

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rosejane da Mota Farias

Manaus
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ROSEJANE DA MOTA FARIAS

PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel.

Manaus

2016

Ficha Catalográfica

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

F224p Farias, Rosejane da Mota Farias
Professores de Libras : Identidades e Práticas Pedagógicas /
Rosejane da Mota Farias Farias. 2016
158 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Professores de Libras. 2. Identidades. 3. Práticas Pedagógicas.
4. Políticas Linguísticas. 5. Libras. I. Weigel, Valéria Augusta
Medeiros de Cerqueira II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

ROSEJANE DA MOTA FARIAS

PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel.

BANCA EXAMINADORA

Profa.Dra. Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra Nídia Regina Limeira de Sá – Membro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza – Membro
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr Frantomé Bezerra Pacheco
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

DEDICATÓRIA

Ao Farias e a Landy

Ao Sol, Mar e Lua

Ao Orfeu

Aos Professores Surdos e Ouvintes,
participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

gra.ti.dão*sf* (*lat gratitudo, como fr gratitude*)**1** Qualidade de quem é grato. **2** Sentimento experimentado por uma pessoa em relação a alguém que lhe concedeu algum favor, um auxílio ou benefício qualquer; agradecimento, reconhecimento [...]¹.

Sinto-me no dever de expressar meu gesto de gratidão. Chegar até aqui, penso eu, ser por mérito, mas JAMAIS, sem a colaboração e apoio dessas pessoas:

Ao Universo-Deus, por me suprir.

A Oxum, por interceder.

Aos meus pais Farias e Landy, meus Anjos da Guarda, pelos exemplos de integridade, sabedoria e lição de vida.

Aos meus filhos Mar, Sol e Lua, meus amores incondicionais, por me alimentarem de Vida e de Arte.

Ao meu companheiro Wander Paulino, meu Orfeu, pelo amor, cuidado e sua música.

A Marildalice Teixeira, pelo apoio de sempre.

A minha Orientadora Profa. Dra Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, pelos olhares antropológicos, pelo profissionalismo, seriedade, doçura e tranquilidade. Meu apreço, afeto e respeito.

¹Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível para consulta apenas em formato digital. ISBN: 978-85-06-04024-9. © 2015 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>.

Aos Professores Doutores e Professoras Doutoradas do PPGE/Faced/UFAM, dos quais, com imensa satisfação, fui aluna: Arminda Rachel Mourão, Carlos Humberto Alves Corrêa, José Silvério Bahia Horta, Luiz Evandro Ghedin, Lucíola Inês Cavalcante Pessoa, Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Michelle de Freitas Bissoli, Rosa Helena Dias da Silva, Selma Suely de Oliveira Baçal e Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel. Permitam-me expressar meu agradecimento especial ao Prof. Dr. José Silvério Bahia Horta. Muito me honra e privilegia ter sido sua aluna no Doutorado.

À Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé, por esclarecer a ritualística da Universidade quanto à Liberação para o Doutorado, composição das peças e por sua generosidade e suporte desde os tempos de CED (Centro de Educação a Distância) quando Diretora e Coordenadora do Curso Letras-Libras/2006, no qual fui Professora.

À Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, ícone na Educação de Surdos, por me fazer conhecer os surdos numa perspectiva identitária e cultural.

Ao Prof. Dr. Leonardo Christy Souza Costa, por me apresentar os Estudos Foucaultianos.

Ao Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pachêco, por contribuir com os Estudos Linguísticos.

Ao Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza, pelas contribuições com o Teatro Surdo em minha Dissertação e, conseqüentemente, ampliação para a Tese.

À Profa. Dra. Ana Oliveira Castro dos Santos, pelo apoio profissional.

Ao Prof. Dr. Carlos Guedelha, eterno amigo, pelas contribuições no Mestrado e Doutorado.

Aos Professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, participantes desta pesquisa, pela confiabilidade. A vocês meu respeito e minha verdadeira gratidão.

Aos meus companheiros de docência Maria de Jesus Belém e Márcio Bernardo, colegas de trabalho, no DMT/Faced/UFAM, pela atenção dispensada e apoio de sempre.

Às amigas Romy Cabral e Marinez França por me oferecerem suporte a qualquer hora. Agradecida.

A Andrea Lages, companheira de Libras, pelo sustentáculo nos momentos difíceis e pelas discussões sobre os surdos e língua de sinais.

A Jane Lindoso por me apoiar nos momentos em que muito e tanto precisei.

Ao Iranvith Scantebelruy, parceiro no Letras-Libras (2006) e em tantos Projetos de Libras na UEA e UFAM, profundo conhecedor das variações linguísticas da língua de sinais. Agradecida por enriquecer meus conhecimentos a respeito da Libras.

Às companheiras de Docência da Faculdade de Educação e colegas de Doutorado: Arlene Nogueira, Ilaine Both e Silvia Conde; Marinez França, Kézia Silva, Corina Vasconcelos e Elizandra Garcia, pelo compartilhamento de ideias.

Aos Intérpretes de Libras Vanessa Santos e Nelson Alves por emprestarem suas subjetividades linguísticas.

A Vera Gomes, pelas traduções.

Ao Teatro, à Música, à Arte por me energizarem todos os dias.

Ao "Vivi", meu Violino, por melodiar minha vida.

*Qual a postura clara da Ciência? É a do Popper.
Tudo o que você faz é pra ser falsificado,
não falsificado no sentido que a gente usa de forjar,
mas pra ser provado falso, pra ser desmentido.
Tudo o que você faz é feito pra ser desmentido.
A Ciência progride por paradigmas sucessivos.
Você renega isso, você prova que tá errado e passa pra outro.
Ninguém pense que a Ciência faz alguma coisa de eterno, de duradouro [...] e, atração
dela é essa: essa eterna renovação.
Toda Teoria deve ser examinada e desmentida. Quando ela é desmentida, você dá um
passo à frente porque você substitui essa por outra melhor [...].
É uma coisa transitória.*

Paulo Vanzolini
(Cientista e Compositor)

RESUMO

Esta investigação trata das Identidades e das Práticas Pedagógicas dos Professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, lotados no Departamento Letras-Libras, no ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras, cobrindo o período de 2012 a 2015. A tese teve por objetivos: analisar as múltiplas e facetadas identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, visando compreender suas práticas pedagógicas a partir da constituição das culturas surda e ouvinte; especificando: identificar o perfil dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras, da Universidade Federal do Amazonas considerando suas visões acerca da língua de sinais como constituidora da cultura surda; investigar as atuais políticas linguísticas do ensino da Libras para a interpretação das relações existentes entre movimento surdo e construção identitária dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras; descrever as práticas pedagógicas de professores surdos e ouvintes no ensino da disciplina Libras em cursos de Licenciatura; e, correlacionar as múltiplas e facetadas identidades dos professores com as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Libras. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, interpretativa, com enfoque hermenêutico-dialético na intenção de compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais. A pesquisa adotou como participantes os professores de Libras da UFAM. Foram entrevistados 10 professores de Libras da UFAM. Dentre estes, 06 são surdos e 04 são ouvintes. Questionários e técnica de entrevista foram empregados nessa pesquisa. Empregou-se, nessa pesquisa, o roteiro de entrevistas semi-estruturada. Optou-se pela entrevista individual, visto que foi possível trabalhar com a interpretação das falas, numa tentativa não só de analisar o que o outro falou, mas de interpretar também as entrelinhas, o subtexto, isto é, analisar também o que não se falou dentro do discurso: o silêncio. Nesse sentido, a Análise do Discurso corroborou, sob uma perspectiva foucaultiana e serviu de base para a análise dos dados no que se refere às falas dos entrevistados, sabendo-se, evidentemente, que tais falas foram reguladas a partir dos lugares em que esses sujeitos e sujeitas falaram visto que, a concretização dos discursos se dá pela prática. Os resultados sinalizam, nos Professores de Libras, um imbricamento entre Identidades e Práticas Pedagógicas,

permeados de poderes e saberes em sujeitos que, a partir de suas construções identitárias, desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Professores de Libras; Identidades; Práticas Pedagógicas.

RESUMEN

Esta investigación se ocupa de las Identidades y las Prácticas Pedagógicas de los maestros de la Libras de la Universidad Federal de Amazonas, que forma parte integrante del departamento de letras en Libras ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras, que abarca el período 2012-2015. La tesis tuvo como objetivo: analizar las múltiples facetas y las identidades de los profesores de libras de la Universidade Federal do Amazonas, para entender sus prácticas de enseñanza empezando en la constitución de culturas de las personas sordas y oyentes; especificando: identificar el perfil de los profesores sordos y oyentes de la disciplina Libras, de la Universidade Federal do Amazonas teniendo en cuenta sus puntos de vista sobre la lengua de signos como constituidora de cultura de los sordos; investigar las políticas lingüísticas actuales de enseñanza de Libras para la interpretación de la relación entre el movimiento de personas sordas y construcción de la identidad de los profesores y de los oyentes sordos de la disciplina Libras; Describir las prácticas pedagógicas de los profesores y los oyentes sordos en la enseñanza de la disciplina Libras en cursos de grado; y correlacionar múltiples facetas y las identidades de los maestros con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la disciplina Libras. El enfoque de esta investigación es cualitativo, interpretativo, con el enfoque hermenéutico-dialéctico, en un intento de entender y explicar la dinámica de las relaciones sociales. La investigación adoptado como participantes los maestros de libras de la UFAM. Se entrevistó a 10 Libras maestros de la UFAM. Entre estos, 06 son sordos y 04 son oyentes. Los cuestionarios y técnica de la entrevista se utilizaron en esta investigación. Fue empleada, en esta búsqueda entrevista semi-estructurada. Optamos por la entrevista individual, ya que era posible trabajar con la interpretación de los discursos en un intento no sólo para analizar lo que el otro dice, sino también interpretar el subtexto, el subtexto, esto también se analiza lo que no se dice en el discurso: el silencio. En este sentido, el Análisis del Discurso corroboró bajo la perspectiva de un Foucault y sirvió de base para el análisis de los datos en relación con las expresiones de los entrevistados, sabiendo, por supuesto, que tales expresiones fueron reguladas por los lugares donde estos sujetos, hombres y mujeres, hablaban, una vez que la realización de los discursos es por la práctica. Los resultados indican, en Maestros de Libras un entrelazado entre identidades y

prácticas pedagógicas, que se puede exceder poderes y el conocimiento em sujetos que en temas de sus construcciones de identidad, desarrollen sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Maestros de Libras;Identicidades;Prácticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research treats of Identity and Pedagogical Practices Pounds of Teachers from the Universidade Federal do Amazonas, crowded in the Departamento Letras-Libras, in ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras, covering the period 2012-2015. The thesis aimed to: analyze the multiple and faceted identities of pounds of teachers from the Universidade Federal do Amazonas, to understand their teaching practices from the constitution of the deaf and hearing cultures; specifying: identify the profile of deaf teachers and listeners pounds discipline, of the Universidade Federal do Amazonas considering his views about the sign language as constitute of deaf culture; investigate the current language policies of teaching pounds for the interpretation of the relationship between deaf movement and identity construction of the deaf teachers and listeners pounds discipline; describe the pedagogical practices of deaf and listeners teachers in teaching discipline pounds degree courses; and correlate multiple and faceted identities of teachers with pedagogical practices developed in pounds discipline. The approach of this research is qualitative, interpretive, with hermeneutic-dialectic intention seeks to understand and explain the dynamics of social relations. The research adopted as participants the pounds teachers UFAM. They were interviewed 10 Pounds teachers UFAM. Among these, 06 are deaf and 04 are listeners. Questionnaires and interview technique were used in this research. It was used in this inquiry, semi-structured interview guide. It was opted for the individual interview, since it was possible to work with the interpretation of speeches in an attempt not only to analyze what the other said, but also interpret the subtext, the subtext, this is also analyze what is not said in the speech: silence.

In this sense, the Discourse Analysis corroborated under a Foucault's perspective and served as the basis for the analysis of the data in relation to the interviews, knowing, of course, that such statements were regulated from the places where these subjects, men and women, talked since the implementation of the speeches is by practice.

The results indicate, in Pounds Teachers an interweaving of Identities and Pedagogical Practices, permeated with power and knowledge in subjects from their identity constructions, develop their pedagogical practices.

Keywords: Pounds Teachers; Identities; Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dia Nacional de Educação de Surdos	47
Figura 2 – Alfabeto Manual	47
Figura 3 – ConfiguraçãoA	80
Figura 4 – ConfiguraçãoG	80
Figura 5 – ConfiguraçãoS	80
Figura 6 – Sinal de “Eu te amo”	81
Figura 7 – Alfabeto “falar”	81
Figura 8 – Escrita de Sinais	86
Figura 9 – Livro Cinderela Surda.....	87
Figura 10 – Livro Rapunzel Surda.....	89
Figura 11 – Livro Alice para Crianças.....	89
Figura 12 – Tradução Cinderela Surda.....	89
Figura 13 – Tradução Rapunzel Surda.....	91
Figura 14 – Sinal de “surdo”	91
Figura 15 – Sistema Sign Sirting.....	91
Figura 16 – Partitura Musical	91
Figura 17 – Sistema ELiS	92
Figura 18 – Sinal de “cultura”	101
Figura 19 – Livro Linguagem das Mãos.....	103
Figura 20 – Dicionário Trilíngue	103
Figura 21 – Dicionário Libras On line.....	103
Figura 22 – Pe. Eugênio Oates.....	107
Figura 23 – Sinal “formiga”	108
Figura 24 – Dicionário Libras INES.....	109

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAS – Centro de Atendimento ao Surdo
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CESB – Centro de Surdos da Bahia
CODA- Child Of Deaf Adults
CRIJ – Centro de Recreação Infanto Juvenil
ENEM – Exame Nacional Do Ensino Médio
Faced – Faculdade de Educação
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
ICET – Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
NUPPES – Núcleo de Pesquisa e Políticas Educativas para Surdos
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIT – Plano Individual de Trabalho
PEFD – Programa Especial de Formação Docente
Prolibras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras)
RIT – Relatório Individual de Trabalho
SEED – Secretaria de Educação A Distância
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnologia
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PRODUÇÕES CULTURAL E SOCIAL	29
1.1 O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA: NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO	32
1.2 AS MULTIFACETADAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES SURDOS E OUVINTES: A CULTURA COMO PROCESSO DINÂMICO	36
2 PROFESSORES SURDOS E OUVINTES	57
2.1 PROFESSORES SURDOS E OUVINTES: INTERAÇÕES	62
2.2 O PROFESSOR OUVINTE CODA.....	65
2.3 A DISCIPLINA LIBRAS NA UFAM	68
3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: BREVE ABORDAGEM SOBRE LÍNGUA E LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA LIBRAS	73
3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA INTERNA: A CRIAÇÃO DE SINAIS	75
3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUA DE SINAIS	81
3.3 A QUESTÃO DA NORMATIZAÇÃO	93
3.4 OS DICIONÁRIOS DE LIBRAS	100
3.5 POR UMA GRAMÁTICA DE LIBRAS?.....	106
3.6 GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIBRAS	110
3.7 GÍRIA: A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE PODER.....	114
3.8 PROLIBRAS: SINAIS DE EMPODERAMENTO	115
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES	119
4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES DE LIBRAS.....	122
4.2 MOVIMENTO SURDO	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	157

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasceu de inquietações surgidas no transcurso de mais de uma década de vivência atuando como educadora de surdos e pesquisadora de políticas educativas para surdos, além do próprio envolvimento com a comunidade surda, tanto como intérprete de Libras quanto como professora de Libras. Da educadora veio a preocupação em desenvolver uma investigação a respeito dos processos de construção identitária dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, na intenção de compreender suas concepções a respeito do objeto com o qual trabalham: a disciplina Libras. Conhecendo suas concepções é possível refletir sobre suas diferenças culturais e identitárias, uma vez que esse grupo de professores é formado por professoras e professores surdos, bem como por professoras e professores ouvintes.

A sensibilização pela temática surda surgiu quando docente em uma escola de surdos da rede privada (Centro de Recreação Infanto-Juvenil/CRIJ), no ano de 1986, na cidade de Manaus como estagiária do curso de Magistério e, posteriormente, como professora auxiliar de alfabetização de surdos. A abordagem educacional aplicada pela escola, naquele momento, se baseava na perspectiva oralista², período em que a língua de sinais era proibida. O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as questões relativas aos Estudos Surdos³, surge da experiência como estudante do curso de Especialização em Educação Especial, na UFAM, em 2002, paralelo à atuação como docente na Escola Estadual Augusto Carneiro (Escola Específica para Surdos) e no CAS – Centro de Atendimento ao Surdo. Posteriormente, o Mestrado em Educação, em 2003 (Faced/UFAM) proporcionou aprofundamento sobre os surdos e a surdez com a dissertação

²O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral. Para os defensores dessa perspectiva, esta é a única forma de comunicação dos surdos. O objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a “não-surdez”. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

³ Um novo campo teórico que prima pela aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo surdo (Skliar, 1998). A narrativa da inclusão no campo dos estudos culturais ou estudos surdos vai assumir a narrativa dos surdos [...] (p. 29). Os estudos surdos aproximando-se dos estudos culturais vão traduzir estes espaços de resistência e buscar traduzir sua cultura. Nesse sentido, vale destacar que a diferença se reconhece por meio de processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido (Perlin, 2000, p. 14).

intitulada “TEATRO SURDO: uma construção identitária no fazer educativo”. Tal temática se justifica por atuar como atriz de Teatro, na cidade de Manaus, há mais de duas décadas, na Companhia de Teatro “A Rã Qi Ri”, onde se trabalha na perspectiva do Teatro do Absurdo, de Qorpo Santo, dramaturgo brasileiro do século XIX.

Lotada no Departamento de Métodos e Técnicas ministrou as disciplinas: Educação Especial, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (minha área de concurso), A Criança e as Artes. Assim, os Projetos de Extensão e Iniciação Científica, por mim coordenados, compreendem temáticas como: Educação de Surdos, Arte e Surdez, Teatro e Surdez e, Língua Portuguesa para Surdos. Por, também, ser musicista as temáticas Música e Surdez, Musicalidade do Surdo, Musicalização para Crianças, entre outras têm suscitado inúmeras investigações acerca dessas questões, como docente da Universidade Federal do Amazonas.

No ano de 2003 surge a oportunidade de ministrar a disciplina Libras na UFAM, no curso de Pedagogia pelo Programa Especial de Formação Docente – PEFD, no município de Maués. Não existia, ainda, uma obrigatoriedade da inserção da Libras no currículo das Licenciaturas. Entretanto, tal disciplina foi inserida e ofertada como “Tópicos Especiais”, sugestão conquistada pela Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá. O privilégio em ministrar a disciplina Libras na Graduação acontece também, quando docente na Universidade do Estado do Amazonas. Em 2010, ministra-se a disciplina Libras no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia Parintins /UFAM/Parintins nos cursos de Pedagogia e Educação Física e, em 2011 ministra-se para a Licenciatura Mura – Departamento de Educação Indígena/Faced/UFAM e, também no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR.

Dessa forma, os engajamentos e os envolvimento com a temática sobre a Surdez como Identidade Cultural e sobre os Surdos, a Comunidade Surda, o Teatro Surdo, a Educação de Surdos e Estudos Surdos, a Musicalidade do Surdo, as pesquisas dentro desse campo epistemológico possíveis foram mediante a contribuição científica da Pesquisadora Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, através de suas pesquisas na área de Educação de Surdos e de sua vivência com os surdos pois, como ela mesma diz, sua casa sempre foi “cheia de linguagens, de vozes, de risos, de piadas, de sinais, de surdos”. O Núcleo de Pesquisas em

Políticas Educativas para Surdos – NUPPES - Faced/UFAM (coordenado pela referida professora) constitui-se em um espaço onde surdos e ouvintes puderam/podem dialogar a respeito das diferenças nos fóruns de discussão. Assim, com Nídia Sá (quando Professora da UFAM – Universidade Federal do Amazonas, no Departamento de Teorias e Fundamentos, hoje, Professora da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro) em parceria nos Projetos como pesquisadora, conhecimentos foram aprofundados na área dos Estudos Surdos.

Essa tese caminhou por campos antropológicos e identitários. Nesse sentido, as pesquisas de Weigel (2006) corroboraram para a fundamentação dessa pesquisa. Refiro-me a minha Orientadora Profa. Dra. Valéria Augusta de Cerqueira Medeiros Weigel que, com suas pesquisas a respeito das Identidades Amazônicas, Cultura e Significados, colaborou para que se desconstruíssem (pré)conceitos em mim cristalizados. Contribuiu, sobretudo, a Professora Valéria Weigel quando proporcionou à orientanda, autonomia, especificamente no ato de escrever no processo de elaboração da tese, oportunizando-me o redimensionamento do olhar para os objetos investigados.

Nesse sentido, Orientadora e Orientanda construíram uma pesquisa pautada na dialogicidade, na cautela das interpretações, na compreensão das identidades de outrem, objetivando, também, ir me constituindo (o estar-se sendo, freireano) como autora. No caso de uma tese, a relação autor-leitor só acontece posterior à relação orientador-“autor”, mediação necessária para a problematização do exercício do pensar, visto que este é de ordem criativa; e como artista, correr-se-ia o risco (sem a mediação) de “flutuar” entre a estilística literária licença poética e a episteme. Assim, “escrevemos para dar passagem a **ideias** e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente”, porém o compromisso científico deve estar para além da *performance* linguística (VILLELA, 2003, p. 214) (grifo meu).

A pesquisa teve como objeto de estudo os Professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, suas identidades e suas práticas pedagógicas. A temática acerca dos processos identitários tem provocado debates, diálogos e discussões nas Universidades através dos grupos e núcleos de pesquisa. Com a abrangência de diferentes e novas áreas de conhecimento adentrando os espaços das universidades, sentiu-se a necessidade de se pesquisar algumas áreas emergentes, como é o caso dos professores de Libras. Emergentes, talvez, para a

Academia, porém, com décadas de discussões dentro das vertentes de alguns movimentos políticos, como é o caso do Movimento Surdo que luta, também, por uma educação diferenciada.

Propôs-se conhecer e compreender os processos de identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus, com vista a descrever as identidades docentes desses sujeitos, bem como entender suas práticas pedagógicas a partir das suas perspectivas histórica, cultural, identitária e linguística, tendo as políticas como contrapontos, composição das análises e enriquecimento das reflexões. Diante disso, indagou-se: como os professores de Libras construíram suas identidades docentes e, em que medida suas práticas pedagógicas resultaram do processo intercultural, uma vez que convivem com culturas e identidades diferentes em contato?

Diante da constituição de sujeitos com formações diferentes para o ensino da disciplina Libras, os questionamentos inquietantes nortearam o processo da pesquisa à medida que se indagou:

Qual a visão que os professores de Libras têm sobre a língua de sinais como constituidora da cultura surda e, em que se diferem professores surdos e ouvintes com relação as suas práticas pedagógicas? Em que medida a disciplina Libras (60h) se difere de um Curso de Libras (níveis básico, intermediário, avançado e conversação – cerca de 800h) e de uma Oficina de Libras (8h /10h). Que saberes pedagógicos sobre o ensino de Libras os professores têm?

São questões imbricadas que perpassam as políticas educacionais e linguísticas para surdos, as identidades de surdos e ouvintes, bem como reflexões a respeito das subjetividades dos professores de Libras e do entendimento do que vem a ser uma Língua de Sinais.

Essa pesquisa analisou e descreveu as práticas pedagógicas dos professores e professoras de Libras, compreendendo os percursos e processos de formação identitária, suas práticas, seus saberes e concepções que têm da própria formação. Possibilitou, ainda, a esses professores o repensar do cotidiano frente aos desafios propostos pela docência superior, pelas políticas ou pela vontade de se constituírem ou não como educadores.

Assim, a pesquisa problematizou uma realidade emergente na Universidade Federal do Amazonas apontando questionamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos pelos professores de Libras bem como o papel docente desempenhados por eles. Ouvir suas falas, descrevê-las e analisá-las foi função desta pesquisa. Dar vozes aos discursos, algumas vezes, silenciados pelas relações de poder foi desafiador à medida que provocou tensões entre entrevistador e entrevistado por pertencerem ao mesmo espaço de trabalho.

Operou-se um recorte epistemológico com vistas à delimitação do objeto de estudo, restringindo o campo de pesquisa ao Departamento de Libras, da Universidade Federal do Amazonas, local em que os Professores de Libras são lotados, na cidade de Manaus, cobrindo o período de 2012 a 2016.

A pesquisa teve por objetivos analisar as múltiplas e facetadas identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, visando compreender suas práticas pedagógicas a partir da constituição das culturas surda e ouvinte; e, especificamente, identificar o perfil dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras, da Universidade Federal do Amazonas, considerando suas visões acerca da língua de sinais como constituidora da cultura surda; investigar as atuais políticas linguísticas do ensino da Libras para a interpretação das relações existentes entre movimento surdo e construção identitária dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras; descrever as práticas pedagógicas de professores surdos e ouvintes no ensino da disciplina Libras em cursos de Licenciatura; e, correlacionar as múltiplas e facetadas identidades dos professores com as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Libras.

A abordagem metodológica dessa pesquisa é qualitativa, interpretativa, com enfoque hermenêutico-dialético, na intenção de compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais que trazem em seu bojo: crenças, valores, atitudes e hábitos, uma vez que, “ler” o outro implica partilhar e trocar saberes, compreendendo o universo significativo do outro. As concepções acerca do método hermenêutico-dialético são baseadas em Minayo (1994). A autora diz que

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações

mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais" (p.227).

Tais tensões perpassam pelas contradições e co-relações de forças existentes nos diferentes espaços onde os sujeitos atuam. O exercício hermenêutico implica previamente em *conhecer* para posteriormente *compreender*, é necessário haver uma contextualização do outro e com o outro, que também, obviamente me *compreende*. E nesse sentido, a antropologia interpretativa se mostra de maneira a explicar a realidade, levando em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Diz, ainda, MINAYO (1994) que esta abordagem (qualitativa) também trabalha com a vivência, a experiência, o cotidiano e com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada.

Quanto aos meios investigativos, tratou-se de uma pesquisa de campo. Dessa maneira, pesquisar sobre a construção identitária dos professores de Libras da UFAM significou adentrar o campo das subjetividades destes sujeitos que se constroem identitariamente como professores no ensino superior, diz-se "se constroem" pelo fato de alguns nunca terem tido a experiência da docência nem nas Séries Iniciais/Finais, nem no Ensino Médio, tendo suas primeiras experiências docentes no Ensino Superior, analisando o processo de compreensão destes, propondo um estudo de identidades, culturas, linguagens e fazeres docentes.

A pesquisa adotou como participantes os professores de Libras da UFAM. Foram entrevistados dez professores de Libras da UFAM. Dentre estes, seis são surdos e quatro são ouvintes. Questionários e técnica de entrevista foram empregados nessa pesquisa como instrumentos. As entrevistas foram gravadas em câmera de vídeo. As falas dos professores surdos foram emitidas em Libras havendo, portanto, a necessidade de interpretação da Libras para a Língua Portuguesa em um momento posterior. A interpretação se justificou pelo fato de, no momento da entrevista, ter havido a presença do intérprete de Libras interpretando, simultaneamente da Língua Portuguesa modalidade falada para a modalidade visual-sinestésica da Libras (quando a pesquisadora entrevistou os surdos) e de

Libras – modalidade viso-gestual – para a voz – modalidade oral da Língua Portuguesa (quando os surdos responderam à pesquisadora). Na ausência do intérprete, em algumas entrevistas, a pesquisadora interpretou de Libras para a Língua Portuguesa. Era evidente estar presente, nessa pesquisa a subjetividade e a interferência da pesquisadora no momento da transcrição das falas dos professores surdos, visto que os recursos linguísticos se diferem de intérprete para intérprete, ou seja, a competência e performance linguísticas das quais Chomsky discorre. Os participantes envolvidos na pesquisa foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e manifestaram satisfação em colaborar.

Empregou-se, nessa pesquisa, o roteiro de entrevistas semi-estruturada (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Optou-se pela entrevista individual, visto que foi possível trabalhar com a interpretação das falas, numa tentativa não só de analisar o que o outro falou, mas de interpretar também as entrelinhas, o subtexto, isto é, analisar também o que não se falou dentro do discurso: o silêncio.

Os dados foram selecionados a partir do resultado das entrevistas. Alguns professores falaram demasiadamente acerca de suas práticas pedagógicas, descrevendo minuciosamente a forma como trabalham, atuam e concebem sua identidade. Outros detiveram-se a responder com poucas palavras o que lhes foi perguntado. Tais atitudes, talvez, se justifiquem pelo fato da entrevista ser um instrumento de coleta de dados que oferece flexibilidade ao entrevistado. A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003) possibilita que o entrevistador capte a expressão corporal do entrevistado. Assim, ao se perceber o movimento dos corpos dos professores entrevistados e se interpretar, algumas vezes, como ansiedade, desconforto não só nos corpos, mas nas vozes / sinais, passava-se imediatamente para a pergunta seguinte. As respostas rápidas e “secas” foram respeitadas, bem como seus silêncios e suas frases “monossilábicas”, não havendo portanto, necessidade de insistência ou mais provocações para as possíveis respostas.

A Análise do Discurso corroborou, sob uma perspectiva foucaultiana e serviu de base para a análise dos dados no que se refere às falas dos entrevistados, sabendo-se, evidentemente, que tais falas foram reguladas a partir dos lugares em que esses sujeitos e sujeitas falaram visto que, a concretização dos discursos se dá pela prática. Trata-se da interdição do discurso, advertida por Foucault (2010):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (p.8 e 9).

Nessa perspectiva a sociedade, para Foucault, é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes⁴ e o poder é exercido a partir dos papéis sociais que os sujeitos ocupam e desempenham. Assim, os professores de Libras discursaram a partir do local em que ocupavam/ocupam seus papéis sociais nas comunidades surda e ouvinte.

Esses foram os olhares, também, antropológicos que permearam a pesquisa e sinalizaram a antropologia como um campo promissor nas diferentes áreas de investigação. E foi, exatamente, neste caminho de não unilateralidade que se trilhou o caminho da interpretação, da busca pela compreensão do *outro*, na tentativa de perceber as ambiguidades nas informações contidas nas falas dos participantes para um melhor aproveitamento de seus discursos. De modo que este texto está, assim, organizado::

A primeira Seção trata das questões de Identidade e Diferença como produções cultural e social, apresentando as multifacetadas identidades dos Professores de Libras, a cultura como processo dinâmico e o reconhecimento da diferença a partir de um olhar alteritário.

A Seção 2 descreve as identidades dos Professores Surdos e Ouvintes, bem como do professor ouvinte CODA (Child of Deaf Adults) – filhos de surdos, visto que no Departamento de Letras Libras – DLP - existem professores de Libras filhos de ouvintes e filhos de surdos. O DLP possui duas professoras CODAs, entretanto, só uma fez parte da pesquisa. Contextualiza-se, também nessa Seção, a disciplina Libras na Universidade Federal do Amazonas, problematizando a sua inserção através do Decreto 5626/2005.

A terceira Seção aborda as Políticas Linguísticas, fazendo uma breve abordagem sobre Língua e Linguística na perspectiva da Libras, elucidando como

⁴ Cf. FOUCAULT, Michel. Op., cit., p.09.

são operacionalizadas as Política Linguística Interna e Externa. Discorre, ainda sobre o processo de criação de sinais na comunidade surda e as Políticas Linguísticas na dimensão da Língua de Sinais. A normatização da Libras é configurada como uma questão importante a ser trazida para os debates e diálogos dentro desse capítulo. Nesse sentido, os Dicionários de Libras ilustram e problematizam não só a oralidade da língua, mas também, a importância da escrita de sinais para os surdos manifestarem sua cultura linguística, ainda, considerada ágrafa. Outras questões importantes discutidas na Seção quatro dizem respeito à Gramática da Libras, Gêneros Discursivos em Libras, à Gíria como instrumento de poder e ao Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras, como um exame que empodera surdos e ouvintes, através do domínio de sinais.

Na Seção quatro, as Práticas Pedagógicas Docentes são narradas pelos Professores de Libras como constructos identitários para subjetivação de suas práticas pedagógicas e metodológicas. O Movimento Surdo é apresentado, nessa Seção, como uma via instituinte de luta política.

As Considerações Finais sinalizam a instauração de futuras pesquisas e resultam apresentando um panorama do que foi a pesquisa, bem como o alcance dos objetivos propostos.

1 IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PRODUÇÕES CULTURAL E SOCIAL

Todo dizer é ideologicamente marcado.
Como um determinado enunciado apareceu
e não outro em seu lugar?
(Foucault)

O entendimento sobre a apreensão cultural de uma comunidade bem como seu processo de construção identitária jamais podem ser vistos de forma petrificada ou a partir de uma essência. Alguns discursos produzidos acerca da diversidade e da diferença se constituem de posicionamentos socialmente aceitos a partir de práticas de tolerância e respeito. Sabe-se da obviedade da diversidade no sentido de se perceber os diferentes, na objetividade. O desafio consiste em problematizar a subjetividade da diferença a partir das especificidades dos diferentes. Para que não sejam cristalizadas diferença e identidade, necessário se faz compreender que esta e aquela são produzidas pelos meios social e cultural (SILVA, 2000). Nesse sentido, o autor alerta que sob a perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas, quando afirma que:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas (p. 75).

