorrem durante o próprio gesto de leitura e releitura do arquivo”. Em outras palavras, pode-se dizer que não existe um esgotamento para leitura de arquivo, mas, em dado momento, é preciso encerrar esse gesto de retorno. (AIUB, 2012, p.70).

Sabemos que muitos pontos suscitam reflexões futuras, pois o arquivo é sempre lacunar, é da sua natureza a incompletude. Desse modo, não há como incorporar todas as questões em nossa cápsula do tempo, mas tampouco tínhamos esse objetivo. Essas são cartas endereçadas ao futuro! Uma cápsula do tempo registrando um gesto de leitura sobre os primeiros processos de institucionalização e disciplinarização da Libras nas universidades brasileiras.

E você, leitor? Qual a sua mensagem do futuro?



“A memória presume uma temporalidade que tem como síntese a história vivida. A história vivida para alguns fica no arquivo, no registro oficial e no fato em si, para outros na lembrança, registrada em papel, fotografias, sentimentos, cartas de viagem, enfim, de muitas formas que as mantêm conservadas aguardando para ser relembradas”.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, S.P.. OLIVEIRA, Denise C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB. apud VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- AGUIAR, Thiago Cardoso; CHAIBUE, Karime. 2015. Histórico das Escritas de Línguas de Sinais. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n.15, mar. 2015, p. 1-28.
- AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez. GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, jan./jun. 2008.
- AIUB, Giovani Forgiarini. Arquivo em análise do discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. *Leitura*, Maceió, n. 50, p. 61-82, jul./dez. 2012
- ALBRES, Neiva de Aquino. *Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A paixão medida*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- ASSIS SILVA, César Augusto de. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUROUX, Sylvain. *A questão da origem das línguas*, seguido de A historicidade das ciências. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joanilho. Campinas, SP: Editora RG, 2008.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.
- AUROUX, Sylvain. *Histoire des idées linguistiques*. Tomo I. Paris: Pierre Mardaga, 1989.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, p.323-342, 2016.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; RODRIGUES, Isabel Cristina. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, 2011.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; SILVA, Luiz Felipe Andrade; ANDRADE, Thiago de Souza. Institucionalização e disciplinarização da linguística (indígena) brasileira: a contribuição de Aryon Rodrigues. *Palimpsesto*, v. 15, p. 571-591, 2016.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* Edições Loyola: SP, 2004.

BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. A formação linguística no currículo do licenciado em Pedagogia na UNEMAT, Campus de Cáceres. *In: HISTORIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS*, 2010, Cáceres. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2010. *Anais...* [S.l.: s.n., 2010]. Disponível em: <http://dcm.ffclrp.usp.br/jornadaad/upload/Maria%20Jose%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BARRETO, Madson. BARRETO, Raquel. *Escrita de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed.do autor, 2012.

BARROS, José D'Assunção. História das Ideias – em torno de um domínio historiográfico. *Revista de História*, Juiz de Fora, v.13: n.1, p.199-209, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20661/11074>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BARROS, Mariângela Estelita de. *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROS, Mariângela Estelita de. Princípios básicos da ELiS: Escrita das Línguas de Sinais. *Revista Sinalizar*, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez. 2016.

BEHARES, Luis Ernesto. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza: revisión teórica*. Editorial Académica Española, 2014.

BELMIRO, Paula. *Cápsula do tempo – uma carta para o futuro*, 2016. Disponível em <http://paulabelmino.blogspot.com/2016/11/capsula-do-tempo.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BENASSI, Cláudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; PADILHA, Simone de Jesus. Meio Ambiente da Língua Brasileira de Sinais e seu registro gráfico. *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, v. 3, n. 1, fev 10, 2017.

BENASSI. Claudio Alves. *VisoGrafia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2019.

BENASSI. Claudio Alves. Visografia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais. *Traços de Linguagem*, Cáceres, v.2, n.2, p.71-82, 2018.