Daí que “respeito” e “tolerância” são palavras de ordem que, muitas vezes, se encontram no campo da superficialidade quando se trata da diferença e da identidade, uma vez que ambas não são estanques. Trata-se de uma fabricação social no interior das interrelações. Assim, para este autor

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de

poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (p. 9).

Nessa perspectiva, sujeitos interessados em autoafirmar suas diferenças, o fazem por interesses em manter o poder sobre outros sujeitos ou ainda por mostrarem-se privilegiados em detrimento de outro grupo. Diferença e identidade conotam poder. Poder este que determina o que é posto. E nessas relações de poder surdo/surdo, ouvinte/surdo, surdo/ouvinte e ouvinte/ouvinte surge a lisonja, descrita por Foucault (2006):

O que é efetivamente a lisonja? Se a cólera é, pois, o abuso do poder pelo superior em relação ao inferior, compreendemos bem que a lisonja será, para o inferior, uma maneira de ganhar este poder maior que se encontra no superior, ganhar seus favores, sua benevolência. [...] O lisonjeador serve-se da linguagem para obter do superior o que quer. Mas, servindo-se assim da superioridade do superior, ele a reforça. [...] Consequentemente, o lisonjeador pode conseguir desviar o poder do superior dirigindo-se a ele com um discurso mentiroso no qual o superior se verá com mais qualidades, força, poder do que tem (p. 454).

O lisonjeador traveste-se de um discurso “ludibriador”, na tentativa de seduzir o lisonjeado. Esse jogo às avessas de cólera e lisonja entre sujeitos (tornaram-se sujeitos) em micros e macros poderes no espaço da Universidade são inerentes às relações (uma vez produzidas) de poder estabelecidas. Usar de cólera e/ou de lisonja é uma estratégia de sobrevivência. Não se está, aqui, naturalizando ou banalizando o autoritarismo e/ou justificando as práticas de exercício de poderes. Contudo, problematizam-se questões que vão desde o cargo ocupado pelas atribuições do professor universitário com uma trajetória de carreira, até os recém-contratados, em estágio probatório, caso de alguns professores de Libras. Neste caso, específico, empregar a *parrhesia* foucaultiana, na intenção de transmissão do discurso verdadeiro, é arriscar-se desnecessariamente em detrimento de uma negociação.

De acordo com Silva, 2000 (p. 90) as presenças de marcas de poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). Tais marcas

constituem a produção cultural da identidade e da diferença, isso porque demarcam territórios identitários que oscilam de acordo com os interesses do indivíduo e/ou do grupo a o qual pertence.

Por tudo isso, o ideal identitário fixo, essencialista, único, é uma ideia desavisada, equivocada a respeito dos construtos social e cultural dos sujeitos. O imaginário de uma identidade acabada, pronta é sustentada, ainda, no interior de alguns grupos. Entretanto, outros tantos percebem a instabilidade de suas identidades compreendendo que estas se constroem através de sistemas de representações bem como de discursos elaborados e criados com a finalidade de se recolocarem dentro de um espaço de empoderamento, como no dizer da Professora Carmen: *Na verdade, passei por diversas identidades surdas, então, houve uma transitoriedade e tive a identidade que primeiramente eu posso dizer que foi da aceitação, aceitação de ser surda. De conceber o mundo, do aprendizado da própria cultura da língua de sinais.*

A Professora Carmen já foi ouvinte. Portanto, fala do lugar de sujeito que já ouviu, assim, o *input* da Língua Portuguesa dava-se pela audição. Desfazer-se da experiência auditiva foi sofrível. Foi um processo de adaptação a uma nova cultura, a uma nova identidade. Tal qual acontece em todas as especificidades (cegueira, paralisia cerebral, surdocegueira, entre outras, quando não congênitas), sentir-se identitariamente surdo, quando, outrora ouvinte, requer passar por etapas que vão desde a rejeição (num primeiro momento) até à aceitação (escolha, unicamente, do sujeito). Tais etapas foram presentes na vida da professora Carmen quando diz: *entre 1990 até 2004 eu não tinha contato, ainda, com a língua de sinais. Então, foram 14 anos dentro de uma prisão.*

A professora refere-se ao período de resistência e de transição de uma identidade a outra. Embora a professora, ainda, possua memória auditiva, é provável que no decorrer de sua vida, perca, aos poucos, a referência de som da prosódia, da tonicidade de sua língua materna, visto que a professora é oralizada, considerada como surda póslinguística, fazendo uso da modalidade oral da Língua Portuguesa. Assim, palavras como “árvore”, “intérprete”, “relâmpago” que são proparoxítonas e marcas da língua oral, talvez se transformem futuramente para a professora Carmen em oxítonas ou paroxítonas havendo, dessa forma, uma alteração da sílaba tônica da palavra, podendo, assim, ficar: “arvoré”, “interprete”, “relampago” ou “relampagô”.

1.1 O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA: NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO

A transformação cultural contemporânea exige reflexão acerca do processo de transformação identitária dos partícipes de um corpo social. A partir dos diferentes contatos geográficos e sociais é possível haver uma transformação da cultura e relocalizações territoriais proporcionando novos processos simbólicos de produção. No entanto, há modos diferentes de tal acontecimento: ora pela via imperialista, ora pela relação intercultural. Quaisquer dos processos implicam sujeitamento de formas consciente ou inconsciente, isso porque as relações de poder e os interesses de troca estão imbricados na relação surdo\ouvinte, ouvinte/surdo, cego\vidente, índio/não índio, entre outros grupos.

Relocalizar-se territorialmente não se refere, apenas, a grupos étnicos. O imperialismo cultural diz respeito a toda e qualquer minoria. A cultura hegemônica está presente em todas as esferas, setores, grupos sociais, de maneira que a relocalização acontece migratoriamente.

Diante disso, percebe-se uma dinâmica de processos complexos que consistem em compreensão de novos saberes e certos saberes pertencentes a um grupo social, levando em consideração os bens simbólicos de cada grupo. Assim, desconsiderar a cultura e regular comportamentos a partir da lógica majoritária é instituir a violência (quer simbólica, física, psicológica) como processo de controle às identidades instaladas.

Os cruzamentos interculturais, como enfatiza Canclini (1997), fazem os partícipes perguntarem acerca de suas identidades, não no sentido de suas nacionalidades, mas no que se refere aos seus modos de pensar, sentir e agir dentro do seu grupo ou fora dele. Assim, os processos híbridos se constituem de rupturas e continuidades significando dizer que alguns surdos e ouvintes em suas zonas de fronteira e suas marcas identitárias necessitariam ser vistos pelo ângulo da interculturalidade no sentido da troca de saberes. Ao trabalharem juntos, professores

surdos e ouvintes, entrelaçam suas culturas da mesma forma que, também, demarcam seus “territórios”.

O entendimento de cultura como ponto de partida para a compreensão da realidade, consiste em reelaborar entendimentos acerca da transformação de saberes, significados e sentidos do *modus vivendi* do sujeito. Weigel (2006) enfatiza que

Quando pensamos a cultura como *dimensão* do processo social, significa entender que a mesma está entrecortando cada aspecto da vida, em cada situação humana, em todas as sociedades [...]. Por isso, ao analisarmos a cultura de um grupo ou povo, precisamos discutir o processo social por ele vivido (p. 52) (grifo da autora).

Assim, o grupo da comunidade surda só pode ser entendida e interpretada a partir do seu processo social e da sua história, na tentativa de compreender seus *fenômenos culturais, um mito, um costume, um valor moral, um jogo, uma festa [...]*, (WEIGEL, 2006) como grupo.

O embate político pelo reconhecimento da diferença oxalá fizesse parte do cotidiano das instituições de ensino superior. A verdade é que algumas práticas denunciam a negligência desses espaços quanto a legitimação de determinados grupos culturais ou sujeitos pertencentes a esses grupos.

A negação da diferença se efetiva a partir do momento em que discussões sobre o diferente não estão presentes nos debates e discussões desses espaços e no próprio currículo. Temáticas como identidade de gênero, sexualidade, cultura afro-brasileira, religiões afro-brasileiras, entre tantas outras esbarram em questões morais e religiosas em que o outro é narrado como patológico e anormal e/ou muitas vezes satanizado por possuir bens simbólicos e culturais diferentes. E, no caso dos surdos, o olhar normalizador categoriza polaridades. Assim, a Universidade cumpre sua função social como agente construtora de autonomia se tiver intenção de fazer com que professores, estudantes desconstruam e reconstruam seus conceitos a partir de suas lógicas de pensar.

A luta pelo reconhecimento da diferença não pode ser presente, apenas, em momentos pontuais, como Congressos, Seminários, Semanas específicas, minimizando questões e/ou, ainda, folclorizando determinados grupos (surdos,

cegos, minorias linguísticas, etc). Há que se pensar na diferença não, apenas, como enaltecimento ou exaltação, mas, sobretudo, problematizá-la, não na perspectiva da tolerância ou da concessão ao outro, mas do direito assistido do outro ir e vir em quaisquer dos espaços sociais, manifestando sua identidade. Manifestar, não no sentido de visibilizá-la, mas principalmente, no direito assistido de “ouvir” e ser “ouvido” em sua língua, em sua diferença. Acerca da reafirmação da própria identidade, Candau (2012) reitera, dizendo que

a afirmação das diferenças— étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifesta de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (p.4).

Ora, alguns surdos brasileiros têm um histórico marcado pela violência velada visto que, sua cultura negada, trouxe perdas quanto à emancipação histórica, linguística, cultural e identitária.

Tais questões suscitam problematizações, tornando-se desafios aos grupos instituintes, tanto no que se refere às garantias dos direitos, quanto às condições oferecidas para o desdobramento das práticas pedagógicas imbricadas no cotidiano das instituições de ensino.

Quando Candau (2012) estabelece a interrelação de grupos culturais distintos em um mesmo espaço, reforça a interculturalidade de maneira a considerar a hibridização como um elemento enriquecedor nessas mesmas relações. A oportunidade dada aos sujeitos de diferentes culturas para se fazerem “ouvir” um ao outro é um exercício de alteridade para a compreensão da diferença do outro.

Todo esse discurso diz respeito às questões interculturais não legitimadas, ainda, em alguns espaços de formação. O reconhecimento da diferença exige operacionalizações que vão além dos discursos da diversidade. Objetiva como é, a diversidade pressupõe respeito, porém, a subjetividade da diferença exige desconstruções que consistem na reconsideração da cultura do diferente, ao assumir o diferente como uma obrigatoriedade numa sociedade construída sob os parâmetros da “normalidade”, como enfatiza Candau (2012):

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferença. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (p.3).

Assim, a multiplicidade do diferente poderia ser considerada a partir de suas distintas experiências. Um grupo de professores surdos, por exemplo, não pode ser visto como se todos vivenciassem a experiência da surdez de uma mesma forma, como aponta Candau:

Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização (2012, p. 5).

O olhar padronizador nega a diferença de modo a considerá-la como aberração, como anormalidade. A igualdade no que se refere aos direitos é historicamente construída na base da diferença. Entretanto, as relações de poder e as contradições existentes apontam uma desumanização frente aos desafios da contemporaneidade dessas pessoas.

Se não houver uma compreensão sobre as reais necessidades dos grupos instituintes, esses grupos acabam por não terem seus direitos fundamentais garantidos em função de uma “bandeira de luta”⁵ paralela que mais atrapalha, que oferece serviços de acessibilidade. Trata-se de uma cultura hegemônica que tem seus conhecimentos socialmente valorizados a partir da perspectiva da padronização. A resistência por parte de alguns grupos culturais gera o empoderamento para sentirem-se atores sociais capazes de potencializar o movimento. Sobre isso, Candau (*idem*) adverte:

⁵ Refere-se, aqui, ao MEC que, com sua “bandeira de luta” pelo reconhecimento da diversidade, esquece-se da diferença. Distorce os conceitos de inclusão e segregação e, algumas vezes, não ouve as vozes dos Movimentos Sociais que sabem pelo que lutam, no caso, o Movimento Surdo.

o “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais (p.19).

Portanto, a luta política estreita as relações dos membros de um determinado grupo fazendo com que seus ativistas tenham consciência do ser humano que se quer formar, uma vez que os espaços dos movimentos são, também, espaços de formação.

Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, não há outro caminho para a desconstrução desse “bairrismo” senão pela via da interpretação da cultura do outro, o que só acontece através da aproximação com o diferente. O exercício da alteridade se configura em uma ação que só se torna possível mediante o contato com vozes tão desiguais, não na intenção de tolerar as vozes, mas no amadurecimento de suas escutas.

1.2AS MULTIFACETADAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES SURDOS E OUVINTES: A CULTURA COMO PROCESSO DINÂMICO

O estudo da diferença, da diversidade e da heterogeneidade humana, proporciona a colocação do *eu* diferente frente ao *outro*, também, diferente. Ou seja, para que se tenha uma percepção mais aproximada da realidade que se quer analisar, faz-se imprescindível colocar-se no lugar “do outro”, no sentido de exercitar/corporificar a alteridade (BAKHTIN, 2003). A diferença está para além da diversidade que soa apenas, como uma objetividade, enquanto que a diferença não está, apenas, para ser celebrada, mas principalmente problematizada, visto que dentro das diferenças existem os diferentes (WRIGLEY, 1996).

Cada professor possui um processo de formação diferente. Diante disso, é preciso ter cuidado no olhar, no observar, pois a partir das leituras da subjetividade do outro, é possível compreender as interfaces subjetivadas pelo professor no seu

trabalho docente. Do contrário, o olhar do consenso a respeito de uma lógica de vida ou vivência, ao ver do “desavisado”, compromete toda uma “sistemática de trabalho”. Quando o Professor Verdi relata que *a disciplina Libras pode ser ministrada por surdos e ouvintes desde que o ouvinte saiba profundamente a Libras, mas se não conhece a língua... (silêncio). É importante para os alunos conhecerem a Libras*, refere-se ao fato de compreender que sua subjetividade surda como professor de Libras e como nativo sugere a presença do outro. Entretanto, um outro, condicionalmente marcado por um conhecimento, pelo menos, equivalente ao seu.

Tem-se um entendimento dos modos que o outro tem de pensar, sentir, agir e compreender o mundo, tal como corrobora Cardoso de Oliveira (2000) quando trata do trabalho do antropólogo sobre “Olhar, Ouvir, Escrever”. É evidente que as diferenças culturais e identitárias de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo precisam e devem ser consideradas durante seu processo de formação à medida que se procura entender a trajetória política. A Professora Laboritty por, exemplo, diferencia-se dos demais pares surdos, à medida que narra sua trajetória como Professora de Libras, certificada pelo ProLibras nessa categoria, bem como egressa do curso de Letras-Libras. Fala, também, do lugar de surda licenciada em Pedagogia. Diz em seu discurso:

Há mais ou menos treze, quatorze anos, eu trabalho como professora de Libras, [...] ensinando pra ouvinte em curso básico de Libras. Eu trabalho como professora em vários níveis com aluno ouvinte, pelos interiores do estado ensinando a disciplina Libras. Tenho certificação pelo ProLibras como professora de Libras.

A Professora Laboritty possui vasta experiência na área de língua de sinais. Antes de fazer parte do quadro funcional de professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Manaus, a Professora era lotada no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – ICET/UFAM/Itacoatiara, também como professora de Libras.

Assim, o empoderamento da professora, ao lidar com seus pares surdos, perpassa pela sua formação em relação aos demais. A área pedagógica na qual se formou fornece-lhe subsídios didático-pedagógicos para embasar seus processos metodológicos quanto ao ensino de uma língua da qual é nativa, assim também

como sua formação em Letras-Libras permite-lhe transitar com os elementos linguísticos oriundos do currículo de sua formação, o que a deixa em “vantagem” com relação aos demais colegas não procedentes de tais formações.

Nessa via é que Foucault (1979) afirma ser preciso analisar o que é compatível e incompatível entre os saberes e, o ponto central, consiste na microfísica do poder presente nesses saberes. Mas, a quem cabe considerar tais diferenças, tais saberes?

Para isso, faz-se necessária a elucidação a respeito de que concepção de sujeito essa pesquisa aborda. Hall (2006) apresenta três concepções de identidade a respeito dos sujeitos do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Assim, para Hall:

O **sujeito do Iluminismo** estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...] essa concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade *dele*: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). A noção de **sujeito sociológico** refletia a crescente complexidade do mundo moderno [...] de acordo com essa visão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [grifos meus] (p.10,11).

A definição de identidade, aqui, empregada refere-se ao sujeito pós-moderno. Tal identidade ou as múltiplas identidades de um mesmo sujeito resultam de “mudanças estruturais e institucionais”. Hall (2006) afirma que *o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático*. Dessa forma, diz o autor, é que se produz o sujeito pós-moderno, sujeito não dotado de identidade fixa, essencial ou permanente.

A identidade se forma e se transforma através dos sistemas de cultura que nos permeiam. Define-se a identidade de forma histórica e não biológica e, ainda para este autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (p.13).

Fala-se do(s) sujeito(s), nessa pesquisa, de professores surdos e de professores ouvintes. Pretende-se com isso chamar a atenção para a formação cultural desses professores que antecede a discussão acerca das suas práticas pedagógicas.

Perlin (2003) enfatiza que há identidades surdas multifacetadas. Na sua concepção existem as identidades surdas políticas, identidades surdas híbridas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas embaçadas, identidades surdas de transição, identidades surdas de diáspora, identidades surdas intermediárias. Perlin (2003) as caracteriza em suas especificidades. Porém, afirma que antes de tudo impera a identidade surda cultural como manifestação da cultura surda e como princípio para as demais identidades. Nesse sentido, as identidades surdas são assim definidas:

Identidade Surda Política: refere-se a uma politização da comunidade de surdos que reivindicam seus direitos, através do movimento surdo em passeatas, vinculados as suas associações e federações, manifestando sua cultura através da língua de sinais. Concebem a surdez como uma experiência visual. Lutam por intérpretes de Libras, por uma educação diferenciada em Libras com professores surdos. Nessa identidade os surdos se impõem pela diferença, não pela deficiência. Resistem às políticas arbitrárias, contrárias às lutas do movimento. Compreendem pouco a ordem básica da Língua Portuguesa (SVO – sujeito, verbo, objeto) pois possuem a internalização da lógica da língua de sinais (SVO, OVS, SOV). Reivindicam tecnologias a serviço da comunidade surda como: legenda na televisão,

*closet caption*⁶, sinais luminosos em campainhas residenciais, campas de escola, entre outros.

Nessa perspectiva, o Professor Vivaldi, considerando-se um surdo politizado, declara sua identidade da seguinte forma:

Bom, a minha identidade surda, é identidade surda surda, aquela que milita, que usa língua de sinais, que usa língua de sinais como primeira língua, é uma língua mais pura, sem interferência. Então, eu respeito cada um, mas também peço que me respeitem. Com uma certa troca de informações, eu aprendo com os demais, outros aprendem comigo, até mesmo utilizando português ou a Libras, mas eu sigo firme com a minha identidade. Alguns têm a mesma identidade, outros não.

Esse discurso constitui uma forma de pensar o mundo a partir da experiência visualda surdez. Trata-se do surdo congênito, ou seja, aquele que jamais teve contato com a Língua Portuguesa por via auditiva. Reconhece-se como surdo nativo que possui como língua materna⁷ a língua de sinais da forma “mais pura, sem interferência”. Orgulha-se, portanto, de ter nascido surdo, não de ter ficado ensurdecido. Seu empoderamento se dá, também, através da “autenticidade” da surdez. É óbvio não existir língua “pura”, sem interferência. Entretanto, é comum nos discursos de alguns ouvintes a referência a alguns surdos empregando a expressão: “ele é puro, puro”, referindo-se ao fato de não serem oralizados.

Perlin (2003) aponta as Identidades Surdas Híbridas: trata-se de pessoas que nasceram ouvintes e que, por algum motivo de doença ou acidente ficaram “ensurdecidos”. É o caso do Professor Strauss se autodeclarando:

Eu nasci ouvinte... Até cinco anos [...] meus pais são ouvintes, eu sou o único filho surdo. A meningite me fez perder a audição [...]. A minha identidade surda é uma **identidade híbrida**. Identidade tem várias, né? Mas, quando eu comecei era **identidade embaçada**, quando eu não sabia nada, o foco era ouvintista, mas depois minha identidade evoluiu pra **identidade de transição**. Nesse momento eu comecei a adquirir contato com os surdos, também com a cultura surda, então a transição. Hoje, eu mudei. É híbrida. Então, tem né, essas vertentes. (grifos meus).

⁶Sistema de legenda oculta, conhecida pela sigla CC.

⁷ Entenda-se como língua materna a primeira língua e não a língua originária do núcleo familiar.

Ao perceber-se a partir da *constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si. [...]* (FOUCAULT, 2006) e, ao se autodeclarar híbrido, o professor consegue, através da marcação do espaço-tempo-identidade, ver suas “multifaces” e como estas são constituídas. Percebe, ainda, que identidade não é um estado permanente, fixo. Porém, seus discursos empregando os termos “híbrida”, “embaçada” e “transição” chamam atenção pois, em nenhum momento foi falado, previamente, por parte da pesquisadora tais expressões. O discurso do professor Strauss foi reproduzido e traduzido textualmente para a escrita, obedecendo fielmente a totalidade do seu discurso. Dessa forma, a tradução foi *ipsis verbis* demaneira a respeitar as teorias apreendidas e internalizadas acerca de sua identidade. O referido professor além de sinalizar, oralizou seu discurso, empregando com precisão tais palavras. O curioso de tudo isso é que alguns surdos apresentam marcas muito fortes da reprodução do discurso de Perlin (2003) quando se referem as suas identidades.

Nas Identidades Surdas Embaçadas, ainda de acordo com a autora supracitada, a surdez é vista numa visão estereotipada. Os surdos que fazem parte desse grupo não captam a representação nem da identidade surda, nem da identidade ouvinte, como acontece na identidade flutuante. Utilizam sinais incompreensíveis. Possuem gestos caseiros e têm dificuldade na comunicação, não tendo condições, muitas vezes, de explicar seu endereço, nome, idade, enfim, não empregam a língua de sinais uma vez que não tiveram contato com outros surdos. São vistos pelos ouvintes como incapacitados. Alguns vivem em “reclusão” pela família que não deixa ter contato com a comunidade surda e nem com a comunidade ouvinte.

Alguns surdos antes de assumirem uma identidade surda híbrida se consideravam, identitariamente, como “embaçados”. O Professor Strauss ao se autodeclarar: “[...] Mas, quando eu comecei era **identidade embaçada**, quando eu não sabia nada, o foco era ouvintista [...]”, o professor reconheceu-se num momento de transição entre uma identidade e outra. Essa multiplicidade de possibilidades proporciona inúmeras identificações em constante modificação e construção.

Nas Identidades Surdas de Transição os sujeitos vivem em percurso entre uma identidade e outra. Situam-se entre aqueles surdos que não tiveram contato

com a comunidade surda ou, ainda, se afastaram dela por motivos de condição social. São surdos, na maioria, filhos de pais ouvintes que durante a infância foram privados de contatos com outros surdos. Porém, alguns, ao se tornarem jovens e adultos e ao terem contato com a comunidade surda, começam a se identificar com seus pares, ocorrendo, assim, o processo de des-ouvintização, ou seja, passam a rejeitar a identidade ouvinte como olhar normalizador. Assumem uma identidade em construção. Passam da comunicação visual/oral para a comunicação visual/sinalizada (PERLIN, 2003).

Ora, o entendimento da Língua Portuguesa depende da idade em que a surdez se instalou nesses indivíduos. Alguns deixam de usar a língua oral, passando a se identificar com a língua de sinais. Outros se consideram biculturais por dominarem os dois códigos linguísticos, transitando tanto na cultura ouvinte quanto na cultura surda. Isso acontece em duas situações: nascendo-se ouvinte e, posteriormente, tornando-se ensurdecido no afã de assumir a identidade surda; ou nascendo-se surdo, submetido a situação de privação, sem contato com outros surdos, sob o olhar da perspectiva normalizadora do ouvinte.

As Identidades Surdas Flutuantes referem-se aos surdos que ainda estão sob uma ideologia ouvintista, visto que desconhecem o significado cultural da surdez. Vivem distante da luta política do movimento surdo e assimilam algumas representações do modelo da comunidade ouvinte. Muitas vezes rejeitam a presença do intérprete de Libras por pensarem que a presença do intérprete significa uma deficiência. Assim, procuram seguir um padrão de “normalidade”. Não se identificam como surdos, sentindo-se inferiores aos ouvintes. Concebem a surdez como uma patologia por serem vitimizados pela ideologia oralista, ou seja, a imposição da fala.

Identidades Surdas de Diáspora dizem respeito aos surdos que migram de um estado a outro em um mesmo país e/ou surdos que mudam de país, construindo, assim, uma nova identidade a partir dos sinais regionalizados e/ou variedades e dialetos linguísticos, ou, ainda, de um grupo de surdo a outro. São identidades marcadas por surdos que possuem uma grande variedade da língua de sinais brasileira ou de outros países.

O Professor Strauss nasceu no interior do Rio de Janeiro, divisa com o Espírito Santo. Passou no concurso para professor de Libras na UFAM, no ano de

2015 e muda-se para Manaus. Sua forma de sinalizar possui o dialeto da língua de sinais do Rio. Porém, alguns sinais de Manaus (depois de algum tempo) serão incorporados ou não ao seu léxico, bem como o sotaque manauense. Diz-se “ou não” pelo fato de alguns falantes se “policiarem” (no sentido de não demarcarem seus territórios através dos seus idioletos e mesmo a prosódia da língua, denunciando a localidade a que pertencem e, isso acontece por inúmeros motivos) e/ou “resistirem” (no sentido de revelar, enfatizar, impor uma identidade linguística, esquivando-se da possibilidade de “contrair” outros dialetos e, isso depende, também, de que localidade do país está se falando). Enfim, nos dois casos, (policiar e resistir) isso acontece em função do preconceito linguístico instalado na sociedade.

A Professora Carmen é surda. Nascida em Manaus. Morou algum tempo no Rio. E quando pergunto como foi essa experiência com relação à língua de sinais, ela responde:

Existe uma variação linguística de estado para estado, porém o mais interessante é ver o modo, não consegue mudar. Você desperta a sinalização dos outros surdos de outro estado, mas você continua a língua que você adquire daquela localidade, a língua daquele estado, então, isso é uma identidade do falante. E isso permaneceu comigo sempre. Eu respeitava os sinais do Rio, durante estar no Rio, procurava reproduzir [...] mas eu me deparava e já estava sinalizando da forma como eu aprendi no Amazonas. Isso, eu descobrir que no surdo existe essa identidade do falante, sinaliza os sinais produzidos em outros estados, mas continua, aqui, dentro de você. É uma identidade própria do local.

Ora, a marca linguística no sujeito o acompanha em quaisquer localidades. Entretanto, o falante ao migrar, se apropria, às vezes, inconscientemente da melódica da língua (no caso dos ouvintes) ou da visualidade da língua (no caso dos surdos).

Nas Identidades Surdas Intermediárias a identidade surda será sempre determinada pela experiência visual. Entretanto, algumas pessoas que têm alguma porcentagem de surdez assumem uma postura “ouvinte”. Dão importância aos aparelhos auditivos, ao aumento do som, ao treinamento oral da terapia da fala. Algumas vezes rejeitam o intérprete de língua de sinais. Possuem dificuldade para assumirem uma identidade visto que não se consideram nem surdos nem ouvintes.

Vivem, muitas vezes, em conflito no que se refere à determinação de suas identidades.

Entretanto, é um direito, é uma escolha o modo como o outro deseja se portar no mundo a partir de sua perspectiva cultural ou biológica sobre o seu grau de surdez, ou, ainda, sobre a escolha que faz ao querer empregar ou não a Libras como código linguístico. Ao lembrar quando professora na escola de surdos, ao encontrar alguns estudantes surdos nos corredores e ao cumprimentá-los com um “Bom dia” em língua de sinais, respondiam: “libras não, eu falo”.

Um outro exemplo diz respeito à manifestação de alguns surdos oralizados que, por possuírem diferentes graus de surdez (leve, moderada, severa, profunda) e usarem a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, manifestaram-se contra a oficialização da Libras no país, em 2002. O documento “Manifesto dos Surdos Oralizados” é de autoria dos surdos (que não fazem uso da língua de sinais) usuários de Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita. Datado de 15 de abril de 2002, destinado aos Senadores da República. Deixam claro, em suas reivindicações, que nada têm contra a Libras, apenas, reivindicam seus direitos como usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral. A seguir um trecho do Manifesto:

Não sei se V. Exas. sabem da existência dos surdos oralizados. Estes comunicam-se oralmente, sem problemas, embora alguns tenham dificuldade na fala e entendem por leitura labial. Como podem ver, nós, surdos oralizados, por nos comunicarmos oralmente, não usamos língua de sinais. Nada temos contra a língua de sinais, a oralização foi uma opção exclusivamente nossa e de nossos pais, sem menosprezarmos e negarmos nossa surdez, como muitos psicólogos e educadores de surdos gostam de afirmar.

Nós, mais do que ninguém, sabemos que somente a oralização amplia nossas possibilidades e iniciativas como qualquer ser humano e, por isso mesmo, acreditamos que somente o oralismo é capaz, como um todo, de nos incluir na sociedade, sem sermos marginalizados. Por este motivo, não concordamos com o fato de a língua de sinais ser a língua exclusiva e única do surdo.

Na nossa opinião, a língua de sinais favorece a formação de guetos, uma vez que nossa sociedade, majoritariamente ouvinte, não sabe língua de sinais. E a maioria dos surdos acaba se excluindo, formando grupos sectários, no intuito de defesa de seus interesses.

Queremos aqui esclarecer que sempre defendemos o reconhecimento das pessoas surdas como capazes de ter livre arbítrio sobre suas vidas e sua carreira, capazes de

auto-determinar suas decisões e escolhas, contrariamente à opinião dos assim conhecidos como "donos-de-surdos", pessoas que se intitulam especialistas em surdez, criadores de teses mirabolantes sobre a situação dos surdos, e que querem manter o poder e o controle sobre a comunidade surda, com o monopólio da profissão de "intérpretes" em LIBRAS, o que conduz à dependência dos surdos não oralizados. Para nós, o surdo, ORALIZADO e NÃO ORALIZADO, ao menos tem que saber ler e escrever corretamente, fazer uso da linguagem literária sem restrições, poder usar dos meios modernos de comunicação, como possuir, por exemplo, um e-mail, poder participar de cursos de aprimoramento profissional e se qualificar, adequadamente, como qualquer cidadão, para enfrentar o mercado de trabalho. Isso é INCLUSÃO! Deixar de ter os conhecimentos prévios e básicos de informática, bem como noções básicas de inglês, é se condenar à exclusão do mercado de trabalho.

Finalizando e resumindo nossa mensagem, a legalização da língua de sinais não nos ajuda, nem resolve nossas dificuldades. Seria como uma obra de fachada, de aparência humanitária. Os surdos não precisam somente de demonstração de humanitarismo do Poder Público. Precisam de um apoio mais direcionado, mais eficaz, mais positivo, mais competente. O que adianta colocar um intérprete de LIBRAS em cada serviço público? Melhor usar esta verba para colocar uma fonoaudióloga em cada escola! Nada adianta nos encaminhar ao aprendizado de uma língua que visa excluir e separar as pessoas.

E estamos aqui, pela primeira vez na História, reivindicando direitos, bens muito mais importantes do que simplesmente legalizar uma língua de sinais, que nos estigmatiza e nos faz dependentes. Como V.Exas. puderam constatar, temos problemas muito mais sérios do que simplesmente "legalizar" a língua de sinais. "Queremos viver tudo e fora de guetos. E se não sabemos por onde vamos, sabemos que por aí não vamos". Assinamos embaixo nós, surdos oralizados, agradecidos antecipadamente pela atenção.

(Blog do Sulp (Surdos Usuários da Língua Portuguesa): <http://www.saci.org.br>. Consultado em 10/05/2016.

Outro documento mais recente é o caso do Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa (Sulp), de Brasil, 19 de novembro de 2008. Os surdos oralizados manifestam indignação ao se depararem com alguns cartazes que generalizam o grupo de surdos como identidade única. Abaixo, exemplos de cartazes acerca do que os surdos oralizados nomeiam *propaganda distorcida, favorecendo um tipo minoritário de comunicação, ignorando totalmente a oralização*⁸:

⁸Disponível no Blog do Sulp (Surdos Usuários da Língua Portuguesa)



Fonte: Blog do SULP (Surdos Usuários da Língua Portuguesa)

Anualmente ocorre, no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Congresso Internacional de Surdez, onde surdos de diferentes países se encontram na função de palestrantes, mediadores de mesa redonda, participantes, apresentadores de seus trabalhos científicos, atores. Assim, o INES adota, há muitos anos, uma política linguística, valorizando cada identidade surda. De maneira que, é praxe, por exemplo, um palestrante oralizado começar sua fala e, os intérpretes já estarem posicionados para a interpretação. Quais sejam: o Intérprete de Libras para Surdos usuários da língua de sinais; o Guia-intérprete para Surdocegos, onde a Libras-tátil é feita no corpo; o Intérprete de Língua Portuguesa para Surdos Oralizados para que façam a leitura labial. A função deste último é falar (repetir o que o palestrante fala) de maneira que as articulações fonêmicas sejam articuladamente compreensíveis e respeitadas e dentro de um ritmo. Diz-se “articuladamente compreensíveis” pelo fato de a leitura labial depender de um aparelho fonador do intérprete estar em condições favoráveis à leitura. Caso contrário, a leitura labial fica comprometida. Tome-se como exemplo um intérprete para surdos oralizados que possui comprometimento com a fricativa glotal “S” ou o “Ç” que, por ventura, os emprega como linguodental, de maneira que as palavras: “escada”, “caçada”, “Faced” ficam impossibilitadas na leitura. Outra questão da eficácia da leitura labial diz respeito aos fonemas sócias: t/d, f/v, p/b. Por esta razão, a leitura labial não tem 100% de eficácia. Palavras como “dado”, “tato”, “tatu” confundem o surdo oralizado, uma vez que nunca ouviu os sons do “t” e do “d”, ou seja, o que seria óbvio para um ouvinte no que se refere à distinção dos fonemas pela audição; para um surdo, a distinção acontece pela visão, pela articulação.