BRAHM, Maitê de Siqueira. Turismo cultural acessível: a proposta de um novo produto turístico para a cidade de Pelotas-RS. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM*

TURISMO DO MERCOSUL, 7., 2012. Turismo e paisagem: relação complexa, 2012. *Anais ...* Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/turismo_cultural_acessivel.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. 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. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19/10/2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CES/CNE nº 146/2002*, de 3 de abril de 2002b. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CES/CNE nº 67/2003*, de 11 de março de 2003. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 776/1997*, de 03 de dezembro de 1997. Brasília: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002c, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSANIN, Joelma Aparecida; LEAL, Amilton Flávio Coleta. A gramatização do Português no Brasil: a posição sujeito-gramático e a questão da língua nacional. *Línguas e Instrumentos linguísticos*, n.39, jan./jun. 2017.

BRITISH DEAF ASSOCIATION. *Gestuno: International sign language of the deaf. The revised and enlarged book of signs agreed and adopted by the Unification of Signs Commision of the World Federation of the Deaf*. London: British Deaf Association, 1975.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

BRITO, Fábio Bezerra de. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p.766-769, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRITO, Fábio Bezerra de.; NEVES, Sylvia Lia Grespan.; 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; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 67-103.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A resistência da Feneis da denominação da Libras sobre LSCB. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll*. Curitiba: CRV, 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução/interpretação cultural e seu desafio. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v.1, n.33, p.143-167, jul., 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, n.15, v.4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CARNEIRO, Sônia Marchiorato; KNECHTEL, Maria do Rosário; MORALES, Angélica Góis. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. *Educação*, Santa Maria, v.37, p. 469-484, set./dez. 2012.

CARVALHO, Luciana de. Reflexão sobre a gramatização do espanhol no Brasil: os livros didáticos para o mundo do trabalho. *REVERTE*, Indaiatuba, n.13, 2015.

Disponível em: <http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/163/133>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia Regina. *Linguística e Institucionalização no espaço brasileiro*. 2008. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Claudia%20Pfeiffer.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

CASSANA, Mônica Ferreira. *Corpo e(m) discurso: resignificando a transexualidade*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller de. BARBOSA, Heloiza. Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo. *Revista e-Curriculum*, PUCSP-SP, v.4, n.2, p. 1-15, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230/2148>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CHISS, Jean-Louis; PUECH, Christian. *Le langage et ses disciplines : XIXe-XXe siècles*. Paris; Bruxelas: Editions Duculot, 1999.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entre Letras*, v. 4, n. 1, 2013.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. *Uma história das Ideias Linguísticas*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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, p.759-772, 2015. Esp.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. *O embate em torno das políticas educacionais para surdos*: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Discutindo Projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 25-44, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1755>. Acesso em: 31 mar. 2019

CURY, Daniela Ramalho. *Escrita de sinais: concepções dos educadores Surdos e ouvintes*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

DAROZ, Elaine. A disciplinarização da língua inglesa no Brasil. *Caderno de Letras UFF*, Niterói, v.29, n.57, p.341-353, 2. sem. 2018.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / 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: SDH-PR/SNPD, 2013.

DELA-SILVA, Silmara e DIAS, Juciele Pereira. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia. *In*: INDURSKY, Freda et al. (org.). *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos* (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DIAS, Cristiane. A análise do discurso digital: um campo de questões. REDISCO – *Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, [S.l.], v. 10, n.2, mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>. Acesso em: 26 abr. 2020.

DIAS, Cristiane. Memória Metálica. *Verbetes na Enciclopédia Discursiva da Cidade*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/encicli/index.php?r=verbetes/view&id=119>. Acesso em: 26 abr. 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012.

DORNELES, Darlan Machado. A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do Projeto Político UCA no Acre. *Texto Livre – Linguagem e Tecnologia*, v. 5, n. 2, 2012.

DUARTE, Anderson Simão. Empréstimos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais – LSB. *Revista Diálogos*, v. 01, p. 27-39, 2013.

DUARTE, Anderson Simão; PADILHA, Simone de Jesus. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 10, p. 309-326, 2012.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. *Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí: Pesquisa de campo*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

ELIASSEN, Elisabeth da Silva; DONIDA, Laís Oliva SILVA; Rúbia Carla da. O software ELAN e a Língua Brasileira de Sinais: um recurso tecnológico para análises linguísticas. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 6., 2018. Anais... [S.l.: s.n., 2018]. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01534295876%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01534295876%20(2).pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

FARIAS, Washington Silva de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. História das ideias linguísticas: origem, método, limitações. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v.16, p. 131-146, 2004. Disponível em <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/553/563>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos. Acesso em: 20 dez. 2020.

FERNANDES, Leandro Andrade. Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. *Domínios de Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 283-310, 11 fev. 2020.

FERNANDES, Leticia. *Depoimentos de ouvintes universitários sobre a escrita da Língua de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas no Brasil. *Fragmentum* (on line), Santa Maria, v.1, n. esp., p.17-47, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36580>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FORMIGOSA, Ellen. Muitas maneiras de falar a mesma língua. *Jornal Beira do Rio*, UFPA, ano 30, n. 130, abr./maio 2016. Disponível em: <http://jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/leia-tambem/1758-2016-02-03-18-21-16>. Acesso em: 18 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Ângela M. R. (org.). *Referências para construção de projetos pedagógicos nos Cursos de graduação da UERJ - RJ*, 2002. Disponível em:

<http://www.dep.uerj.br/projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico.html>. Acesso em: 31 mar. 2019.

FREITAS, Isaac Figueiredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. [online].

FREITAS, Ronaldo Adriano de. Objetos paradoxais na História das Ideias Linguísticas: uma pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Fragmentum*, Santa Maria, n. esp., jul./dez. 2018.

GARBIN, Stefany Retorre. CAMPOS, Luciene Jung de. Concepções e abordagens conceituais dos termos cultura e turismo. *Cultur: Revista de Cultura e Turismo*, v. 10, n.1, p. 54-70, 2016.

GESSER, Audrei. *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: Ed.UFSC, 2010.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. *Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GRANADO, Letícia Fernandes Garcia Wagatsuma. Sinais Internacionais e a formação para intérpretes de sinais internacionais. *Belas Infiéis*, v. 8, n. 1, p. 211-228, 2019.

GRIGOLETTO, Marisa. Silenciamento e memória: discurso e colonização britânica na Índia. *Organon*, Porto Alegre, v.17, n.35, p.229-243, 2003.

GUEDES, Betina Silva. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.33-49.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. 06/2003. *Letras*, Santa Maria, RS, v. 1, n. 26, p.53-62, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 40, p. 49-76, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

HANSEN, Martje. What is International Sign? The Linguistic Status of a Visual Transborder Communication Mode. In: ROSENSTOCK, R.;NAPIER, J. (ed.)

International Sign: Linguistic, Usage, and Status Issues. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2016. p.15-31.

ISAAC, Gabriel. *Música faz parte da cultura surda?* – Música em Libras. 8/11/2019. Vídeo (9min8s). Produção disponibilizada digitalmente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sg9tedyCYQI>. Acesso em: 15 out. 2020.

ISAAC, Gabriel; NOGUEIRA, Thairine. SEJA você - Gabriel Isaac & Thairine Nogueira - (Clipe Oficial) - DIA DO SURDO 2019 (3/3), 2019. Vídeo (3 min 53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtLwem8SB1E>. Acesso em: 15 out. 2020.

JESUS, Enézia de Cássia de. FARIA, Núbia Rabelo Bakker. A gramatização de uma língua: o caso de Libras. *Revista Leitura*, Maceió, v. 1, n. 58, jan./jun. 2017.

KLAMT, Marilyn Mafra. *O ritmo na poesia em língua de sinais*. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?”: representações sobre línguas de sinais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2012.

LADD, Paddy. *Em Busca da Surdidade I*. Colonização dos surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd’ Universo, 2013.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A língua portuguesa no processo de institucionalização da linguística. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. (org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das Ideias Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 13-22.

LAGE, Aline Lima da Silveira. KELMAN, Celeste Azulay. Mimografia ou dos Rastros da Língua de Sinais como patrimônio cultural. *The Specialist*, v.40, n. 3, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL, Luana Aparecida Matos. Designação e reescritura em expressões que referem os candidatos à Presidência da República no segundo turno das eleições presidenciais de 2010. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA/SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2013, Uberlândia, MG. *Anais ...* Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. v. 3. p. 1-16.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Estela Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema linear. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012.