Nesse sentido, é que professores e intérpretes de surdos oralizados, não poderiam (por questões de bom senso): usar aparelhos ortodônticos; usar bigodes enormes; ter comprometimento na fala, entre outros pois, atrapalhariam a leitura labial. Outra questão diz respeito aos treinos orofaciais propostos pelos fonoaudiólogos com crianças surdas. Geralmente, pais de surdos oralizados desejam que seus filhos surdos se apropriem dos fonemas de sua Região de origem, contratando, assim, fonoaudiólogos com sotaque semelhantes aos seus, em função do preconceito linguístico.

Em se tratando de “sotaques”, é comum surdos oralizados de uma determinada Região, ao migrarem para outra localidade (dependendo da Região) encontrarem dificuldade na leitura labial, visto que há uma grande diferença de variações fonêmicas. A Professora Surda Oralizada Laboritty, ao morar muito tempo em Manaus e depois mudar-se para o interior do estado, sentiu dificuldade ao fazer a leitura labial das pessoas daquele interior, não só pelo fato da variação fonêmica, mas também, pelo modo diferente de articulação das palavras. Quanto aos professores surdos desta pesquisa, todos fazem uso da Língua Brasileira de Sinais, até mesmo, os oralizados.

Tais identidades jamais podem ser concebidas como espaços fechados e definidos, enclacrando os sujeitos dentro de um único perfil de identidade. É preciso considerar os papéis sociais que esses sujeitos desempenham bem como as funções ocupadas por eles. Um surdo bicultural, por exemplo, que transita nas identidades surda e ouvinte domina os diferentes códigos linguísticos. Ora fala (quando com a família ou amigos ouvintes que não sabem Libras), ora sinaliza (quando com seus pares), ora usa o bimodalismo (utiliza-se da língua oral apoiada pelos sinais, ou língua de sinais apoiada pela oralidade, ou seja, fala e sinaliza concomitantemente).

Um outro exemplo de bimodalismo se estabelece quando ouvintes se tornam “ensurdecidos”. A Professora Carmen narra a sua trajetória contando seu desconhecimento da Libras e da cultura surda e como se deu o contato com a comunidade surda. A Professora descreve:

Meu primeiro contato com a língua de sinais foi aqui em Manaus, em 2004, no CEJA⁹, no Aleixo, então ali, foi meu primeiro contato

⁹Centro de Educação de Jovens e Adultos.

com a língua. Até 2004, eu não conhecia a língua de sinais, não conhecia a cultura surda, não conhecia a comunidade surda, [...] então meu contato foi como “um abrir de um casulo e poder voar” e ter mais possibilidade de comunicação, das informações através da língua de sinais, já que desde 1990, eu fiquei surda, com a idade de 22 anos. Então entre 1990 até 2004 eu não tinha contato, ainda. Então, foram 14 anos dentro de uma prisão, vivendo dentro de um casulo sem conhecer uma forma de comunicação que, realmente, possibilitasse um entendimento.

O contato com a comunidade surda proporcionou à Professora possibilidade de comunicação, de interação com e sobre o mundo numa outra perspectiva de lógica consigo e com seus pares. Ao ser perguntada acerca de sua identidade, Professora Carmen a descreve:

Mas veja bem, como eu posso definir minha identidade? Mas, até hoje eu acho que não levantou um estudo sobre a identidade de pessoas que perderam a audição em idade adulta, como a minha. Então, eu me lembro que uma discussão com um colega meu de Pelotas, no sul, que é surdo de nascença e escreve um bom e excelente português. Então, chegamos à conclusão que eu posso estar dentro de uma identidade ensurdecida, mas essa identidade ‘ainda não foi levada em questão. Mas posso ser uma identidade híbrida, também, ou seja, alguém que perdeu a audição adulto, mas faz uso das duas línguas - tanto da língua oral como da língua de sinais. Então, a minha identidade eu posso dizer que dentro de mim existem multifacetadas identidades.

“Multifacetadas Identidades” é um exemplo de identidade surda que compreende a lógica da Língua Portuguesa e pode invertê-la, sem prejuízo. Raramente um surdo congênito faz construções dessa natureza. A Professora lamenta não existirem pesquisas profundas a respeito de sua identidade ensurdecida. Narra-se como uma surda que passou por diversas identidades e procura o conforto em alguma delas para, legitimar, seu sentimento de pertença.

Ao declarar “[...] Mas, até hoje eu acho que não levantou um estudo sobre a identidade de pessoas que perderam a audição em idade adulta, como a minha [...]”, a Professora se inclui em um grupo que reclama sua identidade de maneira epistemológica, sentindo a necessidade de estudar acerca de sua construção identitária e o entendimento sobre os processos percorridos nesse constructo.

As identidades ouvintes como quaisquer outras constroem-se de maneira significativa a partir das interações humanas. Assim, os indivíduos compartilham ideias, valores, crenças, subjetividades constituindo, inclusive, processos de reconstrução identitária percebendo as relações sociais nas quais se insere. O Professor Mozart é ouvinte e membro atuante e político na comunidade surda. Embora não faça parte do “povo” surdo, é engajado na luta do Movimento Surdo há mais de duas décadas. Sua identidade é assim por ele definida:

Eu comecei a aprender Libras em 1991. Na época não tinha curso em lugar nenhum, então eu tive uma imersão total na comunidade surda. Sempre fui só usuário, amigo [...]. A comunidade começou a me pressionar [...]. Por que você não trabalha numa fábrica e interpreta [...]? Eu era intérprete quebra-galho, mas eu nunca tinha pensado na possibilidade de ser intérprete profissional {...}. Eu não tinha identidade profissional de um tradutor intérprete, de trabalhar na área. Não, não, minha área não é essa [...], eu fui pressionado a atuar como intérprete, mas desde sempre eu sempre quis a docência (PROFESSOR MOZART).

O Professor Mozart é um profundo conhecedor da Língua Brasileira de Sinais e seus dialetos regionais. Possui vasta experiência como intérprete e mantém uma luta constante nos fóruns de discussão a respeito da Libras e dos Estudos Surdos. Sua experiência como intérprete sugere conhecimentos de vocabulários em vários *corpus* das diferentes áreas. Assim, sua identidade docente e sua prática pedagógica são pautadas, também, no papel desempenhado como intérprete à medida que o bilinguismo lhe fornece meios para os aprimoramentos formal e informal das diferentes línguas com as quais está em contato.

A “pressão” dos surdos para que o Professor Mozart fosse interpretar em uma fábrica se deu/dá pelo fato de um número expressivo trabalhar em algumas fábricas do Distrito Industrial e sentirem a necessidade de intérprete de Libras no ambiente de trabalho pela escassez de intérprete em Manaus, na década de 1990. E continua o Professor:

Minha Graduação é em Geografia. Sempre fui professor o tempo todo [...]. Atuei como professor numa escola. Mas fui pressionado a ser intérprete e eu não tinha uma identidade formada em mim, eu não me imaginava traduzindo. Mas eu acabei atuando com intérprete, mas em todo momento eu não me sentia, eu não tinha identidade de tradutor intérprete de Libras. Eu era apenas usuário e lá dentro um sonho de ser professor, de atuar na área da docência, que lá dentro era a minha vontade mais profunda [...], passei a ser Tutor do curso Letras-Libras, aí eu pude atuar na docência. Não ensinava a língua, mas usando a língua pra ensinar surdos na área de Língua da Libras. Foi uma experiência maravilhosa! Porém tem uma coisa que não mencionei, interessante pros surdos. As pessoas ouvintes que aprendem Libras, eles chamam de intérprete, mesmo sendo intérprete quebra-galho, mesmo atuando apenas em lugares informais. Mas os surdos já o obrigam a assumir uma identidade de intérprete, sabe? Então, todos nós ouvintes, de certa forma, que vivemos na comunidade surda, somos obrigados a assumir uma identidade de intérprete (PROFESSOR MOZART).

Sua experiência de intérprete foi aos poucos constituindo a identidade de intérprete. Ao dizer “eu não tinha identidade de tradutor intérprete de Libras”, o Professor Mozart declara sua resistência à identidade de tradutor intérprete, num primeiro momento. Em seguida, ao ser “obrigado” a assumir-se como intérprete, afirma: “eu vejo que minha identidade docente é muito mais forte que minha identidade de tradutor”. Isso significa que o professor, através de suas multifacetadas identidades, constrói seu trabalho docente alicerçado em tais experiências, isso porque sua experiência como intérprete proporcionou-lhe a docência, porém deixa claro qual identidade prevalece em sua realização profissional.

Ingressar como Professor de Libras na UFAM, através de concurso público, foi uma realização profissional para o referido professor. Ao afirmar: “é de fato a docência de Libras que me realizou de verdade”, “eu me sinto muito mais professor de Libras” e “aqui (na UFAM) é o espaço onde eu me realizo”, o Professor demonstra seriedade e comprometimento com o trabalho docente. Constituir-se professor identitariamente é provocado pelo desejo e satisfação de exercer o magistério. Entretanto, ser Professor de Libras, para o Professor Mozart, se configura como um desafio constante visto que “pros surdos, o lugar do ouvinte é na tradução interpretação”. Alguns surdos consideram que o “melhor” é o professor nativo, ou seja, professor surdo para o ensino de Libras. Isso se configura como um empoderamento para os surdos e um grande desafio para o ouvinte. Na fala do professor, referindo-se aos discursos de alguns surdos, o professor declara que assim concebem os surdos: “é melhor professor nativo”, “é melhor professor surdo”.

Trata-se de um mito existente no trabalho docente do Professor de Libras ouvinte que, muitas vezes, é olhado como um intruso no campo da Libras. Assim, a construção identitária de um Professor de Libras ouvinte, às vezes perpassa uma realidade conflituosa com relações de poder muito fortes.

A Professora Anne Sullivan faz seu relato baseado em sua experiência docente em uma Escola Bilíngue para Surdos. Descreve a importância de ter passado por diferentes segmentos como o Ensino Fundamental, Médio e EJA até ser docente no Ensino Superior. Assim descreve sua identidade:

Tenho uma identidade de professora de surdos ouvinte, não CODA, nortista. Identidade de professora de surdos de diferentes níveis de ensino os quais me proporcionaram um olhar diferenciado sobre os processos metodológicos e pedagógicos percorridos pela docência. Minha prática pedagógica é concebida a partir de minha identidade. Minha identidade influencia minha prática. Minha Libras, meus sinais são resultado de estudos, lógico, mas principalmente do convívio e do contato com surdos trabalhados em uma perspectiva bilíngue. Se tivesse trabalhado somente com surdos em escolas que, ainda, constituem a oralização dentro do espaço da escola, eu teria uma outra forma de identificação com sujeitos surdos. Por isso, a partir de uma construção de identidade de professora de surdos bilíngues, refaço e reflito sobre meu processo pedagógico. Minha prática é pautada na liberdade e na responsabilidade de um compromisso sério com os estudantes surdos e ouvintes e, os faço compreender a importância desse processo intercultural.

Enfim, as identidades são construídas ao longo da vida a partir de inúmeras descobertas de si e do/com o outro, tampouco, devem sugerir comportamentos identitários marcados por esses “modelos”. Evidente existirem outras plurais identidades. Perlin (2003) apenas caracteriza algumas para não se cometer o equívoco de perceber os surdos em uma mesma perspectiva de diferença cultural.

O Professor Surdo Beethoven é ator e significa sua identidade através do teatro surdo. Manifesta sua cultura através das manifestações artístico-culturais baseadas em uma lógica surda de pensar e sentir o mundo. Emprega sua identidade de ator e artista em sua prática pedagógica. Muitas de suas aulas para o ensino da Libras são pautadas na *mise en scène*, nas esquetes em torno de situações cotidianas mostradas através do fazer teatral, empregando, assim, o teatro como ferramenta didático pedagógica. Quando mestranda do Programa de Pós-graduação

em Educação/Faced/UFAM com a dissertação intitulada “TEATRO SURDO: uma construção identitária no fazer educativo”, a pesquisadora teve as contribuições das falas do Professor Beethoven como um dos participantes de sua pesquisa. Assim, narra o Professor sua identidade:

Tenho uma identidade surda de verdade. Antes eu era só ator surdo, depois fui ministrar cursos de Libras em diferentes instituições. Depois fiz Letras-Libras e Pedagogia. Agora sou professor da Universidade. Jamais posso abandonar minha identidade surda pré-linguística. É com ela e através dela que elaboro o pensamento e entendo o mundo. Tenho identidade de professor-ator e uso isso no cotidiano com meus alunos para, através da língua de sinais, demonstrar situações do dia-a-dia de surdos e ouvintes. Então, não posso negar essas identidades em mim. (PROF. BEETHOVEN)

Assim, os sujeitos surdos e ouvintes são constituídos de suas múltiplas identidades. Os ouvintes vivem suas experiências pautadas no som, no ruído, nas paisagens sonoras. Os surdos vivem sua experiência da surdez como um grupo heterogêneo. Significam a surdez de maneira única, apreendem o mundo ao seu redor de forma diferenciada, através da trajetória pessoal e/ou política ao assumirem seus papéis. Castells (2003) a respeito da identidade esclarece que:

Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles, originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Embora {...} as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização (p. 23).

Ora, se identidades definem sentidos, os papéis, para Castells (2003) definem, apenas, funções. Entretanto, os diversos papéis constituem as identidades. A respeito das identidades serem formadas, também, a partir de instituições dominantes, é possível visibilizar nas identidades surdas tal afirmação, principalmente quando se tratam de identidades vivenciadas sob a colonização dos ouvintes.

Para uma melhor compreensão das construções identitárias, Hall (2003) chama a atenção para a forma como uma cultura nacional funciona num sistema de representação. O autor afirma que:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (p. 34).

Portanto, toda cultura construída no interior dessa cultura nacional, também, se configura como um discurso. As identidades surdas ainda são vistas por alguns como uma única identidade, como se o grupo de surdos pudesse ser unificado, pertencente a uma “grande família” tal qual uma cultura nacional.

Essa tese considera a alteridade na abordagem da diferença, possibilitando o diálogo intercultural/multicultural e (re) afirmando as plurais identidades. A dialogicidade em Bakhtin (1979) se constitui como um princípio da alteridade. O autor diz que [...] *descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade* (p. 318). A respeito da alteridade, pode-se inferir que:

A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (BAKHTIN, 1979, p.199).

Ouvir o outro, no sentido bakhtiniano, é possuir uma atitude alteritária diante da possibilidade de dialogicidade, de compreensão. Trata-se, não de *uma tentativa de exaltar a diversidade, mas de tomá-la seriamente em si mesma, como um objeto de descrição analítica e reflexão interpretativa* (GEERTZ, 1998). É com esse olhar diverso mais aprofundado que deveria debruçar-se o pesquisador a fim de subjetivar as diferenças, isso porque “olhar ‘é pôr os olhos sobre’, ‘é voltar-se para’, mas quem olha nem sempre vê, porque o ver implica direcionar a atenção, apurar o foco do olhar. Ver, diz-nos o dicionário, ‘é conhecer pelos olhos’. No entanto, o hábito

encobre os sentidos (...), obscurecendo o conhecimento. 'Não vemos a trava do próprio olho' " (FONTANA, 1997, p. 203).

Ora, visionar a própria história através da memória de seu percurso, visionar sua identidade refletida no prazer de contar um pouco de sua trajetória, o prazer de permanecer na memória, mediante a transcrição dos relatos futuramente contados (por meio de entrevistas) por si e por outrem, oportuniza ao próprio indivíduo se rever nos diferentes momentos de luta pelos seus ideais, permite ainda, questionar-se quanto às relações de poder envolventes e suas batalhas frente a decisões tomadas enquanto indivíduo pertencente a um grupo, ao qual se identifica.

Esta pesquisa evidenciou, através da interpretação cultural, as particularidades dos processos identitários e culturais de cada professor. Faz-se necessária, para isso, a revisitação aos inúmeros conceitos de cultura, excluindo, com certeza, os equívocos referentes ao termo como algo estático, acabado, pronto ou que precise "ser preservado"/resgatado, mas cultura como dinamização no processo de construção das relações.

Nessa perspectiva, emprega-se a concepção de cultura abordada por Hall (2003):

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (p.44).

Isso significa, também, que surdo não é uma questão ontológica de ser, mas tal qual elucida Hall, de se tornar surdo e, ainda com Paulo Freire dizer "estar-se sendo" sujeito surdo. Pode parecer redundante ou ultrapassada a ideia de que existe uma cultura surda. Porém, alguns "artefatos"¹⁰ culturais do povo surdo ainda estão

¹⁰No contexto da história cultural dos surdos percebem-se diversos artefatos culturais do povo surdo, que podem ser a experiência visual, linguística, literatura surda, vida social, esportiva, artes, políticas e outros. (...)o conceito 'artefatos' não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui

longe de ser legitimados ou reconhecidos no cotidiano dos espaços escolares ou, ainda, na própria academia. A Universidade ao efetivar professores surdos em seu quadro docente precisou considerar a necessidade de intérpretes de Libras, apontando uma discussão sobre o modo como esse sujeito apreende o mundo. Ou ainda, como esses professores têm ministrado suas aulas ou participado dos debates promovidos pela Universidade. Diante deste quadro, faz-se imprescindível a efetivação de uma política inclusiva. Pergunta-se aos professores se há uma valorização da cultura surda no âmbito da Universidade. E declaram:

Acho que não [...]. Eu vou pensar primeiro o que é cultura surda ou alguns aspectos da cultura surda que poderiam ser valorizados na UFAM [...]. A Libras não é valorizada de fato pela Universidade Federal do Amazonas. Acho que tem mudado alguma coisa por conta da disciplina Libras iniciada aqui.[...] não deixa de ter assistencialismo, de ser assistencialista, parece que sempre tem alguém lá pra ajudar o deficiente auditivo, já ouvi isso, também, né, esse tipo de discurso (PROFa CALLAS).

As percepções sentidas pela Professora sinalizam a necessidade de a Universidade tomar pra si o significado de cultura surda para, posteriormente, assumir uma postura de valorização desse grupo. Porém, ela (a Universidade) poderia promover espaços de formação permanente para seus funcionários, docentes e discente. Pensa-se que se o Departamento de Letras-Libras se constitui como um “Departamento de Língua”, o próprio DLL poderia ressignificar esses espaços através de cursos de extensão para a comunidade, isso tudo porque o DLL “detém” o poder do conhecimento não só em língua de sinais mas também em outras temáticas pertinentes ao universo surdo.

Outra observação da Professora Callas (ouvinte) refere-se à acessibilidade que poderia ser pensada por toda a Universidade, não apenas pelo DLL ou pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFAM. O número de intérpretes de Libras é insuficiente para atender à demanda de vários setores da Universidade. E continua a Professora:

produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p.35).

Então, [...] a Universidade proveu, possui dois intérpretes, tradutores de língua de sinais, então nós temos dois profissionais, mas por conta do Departamento de Letras-Libras e não por conta dos surdos, não fiz esse estudo a respeito, isso é uma percepção minha, eu vejo isso. Mas eu penso que falta informação, não é de propósito. Penso que toda a Universidade poderia pensar na questão da acessibilidade, não só o Núcleo de Acessibilidade, não só o Departamento de Letras-Libras (PROFa CALLAS).

A questão da divulgação é preocupação do Professor Surdo Strauss visto que considera o preconceito fator preponderante para algumas restrições acerca do ser surdo. E declara:

Tem e não tem [...]. Mais ou menos. Acho que ainda falta mais divulgação dentro da UFAM porque quando eu entrei, eu encontrei várias pessoas, não só alunos, a maioria era funcionário, [...] dentro dessa área tem preconceito, não acreditavam, muitas barreiras, muitas limitações dentro da Universidade. Então, falta (PROF. STRAUSS).

Do mesmo modo, pergunta-se, se há uma valorização da cultura ouvinte, e a Professora ouvinte declara: *Tem surdo, por exemplo, que vê o outro arrastando a cadeira e num tom de brincadeira diz: “ei, meu ouvido tá doendo”, [...], “tem colega ouvinte, aqui”, e o outro responde: “ah, eu não estou ouvindo nada”*. Tal trecho é apenas pra ilustrar que, nessa via de mão dupla, as culturas ouvinte e surda se inter cruzam numa tentativa de o sujeito olhar o outro como o outro diferente. Ora, se o som é um ilustre desconhecido do surdo, o som e o excesso deste, possuem, também, parâmetros de decibéis, no sentido de o “não ouvinte” perceber que o barulho, o ruído, a voz alta, o “bater” dos talheres no prato incomodam o “que ouve”. Tudo isso, em se tratando da relação surdo-ouvinte e/ou, até mesmo, da relação ouvinte-ouvinte que, vão desde os whatsapps audíveis até às mochilas com rodas nos ladrilhos dos corredores da UFAM.

São correlações de forças que não podem ser desconsideradas. O fato é que tais questões vão desde questões de políticas inclusivas até às políticas linguísticas. Dessa forma, as culturas híbridas existentes no cotidiano dos professores surdos e ouvintes exigem negociações, uma vez que suas marcas identitárias configuram performances de grupos sociais distintos.

2 PROFESSORES SURDOS E OUVINTES

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica.
A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer,
por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*.
(Bakhtin)

A Universidade Federal do Amazonas inseriu a disciplina Libras nos currículos das Licenciaturas e Bacharelados no ano de 2011. Na intenção de suprir a necessidade da demanda abriu Concurso Público destinado ao preenchimento de vagas da carreira do Magistério Superior para a referida área do conhecimento, efetivando, assim, professores para ministrar a disciplina Libras. Assim, discriminam-se: 08 (oito) professores lotados no ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras, 01 (uma) professora lotada no ICE/UFAM - Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara e 01 (uma) professora lotada na Unidade de Benjamim Constant e 01 professora no IEAA - Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente, pertencentes à Universidade Federal do Amazonas.

No período que compreende os anos de 2011 a 2015 outras contratações para professores de Libras foram efetivadas através de concurso público, dentre eles, surdos e ouvintes. A maioria dos professores surdos dessa pesquisa tem a Libras como língua materna, assim como a maioria dos professores ouvintes tem a Língua Portuguesa como língua mãe. Diz-se isso porque uma professora surda possui a Língua Portuguesa como língua materna e uma professora ouvinte possui a Língua Portuguesa como primeira língua, por ser CODA (filha de pais surdos).

Dessa forma, tais professores constituem suas práticas pedagógicas para o ensino da Libras a partir das suas identidades, processos de formação e de seus idioletos que se diferem da Libras utilizada por surdos de Manaus, local em que esses formadores atuam. Certamente, tais características diferenciadas influenciam o ensino de uma disciplina nova e contestada. As contestações quanto ao ensino de Libras vão desde questões referentes ao ementário até às problematizações alusivas aos profissionais que deveriam ministrar tal disciplina.

Neste sentido, faz-se necessária a apresentação do perfil dos professores de Libras da UFAM, **participantes dessa pesquisa**¹¹, estando, assim, discriminados:

PROFESSOR (A)	IDENTIDADE	FORMAÇÃO	CATEGORIA PROLIBRAS
Professora Laboritty	Surda Oralizada	Pedagogia e Letras-Libras	Professora
Professora Carmen	Surda Oralizada	Letras-Libras	Não possui
Professora Callas	Ouvinte CODA	Contabilidade e Letras-Libras	Intérprete
Professora Monserrat	Ouvinte Não CODA	Letras-Língua Portuguesa	Professora
Professora Anne Sullivan	Ouvinte Não CODA	Letras-Língua Portuguesa	Professora
Professor Strauss	Surdo Oralizado	Letras-Libras	Professor
Professor Beethoven	Surdo Não Oralizado	Pedagogia	Instrutor
Professor Vivaldi	Surdo Não Oralizado	Pedagogia e Letras-Libras	Instrutor
Professor Verdi	Surdo Não Oralizado	Letras-Libras	Professor
Professor Mozart	Ouvinte Não CODA	Geografia	Professor e Intérprete

Há que se enfatizar o direito à diferença trazendo à pauta dos debates e reflexões sociais a necessidade de repensar a forma como se tem concebido não só a construção identitária de professores ouvintes, mas a constituição identitária de professoras e professores surdos, reconhecendo politicamente a surdez não como deficiência, mas como diferença cultural, identitária e linguística.

Mas o professor surdo é diferente por quê? Difere-se em quê? Distingue-se como? Não são perguntas óbvias. Mas de questionamentos que, se “ouvidos” os discursos, fazem conhecer um pouco dessa realidade, ainda obscura, para alguns.

¹¹ As escolhas dos nomes fictícios são em função de minha identidade Musicista.

O surdo tem formas próprias de se comunicar, de expressar seus sentimentos, seus valores, costumes, enfim, tem uma série de comportamentos que o diferenciam dos ouvintes. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o surdo tem uma cultura. Segundo Quadros (1999),

a cultura dos surdos é viável, rica e única. Nem todas as pessoas com perdas auditivas são membros dessa cultura, mas os surdos que fazem parte dessa comunidade surda apresentam uma cultura peculiar. Negando-se o acesso à língua, nega-se a cultura; negar a alguém sua própria cultura é opressão (p. 97).

A questão cultural da surdez é intrinsecamente ligada à questão linguística, visto que a língua é um aspecto fundamental na definição de uma cultura. Logo, para chegar a tratar da questão cultural, aborda-se antes a questão da língua dos surdos.

Uma outra questão, aqui, explicitada diz respeito ao fato de alguns surdos serem considerados deficientes auditivos, o que não é o caso dos professores surdos da UFAM. Ora o Decreto 5626/2005 esclarece e faz a distinção entre Deficiência Auditiva e Surdez. Assim,

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Assim, os professores surdos da UFAM se autodenominam surdos, tendo como marca identitária a interação com o mundo, por meio de experiências visuais e a manifestação de sua cultura, através da Língua Brasileira de Sinais. A Língua Brasileira de Sinais – Libras pode ser vista como o principal instrumento pelo qual os surdos se comunicam entre si. Instrumento que, no caso desta pesquisa, torna-se importante, embora não se esteja, aqui, pesquisando o “idioma” Libras, mas a disciplina Libras.

A distinção entre Deficiência Auditiva e Pessoa Surda elucida uma antiga discussão acerca da surdez e dos surdos. Duas correntes epistemológicas se

divergem em seus discursos: uma diz respeito ao olhar normalizador, ou seja, os surdos são vistos como deficientes, seres patológicos que necessitam ser reabilitados, através de treinos oro-faciais e terapias da fala para serem considerados “normais”, iguais aos ouvintes. A surdez nesta perspectiva é abordada como doença, como patologia. Trata-se da perspectiva médico-clínica. A outra corrente, numa perspectiva sócio-antropológica, reconhece os surdos como sujeitos diferentes que possuem uma língua, uma cultura e plurais identidades. Nesta visão a surdez é vista como diferença cultural. SÁ (1999) esclarece que

nos Estudos Surdos não se utiliza a expressão “deficiente auditivo” numa tentativa de re-situar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada com preferência no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “surdo” está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez (p. 10).

Entretanto, algumas práticas demarcam um teor preconceituoso no espaço da Universidade. Indignada, a Professora Surda Carmen desabafa:

[...] no semestre de 2015 eu tive que interferir numa situação de uma professora surda e tive que levar a carta dela ao CONDEP porque eu achei aquilo uma afronta. Uma questão, assim, tipo uma violação, uma agressão moral em relação à professora. Então, porque ela aspirava cursar o Mestrado. Então, logo essa professora se identificou como surda, que é a identidade dela. Então, o que aconteceu? A pessoa [...] dessa Pós-graduação que atendeu, colocou em dúvida a sua identidade surda, colocou em dúvida a sua surdez. Chegou até bater as mãos (batendo palmas próximo ao ouvido) logo depois perguntou se ela sabia ler. [...] Com certeza. Se ela não tivesse essa capacidade, ela não estaria trabalhando nesse nível (PROFa CARMEN).

A fala supracitada da Professora reflete o olhar estigmatizado sobre os surdos e conseqüentemente sobre o que significa ser surdo. Seu discurso enfatiza, ainda, a necessidade de se reafirmar a identidade surda pelos próprios surdos para não serem interpretados como deficientes auditivos sob o prisma da incapacidade, da ineficiência, da patologia. E acrescenta a Professora:

Então, existe isso de não ver o surdo como um sujeito capacitado, como um sujeito autônomo. Mas esperamos que a partir de agora,

esse departamento tendo uma Chefia surda, um Coordenador surdo e mais quatro professores surdos, a Universidade Federal do Amazonas possa vê-los como profissionais e não como deficientes.

Esse depoimento mostra não só as representações sociais acerca da pessoa surda, mas também o imaginário que se tem sobre a surdez. A quebra do paradigma da surdez como patologia abre um campo epistemológico chamado Estudos Surdos que, assim como os Estudos Indígenas, Estudos de Gênero, Estudos Negros, recolocam a surdez e os surdos dentro dos Estudos Culturais. Surdez vista como experiência visual.

Trata-se, na verdade, dos discursos produzidos acerca do outro patologizado, tal qual Foucault () em “Arqueologia do Saber”, quando se refere ao conjunto de relações determinadas sobre *o delinquente psicologizado e patologizado, no discurso psiquiátrico*. (p. 49). Não foi diferente com o sujeito surdo que, sob o discurso médico-clínico, era visto como ser incapacitado e deficiente, tendo como déficit a audição, precisando portanto ser medicalizado em função do *conjunto de relações determinadas*, ficando a escola (sem ter a competência necessária) responsável pela Pedagogia Ortopédica¹², através de treinos oro-faciais como terapia da fala para que se igualasse ao ouvinte, ao que fala, ao “normal”. Continua Foucault (2007) [...] *Esse status dos médicos é, em geral, bastante singular em todas as formas de sociedade e de civilização: ele não é, quase nunca, um personagem indiferenciado ou intercambiável*. (p. 57)

Desfazer-se dessa experiência visual é negar a surdez em função de políticas para surdos, acreditando que o som e portanto, a fala (cordas vocais, não o discurso da linguagem), fica vista como a única base possível para a *compreensão e a transmissão da compreensão, ao invés de ser visto como simplesmente uma visão da “realidade”* (WRIGLEY, 1996, p. 80). Ainda, WRIGLEY, diz que

Surdez como uma identidade cultural perturba ou está inadequadamente contida dentro do nacionalismo comum da identidade soberana, mas geralmente pode ser rejeitada. Contudo, as consequências de uma modalidade visualmente linguística, uma forma de ser que valoriza canais ou modalidades linguísticas

¹² Skliar, 2003.

radicalmente diferentes, explicitamente ameaçam as âncoras cruciais da linguagem e significado social. Melhor negar tais diferenças que considerar as consequências que a confrontação abre. A surdez não é apenas um fenômeno médico, mas uma forma de marginalidade produzida (1996, p. 85).

Os significados da surdez estão sendo gradativamente reformulados positivamente, bem como o conceito de cultura surda, uma vez que existem várias culturas surdas - compreensões vividas pelos próprios surdos -, os quais experimentaram o não acesso a sua língua, provando da incompreensão do outro sobre a noção de sujeito. Esta cultura distinta permeia a trajetória de estradas que norteiam suas vidas, (dos surdos), e “constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos” (SILVA, 2001, p. 166).

2.1 PROFESSORES SURDOS E OUVINTES: INTERAÇÕES

A precariedade das políticas formativas, como diz Saviani (2005) não consistem em um padrão mínimo de preparação docente, além de deformar o que, talvez, nem ainda, se começou a formar, a se constituir: a identidade docente.

Diante de tais desafios, afirma-se que há primeiro que se considerar as necessidades de mulheres e homens que se sentem professoras e professores que reafirmam suas identidades nos espaços onde exercem suas funções docentes e, ao exercerem seus papéis sociais como professores, precisam, algumas vezes, lembrar que não são ouvintes. O mesmo acontece com professores de Libras ouvintes que precisam lembrar que exercem a função de professores e não de intérpretes de Libras. São inquietações surgidas a partir do olhar para as identidades surdas, que se compõem de identidades multifacetadas, múltiplas e plurais.

O universo plural amazônico possui uma infinidade de identidades e culturas que se configuram como possibilidades de um olhar sob a perspectiva intercultural. Faz-se interessante a aproximação e quebra de paradigmas e/ou de olhares estereotipados para determinados grupos sociais.

A diversidade parece estar naturalizada visto que esta se situa no campo da objetividade humana enquanto que a diferença, por ser subjetiva, considera sua

própria problematização uma vez que dentro da diferença fazem-se presentes os diferentes partícipes com suas microculturas.