MACHADO, Flávia. *Memória discursiva, do metal à memória: a perspectiva da AD francesa no Brasil*, 2015. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <https://dcdigital.hypotheses.org/253>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MARIANI, Bethânia. Da incompletude do arquivo: teoria e gestos nos percursos de leitura. *Revista Resgate*. Revista do Centro de Memória da UNICAMP, Campinas, SP v. 24, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 2016.

MARIANI, Bethânia. Discurso e instituição: a imprensa. *Revista Rua* vol. 5, nº 1, Campinas, 1999, p. 47-61.

MARIANI, Bethânia. Linguagem, conhecimento e tecnologia: a enciclopédia audiovisual da análise do discurso e áreas afins. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 359-393, 2018. VIII SENALE.

MARIANI, Bethânia. Quanto vale uma língua? O apagamento do político em relações econômicas e linguísticas. *Revista Encontros de Vista*, v. 02, p. 1-12, 2008.

MARIANI, Bethânia; MEDEIROS, Vanise. Disciplinarização dos estudos em Análise do Discurso. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 34, p. 15-25, 1. sem. 2013.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares. *A normatização de artigos acadêmicos em libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores*. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf. 2012. Acesso: 20 mar. 2018.

MCCLEARY, Leland. Prefácio para a edição brasileira. *In: WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perin. Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua*. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MESH, Johanna. *Perspectives on the Concept and Definition of International Sign*. Helsinque: WFD, 2010. Disponível em: http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/Perspectives-on-the-Concept-and-Definition-of-IS_Mesch-FINAL.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

MODESTO, Rogério. Uma história das ideias linguísticas no Brasil: o debate sociolinguístico em torno do conceito de Transmissão Linguística Irregular. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 36, p. 89-118, 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao36/cronica1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MONTEIRO, Luciano. Sobre o objeto de estudo da história da linguística. *In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO*

INSTITUTO DE LETRAS DA UFF, 9., 2018, Niterói. *Anais...* [Niterói: EdUFF, 2018]. p. 585-598. Disponível em:
<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/1056/620>.
 Acesso em: 16 fev. 2020.

MORGADO, Marta. *Ensinar e aprender a língua gestual portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

MOURA, Tatiana Freire de. A noção de arquivo e a ciência Linguística: Centro de Estudos Linguísticos Mattoso Câmara. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO*, 5., 2011, Porto Alegre. *Anais...* [Porto Alegre: s.n., 2011]. p. 01-07.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes; Adaptação e Tradução em Literatura Surda: a produção cultural surda em língua de sinais. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais...* Caxias do Sul/RS: UPPLAY, 2012. p. 1–18.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes; SILVEIRA, Carolina Hessel. A presença da música e a cultura surda na literatura infantil. *In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: LETRAMENTO LITERÁRIO E DIVERSIDADE*, 5., 2012, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis/SC: UFSC; UNISUL, 2012. p. 164-172. Disponível em:
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Anais_SILIJ_2012.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. 2011. 128 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

NÓBREGA, Valdo Ribeiro Resende da. Sigmanulogia: proporcionado uma teoria linguística da língua de sinais. *Revista Leitura*, Alagoas, v. 1, no 57, p. 198-218, jan./jun. 2016.

NUNES. José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (org.). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

NUNES. José Horta. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. *Alfa*, São Paulo, v.52, p. 81-100, 2008a. Disponível em:
<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1468/1173>. Acesso em: 02 mar. 2020.

NUNES. José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, v. 18, p. 107-124, 2008b.

ODALIA, Nilo. Apresentação. *In: BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA [online]*, v. 2, n. 16, 2010a. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=91>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan. /dez. 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação: Um fato, um acontecimento, uma história: ideias linguísticas no Brasil. *Relatos*, n. 6, 2000. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html série relatos n6. Acesso em: 28 abr. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. História das ideias x história de vida: entrevista com Eni Orlandi. *Fragmentum*, n. 7. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. PPGl. Laboratório Corpus, 2004. Entrevista a Amanda Scherer.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística?* 12. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção primeiros passos).

OVIEDO, Alejandro. *Unas notas sobre el estudio de las lenguas de señas antes de la era Stokoe*. 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/estudio-lenguas-de-senas-antes-de-stokoe/>. Acesso em: 28 out. 2020.

OVIEDO, Alejandro. Vuelta a un hito histórico de la lingüística de las lenguas de señas: la mimographie de Bébian en el sistema de transcripción de Stokoe. *Lenguaje*, Colombia,. v. 37, n. 2, p. 293-313, 2009. Disponível em: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4898/7036>. Acesso em: 28 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Márcia Rita

Trindade L.; FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha (org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAVAN, Paula Daniele. Língua e interpretação: as labutas pelos sentidos no processo de reformulação da Lei de Direitos Autorais. *Entretextos (UEL)*, v. 13, p. 288-303, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In: ACHARD, Pierre. et al. (org.) Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1998.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. FRONZA, Cátia de Azevedo. Sistema *SignWriting* como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas. *In: ENCONTRO DO CÍRCULO LINGUÍSTICO DO SUL*, 7., 2006, Pelotas, RS. *Anais...* Pelotas: UCPEL; UFPEL, 2006.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2011.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. *In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria, RS: Editora da UFMS, 2013. p. 39-48.

PROMETI, Daniela; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. EAD e o ensino de Libras: o caso da Universidade de Brasília (UnB). *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, jul./dez. 2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *Libras para o ensino superior*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. Os polos do curso de Letras Libras EaD da Universidade Federal de Santa Catarina. *In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. *In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). Letras Libras: ontem, hoje e amanhã.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; SOUSA, Alexandre de Melo; NEJM, Vivian Castelo Baltar. A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídiáeducativa na disciplina TICs do curso bilíngue de Pedagogia do INES. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 197-217, jul./dez. 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Os surdos, a música e a educação. *Revista Dialógica*, Manaus, v. 02, p. 01-11, 2008.

SANT'ANNA. Vera Lúcia de Albuquerque. Práticas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. *Letras de hoje* (online), v.49, p. 317-325, 2014.

SANTOS, Deize Vieira dos; MONTEIRO, Myrna Salerno. Breve histórico dos estudos sobre a língua de sinais no Brasil do final dos anos 70 até o início da segunda década dos anos 2000: resgatando os surdos da marginalização. *In: SOUZA, Regina Maria de (org.). História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos de Libras no Brasil.* Curitiba: CRV, 2019. v. 2, p. 105-143.

SANTOS, Eugênio Pacelli Jerônimo; SILVA, Flávia Ferreira da. Aula 7 – Memória Discursiva. *In: SANTOS, Eugênio Pacelli Jerônimo; SILVA, Flávia Ferreira da. Análise do discurso (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Manual didático).* São Cristóvão, SE: Universidade Federal do Sergipe, 2014. p. 75-82. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/08324602062014Analise_do_Discurso_I_Aula_7.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

SANTOS, Lucas Wendel Silva. Identidade Surda e teatro: a comunicação autônoma do corpo surdo. *Revista virtual de cultura surda e diversidade*, n.22, p.1-35, 2017.

SARTORI, Maria Ester de Siqueira Rosin. *Entre tempo, memória e história se constroem as narrativas do passado.* Passado, memória e escrita: um encontro, 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/entre-tempo-memoria-e-historia-se-constroem-as-narrativas-do-passado>. Acesso em: 24 out. 2020.

SCHERER, Amanda Eloina. Disciplinarização e Maualização. Verbetes em *Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS)*. Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SLLEfmy_ZqM&list=PLJ_eNTLcJGPUfajHWoNKbrlAGSwDL9YXm&index=20&t=0s. Acesso em: 20 maio 2020

SCHERER, Amanda Eloina. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. *In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Mirian Rose (org.). Sentido e memória.* Campinas, SP: Pontes, 2005.

SCHERER, Amanda Eloina; PETRI, Verli; MARTINS, Taís. Na análise de discurso, “a paisagem é realmente acidentada”, ou reflexões acerca de seu processo de disciplinarização no sul do Brasil. *Signo y Señal - Revista del Instituto de Lingüística*, v. 24, p. 21-34, 2013.

SCHERER, Amanda Eloina; OLIVEIRA, Simone de Mello de; PETRI, Verli; PAIM, Zélia Maria Viana. Arquivo, memória e acontecimento em uma política de Fundos Documentais. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, 2013.