Assim, os grupos instituintes que se instalam e se impõem a partir da reivindicação do reconhecimento de suas diferenças sinalizam questões acerca da legitimação de sua cultura e suas múltiplas identidades, ainda, tratadas de forma inexpressiva e, às vezes, negligenciada nos espaços em que a sociedade majoritária se instala. É o que acontece com as minorias linguísticas e culturais que querem garantir sua autonomia e valorização de suas diferenças. Monteiro (2010) afirma que:

Em uma via instituinte (alternativa, contra-hegemônica), muito mais do que um embate entre as dimensões culturais e políticas, devemos aprofundar a relevância do tratamento das diversas possibilidades e significações de territorialização e desterritorialização, baseados nos diferentes níveis de interações complexas - levando em conta objetividades e subjetividades, sonhos e condições sociais - que compõem as diversas tentativas de reterritorialização das comunidades subalternas, tradicionais e populares da sociedade, no interior de uma perspectiva de garantia da autonomia, do respeito às diferenças e da dignidade humana (p. 65).

Ora, discorrer sobre as diferenças exige reflexão no sentido de trazer ao debate questões culturais que problematizem as especificidades de grupos.

Canclini (1997) analisa as manifestações emergidas das margens numa perspectiva de mostrar as inovadas formas organizadas culturalmente, tendo o hibridismo como um elemento que sinaliza a compreensão de outros instrumentos conceituais. O autor aponta questionamentos referentes às diferentes linguagens enfatizando a descontinuidade e a paródia como alguns dos instrumentos existentes nos processos de análise das culturas híbridas.

Uma outra questão diz respeito aos estilos e ao *modo de nomear a própria hibridação intercultural (idem)*. O crescimento urbano alimenta as culturas híbridas proporcionando a heterogeneidade cultural, a cultura, equivocadamente, considerada *sui generis*, perde totalmente espaço no cotidiano dos grupos, uma vez que cultura não se preserva. Transforma-se, modifica-se. Parece ser óbvio tal pensamento, entretanto, sem uma compreensão dos processos de formação cultural ou consideração da legitimação de novos grupos, a discussão se esvazia permeando o imaginário dos que pensam cultura de forma não dinamizada.

Assim, os desavisados grupos majoritários reproduzem práticas de amordaçamento da cultura no sentido de aprisionar e reprimir a manifestação do outro. Alguns espaços escolares, algumas instituições de ensino são “territórios” demarcados pela hegemonia dos “iguais”, “normais”. Quaisquer práticas diferenciadas ferem as regras pré-estabelecidas como normalidade norteados por princípios ordenadores de uma sociedade (OLIVEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, os saberes culturais e identitários de cada grupo necessitam ser compreendidos a partir de uma lógica intercultural que ressignifique a interrelação de saberes. É nesse sentido que professores surdos e ouvintes ao criarem interligações grupais identitárias se inserem numa teia de conhecimentos na tentativa de buscar uma compreensão da lógica do outro. Diz-se “na tentativa” pois, algumas vezes, relações conflituosas fazem-se presentes no cotidiano do trabalho docente. Alguns depoimentos reportam-se à relação de trabalho entre colegas surdos e ouvintes. Dizem os professores:

Eu sempre sonhei com esse convívio, com esse contato, essa interação. Eu penso que tantos surdos como ouvintes num mesmo ambiente de trabalho, penso que só têm a ganhar. É uma oportunidade única (ímpar) trabalhar com um colega surdo. Surdos e ouvintes têm muito a oferecer e colaborar um com outro, têm muita troca a ser feita. O surdo é muito importante na vida do ouvinte. O ouvinte foi e é muito importante na vida do surdo. Não como um colonizador. É uma troca necessária em qualquer ambiente. Essa oportunidade de estarmos trabalhando juntos deve ser muito aproveitada. Eu tenho muito que aprender com o colega surdo. É uma parceria. Temos um objetivo comum na Universidade que o ensino a aprendizagem de uma língua, de uma cultura, de mostrar quem são os surdos. Não somos nem inferiores nem superiores (PROFa. ANNE SULLIVAN).

Difícilmente eu viria pra UFAM se não houvesse professores surdos. Eu acho que eu não viria. Já estou muito habituada a trabalhar com surdos. É uma coisa, assim, meio que família pra mim. Tem que saber separar, mas você trabalhar só com ouvintes [...], como eu não estou vendo os surdos, então, eu acho que ia ficar uma lacuna (PROFa. CALLAS).

Vou falar a verdade, não dar nomes, vou falar a verdade. Tem professor ouvinte que compartilha, mas tem outros professores ouvintes que são muito egoístas, às vezes eu fico pensando: porque eles ignoram os surdos? Mas infelizmente em qualquer lugar de trabalho, você vai ter preconceito. [...] em qualquer lugar de trabalho (PROF. STRAUSS).

Bom, eu já fui ouvinte, então, eu conheço os dois mundos. Dependendo do professor existe uma troca de conhecimento, uma interação.[...] Depende do outro sujeito mas não há, assim, que possa se dizer que existe obstáculo em trabalhar porque eu acredito que nós temos que manter a nossa postura independente de como o outro nos vê (PROFa. CARMEN).

Tais vozes mostram pontos de vista diferentes nessa relação. Os poderes, os saberes nem sempre compartilhados só podem ser interpretados pelos próprios sujeitos, uma vez que convivem e transitam no mesmo espaço. São microrrelações compostas de convergências, divergências, trocas, escutas, resistências. O “franco-falar¹³” do Professor Strauss verbaliza o incômodo do outro no outro. Trata-se da *parrhesia* em Foucault (2006):

A parrhesia, [...] é etimologicamente o "tudo-dizer". A parrhesia diz tudo. Ou melhor, não é tanto o "tudo-dizer" que está em questão na parrhesía . Na parrhesia, o que está fundamentalmente em questão é [...] a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. [...] O tudo-dizer da parrhesía tomou-se libertas: a liberdade de quem fala[...] (p 451).

Porem, não se trata a *parrhesía* da liberdade da palavra dada a qualquer um. Ela está ligada a um sistema instituído. Não significa, portanto, que se possa dizer tudo na *parrhesía*, mas que se tenha um compromisso de dizer a verdade.

2.2 O PROFESSOR OUVINTE CODA

É fato que professores ouvintes possuem identidades diferentes de professores surdos. O som, como um conhecido do cotidiano dos ouvintes, revela elementos de uma identidade específica de quem ouve, portanto, posicionamentos e “movimentos” constituintes da cultura majoritária (ouvinte), ou seja, modos de pensar e de agir como ouvintes e não como processo de ouvintização (não por imposição).

Embora esses professores dominem o código linguístico da língua de sinais, não transitam entre uma identidade surda e ouvinte. Transitam entre as diferentes

¹³[...] muitos tradutores franceses utilizam para traduzir parrhesía - ou traduzir libertas neste sentido -a expressão franc-parler (franco-falar), Foucault (2006, p. 451)

identidades ouvintes bem como entre os papéis sociais que desempenham. Por exemplo, os professores ouvintes Codas se diferenciam dos professores ouvintes não Codas à medida que estes não concebem a língua de sinais como língua materna, entretanto, aqueles têm como sua primeira língua a Libras.

E o que é ser um Coda? O site oficial dos CODAS internacionais diz tratar-se dos filhos ouvintes de pais surdos. Porém, tal nomenclatura sofre algumas alterações no decorrer do tempo, instituindo-se, primeiramente a sigla HCDPs – Hearing Children with Deaf Parents, significando Crianças Ouvintes com Pais Surdos. Na década de 1980 surge a expressão Coda – Child of Deaf Adults – passa a ser empregada em função da fundação da organização internacional Children of Deaf Adults, Inc – CODA:

Alguns autores distinguem a palavra CODA (em maiúsculas) de coda (em minúsculas): a primeira remete à organização CODA; a segunda, ao adjetivo usado para designar esses sujeitos específicos. Há ainda, os que ressaltam a inicial maiúscula (Coda) para retratar indivíduos que reafirmam a experiência “CODA” (comumente bilíngues e “biculturais”). (Disponível em: <http://coda-internacional.org>. Visitado em 06/05/2016.

Dessa forma, os professores ouvintes Codas diferentemente dos professores ouvintes não Codas tem, geralmente, como língua materna a Língua Brasileira de Sinais e posteriormente, a Língua Portuguesa, algumas vezes, sendo os primeiros “intérpretes” dos pais em situações do cotidiano. A Professora Callas relata a respeito da Libras como sua língua originária:

Foi bem natural mesmo porque é minha primeira língua, porque eu ficava em contato direto com a minha mãe, tanto que na escola as vezes eu lembrava do sinal mas não lembrava da palavra como se pronunciava. Eu estudei sempre três línguas. O Inglês, também. Então, às vezes eu me confundia, eu sabia em Inglês, eu sabia em Libras e por ultimo eu não sabia em Português. A minha família ensinava o vocabulário, como é que se pronunciavam as palavras. Já os meus pais como eles não são oralizados, eu acho que foi essa questão. Era só esse recurso. Era a língua Libras mesmo. Então em casa, qualquer coisa que a gente fosse falar por mais complexa era tudo em Libras. Mas foi tão natural, tão natural [sic]. Eu sempre, na escola, ensinava um coleguinha em língua de sinais.

A respeito do significado, identitário, de CODA a professora continua:

O CODA com todas as letras maiúsculas é aquele que conhece mesmo a comunidade surda. É aquele que conhece o jeito de pensar do surdo, conhece as deficiências, tem deficiências, né? As habilidades do surdo. Tudo. Tem um cheiro, assim, de surdo. Agora, o Coda com C maiúsculo e tudo minúsculo é aquele que os pais são surdos, ele tem muito respeito pelos pais, mas não participa da comunidade surda (PROF CALLAS).

Interessante que essa distinção entre Coda e CODA aparece, também, no contexto Surdo e surdo. Este, referindo-se aos surdos que têm a experiência da surdez, biologicamente internalizada; aquele, aos Surdos congênitos ou não, narrando-se a partir da experiência visual e cultural (WRIGLAY, 1996).

Em seu discurso, a Professora Callas deixa claro a importância de se constituir-se CODA, identitariamente, num processo de construção do entendimento dessa expressão e nas ações políticas e “partidárias” que existem por trás de tal nomenclatura, indo além do minimalismo de, apenas, ser filho/filha de pais surdos. Ou seja, nasce-se Coda, biologicamente, porém, tornar-se CODA é um processo de construção identitária de sujeitos que se identificam ou não com essa minoria.

A professora ressalta, ainda, que a relação CODA-CODA influencia no seu trabalho quando relata:

O bom dos outros CODAS, por exemplo, os que trabalham na área de interpretação, é que sempre vão lhe procurar pra pedir uma orientação uma ajuda, um livro, uma pesquisa. Aí a gente se ajuda até de madrugada. A gente não tem hora pra não ajudar, a gente sempre ajuda. É diferente.

Trata-se de um caso específico entre CODAS que possuem afinidade, respeito, cumplicidade. Todavia, a relação CODA-CODA é uma relação humana significando dizer que, existem inúmeros CODAS, desafetos de outros CODAS. Compartilhar de uma mesma identidade não consiste em comungar afinidades e/ou ideais.

2.3 A DISCIPLINA LIBRAS NA UFAM

A história dos surdos e a história da educação dos surdos, assim como a História sofrem modificações, portanto estão destinadas a permanentes transformações. A Ciência possui prazo de validade. O que é “verdade”, hoje, não o será mais amanhã. O que se diz, agora, a respeito da Libras como campo disciplinar não só como componente curricular, mas também como área de conhecimento está, também, sujeito a mudanças. A disciplina Libras, dentro desse processo histórico, acompanha a evolução das pesquisas, retomada de conceitos, revisitação às definições pertinentes à língua, à Linguística, aos Estudos Surdos, às identidades enfim, acompanha o progresso da Ciência.

Mas, qual a definição de disciplina? Para Foucault (1999):

uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele (FOUCAULT, 1999. p.30).

Nesse sentido, o autor diz que, para que haja disciplina é preciso haver possibilidade de formulação de novas proposições. Diz, ainda, que [...] *uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, [...]*. E dessa forma, a disciplina Libras como campo de saber, propõe sua própria investigação contínua visto que, como *sistema*, sugere “verdades”.

A disciplina Libras é siglada em dois Departamentos, na Universidade Federal do Amazonas. No Departamento de Educação Indígena, na Faculdade de Educação, em 2012, recebendo a sigla FP1073; no Departamento de Letras-Libras, no Instituto de Ciências Humanas e Letras, em 2010 com a sigla IHP 123.

Antes da existência do Departamento de Letras Libras, os professores de Libras eram lotados no DLLP – Departamento de Literatura e Língua Portuguesa. Antes da efetivação dos professores de Libras, em 2010, A Universidade Federal do Amazonas já ofertava a disciplina Libras (ministrada pela pesquisadora) para

algumas licenciaturas (Educação Física e Pedagogia, em Parintins; e Licenciatura Mura, em Manaus) uma vez que os acadêmicos precisariam formar e, só colariam grau, mediante cursar a disciplina Libras, obrigatoriedade legal sustentada pelo Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. A Libras se constitui como disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura e optativa nos Cursos de Bacharelado, com exceção do Curso de Fonoaudiologia que se configura como disciplina obrigatória.

Assim, de forma privilegiada, orgulha-se a pesquisadora de ter sido a primeira professora de Libras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2003), bem como ter sido a primeira professora de Libras da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, quando docente dessa Instituição, ministrando Libras para os cursos presenciais de Pedagogia, Letras, Geografia e Biologia.

Posteriormente, em parceria com o Professor Iranvith Scantebelruy (atualmente, professor de Libras do Departamento Letras Libras - UFAM), ministrava-se a disciplina Libras para todos os cursos de modalidade semi-presencial, nos Campi da UEA, dentre eles a Licenciatura Intercultural Indígena, também, pelo cumprimento do Decreto 5626/2005.

A disciplina Libras ofertada pelo Departamento de Letras-Libras (UFAM) possui nomenclatura diferente para se especificar a disciplina Libras ofertada no curso de Letras e a Libras ofertada nos demais cursos da UFAM. Desse modo, fica assim discriminada: Libras A para o curso de Letras e Libras B para outras licenciaturas e bacharelados.

Ao entrevistar os professores de Libras, notou-se em suas falas e expressão Libras B. Quando se pergunta a respeito, a Professora Monserrat explicita:

Quando eu entrei aqui eu recebi a disciplina Libras A e eu vi os outros colegas com Libras B. [...] Meu tutor explicou o seguinte: quando a disciplina foi criada os professores eram lotados no DDLLP – Departamento de Língua e Literatura Portuguesa. Não existia, ainda, o departamento de Letras-Libras. O Coordenador do Curso de Língua Portuguesa, na época, se viu na necessidade de criar a disciplina em sigla. O que ele fez? Criou a disciplina Libras A para graduandos de Língua Portuguesa, então na grade curricular dos alunos de Língua Portuguesa UFAM. As outras

licenciaturas Libras B. Mas a ementa é a mesma, o conteúdo é exatamente igual. É questão de nomenclatura.[...] na minha opinião não precisaria porque a disciplina é única.

A fala da professora faz lembrar o caso da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, com a sigla FET024, na Faced – Faculdade de Educação e que, também como a Libras é ofertada à maioria dos cursos da UFAM. Entretanto, não existe uma proposta de uma Metodologia do Trabalho Científico “A” para os acadêmicos de Pedagogia ou de uma Metodologia do Trabalho Científico “B” para os acadêmicos dos demais cursos de licenciatura e/ou bacharelado.

As nomenclaturas “Libras A” e “Libras B” são entendidas de formas diferenciadas pelos professores Vivaldi e Callas que, quando perguntados sobre a definição de Libras B, respondem:

É uma área que estuda vocabulário da área de medicina, contabilidade, matemática, da área de educação física, são vocabulários, vocabulário básico, estudamos alfabeto manual, datilografia e num outro momento nós vamos interagir envolvendo os alunos do Letras-Libras, então ele é mais focado pra produção posteriormente, e os alunos a partir dessa base eles vão ter subsídio para a parte teórica ser trabalhada na própria língua (PROF. VIVALDI).

Bom, o Libras “B” dentro da UFAM o que é pra mim? É uma forma de oportunizar pro aluno dele ter uma noção do que é a Libras, a cultura, a comunidade. Olha, Libras “B”, infelizmente tem até Libras “A”. Aí, tem essa confusão, ainda não entenderam que o Libras “B” que é uma nomenclatura, podia ser trocado o nome, né? Mas a nomenclatura hoje acho...(balança a cabeça sinal negação). Tem cursos e disciplinas que a Libras “A” tá com esse “A”. E tem cursos que a Libras tá como disciplina B, há uma confusão. Nós já conversamos sobre isso, e estão querendo unificar só em uma letra, né, mas não tem ainda. Eu passei no concurso pra cá pra UFAM como professora de Libras B.. É isso (PROF. CALLAS).

E como se configura a disciplina Libras no curso de Letras-Libras? Equivalente à disciplina Língua Portuguesa que, ofertada no Curso de Letras, estende-se em: Língua Portuguesa I, II, III, IV, IV para o aprofundamento da Morfologia, Fonologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática da língua. Da mesma forma, a disciplina, também se estende em Libras I, II, II, IV, V para o estudo

epistêmico da linguística da língua de sinais. A Professora Callas faz um adendo acerca da oferta da disciplina :

Deveriam ter colocado no início da formação do aluno, não no final, onde o aluno tá preocupado com o TCC, o Artigo, o Trabalho de Campo. Ela tinha que ser antecipada, ainda não pensaram nisso. Ainda não teve essa discussão. Na minha opinião, deveria ser Libras I, II, III. Eu falo pros alunos que a partir do momento que a gente vê as noções teóricas, as discussões sobre a surdez, cultura surda, eles devem, sim, procurar um curso fora, porque eles vão ser professores de alunos surdos, sim.

É uma fala com sentido à medida que uma carga horária de 60h é um tempo insuficiente para o aprendizado de uma língua. Porém, os professores de Libras com suas diferentes práticas pedagógicas têm criado estratégias, materiais e metodologias tornando o ensino de Libras, ainda que em nível básico (daí a fala da prof Vann), eficaz e eficiente. Cada professor, com sua diferente criatividade, abordagem e metodologia diferenciada desenvolve, a partir de sua identidade, um trabalho que tem o compromisso de fazer com que os acadêmicos possuam conhecimento não só da língua de sinais, mas também do ser surdo. Isso porque, os estudantes ao saírem da Universidade, o mercado de trabalho exige que saibam Libras para se tornarem ou professores de surdos ou intérpretes de Libras. Tais estudantes, se oriundos do curso Letras-Libras, atenderão às exigências. Porém, se oriundos dos demais cursos de bacharelado, com “Libras B”, seus conhecimentos em língua de sinais não permitirão dominar todos os níveis necessários para se tornarem professores de Libras ou intérpretes de Libras. No afã de atender às demandas de uma política que se diz inclusiva, tudo isso torna-se um grande equívoco.

Em se tratando da disciplina Libras, tanto os egressos do Letras-Libras quanto os egressos das demais Licenciaturas têm/terão como público-alvo, na rede pública de ensino, estudantes do segmento do Ensino Fundamental/ Anos Finais. Enquanto que os de Pedagogia terão como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, bem como crianças da Educação Infantil, significando dizer que os futuros professores (egressos) precisam ter ciência do real objetivo da

disciplina Libras na graduação, objetivo esse não esclarecido, em consenso, pelo MEC..

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: BREVE ABORDAGEM SOBRE LÍNGUA E LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA LIBRAS

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas mesmo sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo.
(Foucault)

As explicações dos fatos linguísticos é uma das preocupações da linguística, preocupando-se com a natureza da linguagem, da comunicação e buscando respostas para problemas essenciais relacionados à linguagem tais como: qual a natureza da linguagem humana? Como a comunicação se constitui? Que princípios determinam a habilidade dos seres humanos em produzir e compreender a linguagem? (QUADROS, 2004). É papel da linguística desvendar e elucidar tais questionamentos.

As línguas de sinais tais como as línguas orais possuem os constituintes morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, áreas essas da Linguística que, também, fazem interfaces com outras ciências originando outras áreas específicas tais como a sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso, linguística textual (*Idem*).

A questão articulatória (contida nas línguas orais) não é pré-requisito para o conceito de língua. Diz-se isso na intenção de surpreender alguns desavisados ao não considerarem as línguas de sinais como língua e sim como mera linguagem de gestos e/ou movimentos. Quanto ao termo “articulatório”, presentes nas línguas orais em função do aparelho fonador, Chomsky (*apud* Quadros e Karnopp, (2004). reconhece:

O termo “articulatório” é tão restrito que sugere que a faculdade da linguagem apresente uma modalidade específica, com uma relação especial aos órgãos vocais. O trabalho nos últimos anos em língua de sinais evidencia que essa concepção é muito restrita. Eu continuarei a usar o termo, mas sem quaisquer implicações sobre a especificidade do sistema de output, mantendo o caso das línguas faladas (p. 29).

Assim, as línguas de sinais consideradas como línguas naturais e, ao possuírem modalidade visual-sinestésica, dispensam a fonoarticulação como elemento para a apresentação de sentenças. Da mesma forma, para a Quadros e Karnopp (2004)

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão (p.15 e 16).

Nesse sentido, as línguas de sinais possuem especificidades diferenciadas de outros códigos de comunicação. Trata-se de um sistema linguístico e não de um “problema do surdo ou patologia da linguagem”.

As Contribuições de Stokoe, linguista americano que passa, a partir da década de 1960, aprofundar os estudos linguísticos e reconhece as línguas de sinais atribuindo-lhes o status de língua, comprovando que os sinais não eram meramente imagens aleatórias mas símbolos com uma complexa estrutura interior (QUADROS e KARNOPP, 2004). Afirma Stokoe que a língua de sinais é uma língua genuína¹⁴ tal qual as línguas orais, em se tratando da questão lexical, sintática e de outras capacidades sentenciais infinitas. Stokoe propõe o termo “quirema” para se referir às unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, locação e movimento) e ao estudo de suas combinações propõe o termo “quirolgia” (do grego “mão”) (*idem*):

Stokoe (1965/1976), em seus primeiros estudos, apresentou a locação, a configuração de mão e a ação (da mão ou das mãos) como aspectos de uma ULS em língua de sinais americana – ASL, os quais têm sido reconhecidos pela literatura como

¹⁴ Não no sentido *sui generis*, mas com uma verdadeira estrutura.

parâmetros. Esses parâmetros, conhecidos por Configuração de Mão – CM, Locação – L ou Ponto de Articulação – PA e Movimento – M ou Mov.; mais tarde, acrescidos de outros parâmetros considerados secundários: a Orientação da Palma da Mão – OP, diretamente ligada à CM, e a Expressão-Não-Manual – ENM, que inclui Expressões Corporais – ECs e Expressões Faciais – EFs, têm sido normalmente categorizados, todos, como unidades fonológicas (p. 85).

Existem alguns mitos em torno da língua de sinais, os quais alimentam o imaginário, acreditando serem estas verdades acerca dessa língua. Quadros e Karnoupp (2004) os apontam:

Mito 1 – A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos;

Mito 2 – Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas;

Mito 3 – Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, eu seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais;

Mito 4 – A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;

Mito 5 – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes (p. 31–37).

Tais mitos são desconstruídos à medida que se conhece a língua de sinais. Dessa forma, cada país possui sua língua de sinais. Por tudo isso, a Língua Brasileira de Sinais se instala como uma língua de possibilidades de estudos aprofundados no que se refere a sua modalidade que, diferente da Língua Portuguesa por ser de modalidade oral-auditiva, dispõe de outros canais constitutivos para sua emissão e recepção.

3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA INTERNA: A CRIAÇÃO DE SINAIS

Quando Ferreira Brito (1984) lança “Por uma gramática da língua de sinais”, mostra duas línguas de sinais existentes no Brasil: a língua de sinais da comunidade surda brasileira, tratando-se de uma língua de sinais urbana e, apresenta, também,

a língua de sinais Urubu-Kaapor, da família Tupi-Guarani, usada pela etnia Urubu-Kaapor, situada no interior do Maranhão.

Uma outra questão diz respeito às palavras em Libras. O que se configura como uma palavra em Língua Portuguesa é denominado de sinal, na Libras. Mas o que seria uma palavra, na língua?

A Libras, considerada uma língua nova, possui um sem número de sinais antes mesmo de sua oficialização, em 2002, Entretanto, tantas outras novas palavras surgem no cotidiano de alguns usuários da língua de sinais, significando dizer que novos sinais serão criados e incorporados. Mas a quem compete a criação de sinais? Seria função de um grupo específico? É sabido que somente surdos podem criar sinais. Porém, não se trata de “qualquer sujeito surdo”. Tudo isso envolve uma negociação. É, também, uma questão de política linguística.

O cenário político das línguas de sinais tem acontecido nos espaços de debates, de fóruns de discussão através da luta do movimento surdo. A língua se movimenta a partir da necessidade da comunidade. Quem determina que palavra entra ou sai da língua? O falante de Libras, tal qual o falante de Língua Portuguesa.

É comum, portanto, as convenções entre surdo e intérprete, seja no espaço da escola, seja na academia quando se trata de criação de um “sinal temporário” para resolução imediata de um termo ou palavra que, ainda, não exista em Libras. Acontece que ao se se criar um novo sinal é preciso levar em consideração a opinião e sugestão de outros surdos ou de um determinado grupo de surdos. Há que se entender, previamente, o significado da palavra para, posteriormente se criar o sinal. Trata-se, então de uma política linguística interna. São conflitos a serem resolvidos pela comunidade a partir das possíveis negociações que regem a língua, ora a língua do cotidiano “criada” para fins de compreensão entre poucas pessoas, ora a língua convencionada por toda uma comunidade, uma língua institucionalizada. Ou, ainda, a opção da Datilologia¹⁵ como um recurso paliativo a espera da criação de um sinal.

Se ouvintes não criam sinais, se isso compete aos surdos, não a qualquer surdo, quais os surdos empoderados para a realização de tal tarefa? Isso tudo envolve negociação. A essa negociação dá-se o nome de política gestada, gerada.

¹⁵ A Datilologia consiste no emprego do Alfabeto Manual.

Os depoimentos a seguir são resultados da pesquisa de Lages (2015) com surdos manauenses, egressos do Letras-Libras:

Por exemplo, a ponte do Rio Negro, é um sinal que precisa de uma coisa mais oficial. É importante que haja uma votação qual seria a variação de Manaus, do local, por exemplo? O surdo de Manaus tem uma ideia visual, [...] apresenta a proposta e, a comunidade aceita ou não. Aí, é uma coisa natural, por exemplo, se é um surdo de alto nível. Se for um surdo jovem como esses que saíram daqui agora, a comunidade surda não dá prestígio a eles. Então, é essa relação de poder que está envolvida no contexto. Agora, se for o surdo J., o F., o R., eles aceitam e o sinal é espalhado rapidamente pela comunidade (SURDO F).

Quem criou o Letras Libras? Foi a UFSC, certo? Os sinais não eram daqui eram os sinais da UFSC e que foram incorporados aqui porque foram eles que lutaram e que tiveram o status pra fazer aquilo. Então, começou lá e a gente incorporou. Se a gente lutasse, aqui, num trabalho e criasse viabilidade, as pessoas copiariam a nossa variação. Isso é uma **relação de poder** (SURDO F).

Eu fui dar um curso no interior, em Manaquiri, e vi que lá não tinha sinal próprio, eu inventei um sinal quando cheguei aqui espalhei e a comunidade surda aceitou. Então, qualquer surdo pode inventar sinal? Pode. Ele pode inventar, mas a comunidade surda aceita ou não (SURDO R).

A Escola Técnica Federal do Amazonas que o sinal era esse por causa do desenho, aí houve uma mudança e virou CEFET e mudou o sinal e, agora, é IFAM e o sinal mudou novamente (SURDO F).

É uma **relação de poder**, mesmo. É uma luta. Por exemplo, os surdos, principalmente, os surdos oralizados do Brasil, eles gostam de usar sinais com referência da Língua Portuguesa e o outro grupo (não oralizados), não. Então, há uma **briga de poder** (SURDO J) (grifos meus).

Os depoimentos desses surdos mostram a movimentação da língua em instâncias internas. Demonstra o que os surdos pensam a respeito da própria língua e de como esta se configura no cenário regional. Assim, o plurilinguismo (CALVET, 1993) é gestado em dois âmbitos: um originado nas práticas sociais, nomeada de gestão *in vivo* que trata da resolução de problemas diante de uma necessidade de comunicação entre os falantes, gestada pelos sujeitos e, outro da interferência nessas práticas que, travestido de poder, decide, opera, “hipotetiza”, regulariza. Trata-se da gestão *in vitro* que trata desde questões políticas linguísticas até

questões de política convencional e que, mesmo com a participação do sujeito, ela vem se verticaliza “de cima pra baixo”. Desse modo, Calvet vê a linguística definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto linguístico, disso trata a sociolinguística, afirmando que as políticas linguísticas sempre acompanham os movimentos político e social.

Ora, no caso dos surdos, essa política linguística interna que não se reflete na política maior mostra a forma como os sujeitos surdos regulam as relações hierárquicas, vai-se descobrindo uma outra política intrínseca nas relações dos sujeitos que estão envolvidos na política, de maneira que, na própria comunidade surda elege-se uma palavra para a escolha do sinal em Libras e do seu emprego na interpretação. Pachêco (2016) diz *que esses momentos definem qual a terminologia acadêmico-científica a ser empregada para que a Libras se torne, por exemplo, uma língua importante pra academia.*

Para a compreensão de língua e suas relações com o Estado, necessária se faz a elucidação das definições de “Política Linguística” e de “Planejamento Linguístico”. Este se refere à implementação prática de uma política linguística, aquela ao conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social (CALVET, 2007). O autor confirma:

Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística. [...] (p. 146)

O grupo dos surdos como uma diáspora, inúmeras reuniões em fóruns de discussão já decidiram “políticas linguísticas familiares”. Entretanto, a efetivação e a implantação, dependendo de instâncias maiores, arrastam-se anos a procura de legitimidade. Contudo, cada conquista representa um avanço. Nessa perspectiva, [...] *qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche...)* [...]. (CALVET, 2007, p. 20), entretanto, só o Estado tem o poder e os meios para implementá-la, ou seja, operacionalizar o planejamento linguístico.

Outra questão a ser considerada é a distinção (criada por Heinz Kloss) entre o *planejamento do corpus* e o *planejamento do status*. Este se refere às funções da

língua bem como suas relações com as demais línguas, dentro de um status social; aquele às questões interventivas da língua como a escrita, os neologismos, a padronização, entre outros.

A língua como um bem simbólico, empodera seus falantes à medida que se torna instrumento de dominação e às vezes até de exclusão social, no próprio grupo de surdos, quando alguns falantes surdos se sentem discriminados por não terem seus sinais aceitos pela comunidade. Para Foucault (2006)

O poder é aquele, concreto, que todo indivíduo detém e que viria a ceder, total ou parcialmente, para constituir um poder, uma soberania política. A constituição do poder político se faz, portanto, nessa série, nesse conjunto teórico a que me refiro, com base no modelo de uma operação jurídica que seria da ordem da troca contratual. Analogia, por conseguinte, manifesta e, que corre ao longo de todas essas teorias, entre o poder e os bens, o poder e a riqueza (p. 20).

Sobre a possibilidade de ouvintes criarem sinais, mesmo fazendo parte de uma cultura híbrida e esta, sendo feita internamente pelos sujeitos, alguns surdos resistem, justificando a possibilidade de se ter a influência da Língua Portuguesa, na “concepção do sinal”. O hibridismo nesse caso se dá, também, através do empréstimo linguístico, fenômeno coletivo pertencente a todas as línguas que emprestam de línguas próximas. É o caso dos sinais “azul”, “gramática” e “março” em Libras que se constituem como empréstimos da Língua Portuguesa. Esses três sinais são realizados com a configuração de mão referente à primeira letra das respectivas palavras, assim configurados:

Fonte: www.dicionariolibras.com.br



AZUL

GRAMÁTICA

MARÇO

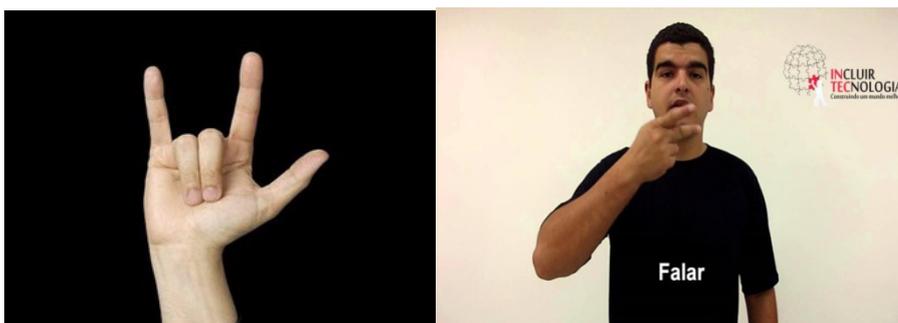
Configuração “A”

Configuração “G”

Configuração “M”

Outra consideração a ser feita diz respeito aos sinais que são emprestados de outras línguas de sinais como os sinais de “eu te amo” (este sinal contém

embutidas três Configurações de Mãos: “I”, de “I” eu em Inglês; “L”, de “Love” e “Y”, de “You”), empréstimo da ASL – Língua de Sinais Americana. O sinal de “banheiro” – “WC”, empréstimo do Inglês e, o sinal “falar”, concebido pelo sentido etimológico da palavra “falar” em Português que, por sua vez, se origina do Latim “parlare”. São empréstimos de línguas orais, de maneira que o sinal “falar” tem configuração de mão em “P” de “parlare” e não em “F” de “falar”.