SCHERER, Amanda Eloina; PAULA, Mirian Rose Brum de. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. (org.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das Ideias Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 121-138.

SCHERER, Amanda Eloina; SCHNEIDERS, Caroline Mallmann; MARTINS, Taís Soares. Saussure e os estudos saussurianos no Sul: algumas reflexões. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 35, p. 73-94, jan./jun. 2015.

SCHERER, Bruno Cortês; WEBER, Beatriz Teixeira. História e memória institucional: a “sociedade espírita estudo e caridade”, Santa Maria – RS (1927-2012). *Revista Eletrônica Métris: História e Cultura*, v. 14, n. 28, p. 197-218, jul./dez. 2015.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. *Atravessamento de saberes nos estudos sobre a linguagem no/do Brasil nos anos 50*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2011.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 11, abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: 09 maio 2020

SETTE, Sonia Schechtman; AGUIAR, Márcia Angela; SETTE, José Sérgio Antunes. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. *Coleção Informática para a mudança na educação*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003146.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVA, Alan David Sousa; COSTA, Edivaldo da Silva; BÓZOLI, Daniel Miki Fujikawa; GUMIERO, Daniela Gomes. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*. 23. ed., maio/2018.

SILVA, Alexandre José da. História das Ideias Linguísticas: História, Ideias e Caminhos. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, v.7, p.23-39, 2018a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/37496/25509>. Acesso em: 28 jan. 2020

SILVA, Ana Kelly da.; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. A Libras e a escrita de sinais. *Revista Educação Pública*, v. 17, Ed.9, 02/05/2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/a-libras-e-a-escrita-de-sinais>. Acesso em: 31 out. 2020.

SILVA, Diná Souza; QUADROS, Ronice Muller. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, p. 22111-22127, 2019.

SILVA, Fábio Júnior Pinheiro da. *A visualidade da música: estratégias pedagógicas para a efetividade da educação musical de indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos, rítmicos, harmônicos e melódicos*. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação em Libras e Educação para Surdos) - Faculdades XV de Agosto, Socorro, SP, 2018b.

SILVA, Ivani Rodrigues. Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 574-583, maio/ago. 2015

SILVA, Natália Rodrigues. *Bibliotecas digitais ou plataformas digitais colaborativas?: por uma compreensão do funcionamento das bibliotecas digitais (não) autorizadas no espaço digital*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Nilce Maria. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012.

SILVA, Rodrigo Custódio. Produções acadêmicas em Libras como ferramentas de política linguística das comunidades surdas brasileiras. *Revista Leitura*, Maceió, v. 1, n. 58, jan./jun. 2017.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998.

SILVEIRA, Carolina. *Poemas em libras sobre natal – uma investigação sobre poesia surda*. 6º SBECE. Rio Grande do Sul, 2015. p. 1-16.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. *Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2018.

SOBRINHO, José Simão da Silva. Espaço de enunciação brasileiro no imaginário do Museu da Língua Portuguesa. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, p. 195-220, jul./dez. 2015.

SOBRINHO, José Simão da Silva. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. *Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Carnaval e Memória: das imagens e dos discursos. *CONTRACAMPO: Revista do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação*, Niterói, v. 5, 2000.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. *Policromias*, ano 1, n. 2, jul./dez. 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. *A aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting*: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de estudos interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, RS, 2005.