Fonte: www.fontefm.redefonte.com Fonte www.youtube.com/falar/libras

EU TE AMO

FALAR

Entretanto, em se tratando de situações que implicam no confronto (grupo-grupo e não, apenas, de um indivíduo) em que ambos não falam a língua do outro e segundo Calvet, “se não há uma terceira língua disponível, e se têm necessidade de se comunicar, eles vão inventar para si outra forma de língua aproximativa”, caso da Língua Franca, no século XIX (CALVET, 2007). Tal necessidade acontece quando surdos de países diferentes se encontram em Congressos Científicos Internacionais. Ainda, essa necessidade levou à criação do Gestuno, configurando-se como uma “língua veicular”¹⁶ conhecida por grupos de surdos de diferentes países. Ora, o Gestuno como língua artificial se opõe à língua natural, ou seja, a quaisquer línguas de sinais de outros países, isso porque o Gestuno:

é a língua de sinais internacional, é uma língua inventada que difundiu a Federação mundial de surdos em 1951. Em 1973 um comitê criou um sistema standard de sinais internacionais. Trataram de eleger os sinais que melhor se entendiam de várias línguas de sinais para criar uma língua fácil de aprender. A comissão publicou um livro com uns 1500 sinais. Não tinha uma gramática concreta pelo que muitos dizem que não é uma língua real. O nome vem do italiano e significa: união das línguas de

¹⁶ Uma língua utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua. CALVET 2007).

sinais. Alguns surdos utilizaram esta língua nos Jogos Mundiais para surdos a Conferência de surdos e o Festival de Washington. (<http://enflibras.blogspot.com.br/2009/03/gestuno.html>)

Os sinais estabelecidos no uso do Gestuno estabelecem uma comunicação rápida e paliativa. Calvet diz tratar-se de “sabirs”, formas empregadas entre comunidades não possuidoras de uma língua comum, mas que mantém, por exemplo, relações internacionais, acontecendo, assim, os “pidgins: diglossia, interferências, entradas da gramática de uma língua em outra língua. Quando professora, da turma de Pedagogia ministrando a disciplina Educação Especial para estudantes da Etnia Ticuna, em 2002 na UFAM (Polo de Benjamin), percebeu-se que os estudantes Ticuna, da Comunidade Filadélfia, na época viviam entre zonas de fronteira, interagindo e vivenciando contato com as línguas Ticuna, Língua Portuguesa e Espanhol, influenciando, assim, não só a gramática da língua originária, mas também sua fonologia, sua sintaxe, sua prosódia.

3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUA DE SINAIS

“As políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”.
(CALVET, 200, p. 157)

Discussões a respeito das intenções e/ou “camuflagens” do perfil de cada política governamental, problematizam os reais objetivos da efetivação da política implantada. Assim, as políticas linguísticas, no Brasil, fazem parte do cotidiano docente. Os discursos manifestados pelas políticas, muitas vezes colidam com os discursos dos que a operacionalizam: os professores. A elucidação de alguns discursos faz-se necessária para uma compreensão acerca das reproduções e representações existentes em torno do outro e de sua especificidade.

Assim, o Brasil possui duas línguas oficiais (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais) e três línguas co-oficiais (Tukano, Baniwa, Nheengatu – línguas oficiais do município – estabelecidas pela Lei 145/2002), estas válidas somente no

município de São Gabriel da Cachoeira, aquelas válidas em todo o Território Nacional.

As políticas linguísticas podem ser classificadas, numa lógica de Estado em: políticas linguísticas internas (PLI) e em políticas linguísticas externas (PLEx) (OLIVEIRA, 2003). Diz esse autor que o Brasil ao reconhecer-se como país plurilíngue, em 2009, abre caminhos para que as demais minorias linguísticas se instalem, tudo isso a partir dos direitos educacionais indígenas garantidos na Constituição Federal, isso porque foi, também, *a educação escolar indígena o grande laboratório, que pela primeira vez na história brasileira gerou conhecimentos nesta área, tão avessa à construção da nação monolíngue e monocultural que foi a tônica das políticas educacionais neste país.* (p. 3)

Este autor diz que mesmo a Constituição reconhecendo os direitos linguísticos dos indígenas *deixou de fora outras comunidades linguísticas brasileiras, como os surdos e os descendentes de africanos e de imigrantes, que somente muito mais tarde conseguiram se organizar para a percepção dos seus direitos linguísticos* (p.2).

Anterior a 2009, continua o autor, o deputado Carlos Abicali (PT-MT) em 2005 propôs o “Livro de Registro de Línguas”. Em 2006 acontece o Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas,

em que falantes de seis línguas brasileiras (nheengatu, guarani-mbya, gira da tabatinga, hunsrüsckisch, talian e **libras**) vieram à Câmara dos Deputados dar seu depoimento de como é “ser brasileiro em outra língua que não o português” O Seminário encaminhou a criação do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL) formado por representantes dos ministérios da educação, cultura, ciência e tecnologia, orçamento e gestão, justiça, além da comissão de educação e cultura da câmara de deputados, a Unesco e o IPOL.(<http://www.ipol.org.br/>, acesso em 20/01/2016) (grifo meu).

As representações surdas nesse cenário configuram a luta do Movimento Surdo na gestão *in vitro*. Não se deve esquecer, portanto, que as políticas públicas não se encontram em “prateleiras” prontas para serem viabilizadas. Elas são resultado de lutas que por consequência, resultam a efetivação de ações. Algumas categorias de línguas já são reconhecidas juridicamente. Assim,

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística é o primeiro instrumento jurídico que reconhece todas as categorias de línguas: indígenas, de imigração, **de sinais**, afro-brasileiras, crioulas, além das variedades do português falado no país, assumindo assim que brasileiros de diversas línguas e origens contribuíram na construção do país. Portanto, é um instrumento importante na construção de uma nova visão de Brasil, a de um país plurilíngue e pluricultural (p.3). (grifo meu).

Não poderíamos deixar de citar, neste contexto, a regulamentação do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), através da lei nº 10.436, de 20/04/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22/12/2005. Trata-se de um dos maiores sucessos brasileiros, em termos de políticas linguísticas, pois gerou, a partir da mobilização da comunidade surda, o reconhecimento de que Libras é uma língua, e não uma „linguagem“, gerou o reconhecimento de direitos linguísticos da comunidade e, indiretamente, o reconhecimento de que há uma cultura surda e portanto, há um potencial instalado para que os surdos deixem de ser vistos, por parte do Estado e de outros setores da sociedade, pela ótica da deficiência, passando a ocupar o lugar que lhes é devido no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro. O Curso de Licenciatura Libras-Português, instaurado em várias universidades brasileiras sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um marco institucional na construção destas novas relações a que este artigo faz referência (p.8).

Dessa forma, o planejamento linguístico da Libras, se instala através de dispositivo legal. Trata-se da gestão *in vitro*, passando por análises, hipóteses para se chegar a sua aplicação. A Lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626 de 2005 se configura como língua da comunidade surda do Brasil. Tal Decreto assegura que a educação de surdos deve, necessariamente, ser bilíngue. Porém, o Parágrafo Único da Lei de Libras, sobre a Libras diz:

[...] ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania (Quadros e Karnop, 200. P. 17) (grifo meu).

No enunciado “ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português”, refere-se ao fato de a Libras não substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que, ainda, não possui um sistema de escrita oficializado. Existem propostas de Escrita de Sinais, porém, legalmente elas, ainda, não estão institucionalizadas como política linguística, significando dizer que, a Líbras, ainda, se constitui como uma língua ágrafa. O texto subjacente ao dispositivo legal (Lei 10.436/2002) é: uma vez que os surdos não possuem, em sua língua, um sistema de escrita, que se valham da língua, “dessa língua obrigatória nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino”, ou seja, da Língua Portuguesa.

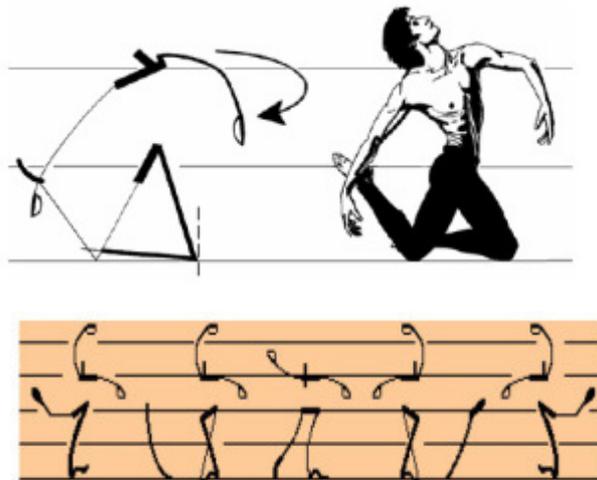
A propósito da escrita de sinais, existem no Brasil dois sistemas que propõem uma escrita de sinais, a saber: o Sign Writing¹⁷, de Valerie Sutton, traduzido no Brasil por Marianne Rossi Stumpf¹⁸ e o ELiS – Escrita da Língua de Sinais, de Mariângela¹⁹, ambas pesquisadoras na área de educação de surdos. O *SignWriting* foi criado por Valerie Sutton, em 1974 que, ao criar um sistema para escrever danças Estelita Barros, conseguiu despertar a curiosidade de pesquisadores na área de língua de sinais dinamarquesa. A partir dessa experiência,

a Universidade de Copenhagen solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em videocassete. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de *Dance Writing* para *Sign Writing*, isto é, da escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais. (<https://escritadesinais.com.br>). Segue abaixo, os exemplos de escrita de danças:

¹⁷ Colaboração: Antônio Carlos da Rocha Costa e Ronice Muller de Quadros. Tradução Parcial e Adaptação do Inglês/ASL para Português LIBRAS do livro “Lessons in SignWriting”, de Valerie Sutton, publicado originalmente pelo Deaf Action Committe. Apoio: Projeto SignNetCNPq/ProTeM – UCPel/PUCRS/ULBRA.

¹⁸ Surda. Doutora em Informática da Educação e Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Traduziu a obra: “Lições sobre o SignWriting: Um Sistema de Escrita para Língua de Sinais.

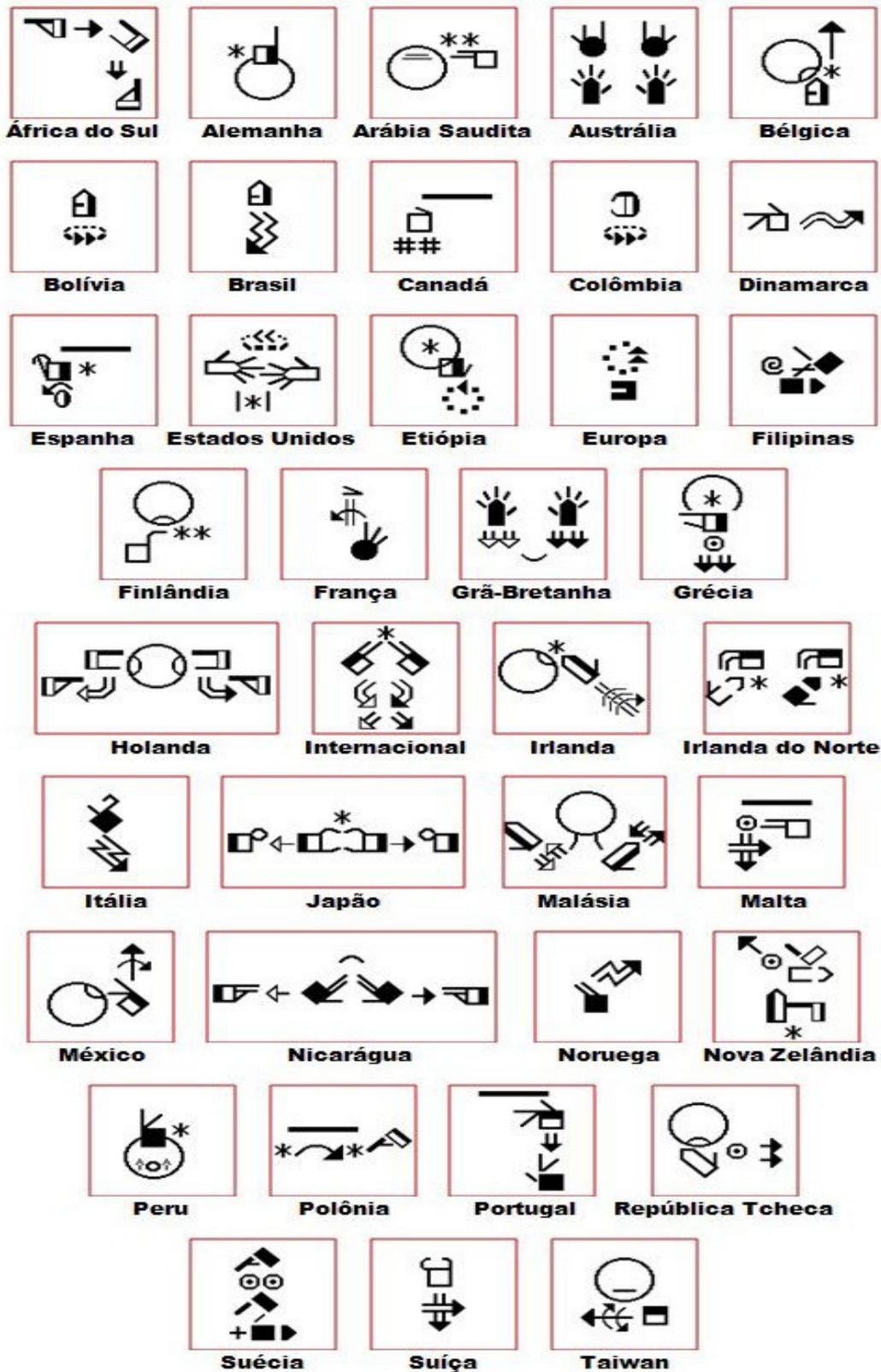
¹⁹ Ouvinte. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e criadora da ELiS, sistema de Escrita das Línguas de Sinais.



Fonte: <https://www.escritadesinais.wordpress.com>

Tal escrita de sinais foi introduzida, no Brasil em 1996, por Marianne Stumpf, considerada pela própria comunidade, como a primeira surda a escrever os sinais da Língua Brasileira de Sinais. Sua pesquisa começa com o Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, juntamente com a professora Márcia Campos, na PUC-RS. O primeiro livro a ser traduzido da Língua Portuguesa para a Escrita de Sinais, no Brasil, foi “Uma Menina Chamada Kauana”, da própria Marianne em parceria com o Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa. (www.escritadesinais.wordpress.com)

Eis alguns países que já fazem uso da escrita de suas línguas de sinais, entre eles, o Brasil:



Fonte: <https://www.escritadesinais.wordpress.com>

O ELiS, outro sistema de escrita da Libras, criado pela linguista Mariângela Estelita Barros em 1998 tinha, anteriormente, o nome inicial do projeto: “AlfaSig”

sendo denominado de tantos outros nomes até ser batizado, definitivamente de ELiS.

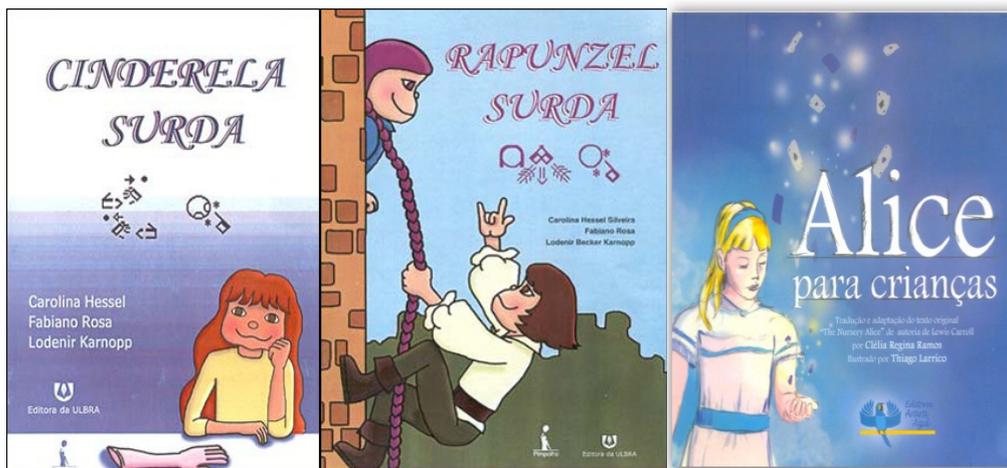
Mas, o que impede uma oficialização da escrita de sinais? Questões políticas? Ideológicas? Saberes, poderes, diferenças identitárias? Se na oralidade da língua de sinais, tem-se uma disputa de poderes entre surdos/surdos e surdos/ouvintes na escolha ou criação de sinais (há uma negociação entre surdos e intérpretes quando da criação de um sinal para efeito acadêmico), na escrita da Libras não se daria de modo diferente visto que temos proposta de uma surda e de uma ouvinte. Um exemplo disso é o caso do Professor Beethoven, participante desta pesquisa, mestrando do PPGSC – Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura que, ao discorrer sobre a Teoria da Complexidade de Morin, tem criado um *corpus* de sinalário para preencher seu vocabulário da pós-graduação. Tudo isso, em parceria com os intérpretes que, ao explicarem o conceito das palavras e vocábulos²⁰ em Português, o Professor Beethoven apresenta as possibilidades de sinais. O próprio sinal do vocábulo “Sociedade e Cultura”, da UFAM, foi criado pelo Professor Beethoven.

Contudo, evidente tantos outros surdos, nas Academias do Brasil, depararem-se com termos da teoria Moriniana e, também, terem criado sinalário (com significantes diferentes) para esta e outras teorias. Como resolver tais disputas? Deixemos que o Movimento Surdo reclame suas necessidades.

Os modelos supracitados (Sign Writing e ELiS) dizem respeito à necessidade de se implementar o que Calvet (2007) chama de “equipamento” das línguas e, o primeiro estágio consiste na criação de um sistema de escrita das línguas ágrafas, caso da Língua Brasileira de Sinais. O curso Letras-Libras possui em seu currículo a disciplina “Escrita de Sinais I” e Escrita de Sinais II”, viabilizando possibilidades de aprendizado em escrita de sinais para futuros professores que trabalharão com estudantes surdos dos anos finais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, as demais licenciaturas não possuem esse privilégio uma vez que só possuem a disciplina Libras em seus currículos.

²⁰ PALAVRA: sequência de um ou mais fonemas suscetível de uma transcrição escrita, compreendida entre dois espaços em branco; representando, então, toda unidade emitida na linguagem. VOCÁBULO: é unidade de língua efetivamente empregada em um ato de comunicação, representa uma unidade particular, com significado, usada na linguagem falada ou escrita. Unidade, aqui, não tem sentido de um numérico, mas de um semântico. VOCABULÁRIO: conjunto de vocábulos. (FAULSTICH, 2003, p. 36 e 37)

Várias “literaturas surdas²¹” já foram lançadas em escrita de sinais. O termo Literatura Surda se refere ao fato de incluir a identidade surda no mundo letrado, fazendo com que a criança surda se veja dentro da história, ou ainda que, elementos de sua cultura estejam presentes na narrativa. Embora, algumas escolas de surdos tenham introduzido a disciplina Escrita de Sinais em seu currículo (parte diversificada apegada pela LDB 9694/96), não se pode afirmar que, oficialmente, exista implantada uma escrita de sinais validada em todo o território nacional, empregada por surdos para comunicação no cotidiano da escola, documentos, reivindicações na mídia impressa. Enfim, os surdos se utilizam da modalidade escrita da Língua Portuguesa através de chats, fóruns, e-mails, entre outros para efeito de comunicação. Eis algumas Literaturas Surdas:



Fonte: <https://escritadesinais.wordpress.com>



Tradução: Cinderela Surda

Tradução: Rapunzel Surda

²¹Literatura Surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2006).

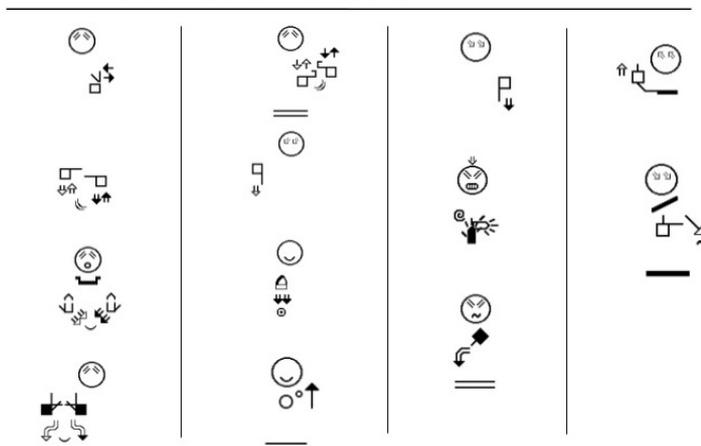
“Cinderela Surda” e “Rapunzel Surda” são resultados do trabalho dos pesquisadores Lodenir Becker Karnopp, Caroline Hessel e Fabiano Rosa acerca da Literatura Surda. A pesquisa tem por título “Letramento e surdez: uma abordagem linguística e cultural” objetivando divulgar a escrita de sinais.

Assim, “Cinderela Surda” narra a história de uma moça que não esqueceu o sapatinho, mas a luva. Em “Rapunzel Surda”, o príncipe, também, é surdo, apresentando elementos da cultura visual. Tal qual “Alice” que ao adentrar o túnel **não ouve** o barulho do coelho, mas **vê** sua imagem refletida na sombra. A seguir, um exemplo de Configuração de Mãos, em Sign Writing e de um texto produzido por Marianne Stumpf. A Escrita de Sinais não é na horizontal como no Português. O texto é escrito e lido de cima para baixo, sempre na vertical:

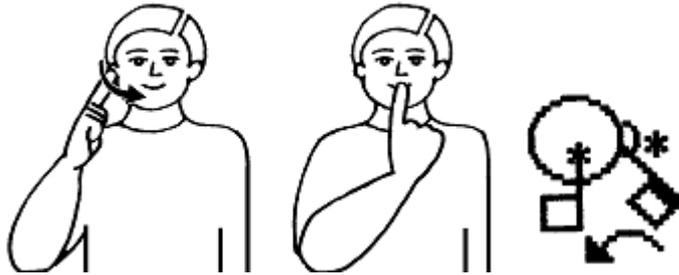
Configurações de Mãos

		Punho fechado de frente			Punho fechado, indicador estendido de frente
		Punho aberto de perfil			Punho aberto, indicador estendido de perfil
		Mão plana de frente			Mão plana aberta - forma com 5 de frente
		Mão curvada de perfil			Mão curvada de perfil

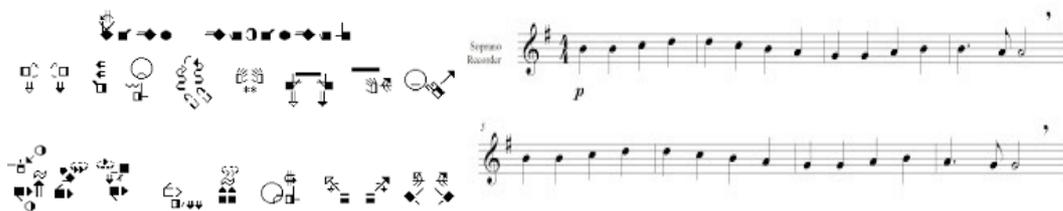
Agora, nós vamos discutir sobre a paz e a guerra.
 Na paz, temos a vida, isso é bom.
 Já na guerra, há destruição, isto é ruim.
 A paz é melhor do que a guerra.



O sinal “surdo” e em seguida o Sistema Sign Writing:



Uma vez não oficializada, proporcionar a escrita de sinais, numa tentativa de leitura, a estudantes surdos sem que estes tenham a língua de sinais estabelecida em sua ambientação linguística, é o mesmo que mostrar uma partitura a quem não conhece o código musical, é o mesmo que proporcionar intérprete de Libras ao surdo que não sabe Libras. Isso porque o *sistema escrito de sinais é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país. Este sistema envolve a composição das unidades mínimas de significado da língua compondo estruturas em forma de texto.* (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 29). A seguir, um exemplo de escrita de sinais que se tornaria desnecessária sua aplicação sem o conhecimento prévio da Libras e o exemplo de uma partitura musical que, também, não faria sentido algum para alguém que desconhecesse figuras musicais, tempo, domínio de algum instrumento musical, leitura de clave, enfim, elementos necessários para o domínio dos códigos. O mesmo acontece com o exemplo de ELis:



Sistema Sign Wring

Partitura Musical

Nesse processo de construção identitária, professores surdos que tiveram em sua trajetória escolar uma ambientação linguística tanto na família quanto na escola, percebem-se como falantes nativos e compreendem o sentido da Libras. Faz-se necessário o entendimento não do ponto de vista de quem está fora mas, precisamente, como o surdo constrói seu processo linguístico, como vive a sua língua, como a concebe. Professor Vivaldi ao ser questionado sobre o processo de vivência da língua de sinais uma vez que tem um irmão surdo com mais idade que a sua, responde: “não havia comunicação oral, nós conversávamos por meios de gestos”. O professor se refere ao fato não, propriamente dito, da língua de sinais, mas da convenção entre os familiares através de sinais caseiros para o estabelecimento de uma comunicação.

Entretanto, a ideologia linguística leva a determinada construção de pensamento: *se cada povo tem uma língua, então a língua tem povo. Trata-se de um jargão* (PACHÊCO, 2016), visto que há etnias que falam determinada língua que não é a língua do “seu povo”. Assim, nem todos que falam Nheengatu são povo Nheengatu.

A categorização toma espaço a partir do lugar de onde essa língua está sendo falada e por qual sujeito: se falante nativo de Libras ou ouvinte/ aprendiz que sabe ou vai aprender Libras. Essa dimensão se aplica aos próprios surdos como grupo heterogêneo que falam do lugar identitário de surdo que usa aparelho, ou que nasceu surdo, ou que ficou ensurdecido, ou oralizado, não oralizado, ou surdo que fala. E como seria visto o que fala? A questão não é que ele ouve e sim que ele fala. É um diferente de mim que, também, sou surdo (talvez pense seu par). Desse modo, se padroniza aos ouvintes? Existiria uma concepção de falante nativo? Se sim, há explícita essa concepção como minoria linguística? Enfim, são questionamentos, apenas, para possíveis compreensões a respeito das diferentes identidades dos professores surdos. Problematizações futuras.

Por tudo isso, uma política linguística pensada e concebida para o Ensino Superior em que professoras e professores surdos pudessem se comunicar em sua própria língua, modificaria todo um quadro excludente, configurado na negação da cultura, na negação da língua, pois a valorização da língua constituiria toda a sua prática pedagógica uma vez que legitimaria determinados modos de ensinar e de aprender visto que “a atividade docente é uma prática social, historicamente

construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática” (FRANCO, 2009, p.16).

3.3A QUESTÃO DA NORMATIZAÇÃO

Há que se levar em consideração que a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada em 2002, significando dizer que mesmo adquirindo, as Línguas de Sinais, o status de língua na década de 1960, é neófito sua regulamentação (da Libras) em todo o território nacional. Mesmo o bilinguismo sendo implementado como uma nova abordagem pedagógica na educação de surdos, é preciso lembrar que, há bem pouco tempo, ainda imperava o Oralismo e a Comunicação Total, significando dizer que alguns surdos se emanciparam linguisticamente e trazem consigo rancos dessas abordagens, uma vez que tiveram sua língua negada, proibida.

Na verdade, enquanto alguns surdos se encontram em estágio de empoderamento da sua língua, em função da sua emancipação; tantos outros, agora, é que estão se apropriando dela, sem se preocuparem com o preconceito (no sentido etimológico) daqueles que desconhecem os parâmetros da Libras²⁴, principalmente, a expressão facial carregada (marca fonológica da Libras), outrora (Oralismo) proibida nas escolas por parecer com a “linguagem dos macacos”²⁵. Se as línguas se constroem cotidianamente, mais pressa tem a língua de sinais em se construir, sobretudo na ampliação do seu léxico e na desmistificação de velhos paradigmas.

Tudo isso, para dizer que a normatividade da Libras envolve questões de poderes e saberes. Costa (2016) corrobora ao dizer que *a normatividade da Libras implica em algumas questões referente às resistências, inclusive, com a crítica acadêmica da normatividade, pois sendo vista como língua padrão, acaba sendo objeto de alienação, uma vez que “briga” com as variações*. “Brigar”, no sentido de

²⁴ Configuração de Mão, Ponto de Articulação – Locação, Orientação da Palma, Movimento, Expressão Facial, Expressão Corporal.

²⁵ Com a decisão da implementação do Oralismo como abordagem da educação de surdos, no Congresso de Milão, em 1880 na Itália e, conseqüentemente, a proibição das línguas de sinais, algumas escolas americanas tinham em suas salas de aula, a figura de um macaco colada nas paredes. Isso conotava que, se os surdos utilizassem “gestos” “caretas”, estariam se aproximando da linguagem dos macacos.

enfrentamento, uma vez que toda língua normatizada precisar do aval da Gramática Descritiva para se efetivarem: a informalidade da língua, a “anormalidade” da língua, as variações da língua, visto que a Gramática Prescritiva impõe um **único padrão** (redundância propositada, grifo meu). Em se tratando de poder na língua diz, ainda, que há uma imbricação entre os falantes - os ouvintes e os surdos, afirmando que *independente de serem surdos, são brasileiros. Mesmo tendo uma cultura politicamente surda, há um certo modus pensandi que ajuda a pensar determinadas questões de língua* (COSTA, p. 89, 2016).

Havendo a normatividade, a discussão toma outra proporção. Não é que não se possa normatizar, mas quem vai fazer isso? Os surdos de que localidade? Que instituição assume a normatização da língua? O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos? A UFSC – Universidade de Santa Catarina? A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos? Uma Região específica? Nesse sentido, surge uma discussão que não é, necessariamente, linguística, mas de saberes e de poderes. De modo que a discussão se encontra em outro viés, Tais questões não estão respondidas, ainda, envolvem instâncias políticas internas e externas.

Esses questionamentos, também, incomodam os próprios surdos. Lages (2014) recolhe o depoimento de um advogado²⁶ surdo, manauense, que diz o seguinte:

Eu acho que deveria ser na Libras como é na Língua Portuguesa, tipo uma associação normatizadora da Língua de Sinais, claro, respeitando as variações, mas que deveria existir um padrão ou uma variação oficial. Seria importante ter isso. Se estiver usando a nível nacional pra um assunto, um concurso ou um evento, aí, seria importante usar a variação nacional. Eu concordo. Eu acho importante ter, pode criar glossários em cada região, mas o problema é quem vai fazer o glossário? **Quem seria o grupo responsável? É a FENEIS? Quem em cada estado vai fazer? Porque isso envolve relação de poder, relação política, econômica e de status e de liderança (SURDO F) (grifo meu)**

A FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, a qual o surdo se refere, é um órgão sem fins lucrativos, representante da comunidade surda brasileira.

²⁶ Apenas para situar o grau de escolarização do surdo mencionado e perceber sua concepção a respeito da normatização da Libras.

Outro debate é pertinente quando se trata da oficialização e da normatização de uma língua: Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais pois, se existe uma língua oficial, deveria/poderia existir um Parâmetro Curricular Nacional da Libras. O MEC – Ministério da Educação, em 1997, lança os PCNs das diversas áreas do conhecimento da base comum do currículo das escolas brasileiras. Trata-se, o PCN, de um documento norteador, não de uma diretriz; de maneira que desde então, mesmo surgindo outras áreas de conhecimento no espaço da escola, o MEC não se propôs, ainda, a inseri-las nas demais áreas dos PCNs, estando esse documento obsoleto no que diz respeito a novas áreas bem como a necessidade de discussão de novas transversalidades (Temas Transversais).

Ao defender um artigo em um Congresso coordenado por Fernando Capovilla, autor do Dicionário Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais, levantou-se essa questão, diante da necessidade que se instaura através da política inclusiva. Assim, a Libras faz ou deveria fazer parte do currículo dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (escola comum) bem como da Educação Infantil visto que, geralmente, nesse segmento, as crianças surdas chegam à escola sem nenhuma língua estabelecida: nem Libras, nem Língua Portuguesa, pois na grande maioria são filhas de pais ouvintes. Quanto aos estudantes surdos do Ensino Fundamental que não sabem Libras é função da escola proporcioná-la, através do AEE – Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, ofertado no contraturno. (Política Inclusiva de 2008).

A criação de um Parâmetro Curricular Nacional para a Libras suscitaria problematizações tais quais suscitam nos demais Parâmetros. Em se tratando os PCNs de uma política educacional, fazem-se necessárias duas alternativas na tentativa da escolha de uma. A primeira seria a simplória compreensão do texto disponibilizado na visão do MEC – Ministério da Educação (absorvendo-o como verdade) e a segunda, a procura da compreensão da construção de tal política, seu processo de implementação e os sujeitos envolvidos na sua elaboração. *Optando-se pelo 2º Modelo, os PCN(s) serão analisados a partir: do discurso legal quanto aos seus objetivos e finalidades, das suas propostas metodológicas, de sua*

*fundamentação teórica e quem participou dessa construção*²⁷(MOREIRA, 1999, p. 9).

Ora, os PCNs, na perspectiva do MEC, são considerados como referencial de qualidade para os Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil. Porém, na visão de outros segmentos da sociedade, bem como dos seus maiores interessados, os professores, o documento é uniformizador e burocratizante, visto que esse grupo não foi chamado para discutir o processo de elaboração do documento. No entanto, esta seria uma discussão secundária.

Dessa forma, um PCN de Libras nortearia as questões linguísticas que se subdividem em epilinguísticas e metalinguísticas da Língua Brasileira de Sinais tais quais as apregoadas nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). As questões linguísticas estão ligadas ao estudo da língua e sua operacionalização tratando da prática de reflexão sobre a língua, a língua em uso, sua dialogicidade através de textos em língua de sinais e escrita de sinais; as questões epilinguísticas dizem respeito à manipulação da linguagem buscando a construção de hipótese, construção de novas significações através da produção textual, compreensão e interpretação diante dos gêneros apresentados em Libras; as questões metalinguísticas referem-se ao ato de pensar e refletir sobre a Libras por meio da própria Libras. Os PCNs, nesse sentido, criariam uma parametrização no que diz respeito ao conhecimento da gramática da Libras, não apenas, do sinalário.

A propósito do ensino da gramática de Libras, a Professora Carmen declara:

É muito precário. Ainda não há uma visão sobre a própria língua. Há uma preocupação de falar mais do sujeito, da deficiência, da falta de audição. [...] é esse processo de normatização de sujeito, entendeu? Então, eu reparo, assim, nos professores que ao ensinar a Libras nas instituições, eles se preocupam mais em falar sobre a surdez, sobre a audição, sobre o grau de audição, sobre a necessidade do sujeito surdo e, expondo como um sujeito incapacitado, sujeito que não é autônomo. Como um sujeito que vive de uma eterna dependência. Mas quando nós passamos a falar da língua do sujeito, logo nós mostramos a autonomia,

²⁷Baseado na leitura de dois artigos: O texto produzido pela UFRGS– “Análise do Documento Parâmetros Curriculares Nacionais”. Aspectos discutidos: procedimentos utilizados, estratégias de poder aplicadas, justificativas retóricas apresentadas sobre sua importância, fundamentações teóricas selecionadas, representatividades sociais, representações educacionais que participaram de sua idealização e formulação e o texto produzido por Moreira (1999) – “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas”. Aspectos discutidos: críticas aos discursos de governantes e autoridades, a escola básica de qualidade, incompetência do professorado.

mostramos que existe um sujeito cidadão [...], apesar que usando uma língua diferenciada. Então, para mim, ainda é muito carente isso, para mim o ensino da gramática da Libras precisava ser mais esclarecido.

Ora, normatizar a língua possibilita o padrão. Dominar o padrão consiste no empoderamento do sujeito. O que significaria a padronização da Libras para os surdos? Grosso modo, poderia parecer que a padronização prejudicaria as variações. Um equívoco. Nisso consiste a riqueza linguística. E para além da padronização, dominar as variações, significaria ter mais poder. Um exemplo disso diz respeito ao vocábulo “índio surdo” ou “surdo índio”. Ora, se os surdos são minoria, diminui a diferença. “Índio Surdo”, eis uma outra questão, não de linguística mas de poder. Fora de um grupo interno, tem um externo, ainda, maior se impondo, também pelo reconhecimento da identidade e, isso depende do lugar de onde os partícipes falam pois, *em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.* (FOUCAULT, 1999, p. 8, 9)

É um jogo de poder entre os territórios surdo/surdo e surdo/ouvinte. Diz-se isso porque nessa luta de língua de sinais, linguística da Libras não se tem, apenas, surdos envolvidos. Alguns ouvintes têm vez e voz por terem expressividade dentro da comunidade surda. Porém, não todo e qualquer ouvinte. Há os sujeitos que não são surdos, mas têm poder como parte da comunidade acadêmica de Libras, são fortemente ouvidos à medida que, através, de suas pesquisas, contribuem com a produção de conhecimento na área. Muitos pesquisadores – teóricos na área de Educação de Surdos, Libras, Tradução e Interpretação, Estudos Linguísticos, entre outras temáticas, têm aprofundado, epistemologicamente, seus campos teóricos sobre e com os surdos. Possuem o respeito e o reconhecimento da comunidade. Dentre eles: Carlos Skliar (Antropologia e Surdez), Nídia Regina Limeira de Sá (Cultura, Poder e Educação de Surdos), Ronice Muller (Estudos Linguísticos), Lodenir Karnopp (Estudos Linguísticos), Tânia Felipe (Linguística da Libras), Lucinda Ferreira Britto (Gramática e Língua de Sinais Urubu-Kapoor), dentre tantos outros teóricos brasileiros.

Essas vozes, também, têm poder pois muito têm a dizer sobre a surdez e sobre os surdos, daí, são ouvidas. Ronice Muller, por exemplo, é CODA, proficiente

em ASL – Língua de Sinais Americana e em outras línguas de sinais, bem como idealizadora do Letras-Libras /UFSC, na modalidade semi-presencial. Entretanto, não deixam de ser territórios conflituosos. E o conflito é pertinente. As vozes ouvidas do diferente (do ouvinte) às vezes adentram o embate das correlações de força. As vozes surda e ouvinte são vozes que, ora se subordinam, ora se sobrepõem, mesmo havendo momentos em que estas se entrelaçam quando interesses comuns.

Nas relações de poder estão imbricados os interesses, as concessões. Assim, é possível negociar a obediência de determinados sujeitos. Todavia, é muito mais fácil fazer os sujeitos surdos “obedecerem”, “negociarem”, quando o “opressor”, (o detentor do poder) é o seu par, é outro surdo empoderado. Porém, se o empoderado for ouvinte, o conflito é inevitável.

Todo esse jogo de empoderamento do surdo perpassa dois níveis: o primeiro diz respeito ao engajamento, a luta, as conquistas legais, o Curso de Libras, as Cotas, a efetivação das políticas, através do Movimento Surdo. O segundo questiona o que fazer com o resultado ou consequências dessas conquistas. Qual o próximo engajamento uma vez que, nesse primeiro nível, há muito o que problematizar?. A luta é uma constante. Ao mesmo tempo que é preciso “cuidar” do que foi conquistado, outras necessidades vão surgindo. No caso dos professores de Libras vê-se, claramente, determinados professores lutando, defendendo a causa, nesse primeiro nível. Todavia, não basta o Letras-Libras existir. Ele já uma conquista. É preciso pensar o que é o Letra-Libras. Pensar o Projeto Político Pedagógico do Curso. Pensar inclusive, no percentual de surdos e ouvintes que passam no vestibular no Letras-Libras. A efetiva proposta do curso e que perfil de egresso se quer formar e qual a contribuição do egresso desse curso no Mestrado da UFAM Problematizar o acesso através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A questão do ENEM muito incomoda o Professor STRAUSS: *tem que tá sempre na luta. Hoje, qual é a luta? O ENEM a respeito da interpretação que não se tem ainda.* Enfim, um sem número de problematizações que não podem deixar de estar em pauta, no debate da academia, no cotidiano dos professores de Libras.

Tudo isso, pra chamar atenção acerca da disputa de poderes. A excessiva preocupação com o poder acadêmico faz esquecer, às vezes, as utilidades do, essencialmente, necessário acerca da interpretação da realidade. Quando Cristhy (2016) diz *que a cultura influencia na interpretação, também, da língua de sinais*, problematiza que o *modus pensandi* de pensar surdo-brasileiro sobre a língua,

norteia a lógica de raciocínio ao movimentar, veicular essa língua. A internalização de uma gramática de um determinado país é, *culturalmente produzida numa lógica, seja surdo, seja ouvinte*; isso porque *ao pensar na língua, raciocinar na língua, o sujeito começa a adquirir determinados pensares e determinadas ações do modo de pensar e raciocinar*. Toda essa concepção de língua, completa Cristhy: *é por conta da cultura surda, um modo específico de raciocínio surdo. Os traços da cultura, os traços linguísticos são marcados nos sujeitos*. Diante disso, a língua não é só uma questão de comunicação. Está imbricada de sentimentos e emoções.

O preconceito linguístico, também, está presente nas línguas de sinais, no falante de Libras. Ao se pensar na palavra no verbo “brear” (sinônimo de colar, untar com breu) ou, ainda, nas palavras: “extrato”, “beijo”, “pastinha”; seria possível que algum ouvinte desavisado quanto ao emprego da língua, pudesse dizer: “mas isso não se usa mais, já caiu em desuso” e trocasse por seus respectivos sinônimos: “perfume”, “lábios”, “franja”. Acontece que a língua está em movimento e se houver, ainda, um falante que fale determinada palavra, então ela faz parte da língua, pertence à língua, está em uso, na língua. Quem determina que palavra entra ou sai da língua é o próprio falante. De maneira que, ao se pensar em Libras, o mesmo aconteceria. Porém, o “modismo” na Libras, através de seus usuários, no afã de conhecimento por sinais novos (não os sinônimos ou neologismo) tem mensurado quem está “atualizado” ou não, em língua de sinais, provocando assim uma “competição” entre os falantes, cometendo-se o equívoco de não mais empregar o sinal antigo, justificando sua ultrapassagem. Isso, também, é poder. Um exemplo disso é do sinal “cultura”, antes feito em Configuração “C”, com Ponto de Articulação na frente, com Movimento para fora, muito empregado por surdos e ouvintes manauenses. Agora, realizado em Configuração “5”, com Ponto de Articulação na cabeça, sem Movimento (o que já acontecia no Sudeste). Alguns surdos e ouvintes dizem se tratar de uma variação. Outros dizem se tratar de um sinal em desuso, fazendo, inclusive o sinal de “gasto” (muito usado) mais o sinal de “passado” (antigo). A seguir, o sinal de “cultura”, com Configuração em 5 realizado no Ponto de Articulação, com Movimento, referindo-se à “inteligência”, “sabedoria”, diferente das descrições abordadas:



Fonte: <http://www.Ines.Gov.br>
 Dicionário de Libras do Acessibilidade Brasil

3.4 OS DICIONÁRIOS DE LIBRAS

Alguns dicionários de sinais registram, muitas vezes, um conjunto de vocábulos (vocabulário) que fazem parte de um *corpus* especializado. Assim, os dicionários de sinais se configuram em sinalários que, dependendo do seu objetivo atendem a um determinado grupo de surdos.

É sabido que muitos dicionários de sinais são criados com fins de catequização, evangelização. A Libras, na verdade, serve como “isca” para os “pescadores de homens”. É o caso dos Dicionários “Linguagem das Mãos”, do Pe. Eugênio Oates e do “Dicionário Linguagem de Sinais dos Testemunhas de Jeová”, retirado de circulação, por possuir sinais que “não se usam mais”, “sinais ultrapassados”, justificado pelo emprego de novos sinais “mais modernos”.

Nesse sentido, tais dicionários configuram um vocabulário religioso composto pelos vocábulos pertencente a este *corpus* especializado. Porém, uma questão chama atenção no que diz respeito ao significado dos sinais nos referidos dicionários. Eles podem variar (e até inexistir) uma vez que estão carregados de uma ideologia, um conceito religioso ou dogmático, de maneira que o significado de “inferno” para um Católico (sinalizado no Dicionário de Oates) não é o mesmo para um Testemunha de Jeová (inexistente no Dicionário Linguagem de Sinais dos Testemunhas de Jeová) visto que esse conceito não faz parte das crenças e dogmas desses sujeitos. A questão central, aqui, é como fica a interpretação de determinada palavra em um outro contexto (fora do campo religioso: palestras, congressos, seminários)? Então, tais sujeitos (os intérpretes) falam, também, de um

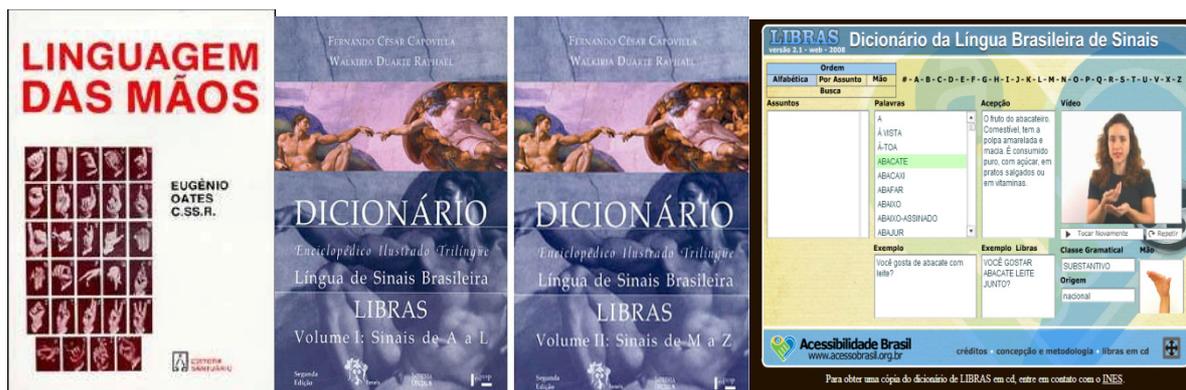
lugar, a partir de suas religiosidades/não religiosidades, inclusive, quando optam por não interpretar determinado *corpus*.

Por possuir identidade católica-candomblecista (ou candomblecista-católica?), há mais de quinze anos interpreta-se, em língua de sinais, a missa na Igreja de Nossa Senhora Aparecida. A frase “Em nome do Pai, em nome do Filho, em nome do Espírito Santo” ao ser interpretada fica, gestualmente, parecida com o ritual icônico do ato de benzer-se. Uma colega intérprete, evangélica, ao sinalizar a mesma frase, ficou com os seguintes sinais: NOME-DEUS-NOME-JESUS-NOME-ESPÍRITO SANTO. Outro intérprete, ateu, interpretou com os sinais: NOME-PAI-NOME-FILHO-NOME-ALMA-SANTO ou o emprego do alfabeto manual através da Datilologia: E-S-P-Í-R-I-T-O _ S-A-N-T-O. Há intérpretes que, independente, de religião realizam seus trabalhos de interpretação sem quaisquer compromissos com algum trabalho missionário. Têm, apenas, a função de, unicamente, interpretar. Mais ou menos o que acontece com o Intérprete na escola comum que se diferencia do Professor-Intérprete. Entretanto, alguns intérpretes, carregados de ideologias (como quaisquer indivíduo) religiosas, políticas, partidárias se impõem, recusando-se interpretar.

Os dicionários de sinais seguem a mesma lógica dos dicionários da Língua Portuguesa, ou seja, uma relação de verbetes em ordem alfabética, seguido da demonstração do sinal através da imagem, no caso dos impressos; e/ou seguido do vídeo, no caso dos digitais.

Entretanto, penso que seria interessante uma proposta de dicionário que fizesse a entrada do “verbeta” com a Configuração de Mão. Nessa lógica, inúmeros sinais com a mesma Configuração, seguir-se-iam da Escrita de Sinais, posteriormente da palavra em Língua Portuguesa e, finalmente, a descrição sobre a realização do sinal.

Veja-se o caso dos dicionários de Libras, aqui, analisados: o dicionário Linguagem das Mãos, de Oates, datado de 1969; o dicionário Trilíngue, de autoria de Fernando Capovilla e Raphael, de 2008; e o Dicionário Digital de Libras do INES, 2006, assim discriminados:



Dicionário de Sinais

Dicionário Ilustrado Trilíngue de Libras

Dicionário de Libras Virtual

Padre Eugênio Oates, missionário americano redentorista, apresenta com “Linguagem das Mãos” (título, posteriormente, criticado pelos surdos uma vez que a Libras, como língua, não diz respeito somente às mãos, mas às mãos, corpo e rosto) um dicionário com imagens referentes à realização do sinal.

O dicionário possui ilustrações com 1.258 palavras e sinais. Oates, ao vir para Manaus, conviveu com surdos da Igreja Nossa Senhora Aparecida. Trouxe para a Pastoral dos Surdos, tanto sinais referentes à Liturgia Católica, quanto sinais oriundos de outras regiões do país, mesclado a alguns sinais influenciados pela ALS – Língua de Sinais Americana.

Em sua pesquisa sobre “ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE DE MANAUS: Aspectos Linguísticos Políticos e Sociais”, Lages (2015) colhe alguns depoimentos de surdos que lembram tal episódio: *antes, entre 1960 e 1970, quando o Padre Eugênio Oates veio aqui, ele ensinou a língua de sinais, então o padre influenciou alguns sinais que perduram até hoje.* (Surdo J, *apud* LAGES, 2015, p. 118). Um intérprete, também, lembra a história: *[...] aquele surdo dessa família que eu conheci eles já sabiam língua de sinais, o mais velho deles já sabia língua de sinais, agora, aprendeu onde? Com certeza foi na comunidade religiosa, no bairro de Aparecida* (INTÉRPRETE 2, *apud* LAGES, 2015, p.118). E a Surda V (*apud* Lages, 2015), reitera:

Primeiro eu vi o livro que o padre criou. Eu estava aqui. O Padre é americano. Ele criou o livro, ele fez o livro, A primeira vez que encontrei o padre foi em 1980. Ele veio aqui, a Libras dele era perfeita. Bonita. Eu me emocionei. Aí eu observei ele ensinando e aprendi. Eu pensei que o padre ia ficar aqui, ele ficou algum tempo e depois viajou. Os surdos aprenderam com o padre. Eu, a Virgínia, o Gilmar, todos os surdos adultos aprendemos aqui na igreja da Aparecida. E aí passou algum tempo depois ele foi

embora. Era muito quente aqui, ele ficou doente e foi embora.
(*Idem*).

Assim, o Dicionário de Oates é organizado com: léxico, texto introdutório, sinal, sistema de representação: (composição quirêmica), dando destaque para a parte do corpo que mais evidencia o sinal.

Figura 2 – Cochilar



Fonte: Oates (1969)

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) é considerado, pelos autores, como o primeiro dicionário de Libras do Brasil. Seu objetivo é instrumentalizar a educação bilíngue no Brasil. Contém 9.500 verbetes em Inglês e Português. A entrada dos verbetes se dá nessa ordem e da seguinte forma (Capovilla e Raphael, 2008):

- ilustração do significado do sinal, acompanhado da palavra em Português e Inglês;
- ilustração da forma do sinal em estágios;
- escrita em Sign Writing;
- classificação gramatical;
- definição lexical;
- exemplos de uso linguístico de palavras e sinais;
- a descrição da forma ou composição quirêmica do sinal.

Apresenta, ainda, ao final dos verbetes, um Dicionário Inglês – Português e o Conteúdo Semântico dos Sinais da Libras, organizando as categorias temáticas, apresentando vocabulários de *corpus* específicos; esportes, lazer, cultura, religião,

comunicação, leis, dentre outros. Exemplo da organização dos verbetes no Dicionário Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais:



formiga **formiga** (2) (CL) (sinal usado em: **DF**, **MG**,

RJ) (inglês: *ant*): Idem **formiga** (1). Ex.: *As formigas saíram do formigueiro e andaram pela terra.* [Fazer este sinal **ANTENA (inseto)**: Mão em **V**, palma para frente, tocando o centro da testa, balançar alternadamente os dedos indicador e médio. Em seguida, mão vertical fechada, palma para frente, dedos indicador e polegar quase unidos pelas pontas,] (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, p.184).

O Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, virtual, é uma realização do Acessibilidade Brasil. Organizado em ordem alfabética, escolhe-se a letra e digita-se a palavra. Possui os seguintes campos exemplificados como verbete “cultura”:

Palavra: “cultura”

Assunto: nenhum

Classe Gramatical: substantivo

Origem: nacional

Acepção: (definição) conjunto dos hábitos, ideias ou criações do homem, herdados do grupo ou da sociedade

Exemplo em Português: A cultura do Brasil e do Japão são diferentes.

Exemplo em Libras: JAPÃO-BRASIL-CULTURA-DIFERENTE

Vídeo: execução e demonstração do sinal



Fonte: <http://www.ines.gov.br>
Dicionário de Libras do Acessibilidade Brasil

Os dicionários citados nesta pesquisa objetivam mostrar como se dá a entrada de verbetes de um dicionário de sinais. Na visão de Foucault (2000), *a língua de um povo fornece seu vocabulário e seu vocabulário é uma bíblia bastante fiel de todos os conhecimentos desse povo; apenas a comparação do vocabulário de uma nação em diferentes tempos é suficiente para se formar uma ideia de seus progressos.* (p. 120). Os surdos pouco têm se apropriado dos dicionários para o conhecimento de uma sinal, essa prática acontece mais na oralidade da língua de sinais quando em contato com outros surdos. Os que mais se apropriam dos dicionários são os ouvintes em fase de aprendizado da Libras. Há uma questão subjacente à criação dos dicionários: é uma idealização dos surdos ou dos ouvintes? Que poderes têm os que criaram os dicionários? Em que momento histórico eles (os dicionários) se situam?

Sabe-se da importância de uma língua dicionarizada, da importância da escrita de sinais veiculada no dicionário, mais ainda, da expressiva contribuição dessa Literatura para as comunidades surda e ouvinte, para os acadêmicos de Libras, para os Professores de Libras, em suas pesquisas analítico-comparativas. Os pesquisadores/autores dos Dicionários deixam um legado, proporcionando possibilidade de futuras pesquisas na área de língua de sinais. Foucault afirma que o autor é um instaurador, ou seja, a partir do que se escreve, do que se cria, do que se publiciza é que acontece o surgimento de novas indagações e proposições para o desenvolvimento científico.

3.5 POR UMA GRAMÁTICA DE LIBRAS?

Em “As Palavras e as Coisas”, Foucault (2000) discorre sobre a Gramática Geral mostrando que seria um contra-senso querer decifrá-la sob uma lógica linguística. Assim,

A Gramática Geral é o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ela é encarregada de representar. Por objeto próprio, ela não tem, pois, nem o pensamento nem a língua: mas o discurso entendido como sequência de signos verbais. [...] E, contudo, essa sequência não é a mesma em todas as línguas: algumas colocam a ação no meio da frase; outras, no final; algumas nomeiam primeiro o objeto principal da representação, outras, as circunstâncias acessórias (p.114).

A “construção de sentidos” no texto do surdo é palavra de ordem para a compreensão de seu texto e o entendimento da gramática de sua língua. O discurso é o objeto da gramática de cada língua, isso porque *a Gramática define para cada língua a ordem que reparte no tempo essa espacialidade (Idem ibidem, p. 115).*

O legado deixado pelas civilizações não são, apenas os manuscritos, os textos, *mas sim os vocabulários e as sintaxes, os sons de suas línguas mais que as palavras que pronunciaram, seus discursos menos que o que os tornou possíveis: a discursividade de sua linguagem (p.120).* A generalidade da Gramática estuda a palavra e seu funcionamento,

todavia, já que o discurso não é simplesmente um conjunto representativo mas uma representação reduplicada que designa uma outra — aquela mesma que ela representa —, a gramática geral deve estudar a maneira pela qual as palavras designam o que elas dizem, primeiramente no seu valor primitivo (teoria da origem e da raiz), depois, na sua capacidade permanente de desvio, de extensão, de reorganização (teoria do espaço retórico e da derivação) (p.127).

Nessa perspectiva, a Gramática Geral deveria olhar a língua mas, especificamente, a palavra de modo a considerar sua etimologia e, conseqüentemente, estabelecer possibilidades de relações não, apenas, com o significado delas, mas para além deste, a significação. Um exemplo de desvio em

língua de sinais, contado pelo Professor de Libras IF, foi quando uma criança surda, ao demonstrar insatisfação com sua mãe (também, surda) por ela lhe ter “chamado atenção” e, ao lhe dizer e perguntar a mãe, em língua de sinais:

- Eu amo você. Você me ama?

A criança (fazendo “beicinho”) lhe responde:

- Eu amo bem pouquinho, assim. (fazendo o sinal de “eu te amo”, encolhendo e diminuindo a Configuração de Mão.

Decerto que a tradução “bem pouquinho”, poder-se-ia traduzir empregando vários recursos linguísticos: “muito pouco”, “pouco”, “só pouco”, “pequeno”, “um tantinho, assim”, “quase nada”, “não muito”, “muito, muito, não”. Enfim, a riqueza da palavra dita é, também, uma performance que envolve o intérprete de língua de sinais. *Se a palavra designa o que ela diz*, deve ser dita a partir de uma origem e um sentido ou, ainda, múltiplos sentidos.

O conhecimento da palavra e do sinal, para a criança surda, se dará sempre pela visão. Recursos de derivação, na língua de sinais, por exemplo, serão criados a partir da lógica visual. Se uma criança desconhece a palavra, em Língua Portuguesa, mais ainda, tem desconhecimento etimológico da palavra. Comum é em crianças ouvintes construções como “vou pazar” a partir do radical da palavra “pá”, referindo-se ao ato de mexer com a pá; “vassourar” a partir de “vassoura” em crianças surdas, a lógica é a mesma. A partir de um radical é possível se criar inúmeras palavras. É a criança empregando a regularidade da língua que, por sua vez, obedece as suas normas internas. O contrário, também, acontece quando a criança, ao desconhecer a irregularidade da língua, faz construções como: eu “fazi”, eu “ouvo”. Daí, a importância da visualidade da língua para o surdo pois, só a partir da internalização do sinal, bem como do seu significado, a criança surda conseguirá “brincar” com a gramática de sua língua, poderá construir vocabulário, metaforizar e poetizar em língua de sinais, tal qual Bandeira, em “Meu Quintana” e Neologismo; e Quintana em “Poeminha do Contra o fazem com a Língua Portuguesa:

“Meu Quintana, os teus cantares

Não são, Quintana, cantares:

São, Quintana, quintanares.

“Inventei o verbo teadorar

Intransitivo:

Teodoro, Teodora”.

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!

Se para o ouvinte, poesia é *brincar com as palavras*, como sugere José Paulo Paes. Para o surdo poesia é brincar com sinais. A poética da língua de sinais propõe uma “brincadeira”. A metaforização em língua de sinais, através do poema, constrói e mostra a cultura e a identidade surdas de pessoas surdas como um povo visual. A surdez, nesse sentido, é construída através dos recursos imagéticos da Libras. *A poesia em língua de sinais, como a poesia em qualquer língua, usa uma forma elevada da língua (“arte”) para produzir efeito estético* (SUTTON-SPENCE, 2005).

Em “Que Palavra que te Falta”, Souza (1996) chama atenção para uma cultura, essencialmente, visual:

No caso dos surdos o exercitar o visual, o que sobra além da audição, passa a ser o centro principal de acesso ao saber: o desenho pareado à palavra o desenho que representa uma representação e torna-se signo; a visão que, convenientemente exercitada, é o canal que deve possibilitar ao surdo corrigir, diante do espelho, a articulação de um som que não ouve. Ou antes, é o sentido que deve ser treinado para que possa ver uma 'fala' que não logra penetrar em seu corpo pela audição (p.204).

E como são constituídos os pequenos sinais em Libras? Como se decompõem? Um processo parecido com o que acontece em Língua Portuguesa que, constituída ora de morfemas presos ou dependentes, ora de morfemas livres, independentes, constroem novas ULS, segundo Faria-Nascimento (2013):

Os estudos clássicos da LSB identificam e descrevem morfemas aditivos, repetidos, reduplicados, alternativos, subtrativos e zero. Todos esses morfemas são unidades construtoras de ULS, manifestadas ora como morfemas presos ou dependentes, ora como morfemas livres, independentes; esses últimos,

normalmente morfemas-base para construção de novas ULS. Nas línguas orais, entre os morfemas aditivos, destacam-se os radicais (morfemas livres ou presos) e os afixos (morfemas presos), que se fixam a radicais. Os afixos classificam-se como (a) prefixos – morfemas que se encaixam antes do radical. Ex. em Língua Portuguesa: in-feliz; (b) infixos – morfemas que se encaixam no interior do radical. Em face de as análises serem polêmicas, muitos autores preferem desconsiderar a existência de infixos em Língua Portuguesa (cf. BACK, E. & MATTOS, G., 1972; CÂMARA Jr., J. M. 1956 e 1964; CARVALHO, J. G. H., 1963); (c) sufixos – morfemas que se encaixam no final do radical. Ex. em Língua Portuguesa: feliz-mente; (d) circunfixos – morfemas descontínuos, que se encaixam, ao mesmo tempo, no início e no final do radical. Ex.: en-tard-ecer (p. 94).

Os morfemas repetidos são morfemas que se “repetem” no tempo, um após o outro; normalmente marcam o plural de substantivos ou o coletivo, como em ÁRVORE++++ (Faria-Nascimento,) e FLORESTA [...] e FLORESTA [...] e FLORESTA [...], a intensificação dos adjetivos, a distinção entre verbos e nomes, o aspecto e o tempo (p. 96).

Quando Bakhtin (1997) afirma que *é o ouvido que, [...] tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem*, ele mesmo, [...] argumenta que há *necessidade de vincular a “natureza real da linguagem como código ideológico”*. (p.69) Assim, para Souza (1998):

No caso dos surdos, é o *olho*, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver a palavra; são as mãos, e não as cordas vocais, que a articulam. No fluxo da comunicação por signos sinalizados mescla-se com sons, movimentos articulatórios, gestos, etc., evolui com eles e é deles indissociada (p. 49 e 50).

Em função disso, ao trabalhar na escola de surdos como professora, tínhamos (corpo docente) uma preocupação em sinalizar, escrever os nomes dos objetos em Português e fazer a datilologia dos objetos presentes no ambiente escolar visto que, para os surdos, toda e qualquer entrada de informação se dá pela visão, desse modo, escrevia-se, por exemplo, as palavras “cadeira”, “armário”, “caderno”, em uma placa (pedaço de cartolina, sulfite) e colocava-se sobre os respectivos objetos (o cartaz “armário” colocado sobre o objeto “armário), no afã de apreensão da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Ora, uma criança ouvinte não necessitaria de tal metodologia uma vez que tem/teria, além de memória

auditiva, consciências fonética e/ou fonêmica para escrevê-las. Entretanto, a criança surda se valeria de sua memória visual para o emprego da escrita visto que é desprovida de consciência fonética e fonêmica em se tratando da língua oral. Assim, *o sinal, ou seja, o item lexical da língua de sinais, é um signo lingüístico da mesma forma que as palavras da língua portuguesa* (GOLDFELD, 1997, p. 24). Entretanto, o ponto nevrálgico na educação de surdos é o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. É um constante desafio.

3.6 GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIBRAS

Os textos sinalizados que circulam na comunidade surda bem como os textos escritos em Língua Portuguesa fazem parte do mundo letrado do surdo. Os gêneros discursivos em Língua de Sinais e na própria escrita da língua, através de poemas, na Literatura Surda; através de pequenos textos nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem - AVEA; através de placas de sinalizações em vários espaços acadêmicos em algumas Universidades, constituem, não só a possibilidade de contato com os diferentes gêneros, mas também, a apropriação destes para uma efetiva comunicação. O *whatsapp* se constitui como uma mídia a serviço dos surdos, através deste aplicativo é possível uma comunicação rápida e eficaz, desde que, dominado tal código linguístico: a escrita²⁸.

O Professor Beethoven, declamou, na disciplina do Mestrado, uma poesia traduzida para Libras, na tentativa de apresentar um gênero discursivo existente em Língua de Sinais, empregando a poética da própria língua.

Ora, falar em Português não é o mesmo que declamar, em Português. Isso envolve entonação, prosódia, sentimento, som, silêncio, pausa, corpo, movimento, ação, poética dentre tantos outros elementos. Em Libras não seria diferente.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1997) parece conhecer a importância dos elementos miméticos e imagéticos que traduzem alguns gêneros em língua de sinais. Evidente se referir, este autor, à língua oral. Contudo, é válido para ambas:

²⁸ Não está se falando, aqui, da estrutura da Libras, mas do manejo com as palavras. O cuidado com os gêneros empregados. O discernimento da ambiguidade, objetivando não cometê-la para que não se gere comprometimento, a publicização desnecessária, no afã de postar, postar, postar gerando uma “obrigatoriedade” em responder, responder, responder. Enfim, questões que vão desde o tato e o trato com o outro, até à noção de “civildade”. Tarefa desafiadora em tempos de ausência de aprimoramento linguístico e alteridade.

A isso vem acrescentar-se, enfim, a passividade espacial e visual que acompanham nossa percepção: a palavra serve para representar uma espécie de dado espacial já pronto, e não há nada aí que se assemelhe à criação de uma forma espacial, evidentemente amorosa, operada de fora mediante linhas e cores pelo movimento da mão e do corpo inteiro, o movimento-gesto que imita e triunfa. A articulação lingüística e a mímica, na medida em que têm, da mesma maneira que a língua, seu lugar na vida, são fortemente marcadas por uma tendência à expressividade (a articulação e o gestual expressam ou imitam) (p. 110).

Bakhtin refere-se à obra artística de criação verbal, como a Literatura, por exemplo, como o poema traduzido em palavras ou em sinais, ou em pantomima, ou gesticulação. Entretanto, os gêneros discursivos pelos quais os Professores Surdos estão sendo estimulados são, na maioria, da Língua Portuguesa. Os e-mails, bilhetes, Documentos Oficiais, Projetos, Atas, PITs, RITs, Planos de Curso e de Aula possibilitam aos Professores Surdos oralizados e não oralizados contato com a modalidade escrita do Português. Muitos possuem dificuldade uma vez que escrevem na lógica de outra língua.