SUPALLA, Ted. Arqueologia das línguas de sinais: Integrando Linguística histórica com pesquisa de Campo em Língua de Sinais Recente. University of Rochester, *TISLR9*; Florianópolis, SC: UFSC, 2006.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., n.2, p. 33-50, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Tradução e aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 49. n. 1, p. 69-85, jan./jun. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB-PSL)*. Brasília: UnB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras)*: Licenciatura. Maceió: UFAL, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras Libras*. Campina Grande: UFCG, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras-Libras (Licenciatura)*. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras:Libras*. Goiânia: UFG, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Libras, Licenciatura*. Cuiabá: UFMT, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras-Libras*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras-Libras*. Recife: UFPE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Libras: Licenciatura*. Porto Velho: UNIR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Libras*. Licenciatura e Bacharelado. Florianópolis: UFSC, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Libras Licenciatura*. Sergipe: UFS, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras*. Uberlândia: UFU, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Rio Branco: UFAC, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Libras*. Macapá: UNIFAP, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Projeto Político-Pedagógico do curso Letras Libras*. Manaus: UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Juazeiro do Norte: UFCA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Pedagógico Curricular: Curso de Licenciatura Letras: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. Fortaleza: UFC, 2016 [2012].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais*. São Luís: UFMA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Libras – Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: UFPR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Libras*. Teresina: UFPI, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Letras/ Libras/ Língua Estrangeira*. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto político-pedagógico Conjunto dos cursos: (a) Licenciatura em Letras-Libras (b) Letras-Libras: tradução e interpretação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa*. Natal: UFRN, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. *Projeto Pedagógico do curso de Letras: Libras (Licenciatura)*. Porto Nacional: UFT, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras*. Belém: UFRA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Libras*. Caraúbas: UFERSA, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIEIRA, Divino Gomes. LIMA, Hildomar José de. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. *Revista Sinalizar*, v.1, n.1, p.93-102, jan./jun. 2016.

VILHALVA, Shirley. *Índios surdos: mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, 2009.

WFD-WASLI *International Sign Interpreter Accreditation Handbook*. [S.l.]: WFD; WASLI, 2016. Disponível em: https://2tdzpf2t7hxmeggqh3njno1y-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/WFD-WASLI-IS-Interpreter-Accreditation_Handbook-31.8.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perin. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua*. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WITCHES, Pedro Henrique. *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*. 2018. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

ANEXO A

Figura 2 - Ementa da disciplina Fundamentos da Tradução e da Interpretação (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS



FICHA Nº 1 (permanente)

Disciplina: Fundamentos da Tradução e da Interpretação		Código: LIB 007
Natureza: <input checked="" type="checkbox"/> obrigatória <input type="checkbox"/> optativa	Semestral <input checked="" type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular <input type="checkbox"/>	
Pré-requisito: Nenhum	Co-requisito:	
Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> EaD <input type="checkbox"/> 20% EaD		
C.H. Total da Disciplina (no semestre/ ano/ modulo): 30 h C.H. Semanal da Disciplina: 02 C.H. Semanal da disciplina distribuida por PD: 02 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00		
EMENTA		
A atividade tradutória em diferentes países e tempos históricos. Mapeamento dos estudos da tradução. Concepção de tradução e interpretação e os respectivos papéis na prática do profissional. Conceitos de lingua-fonte e língua-alvo.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
QUADROS, R. M. de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa . Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.		
ROBINSON, D. Construindo o tradutor . Bauru, SP: EDUSC, 2002. [Tradução de Jussara Simões].		
BENEDETTI, I.C. SOBRAL, A (orgs). Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução . São Paulo: Parábola Editorial, 2003.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
BASSNETT, S. Translation Studies . London, Methuen, 1992.		
DELISLE, J. & WOODSWORTH, J. Translators through History . Amsterdam, John Benjamins, 1995.		
QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos . ArtMed: Porto Alegre, 2004.		

ANEXO B

Figura 3 - Ementa da disciplina Tradução em Libras/Língua Portuguesa II (UFMA)

TRADUÇÃO EM LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA II
Ementa:
O processo de tradução. Estudo da questão do texto original e o conceito de fidelidade. O debate teórico clássico sobre ética e seus reflexos no trabalho de um tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Neutralidade na tradução.
Bibliografia Básica:
JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução . In: Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikistein. São Paulo: Cultrix, 1987. MATOS, Delton de (editor). Estudos de Tradutologia . Brasília, DF: Kontakt, 1981. 150 p. MILTON, John. Tradução: Teoria e Prática . 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998. 248 p.
Bibliografia Complementar:
LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel . Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. MAGALHÃES, Jr. Ewandro. Sua Majestade, o intérprete – o fascinante mundo da tradução simultânea . São Paulo. Parábola Editorial, 2007. PAES, José Paulo. Tradução: A Ponte Necessária – aspectos e problemas da arte de traduzir . São Paulo: Ática, 1990.