Essa variedade de gêneros do discurso (orais e escritos) demarcam os lugares e as situações em que esses autores dos discursos se encontram emocionalmente e/ou racionalmente. Isso porque a complexidade vai se tornando necessária à medida que diferentes gêneros vão surgindo ou por necessidade ou por “obrigatoriedade” na comunicação estabelecida entre os indivíduos. Desse modo, Bakhtin sustenta que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 280).

Bakhtin sustenta que *utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.* (p. 301). Nesse sentido, pode-se até possuir um excelente repertório dos gêneros do discurso. Porém, chama a atenção Bakhtin para o fato muitas vezes serem empregados sem que o homem

tenha ciência de sua existência. Porém, este autor lembra que os gêneros do discurso

organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 301).

A partir da formalidade e da informalidade da Libras pode-se perceber o gênero comunicado verbalmente. Na forma de discurso enunciada, seja do ouvinte (intérprete) ou do surdo, é perceptível reconhecer de que gênero discursivo se trata. A riqueza de vocabulário, as nuances da língua de sinais, os “trejeitos” no ato de falar são elementos discursivos padrão/não-padrão que marcam o falante. Assim, os falantes se apropriam dos diferentes gêneros da língua de sinais e os empregam na língua em uso com seus pares, enriquecendo, assim, sua ambientação linguística. Ainda, com Bakhtin (1997), afirma-se que:

Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha. E o caso, por exemplo, dos diversos gêneros fáticos, das felicitações, dos votos, das trocas de novidades — sobre a saúde, os negócios, etc. A diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade (distinguindo-se esta da familiaridade) (p. 302).

A inexperiência acerca do repertório de gêneros é um ponto nevrálgico no que diz respeito à interpretação da Libras. Interpretar os vocábulos de um *corpus* especializado requer uma habilidade linguística desde que se conheça o vocabulário. Daí, todas as vezes que se interpreta Português-Libras, é praxe o intérprete procurar o ouvinte (palestrante, professor, conferencista, presidente de

uma reunião, dentre tantas funções) na tentativa de uma conversa anterior a respeito da temática. Tudo isso, na intenção de se ter uma noção do vocabulário a ser explanado pelo ouvinte para, conseqüentemente, organizar seu pensamento em língua de sinais. O mesmo acontece quando o intérprete faz voz (Libras-Português): procura o surdo, anteriormente, para uma boa performance vocabular.

Ainda com Bakhtin, em “Cultura Popular na Idade Média”, os gêneros discursivos eram referenciados na sociedade e na família. Expressões específicas na nova comunicação produziam novas formas linguísticas, referindo-se aos

gêneros inéditos, mudanças de sentido ou eliminação de certas formas desusadas, etc. É muito conhecida a existência de fenômenos similares na época atual. Por exemplo, quando duas pessoas criam vínculos de amizade, a distância que as separa diminui (estão em “pé de igualdade”) e as formas de comunicação verbal mudam completamente: tratam-se por tu, empregam diminutivos, às vezes mesmo apelidos, usam epítetos injuriosos que adquirem um tom afetuoso; podem chegar a fazer pouco uma da outra (se não existissem essas relações amistosas, apenas um “terceiro” poderia ser objeto dessas brincadeiras), dar palmadas nos ombros e mesmo no ventre (gesto carnavalesco por excelência), não necessitam polir a linguagem nem observar os tabus, podem usar, portanto, palavras e expressões inconvenientes, etc (1997, p. 13).

Essa informalidade linguística deveria ser uma consciência do falante no ato discursivo que, ao se apropriar de gêneros específicos, consegue empregá-los em diferentes situações. No prólogo de Gargântua, um exemplo de vocabulário com o corpus específico da praça pública: *as entoações dos elogios e injúrias, que são desta vez mais matizados, variados e aplicados a um sujeito e um objeto mais ricos (ibdem, p.18)*. Assim, os gêneros são um legado cultural que, num exercício de poder, anunciam discursos de um grupo, de uma camada social, de uma categoria de trabalho. Bakhtin diz que as ruas de Paris, ao se verbalizarem através dos pregões, *essas zumbiam literalmente com os mais variados apelos. Cada mercadoria (alimentos, bebidas ou vestimentas) possuía o seu próprio vocabulário, a sua melodia, a sua entoação, isto é, a sua figura verbal e musical (p.156)* significando dizer que essas nuances da língua dependem do gênero discursivo aplicado.

3.7 GÍRIA: A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE PODER

Se todo mundo fala a língua que eu falo,
eu fico sem poder,
vou ter que criar um jargão
(Pachêco, 2016)

Uma das grandes conquistas de uma língua é fazer o outro falar essa língua. No caso dos surdos, o outro diferente é o ouvinte. São tantas as formas de empoderamento do surdo: através do curso de Libras, Letras-Libras, cultura surda, enfim, são instancias de poder em zonas fronteiriças.

O empoderamento toma outra proporção quando após a conquista da escola, bilíngue, do professor-intérprete, da constante luta no Movimento Surdo, um surdo tem acesso ao conhecimento não mais, por mediação da sua língua (através do intérprete, da interpretação), mas conhecimento na própria língua.

A gíria é uma forma de empoderamento do surdo no cotidiano escolar. Equivoca-se quem pensa que o empoderamento da língua se dá, apenas no nível de formalidade da língua, no domínio de sua norma padrão. Alguns eixos se referem aos tipos de variações: as diastráticas, fazendo relação com os grupos sociais nos quais a comunidade de falantes está inserida; as variações diatópicas, referente aos lugares e as variações diacrônicas, correlacionadas às faixas etárias. A gíria é uma prática linguística presente na língua de sinais uma vez que faz parte da língua. É comum em escolas de surdos, jovens conversarem empregando a gíria na sinalização.

Quando professora de surdos em escolas para surdos, é possível lembrar meninos e meninas tentando invisibilizar a língua de sinais através do “esconder das mãos” por diferentes motivos: confissão de um segredo para que um colega não pudesse “ver” a língua; para que professores não pudessem ter acesso à conversa; criação de gírias novas na intenção de empoderamento linguístico (o outro não entende o código), prática linguística frequente entre adolescentes surdos que, fugindo da língua padrão, constituem a criação de um léxico específico. Assim, as variações legitimam uma comunidade linguística dentro da comunidade surda. Na Língua Portuguesa a gíria é composta de traços sintáticos e fonéticos. Na língua de sinais, tais traços existem, também, de forma acentuada modificando o sinal acrescentando-lhe astúcia, escracho, deboche.

3.8 PROLIBRAS: SINAIS DE EMPODERAMENTO

O Prolibras é um exame de proficiência que certifica, anualmente, Docentes, Instrutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras. Criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o Prolibras acata a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras) e o Decreto 5626/2005.

A comissão foi nomeada pelo MEC e é formada por professores de diferentes universidades: Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade de Pernambuco – UPE; Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Foi formada, também, por representantes de várias secretarias desse Ministério (SEESP- Secretaria de Educação Especial, SESU – Secretaria de Educação Superior, SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SEED- Secretaria de Educação a Distância), da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) e do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

O Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei de libras e dispõe sobre a inclusão da Disciplina Libras no Ensino Superior, fomenta a discussão a respeito do perfil do Professor de Libras. Antes, faz-se necessário um adendo para melhor esclarecimento sobre a formação do profissional para o ensino da Libras. É preciso conhecer o perfil de profissional que deve ministrar a disciplina Libras.

A UFAM desde 2005 tem participado como colaboradora na realização do Prolibras na cidade de Manaus. Esse exame certifica três categorias de profissionais: o Professor de Libras, o Intérprete de Libras e o Instrutor de Libras. O que difere o professor de Libras do instrutor de Libras é a formação: por possuir graduação (professor) ou apenas o Ensino médio (instrutor), podendo este estar “apto” a ministrar cursos de Libras e aquele, a disciplina Libras. Faz-se, aqui, uma ressalva quanto ao instrutor ministrar a disciplina Libras. , só e somente só, se não houver docentes graduados ou pós-graduados. Assim, podem-se submeter ao

Prolibras pessoas que queiram certificar-se para o Ensino da Libras ou para a Interpretação da Libras.

Na verdade, o Prolibras, a Lei de Libras 10.436, O Decreto 5626/2005, a luta pela escola bilíngue são conquistas do movimento surdo que, na sua trajetória, tem se constituído de resistências quanto às políticas inclusivas que vão de encontro a uma educação diferenciada e/ou uma pedagogia surda pautada em uma cultura visual.

Os sinais do Prolibras antes empregados pela UFSC que tinha a responsabilidade de elaborar esse exame de proficiência, hoje, passa a ser responsabilizado pelo INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Há toda uma discussão a respeito dos sinais empregados no Prolibras. Padronizar ou não padronizar e/ou levar em conta a variação linguística de algumas regiões é uma realidade, ainda, utópica. A verdade é que alguns tantos excelentes intérpretes bem como excelentes professores de Libras não têm conseguido êxito no referido exame.

Na recente pesquisa de Lages (2015), um surdo oralizado, profundo conhecedor da Língua Portuguesa, relata:

O Prolibras é próprio da variação do sul. Por exemplo, as professoras MS. e a RM. são de Porto Alegre. É uma mistura das variações do sul. Principalmente as pessoas que organizam o Prolibras são do sul. Se traz “prejuízo” é ruim, porque aqui em Manaus nós temos uma variação diferente. Se eles respeitarem a nossa variação, é interessante. Mas se houver “prejuízo”, por conta da variação, aí eu não aceito. Eu acho ruim, mas se na hora da avaliação aceitar é muito bom (SURDO F).

A verdade é que pouco tem sido considerada a variação de Manaus. O processo avaliativo do Prolibras tem desconsiderado a variação linguística da língua de sinais. É uma questão de poder. Se antes, os sinais privilegiados eram do Sul (UFSC-Florianópolis), atualmente, os sinais considerados são os do Sudeste (INES-Rio). O depoimento mostra a visão geral que alguns surdos têm do Prolibras. Ouvintes, também, com vasta experiência em língua de sinais, demonstram indignação pelo fato de não terem sido aprovados no decorrer de alguns Prolibras. Alguns dizem ser uma questão de preconceito linguístico. Trata-se *de mecanismos*

de poder [...] investidos, colonizados, utilizados, subjugados [...] por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (FOUCAULT, 2002, p 134). São mecanismos de poder para com seus pares, a partir de seus pares e, também para com o outro. O tom, aqui, não é de vitimização, mas de compreensão dos processos de formação dos poderes. Entender que, se fosse a UFAM, IFAM, UEA, responsáveis pelo Prolibras, o mesmo aconteceria. A variação manauense viraria “padrão” para todo o país. O poder falaria do lugar de Surdo Nortista Caboclo Ribeirinho entre outras identidades, em divergência com as demais vozes nacionais, com as inúmeras Libras faladas no país, desconsiderando a alofonia da língua de sinais.

O poder se instala em suas *práticas reais e efetivas [...] em outras palavras, [a partir da soberania - como lugar do soberano]* (FOUCAULT, 2002, p. 135). Conhecer a constituição dos súditos de forma real e material é prerrogativa para o entendimento de tais forças. Para Foucault (1980), *analisar discursos é descobrir como o poder afeta os sujeitos*, isso porque o discurso do sujeito está carregado de poder em todas as instâncias.

A respeito da Certificação do Prolibras, a Professora Carmen afirma:

Eu nunca me interessei pelo Prolibras. Primeiro que o Prolibras não forma professores. É apenas pra testar se a pessoa tem uma fluência ao sinalizar a Libras, mas não significa que ele seja um professor, ele pode ter muita fluência, uma sinalização muito dinâmica. Porém, o conhecimento mais profundo da língua que envolve a linguística, a gramática se perde nesta questão. Mas eu sou formada em Letras/Libras, a primeira turma em 2006 que cursei no polo da UFAM com a formação em 2010, então, eu posso dizer, orgulhosamente, que eu fui pioneira do Letras/Libras/Brasil.

Apesar de o Prolibras não formar professores, torna-se um instrumento de empoderamento tanto pra surdos como pra ouvintes, isso porque conhecer os sinais do Sul e Sudeste do país, é sinal de *status* para Professores, Intérpretes e Instrutores, as três categorias avaliadas nas provas de proficiência. Eis mais uma questão de poder, saber e sujeito. A Professora lembra que a Certificação não garante o conhecimento linguístico da Libras e que o estudo profundo da gramática da língua “se perde nesta questão”. Orgulha-se de fazer parte das primeiras turmas

formadas no Letras-Libras/Polo UFAM. A adversativa “mas” encarrega-se de situar, de onde fala a Professora.

Toda essa contextualização emerge das discussões existentes quanto ao profissional que se quer formar e/ou que se tem formado para o ensino da Libras. As práticas pedagógicas desses professores dizem respeito à concepção acerca de sua próprias identidades e do entendimento a respeito do trabalho docente que desenvolvem.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Nossa fala, isto é, nossos enunciados, [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade. [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.
(Bakhtin)

Ao se pensar no conceito de professor surdo, sugere-se a ampla definição: escola bilíngue. Não a proposta de uma escola inclusiva que não sugere escolarização, mas atendimentos específicos no contraturno, onde, a apreensão de mundo chega através de terceiros (o intérprete de Libras) e não em língua materna (Libras). Uma escola bilíngue em que se efetivasse uma pedagogia surda, com professores surdos, com acesso direto à língua, considerando a cultura visual.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica envolve sujeitos em processos de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Caldeira e Zaidan (2010)

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempo da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente, sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais (p.21).

O espaço da universidade é, também, o lugar onde a prática docente acontece, espaços acadêmicos, algumas vezes, conflituosos, onde as tensões se instalam, onde o professor, na medida do possível, cria condições para o exercício do seu trabalho.

Nesse sentido, a prática docente se constitui em uma construção histórica com a coletividade do grupo de professores uma vez que decisões individuais, também, dependem de decisões do grupo a partir de normas coletivas adotadas por outros professores e pelas regulações burocráticas e administrativas {...}. É importante nesse ponto destacar que há uma tensão permanente entre a cultura profissional historicamente construída (FRANCO, 2009). Ainda com Franco diz-se que

a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico (p.13).

Assim, os saberes dos professores são subjetivados, também, pelas suas identidades visto que obedecem a uma lógica de cultura na qual estão inseridos. Isso justifica seus modos de pensar e agir diante do exercício do magistério e da própria concepção que têm acerca da prática docente bem como do trabalho pedagógico. Para Franco (2009),

A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (p. 26).

Dessa forma, se o trabalho da prática docente muitas vezes é invisibilizado pelo cotidiano da sala de aula pois, para além desse espaço, outras tantas tarefas são realizadas pelo professor fora dele, consistindo em produção de conhecimento e realização de afazeres fora do ambiente de trabalho que vão desde a elaboração das aulas até a realização de projetos, atividades e desempenho de cargos que fazem parte das atribuições do professor universitário, mostrando a complexidade do trabalho docente.

Assim, dividir-se entre ministrar aulas, participar de reuniões dentre outras atividades exige tempo e espaço para o cumprimento do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão. O tempo e espaço dos professores de Libras para a organização do trabalho docente. É sabido que a expansão da Universidade, através do REUNI, consiste, também, na abertura de editais para Concurso do Magistério Superior. Ao serem aprovados nos concursos, os professores necessitam de espaços para a realização de sua prática docente no que se refere ao **tempo e espaço de pensar a**

aula; [...] pré-organizá-la; [...] propô-la; [...] avaliá-la; [...] revê-la; [...] reestruturá-la; [...] (grifos meus).

Entretanto, a Universidade, ao receber novos professores tem remanejado seus espaços como pode ou como os “poderes” permitem. O espaço destinado aos professores de Libras é insuficiente para o número de professores. As salas de professores, divididas entre quatro colegas no mesmo espaço, não permite uma privacidade na realização de suas atividades. É necessário juntar quatro mesas no meio de uma ínfima sala para que os professores possam se movimentar ao redor delas (das mesas, ao sentarem, ao levantarem). Trabalhar individualmente é desafio constante visto que o colega (nem que não queira) “vê”, muitas vezes, o trabalho docente (projeto, produção intelectual, uma orientação com aluno, etc.) realizado pelo professor que tem o direito de compartilhar ou não suas atividades pedagógicas. Assim, a Universidade como espaço de produção intelectual, torna-se indesejável ao professor visto que oferece pouca condição de trabalho. As indagações e reflexões a respeito da prática docente oportunizam estudos analítico-críticos sobre como as políticas públicas são sistematizadas e operacionalizadas.

Os professores de Libras aguardam a criação de um Instituto de Libras, bem como a mudança de espaço físico, saindo das dependências do ICHL e instalando-se no mini-campus. Enquanto a mudança não ocorre, os professores se alocam como podem e, os demais, (de outras áreas) se articulam para garantir, futuramente, espaços (antes pertencente ao Letras-Libras) para efetivação de suas atividades (Graduação, Pós-graduação, Sala de Professores, Salas de Estudo para estudantes da Pós-graduação, etc).

A disputa de poderes por espaços na Universidade é, geralmente, definida e movida pelo próprio poder. Quais os critérios? As tradições, as hierarquias, as articulações, as experiências? Como Instituto, o Departamento de Libras passaria a uma outra esfera de sujeição, porém, com mais poder, perpassando por outros micropoderes. Faz-se necessário entender o processo de sujeição, os mecanismos reguladores e controladores.

Mas a pergunta para Foucault (2002) não consiste em dizer: *quem tem o poder afinal? O que tem na cabeça e o que procura aquele que tem o poder?* (p. 25) É preciso analisar o poder sob uma perspectiva externa. Não de indivíduo. Mas de

sujeito. Olhá-lo (o poder) a partir de instâncias maiores, o poder institucionalizado. Portanto, não perguntar:

[...] por que certas pessoas querem dominar? O que elas procuram? Qual e sua estratégia de conjunto? E sim: como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos (FOUCAULT, 2002, p.26).

Uma questão referente à formação docente diz respeito ao professor e sua carreira diante das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Questionar acerca das condições as quais o professor está submetido é um exercício de reflexão que desperta uma sensibilização para a avaliação do trabalho do professor. As condições, lembradas aqui, vão desde as condições físicas do espaço da Universidade até às condições emocionais que se encontra o professor frente ao desafio da docência. Gatti (2011) critica algumas políticas de formação específicas de determinado governo, diz a autora que, muitas vezes, tratam-se de soluções paliativas e que, provavelmente, não continuam a formação em função das efêmeras políticas de “vitrine” (grifo meu) durante um determinado mandato.

Dessa forma, as políticas de formação, segundo Gatti (2011) devem contemplar a diferença numa perspectiva cultural visto que o contexto contemporâneo exige uma prática social imbricada na alteridade. É nesse sentido que as políticas de formação docente na contemporaneidade sinalizam, *a necessidade de se instituir um processo de formação que considere os contextos contemporâneo, cultural e educacional* (p. 22).

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES DE LIBRAS

A partir da concepção de suas identidades os professores de Libras desempenham suas práticas pedagógicas baseados em suas experiências como professores de surdos, intérpretes de Libras, professores de Língua Portuguesa para

surdos, instrutores de Libras, enfim, desempenham não só o papel de professor, mas significam a identidade de professor.

Singularmente, apresentam o que pensam acerca da disciplina Libras, seus objetivos no ensino superior, bem como suas metodologias de ensinamentos. Essa pesquisa não objetivou mensurar nem comparar os processos metodológicos ou as práticas pedagógicas dos professores, mas descrevê-los através de suas narrativas²⁹. A Professora Montserrat conta sua trajetória:

A minha história é de professora de Língua Portuguesa como L2 pra surdos. Sou fluente em Libras. Posso dizer que sou uma pessoa bilíngue. O meu tutor me apresentou uma Metodologia do Ensino de Libras Surdo, do jeito que o surdo ensina. Então é uma Metodologia Surda do Ensino da Libras. E como é isso? Você ensina a Libras de uma forma extremamente visual, usando a Libras do início ao fim da aula. Nas aulas é usado de 80 a 90% de Libras, uso 10% de fala. Então eu uso power point com muita imagem, muito visual, pouco Português. E você me pergunta: como fica a teoria? Eu faço de duas formas: uma na própria aula nos slides. Mas a teoria vem mais ou menos na metade do semestre, quando eles já têm uma base muito boa de vocabulário. Eu vou explicando como é o ser surdo na prática. Quando eu quero chamar a atenção dos alunos, eu não bato palma, eu faço como o surdo faz. Então, eu vou lá no interruptor, acendo e apago a luz várias vezes até que alguém olhe. Diariamente, eu faço isso e eles vão vendo como é o jeito surdo de ser. Quando eu quero que eles chamem a minha atenção, eu não peço que eles me chamem porque eu me finjo mesmo de surda, nessa situação, então eles precisam acenar com a mão pra entrar no meu campo visual. Isso leva um tempo. Mais ou menos umas três aulas. A partir daí, eu vou introduzindo a teoria. O embasamento uso e-mail, cópia, uso muito whatsapp, vídeos, coloco os sinais no vídeo. Eu uso a Língua Portuguesa (10%) pra orientar certas atividades. Uso, sim, a Língua Portuguesa, mas pouco. (Ouvinte com Formação Letras-Língua Portuguesa).

A partir da surdez como experiência visual³⁰, a professora concebe sua metodologia, de maneira que seus alunos possam adentrar o “mundo surdo” não pela via sensorial, mas numa relação de alteridade e dialogicidade da língua de sinais. Sua objetivação metodológica em “[...] eles vão vendo como é o jeito surdo de ser”, conota um modo específico de apresentar a cultura surda aos ouvintes. A

²⁹ Não como técnica de pesquisa, mas como exposição de fatos.

³⁰ Skliar (2003). Em “Surdez: um olhar sobre as diferenças”, Carlos Skliar, a partir do olhar sócio-antropológico, problematiza a surdez como uma experiência visual.

apreensão de um vasto vocabulário, pelos estudantes para, posteriormente adquirir base teórica sustenta a Metodologia Surda do Ensino da Libras. Trata-se de um processo de aquisição de língua não, apenas, como um código que transmite informações, mas uma construção de conhecimento proporcionada pela Professora Montserrat, na intenção de possibilitar o entendimento de si e do outro.

Os estudantes da Graduação, ao refletirem sobre as identidades surda e ouvinte, refletem também, acerca de futuras (possíveis) construções indentitárias: como professores de surdo; como professores de Libras para ouvintes e/ou para surdos; como professores de Língua Portuguesa como L2, para surdos; como intérpretes de Libras, visto que se trata de uma Licenciatura. Enfim, com sua metodologia, a professora possibilita o entendimento do “jeito surdo de ensinar”, embora ouvinte, compreendendo assim que o processo de aquisição de conhecimento linguístico perpassa pelo caminho das teorias e também pelo das práticas da língua em questão.

Um aspecto importante a ser ressaltado e que a referida professora atuou como docente ministrando aulas de Língua Portuguesa para estudantes surdos no Ensino Fundamental por dez (10) anos, em Escola Bilíngue para Surdos, o que configura um elemento norteador positivo para sua prática pedagógica, uma vez que faz com que tenha um conhecimento prévio a respeito do surdo, da surdez e da Libras. Outro ponto a ser observado diz respeito ao fato da professora ter formação em Língua Portuguesa e ser fluente em Libras o que possibilita o trânsito entre as duas línguas e o desenvolvimento de um trabalho bilíngue.

A Professora Montserrat dispõe com clareza a necessidade de se priorizar teoria e prática na mesma proporção. Ora, a disciplina Libras não se propõe a formar proficientes em língua de sinais visto que sua carga horária (60h) é insuficiente para o estudo aprofundado de uma língua, em se tratando do ensino de Libras nas demais licenciaturas na UFAM enquanto que, no Letras-Libras, ela (a disciplina Libras) tem uma conotação diferente tratando do aprofundamento dos aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua de sinais.

O tutor ao qual se refere a Professora Montserrat, com quem aprendeu o “jeito surdo de ensinar”, é o Professor Mozart que descreve seu processo metodológico e sua prática pedagógica, quanto ao ensino de Libras, da seguinte forma:

O método que aprendi, acho que ele decisivamente influencia a minha docência hoje. A época que eu aprendi Libras, não tinha curso de Libras. Na verdade, não tinha nem o nome de Libras. As pessoas chamavam de mímica, de linguagem de sinais e etc. Os surdos não eram alfabetizados, então, o método que eu aprendi foi de total imersão na comunidade surda. Não se usava a Língua Portuguesa como meio de registro, então, quando eu tinha dúvida de algum sinal, eu perguntava pro surdo o quê que era e ele não me respondia em datilologia ou a tradução do Português. Eles me “falavam”, eles me exemplificavam em que situações na língua eu usava aquele sinal. Então, isso foi a minha marca de aprendizagem, esse foi o método que aprendi. Eu aprendia o sinal em uso, contextualizado. O meu primeiro método que eu utilizo pra ensinar Libras é a imersão. Eu não sou surdo, eu sou ouvinte, mas faço com que os alunos, mesmo tendo um professor não nativo, eles sintam a partir das minhas aulas que eles estão convivendo numa comunidade surda. Como? Não usando a LP na modalidade oral, ou usando o mínimo possível, utilizando a visualidade, os elementos viso-espaciais próprios que os surdos utilizam (PROFESSOR MOZART).

Nesse sentido, a imersão como método constituidor para o aprendizado de Libras do Professor, colaborou para a construção de sua identidade de intérprete e conseqüentemente Professor e Libras. Sua forma de aprender influenciou sua forma de ensinar. Distanciando-se dos métodos convencionais, o Professor usa, apenas, 10% a 20% da modalidade oral da Língua Portuguesa num semestre de 60h. As aulas práticas ajudam na construção do léxico, trabalhando a visualidade da língua, bem como expressões facial e corporal e uso dos classificadores. A imersão na língua de sinais proporciona aos acadêmicos, fluência e o entendimento de como funciona a língua em uso.

Outro método desenvolvido pelo Professor Mozart é o Comunicativo. Trata-se do foco da língua em uso. Diz o Professor que ele não trabalha na perspectiva de que se deve aprender a língua de uma forma na academia e de outra forma fora dela. Não. Emprega. Assim, o método Comunicativo juntamente com a imersão na língua são empregados pelo Professor como uma forma de facilitar o aprendizado da língua. Segundo Gesser (2010)

[...] na abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e

significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro (p.8).

Assim, o Professor Mozart tem clareza do que pensa ser a objetividade da disciplina Libras na Graduação. E declara:

Se o objetivo da disciplina Libras fosse preparar para a inclusão e ensinar os professores a receberem os alunos surdos numa escola comum inclusiva, deveria ter um nome “Método de Ensino pra Surdos”, “Metodologia de Ensino pra Surdos”, ou sei lá o que. Então, se o nome é Libras, tem que ensinar a língua, não importa a carga horária. Com uma boa metodologia, com uma boa metodologia e ponto. Acredito que meus alunos têm um bom resultado pra carga horária.

Eis um posicionamento do Professor que se difere de tantos outros professores de Libras. Enquanto alguns defendem que a disciplina Libras objetiva estudar e conhecer o sujeito surdo, sua cultura e identidade, as abordagens educacionais para surdos e pouco focar no aprendizado de língua, outros defendem o estudo e aprendizado da língua de sinais, ainda com 60h (tempo insuficiente para o aprendizado de uma língua).

Enfim, são visões diferentes que a partir delas acontece, também, o desencadeamento para as práticas pedagógicas dos professores, pois baseados em suas concepções a respeito da disciplina, operacionalizam seus métodos.

A Professora Anne Sullivan possui graduação em Letras-Língua Portuguesa. Ao apresentar aos estudantes quem são os surdos e quais suas concepções de mundo, constitui isso como pré-requisito para o entendimento da língua de sinais. Assim concebe o ensino de Libras:

Em relação ao conteúdo, a gente trabalha a parte teórica e a parte prática da linguística da Libras, então eu acho que podemos, não devemos priorizar mais, profundamente, a teoria ou mais profundamente a prática. Eu penso que tudo é importante porque a língua brasileira de sinais é a língua dos surdos. Mas quem são esses surdos? Como agem, como pensam? Qual sua lógica de cultura? O que é a cultura surda? O que é identidade surda?

Todos os surdos são iguais? Então, vamos conhecer primeiro esse surdo, o ser surdo, pra poder, também, entender a língua que ele usa. Não, apenas, a língua, sinais. Muitos alunos pensam: “ah... a disciplina Libras... eu vou aprender um monte de sinais, eu vou aprender a falar”. Sabemos que não é um cursinho de língua, de idiomas. É uma disciplina onde precisamos trabalhar teoria e prática: a Lei de Libras, a História da Educação de Surdos [...] e na medida do possível mostrar pro nosso aluno um pouco dessa realidade de quem é o surdo, como é que o surdo age no contexto escolar, enfim, quem é o ser surdo? Cada um com sua história de vida.

O relato da professora é congruente à medida que a partir dele, problematiza-se também, a intenção da inserção da disciplina Libras no ensino superior. Em sua fala “Muitos alunos pensam: “ah...a disciplina Libras...eu vou aprender um monte de sinais, eu vou aprender a falar. Sabemos que não é um cursinho de língua, de idiomas”, percebe-se o imaginário de alguns estudantes em relação ao objetivo dessa disciplina. E qual seu real objetivo? Pensa-se que nem o MEC, nem os professores de Libras, nem os surdos, nem o Movimento Surdo, nem a pesquisadora desse estudo têm, ainda, a elucidação dessa questão, tamanha a variedade de práticas docentes na operacionalização, ao ministrar a disciplina. Ou, ainda em função disso, tantas são as objetivações que, uma carga horária de 60h, não daria conta de atingir tais objetivos.

Não são dos objetivos propostos nos ementários da disciplina Libras nas Universidades brasileiras que está se problematizando aqui, mas dos discursos subjacentes à introdução dessa disciplina nas Licenciaturas e nos Bacharelados.

A Professora Sullivan chama atenção pra importância do conhecimento do sujeito surdo e do contato com o surdo em sua ambientação escolar, na tentativa de compreensão de sua lógica de cultura. Quando diz: “[...] conhecer primeiro esse ser surdo, pra entender a língua que ele usa”, aponta a necessidade da vivência e experimentação dos estudantes no contexto escolar, uma vez que este *é/será* o *locus* da atuação desses futuros professores.

A professora Carmen posiciona-se de maneira diferente quando enfatiza o foco no ensino da Libras:

[...] se eu vou ensinar uma língua, então eu preciso focar a língua mas não o sujeito da língua. Claro que precisamos falar do sujeito, do falante da língua mas a importância naquele momento é a língua. Também, a falta de formação superior levam muitos professores de Libras a precariedade de poder mostrar a língua de sinais brasileira como realmente uma língua natural, como uma língua independente da Língua Portuguesa. Então, existe ainda muita precariedade no ensino da gramática, mas o professor ele não tem um sustento para afirmar diante do alunado, ou mesmo diante da sociedade que Libras é uma língua.

A professora chama atenção para a necessidade de formação continuada no Ensino Superior. Fala do lugar de Professora Surda (ensurdecida aos 22 anos) com Mestrado, onde aprofundou seus conhecimentos em língua de sinais. Defende, portanto, o ensino de Libras pautado no estudo da Gramática da Libras, considerando a importância de um foco mais específico na língua, não no sujeito. É a lógica não menos interessante da Professora Carmen, mostrando que essa “precariedade no ensino da gramática”, se redimensionado num ato reflexivo, garante e estabiliza o ensino da língua de sinais, priorizando as potencialidades para a interpretação da língua de outrem.

O Professor Surdo Beethoven, graduado em Pedagogia, diz: *eu tenho meu próprio método. Então eu tenho autonomia, minha própria metodologia para aplicar meu próprio método, mostrando minha experiência como professor surdo, nativo da língua.* As estratégias pedagógicas do Professor Beethoven justificam sua formação. Os métodos e técnicas aplicados em sua prática docente, também, são oriundos de sua identidade, de surdo não oralizado, de surdo pré-linguístico. A partir de sua experiência visual se “apresenta” como professor de Libras, “narrando” sua experiência da surdez nos processos de ensino e de aprendizagem, empoderando-se por ser “nativo da língua” como docente universitário que emprega seu “próprio método”. São peculiaridades de um professor autônomo “sabedor de seus saberes” e consciente de sua prática.

As falas, aqui, explicitadas demonstram diversidade metodológica no que diz respeito ao ensino da Libras. As identidades dos professores norteiam suas práticas e concepções sobre a disciplina. Trazem, em sua trajetória, marcas da formação e da identidade, influenciando o pensar a docência, bem como operacionaliza-la. Têm clareza de como se veem, como veem a disciplina e como veem os estudantes. São modos de ensinar diferentes, peculiares no exercício do magistério superior. Não

mais nem menos reconhecidos academicamente. Protagonizam suas práticas através de suas subjetividades sem a pretensão de seguir um padrão ideal, assumindo uma postura autônoma diante da flexibilidade do ato de “ensinar”.

Entretanto, instituídos de saberes-poderes, os sujeitos desses discursos sabem a razão pela qual disseram/fizeram determinadas falas. São sujeitos falando de um lugar institucionalizado, isso porque *todo dizer é ideologicamente marcado. [...] Como um determinado enunciado apareceu e não outro em seu lugar?* (FOUCAULT, 2005). Sabem, portanto, o que quiseram dizer com “isso”, quando não disseram “aquilo”. Têm ciência do quiseram enfatizar em seus discursos. Ou não. Podem tais discursos estar carregados de lisonja, cólera e/ou *parrhesía*? A verdade é que esse conjunto de proposições no interior da disciplina Libras obedece a *um princípio de controle da produção do discurso* (FOUCAULT, 2000, p.36) dos próprios sujeitos envolvidos.

4.2 MOVIMENTO SURDO

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social.
(PERLIN, 1998, p 71)

Setembro foi o mês escolhido para a intensificação da luta do Movimento Surdo que se denomina “Setembro Azul”, uma adjetivação nos mesmos moldes das celebrações do “Outubro Rosa”, no combate ao câncer de mama e do “Novembro Negro”, em função das lutas e festividades da consciência negra. No dia 26 de setembro é comemorado o dia do surdo, daí a escolha desse mês para a concentração do Movimento.

Tais movimentos, considerados como grupos instituintes, são descritos como grupos que lutam politicamente pelo reconhecimento de seus direitos nos diferentes espaços, na tentativa de oposição a uma cultura hegemônica.

O movimento surdo - formado por professores surdos e ouvintes, estudantes surdos, comunidade surda, pais de surdos, intérpretes de Libras, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Associações de Surdos pelo Brasil e “povo surdo” - luta pela permanência da escola bilíngue (garantida pelo Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, que revoga o Decreto 6571/2008 que trata da distribuição

dos recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação). Trata-se de mais uma conquista do movimento, através das reivindicações do Movimento “Setembro Azul”, em favor da educação e cultura surda, nacionalmente reconhecido com suas representatividades políticas, educacionais e identitárias.

O Movimento Surdo, responsável por algumas conquistas, entre elas a inclusão da disciplina Libras no Ensino Superior, vem se legitimando como um grupo de resistência às práticas hegemônicas. Assim, mantém sua representatividade através da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos- FENEIS e pelas Associações de Surdos do Brasil. Os surdos de Manaus utilizam a Associação dos Surdos de Manaus – ASMAN para espaço de debate e fórum de discussão a respeito das necessidades da comunidade e reafirmação das próprias identidades.

Ora, os professores surdos da UFAM, ativistas, lutam pela consideração da surdez como cultura e não como patologia e, do sujeito surdo como um sujeito que não é, apenas, desprovido de audição, mas que se vê como um ser sócio-histórico, linguístico, cultural, com identidades multifacetadas. Tantas vezes dito isto, ainda, se reproduz nos espaços em que se encontram surdos, um olhar medicalizado, sendo esses sujeitos narrados como deficientes auditivos ou deficientes linguísticos.

Acerca da significação de Movimento Surdo, o Professor Strauss declara:

Depende da visão de cada um, mas a minha de Movimento Surdo significa mostrar a minha identidade, a língua, também os direitos, também tem a questão da responsabilidade. Principal é o direito porque a sociedade conhece pouco os direitos dos surdos. O Movimento Surdo, hoje, o principal é a luta. A última luta foi pela escola bilíngue, conseguiu mais ou menos. Tem que tá sempre na luta. Hoje, qual é a luta? O ENEM a respeito da interpretação que não se tem ainda.

Na verdade, a luta pela escola bilíngue é uma luta constante do Movimento Surdo. Mesmo o Movimento se mobilizando com atividades artístico-culturais, atividades esportivas, sociais, corridas, passeatas, o professor chama a atenção para a questão mais importante do Movimento: a luta. Isso porque corre-se o risco

de, em um momento pontual (como a passeata) “carnavalizar-se”, confraternizar-se, em um dia significativo (Dia do Surdo – 26 de setembro) e nos demais dias, onde a luta precisa continuar esquecer o foco do Movimento.

O Orgulho Surdo é uma manifestação dentro do próprio Movimento Surdo. Ao ser perguntado sobre o sentido desse “Orgulho”, o Professor Vivaldi responde:

Essa palavra orgulho, ser orgulhoso, ter orgulho de alguma coisa, né, parece meio mal interpretada às vezes. As pessoas me olhavam como surdo então eu ficava projetando como seria minha vida no futuro. As pessoas começaram me mostrar outros caminhos e eu fui vendo que existiam outras pessoas que faziam coisas diferentes de mim. Aí, eu ia aprendendo como cada um se empodera de um orgulho diferente. Eu vejo como orgulho na forma mais social, mais de interação seja com o ouvinte ou com o surdo.

Sentir-se orgulhoso, para o Professor Vivaldi, requer cuidado no emprego dessa palavra, não só no sentido de sentir-se e ser surdo, mas também na participação do próprio Movimento. Ao realizar o “sinal orgulho”, o professor o faz com cautela com a preocupação de não confundi-lo com “arrogante”, “esnobe”, “metido”. Orgulhar-se sim, mas de uma forma social, em uma prática interativa ou com surdo ou com ouvinte.

Para a Professora Carmen, o Orgulho Surdo e o Movimento Surdo representam:

É uma coisa muito complexa, ao meu ver. Eu não posso dizer que eu tenho um orgulho surdo porque eu já fui ouvinte, também, então a minha identidade é dividida entre cultura ouvinte e cultura surda. Até os 22 anos eu fui ouvinte, então, tá em mim, a cultura ouvinte, mas a partir dos 22 anos eu concebi a cultura surda. De 1990 até 2004 [...] eu levei 14 anos para uma fase de transição. Até 22 anos eu era ouvinte. [...] de 1990 até 2004, eu vivi aqui nesse intervalo, é igual, tipo uma diáspora, então a partir de 2004 comecei a conceber a identidade surda, a cultura surda, a língua de sinais. Mas isso é complexo ensinar o que é orgulho surdo e o que significa movimento surdo. Bem, o movimento surdo ele tem uma causa em si. A causa ela deu-se, primeiramente, pela valorização da língua de sinais no Brasil. A segunda causa envolve a educação de surdos porque não existe uma verdadeira política linguística, existe uma política educacional.

Com sua identidade “dividida” entre as culturas surda e ouvinte, a Professora ANG não vê muita significação ou sentido orgulhar-se do Movimento Surdo visto que foi ouvinte durante muitos anos. Significar a surdez (como visto anteriormente) foi um processo lento. Significar ou não o Movimento Surdo é uma escolha que envolve questão identitária, não de “ter” orgulho mas de “sentir-se”, “ser” orgulhosa por fazer parte de um movimento. Não deixa de ser, sua trajetória, uma diáspora.

A seguir, a Professora Callas, ouvinte, declara acerca do Movimento:

Sou muito engajada, mas o movimento está totalmente enfraquecido. Não foi um foco, nós fizemos uma corrida, mas infelizmente desfoquei um pouco, apesar que mostrou, valorizou a cultura surda, mas esse movimento específico deu uma caída porque acho que essa parte que escolheram não valorizou muito a escola como uma proposta bilíngue. Focou mais no esporte, na dança, na corrida, na comunicação. Faltou falarem mais sobre isso.

Essa fala retrata um pouco a preocupação do Professor Strauss quando se referia que “o principal é a luta”. A Professora Callas ao dizer que “não foi um foco” porque “focou mais no esporte, na dança, na corrida, na comunicação”, lamenta-se como ouvinte, CODA, “engajada” na luta. Entristece-se ao dizer que o movimento está “totalmente enfraquecido”, “deu uma caída”. Sente a necessidade, portanto, de se dá uma outra abordagem para fortalecimento do movimento.

A concentração maior do movimento acontece mais, precisamente, em dois espaços: na ASMAN – Associação dos Surdos de Manaus e na Escola Estadual Bilíngue Augusto Carneiro dos Santos. A escola que tinha sua sede na Av. Joaquim Nabuco, 2274 - Praça 14 de Janeiro, Manaus - AM, hoje se encontra agregada à Escola Estadual Professor Diofanto Vieira Monteiro, situada na Tv. do Caxangá, 155 - Centro, Manaus Moderna - Manaus – AM.

Ora, a escola Diofanto Vieira destina-se à Educação Especial, não à Educação de Surdos³¹. É uma escola específica para estudantes com Deficiência Intelectual. O quer se quer dizer, aqui, é que estudantes e professores da escola Augusto Carneiro não possuem o sentimento de pertença no espaço escolar visto

³¹ A Educação de Surdos se afasta da Educação Especial à medida que transita por outro campo teórico: os Estudos Surdos, longe do estigma da deficiência. Ver Skliar (2003).

que, em função da reforma do prédio do local da escola, alocaram-se na escola Diofanto.

Assim, toda uma mobilização que envolveria uma determinada comunidade escolar, compromete outra. Isso acontece porque são lutas diferentes, por causa diferente. Não possuir um referencial de escola, contribui para um enfraquecimento da comunidade, o que reflete no Movimento Surdo.

Dos nove professores de Libras entrevistados, três já foram professores da Escola Bilíngue Augusto Carneiro dos Santos. Hoje, compromissados com o Ensino Superior, preocupados com Ensino, Pesquisa e Extensão desempenham suas funções na Universidade, “distanciados” do cotidiano da escola.

Os professores dessa pesquisa ocupam e desempenham os mais diferentes papéis sociais. Diante disso, suas falas denunciam não só o local de onde falam, mas também suas identidades multifacetadas. Falam, então, a partir de um posicionamento político ora como professores de ensino superior, ora como liderança surda, ora como intérpretes, enfim, uma variedade de funções (papéis) e de significações (identidades). Orlandi (1999) afirma que

O discurso é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito (p. 70).

O Professor Surdo Beethoven é o atual presidente e da Associação dos Surdos de Manaus – ASMAN. É ativista no Movimento Surdo. Atua politicamente em prol da sonhada escola bilíngue para surdos. Para ele, o Movimento Surdo representa a resistência de toda uma comunidade e de um “povo” que não desejam estar na escola comum, escola que se auto-intitula inclusiva. Reclama seus direitos como surdo e desabafa:

Agora, eu sou aluno do Mestrado, então tem um grupo de ouvintes enorme e só eu surdo. Falta interação, aqui, na Universidade, falta uma valorização da cultura surda. Sou presidente da ASMAN. Eu atuo no Movimento Surdo mostrando a

importância da luta para os surdos. Gostaria de defender meu Mestrado em Libras e fazer prova de proficiência em Língua Portuguesa, não em Inglês, porque o Português é a minha segunda Língua (Prof. Beethoven, Presidente da ASMAN).

A fala do Professor Beethoven lembra uma luta bem parecida com estudantes indígenas do Doutorado em Antropologia que, também, pretendem defender a tese na sua língua materna e fazer prova de proficiência em Língua Portuguesa. Reivindica o professor interação e valorização de sua cultura no espaço da Universidade.

A propósito da inclusão, faz-se necessária uma elucidação do que representa uma proposta inclusiva para o MEC – Ministério da Educação e uma efetiva inclusão para o Movimento Surdo.

No Brasil, a Política Inclusiva de 2008 apregoa uma proposta de Educação Inclusiva pautada em marcos legais e acordos internacionais com países que, também, “assumiram” uma proposta inclusiva. Trata-se do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. É a implantação da Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O referido documento apresenta os Marcos Históricos e Normativos apontando os objetivos da Política Nacional Inclusiva, bem como elucida as Diretrizes dessa política e confirma os Alunos Atendidos pela Educação Especial. Brasil (2008) mostra a criação de um Programa Inclusivo, em 2003, contido na Política Inclusiva de 2008.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (p. 16).

Algumas escolas específicas³² foram fechadas em função do conceito de inclusão para o MEC e para o Ministério Público na defesa das minorias. Porém, os Movimentos Sociais em prol das escolas específicas resistiram protestando com suas vozes através de passeatas, cartas abertas ao MEC, reivindicando espaços específicos para educação de cegos, surdos, síndromes de downs, autistas, estudantes com altas habilidades/ superdotação enfim, uma infinidade de especificidades que lutam por uma educação diferenciada.

No caso do Movimento Surdo, sua maior luta é pela escola bilíngue. Na verdade, um bilinguismo pensado não, apenas, matematicamente como se se referisse, somente, a duas línguas em contato. Tratam-se, entretanto, de culturas diferentes em contato, identidades diferenciadas em contato. Assim, a escola bilíngue para surdos deve, antes de tudo, assumir uma política linguística na intenção não só de proporcionar uma ambientação linguística aos pares surdos, mas também de efetivar, no seu cotidiano, uma proposta de uma Pedagogia Bilíngue, uma Pedagogia Visual, um Currículo Surdo que faça sentido para a cultura surda, uma Pedagogia Surda com múltiplos olhares acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, tais propostas não significam nem representam a luta do movimento sem a presença do Professor Surdo.

A presença do professor ouvinte na escola específica para surdos, também, é significativa, entretanto, incomoda à medida que não deixa de ser uma representação ouvintista da cultura majoritária presente em todas as propostas de abordagens educacionais para surdos. Dessa forma, a luta do movimento é por uma educação de surdos com surdos. A presença do professor surdo representa um construto cultural e identitário à medida que os estudantes se identificam com o nativo de sua língua. Daí a resistência à escola que se diz inclusiva uma vez que esta não proporciona uma educação em língua de sinais, mas uma educação interpretada em língua de sinais.

Ora, o fato de haver a presença do intérprete de Libras na escola comum (o termo “comum” substitui o termo “regular”, hoje, obsoleto por conotar toda e qualquer escola regulada ou regulamentada pelo MEC) não resolve o problema da educação de surdos. Uma aula interpretada em Libras não é o mesmo que uma aula

³² A expressão “escola específica” substitui, na atual Política Inclusiva, a expressão “escola especial”.

em Libras. Não esquecendo que na referida escola (onde se encontram surdos incluídos) toda e quaisquer atividades pedagógicas, culturais, artísticas são pensadas, especificamente, para ouvintes e não para surdos, como se o fato da interpretação em Libras fosse dar conta do imaginário lógico e cultural surdo. A respeito das abordagens educacionais na educação de surdos, um pouco da história para elucidar alguns conceitos.

Em se tratando de interpretação, há que se fazer uma distinção entre Intérprete e Professor-intérprete: este, com nomenclatura fundamentada pelo MEC – Ministério da Educação, referindo-se aos apoios especializados (Classe Hospitalar, Atendimento Domiciliar, Itinerância, Professor-intérprete) da Política Inclusiva, de 2008; aquele, fundamentado pela regularização da profissão, através da Lei 12.319/09/2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Intérprete não possui compromisso pedagógico, enquanto que o Professor-intérprete, dotado de uma sensibilização para mediar as línguas responsabiliza-se, pedagogicamente, mantendo uma preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos, em escolas comuns.

Dessa forma, os surdos não são contra a inclusão, mas contra a forma como esta está acontecendo no país. Falam os surdos que a melhor escola é aquela que lhes dá acesso, permanência e sucesso. Seja inclusiva, seja específica (bilíngue para surdos). Por enquanto, tal escola “inclusiva” só lhes tem dado o acesso. Desse modo, faz-se necessária a elucidação de algumas abordagens que fizeram parte do processo de escolarização dos estudantes surdos.

A abordagem Oralista ou Oralismo consiste na imposição da fala tendo como princípio o “olhar normalizador”, diferente da Oralização que consiste na decisão consciente dos pais em relação aos filhos surdos ou dos próprios surdos (quando estes tomam suas próprias decisões) em relação ao treino fonarticulatório, oro-facial, sem a imposição do discurso médico. Na perspectiva oralista, o surdo é concebido como um ser patológico e a surdez como uma patologia. Os treinos orofaciais são/eram obrigatórios na educação de surdos e a língua de sinais proibida. Essa decisão foi tomada no Congresso de Milão, em 1880, na Itália quando

ficou decidido que a partir de então, as línguas de sinais em alguns países seriam proibidas. Assim, algumas escolas de surdos foram reprodutoras dessa abordagem. Trata-se, na verdade, de uma visão sob uma perspectiva médico-clínica em que a palavra da medicina é absorvida como verdade.

Nessa perspectiva, Sá (2002) afirma que *o Oralismo ainda consegue manter-se no território da chamada Educação Especial, ou seja no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico que a caracteriza* (p.57,58). O Oralismo vê o sujeito a partir do discurso médico e, no afã de corrigir o defeito, é tratado sob a perspectiva da Pedagogia Ortopédica (SKLISR, 2003). E continua Sá: *o Oralismo impõe a língua na modalidade oral, objetivando integrar o surdo na cultura ouvinte e o afastar da cultura surda* (p.58). A imposição da oralização para surdos é resultado do imaginário acerca da surdez e dos surdos e, nesse momento histórico, a palavra do médico, a visão clínico-terapêutica, o discurso medicalizado impuseram “verdades” a respeito dos surdos. Nesse sentido, SOUZA (1996) sustenta que:

Como todo saber leva a generalizações, os discursos clínicos acabam por construir o "surdo" como positividade em si mesma, em relação a qual todas as afirmações científicas "verdadeiras" são passíveis de serem aplicadas a qualquer sujeito surdo empírico (p. 204).

Todo esse discurso lembra Foucault em “Os Anormais” que faz severas críticas ao poder dado à Medicina que, conseqüentemente, exerce o poder sobre as instituições, a família, a escola, a igreja que, como aparelhos ideológicos manipulam o indivíduo. No caso dos surdos, o discurso medicalizado influenciou/influencia as famílias de surdos que, equivocadamente, pensam ser a surdez uma doença, uma patologia, tratando os surdos como indivíduos anormais e patológicos que necessitam ser corrigidos e normalizados. Foucault (2001) afirma que:

O contexto de referencia do individuo a ser corrigido e muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno [...]; instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. O individuo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a policia,

etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido (p.72).

Não foi diferente com os surdos quando colocados em orfanatos, educandários, internatos. Entretanto, *ao colocarem os surdos em asilos, ou em escolas com a atmosfera de lar, aconteceu um fato involuntário e indesejado por alguns: o desenvolvimento da cultura e da língua dos surdos* (SÁ, 2002, p. 56). A resistência de alguns surdos à abordagem oralista se constituiu em agrupamentos de surdos no interior das instituições, às escondidas, na tentativa de empregarem seu código linguístico e de não se permitir ser corrigido, ou seja, não permitir-se ser corrigido significa compreender a visão que o surdo tem de si mesmo como indivíduo que pensa e que emite seu pensamento através de um outro modo de pensar e ver o mundo, através de código linguístico diferente que o diferencia dos demais indivíduos. Assim, resistir implica conceber-se como um indivíduo normal, anormalizado por uma sociedade que insiste em reeduca-lo, visto que não há justificativa para tal reeducação. Nessa perspectiva, Foucault (2001) defende que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (p. 73).

A abordagem da Comunicação Total refere-se a toda e qualquer forma de comunicação pra surdos. É tudo, menos língua. Muito empregada por professores de surdos, no intuito de estabelecer uma comunicação. Wrigley (1996) sustenta que *[...]a Comunicação Total é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica* (p.15). Assim, tudo era permitido para “efeito de comunicação” com estudantes surdos: cartazes, desenhos, imagens, figuras, mímica, pantomima, gestos, gestualidade, teatro, enfim, um sem-número de estratégias que pouco comunicava, mais confundia o processo de cognição do surdo, que o fazia compreender a mensagem. Representou mais um fracasso no processo de escolarização do surdo.

A abordagem Bilíngue ou Bilinguismo para surdos consiste no contato concomitante de duas línguas no espaço da escola. Assim, a Língua de Sinais numa proposta bilíngue é concebida como língua de instrução (L1) e a Língua Portuguesa como L2, somente na modalidade escrita, uma vez que a Libras “não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa” por, ainda, se configurar como uma língua ágrafa. Libras não se confunde pois, com Português Sinalizado, resquício da Comunicação Total, na tentativa de criar um sinal para cada palavra correspondente da Língua Portuguesa, uma invenção da ideologia ouvintista.

Desse modo, a escola comum não atende aos anseios do Movimento Surdo uma vez que não lhe dá permanência e sucesso, garantindo-lhe, apenas, o acesso. Os professores que nela atuam não têm formação específica visto que as políticas de formação de professores se configuram como ações paliativas.

Uma outra questão pede uma reflexão a respeito da escola comum: pense-se no fato de um professor ouvinte, proficiente em Libras, ter um estudante surdo em sua sala de aula. No imaginário de alguns, esse professor daria conta de falar duas línguas concomitantes (a língua de sinais e a língua oral). Ledo engano, pois ao ato de falar e sinalizar ao mesmo tempo, dá-se o nome de bimodalismo. O bimodalismo é uma tentativa frustrante de falar duas línguas de modalidades diferentes. A Libras é de modalidade visual-sinestésica enquanto que a Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva. Evidente, executando essa prática, o professor não teria sucesso visto que chegaria um momento em que uma língua seria privilegiada, com certeza a sua língua materna, a Língua Portuguesa. Uma coisa é interpretar pequenas frases, empregando o bimodalismo. Ex: Bom dia! Olá, tudo bem? Outra é interpretar quatro horas, num determinado turno, a fim de “repassar” as diferentes áreas do conhecimento (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Mas desavisada, ainda, seria uma proposta em que esse mesmo professor trabalhasse com surdos e ouvintes, na sala de aula, em momentos diferentes. Experiências comprovaram que essa prática, também, compromete o aprendizado, o tempo, as línguas em contato, as atividades diferenciadas, o processo avaliativo, enfim, um sem número de contratempos que merecem ser considerados no trabalho docente.

Por tudo isso, uma proposta de Educação Bilíngue para surdos deveria contemplar e representar uma minoria linguística que, através de sua luta, manifesta “a educação que nós, surdos, queremos”. Tal educação pode se realizar tanto na escola específica quanto na escola comum, desde que atenda às necessidades da comunidade surda. Entretanto, a escola inclusiva que posta está não reflete as demandas do Movimento no que se referem as suas diferenças. Assim, o conceito de **segregação** apregoado quando referido aos estudantes surdos pelo fato de estudarem em escolas específicas (bilíngues) é visto num outro viés pelo Movimento Surdo que afirma que **segregação** é o que vivenciam os estudantes surdos ao serem matriculados em escolas comuns (inclusivas). O Movimento Surdo não é contra a escola inclusiva nem contra a inclusão. Apenas, representa a fala de um “povo” que reivindica o direito de escolher a escola que gostaria de estudar. Em função disso, o sinal de “inclusão” sofre inúmeras modificações redimensionando o conceito de inclusão, outrora criado pelos surdos. A inclusão para os surdos, nesse sentido, representa, apenas, a inserção do indivíduo ou seja, está inserido no espaço físico, porém não está incluído pedagogicamente numa proposta efetiva de educação. Na verdade, há um paradoxo entre as propostas inclusivas e as reais condições da escola comum para receber essa clientela.

Um documento elaborado pela própria comunidade surda no Encontro de Surdos, na Bahia³³, em novembro de 2006, sob a coordenação da Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, intitulado “A Educação que nós surdos queremos e temos direito”, apresenta uma série de reivindicações. Dentre elas:

1. Direitos iguais para todos como base para uma sociedade mais justa e igualitária, como preconizam a Constituição Federal Brasileira e a Declaração de Salamanca, o Decreto 5626/2005 e a recomendação 01/2006 do CONADE encaminhada para o Conselho de Pessoas com Deficiência;

³³ Ata do Encontro de Surdos, na Bahia: “Aos dois dias do mês novembro de 2006 na Reitoria da Universidade Federal de Salvador, sob a coordenação do CESBA- Centro de Surdos da Bahia e com o apoio da Dra. Nídia Limeira de Sá, ocorreu o Encontro de Surdos no Estado, com o objetivo de analisar, discutir e oferecer propostas que torne a inclusão uma proposta viável, principalmente a partir da ótica do surdo” (p. 2).

2. Reestruturar o curricular pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes;
3. Implementar a Língua de Sinais nos currículos escolares;
4. Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;
5. Alfabetizar crianças surdas através do Bilinguismo;
6. Participação política educacional das pessoas surdas nos processos de discussão e implementação de Leis, Decretos, etc.;
7. Oferecimento de vagas para professor surdo nas Instituições de Ensino, principalmente para o ensino da Língua de Sinais;
8. Garantia de acesso à cultura surda;
9. Construção de escola de surdos e creche para crianças surdas, com estrutura proporcional para tal;
10. Inserir nos programas educacionais, inclusive nos telejornais a legenda e janela de intérprete;
11. Formação diversificada e ampliação de cursos para surdos;
12. Assegurar o acesso a recursos tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos surdos, inclusive o painel de legenda em sala de aula para os alunos surdos que solicitarem;
13. Concursos públicos com garantia de 20% da reserva de vagas para surdos.

Os inúmeros periódicos, cartilhas, orientações lançados pelo MEC não dão conta da diversidade das especificidades. Porém, os surdos já se mobilizaram acerca das terminologias empregadas nas publicações do MEC. Outrora, as publicações específicas vinham, com a nomenclatura “Deficiência Auditiva”, “Deficiente Auditivo”, Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez, dentre tantas inúmeras publicações do MEC (para tratar da educação de surdos).

Ora, “Dificuldades de Comunicação e Sinalização”? Quem tem essa dificuldade? O surdo ou o ouvinte que não sabe Libras? Daí que os surdos têm um jargão: “Quem é o deficiente, aqui? Eu que tenho uma língua ou você que não sabe minha língua?”

A partir de 2007, as publicações passam a vir especificadas para as pessoas surdas como “AEE - Pessoa com Surdez”, enquanto que para as demais especificidades continua a terminologia “Deficiência”, tais como: AEE - Deficiência Física, AEE - Deficiência Mental, AEE - Deficiência Visual. Tais Movimentos sabem, se desejam ou não, optar pelo “politicamente correto”³⁴. Assim, como ser deficiente auditivo é diferente de ser surdo, ser deficiente visual é diferente de ser cego, ambos possuem uma cultura específica pelo modo como constituem e constroem o mundo ao seu redor.

Essas publicações se referem ao AEE – Atendimento Educacional Especializado³⁵. Desse modo, os surdos possuem um AEE diferenciado justificado pela questão linguística visto que a língua dos demais grupos (cegos, paralisados cerebrais, downs, autistas, deficiência intelectual) é a Língua Portuguesa enquanto que a dos surdos é a Libras, ficando, assim, discriminado o AEE para as pessoas com surdez:

Atendimento Educacional Especializado em Libras – para estudantes surdos que sabem Libras, tendo, portanto, a língua de sinais como língua materna ou aprenderam sua própria língua em ambientação escolar.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras – para estudantes surdos que não sabem Libras. Na grande maioria são estudantes que chegam à escola sem nenhuma língua estabelecida: nem de sinais nem a língua majoritária. Geralmente são filhos de pais ouvintes. Alguns se encontram na fase crítica de aquisição da linguagem.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa – para estudantes surdos que têm a língua de sinais como língua de instrução e precisarão aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2.

Não deixa, o AEE, de ser uma política linguística. A questão central e nevrálgica da educação de surdos é o ensino de LP. Há que se ter o cuidado para

³⁴ Semprini (1999). Multiculturalismo

³⁵ [Nota Técnica nº 11/2010](http://portal.mec.gov.br) – Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br>)

que não se ensine LP para surdos como se fossem ouvintes. Há que se pensar numa proposta metodológica para o ensino de L2 e não com metodologia de L1 como é o caso do ensino de Língua Portuguesa para estudantes ouvintes.

É com esse propósito que o Movimento surdo enfrenta e combate algumas políticas educativas para surdos que reproduzem a ouvintização no currículo dos estudantes surdos. A luta desse movimento propõe, ainda, uma escola bilíngue que contemple: professores surdos, pedagogia surda, currículo surdo.

Tal luta não considera a escola que se diz inclusiva como uma proposta interessante. Isso porque a escola inclusiva, nessa atual política, oferece, apenas (quando oferece), o AEE – Atendimento Educacional Especializado, com a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, que têm se transformado em salas de reforço para os “deficientes” e, “intérpretes” de Libras, às vezes com formação mínima de até quinze, trinta horas de curso de Libras, ou seja, “intérpretes” que não interpretam por não serem proficientes em Língua Brasileira de Sinais. Isso é uma questão, também, de formação, pois a mesma Secretaria (quer Estadual quer Municipal) que oferece um Curso de Libras com horas mínimas é a mesma que contrata no Processo Seletivo para a interpretação da Libras. Ou ainda, pela justificativa de se ter cursado a disciplinas Libras, na Graduação, já discutido, aqui, que esta possui carga horária insuficiente (60h) para formar alguém proficiente.

A verdade é que o intérprete de Libras medeia as línguas, passando de uma língua fonte para uma língua alvo (ora voz – sinal, ora sinal – voz), enquanto que o professor surdo é um nativo da língua e, por esta razão, priorizará a cultura surda, considerará as identidades surdas a partir de suas vivências e experiências, o que implicará em um ensino mais significativo das diferentes áreas do conhecimento.

É com esse intuito que o Movimento Surdo se impõe a fim de resistir a qualquer proposta de normalização frente à diferença dos grupos ouvintes. O olhar padronizador nega a diferença de modo a considerá-la como aberração, como anormalidade. A igualdade no que se refere aos direitos é historicamente construída na base da diferença. Entretanto, as relações de poder e as contradições existentes apontam uma desumanização frente aos desafios da contemporaneidade.

Nesse sentido, os “Direitos Humanos”, algumas vezes, tomam partido sem sequer conhecerem a realidade de outrem. Hegemonicamente se instalam na

tentativa de uma visão redentorista a respeito do outro, sem lhe permitir a fala, o discurso de sua própria defesa em função de sua necessidade como grupo cultural. Isso tem acontecido em alguns segmentos, inclusive, no grupo de surdos.

É comum defesas em torno, por exemplo, da escola inclusiva para surdos, sendo que os próprios surdos têm clareza em que escola querem estar e estudar. Embasado em um discurso da integração (expressão obsoleta dentro dos estudos surdos, pois lembra a revisitação da inserção dos surdos, apenas, no espaço físico, desconsiderando as práticas pedagógicas e metodológicas), algumas representatividades pensam ser, a escola bilíngue, um lugar onde se segregam surdos, o que é um equívoco desconstruído pelo próprio Movimento surdo.

A intervenção, muitas vezes, de tais segmentos desconsideram a escuta dessas pessoas. Suas vozes ecoam de forma soberana e arbitrária, tomado pelo poder instituído. *O discurso é socialmente construído e socialmente legitimado. O discurso é aquilo pelo que se luta; é o poder pelo qual nós queremos nos apoderar* (FOUCAULT, 1999, p.10). É nessa perspectiva que o Movimento Surdo problematiza a *diferença* como ponto de partida para as relações interculturais. Relações construídas, às vezes, no conflito, porém necessárias para o fortalecimento identitário dessa monoria.

Nesse sentido, os professores surdos, ao conhecerem a história dos seus pares (surdos) constituem uma forma diferente de ensinar uma vez que contribuem para que tantos outros surdos se identifiquem com sua cultura. Diz-se “diferente de ensinar” mas não homogênea, visto que suas metodologias são diferenciadas.

Dentre tantas, a principal luta do Movimento Surdo é a garantia da escola bilíngue que consiste na concepção de uma política linguística assumida pela escola para, concomitantemente, empregar em seu cotidiano duas línguas de modalidades diferentes em contato. Parece óbvia tal afirmação. Entretanto, algumas escolas (mesmo as bilíngues, assim, consideradas) têm até considerado o uso de duas línguas na ambientação escolar e, até utilizado a Libras como L1 e língua de instrução, porém, o ensino de Língua Portuguesa como L2 (só e, somente só, na modalidade escrita) comprometido fica, à medida que o corpo docente desconhece que o ensino de Língua Portuguesa para surdos não pode ser viabilizado como se ele fosse um ouvinte, empregando metodologia de L1.

Há que se considerar a experiência visual e desconsiderar o som (ilustre desconhecido do surdo), significando dizer que, quaisquer conteúdos no currículo de Língua Portuguesa para estudantes surdos que dependa de questões fonéticas pertencentes à oralidade da LP, conteúdos como “Os Sons do X”, “Tonicidade”, Coesão, Coerência, entre outros, necessitam ser olhados sob a ótica cultural e identitária desses sujeitos. A não observância a essas peculiaridades por parte do professor de LP desencadeia uma infinidade de incongruências que comprometem, inclusive, o processo avaliativo, ao qual os surdos estão submetidos visto que, muitas vezes, o “erro” não está nos olhos de quem escreve, mas de quem corrige. E isso é um reflexo da formação. A escola, ao insistir em tais conteúdos, significa exercer o poder de modo a pensar na perspectiva da cultura majoritária. E *se o poder se exerce*, indaga Foucault, *o que é esse exercício? Em que consiste? Qual é sua mecânica?*

Assim, o ensino de Língua para surdos pede olhares sob o prisma intercultural, partindo do pressuposto que o ensino dessa língua, para estudantes ouvintes passa pela concepção de língua materna, enquanto que para surdos o viés é, não só, pela concepção de segunda língua, mas principalmente, pela concepção da necessidade de se aplicar uma metodologia de segunda língua para não falantes da Língua Portuguesa.

Daí a urgência de se modificar o currículo dos cursos de formação de professores, uma vez que, na grande maioria, as disciplinas que abordam questões referentes ao sujeito surdo e sua cultura são: a Libras, se o professor de Libras tiver a clareza que a disciplina Libras não se configura como um curso de Libras, um curso de “línguas”; a disciplina Educação Especial, se o docente defender a corrente epistemológica de que os sujeitos surdos estão sendo problematizados dentro de uma visão dos Estudos Surdos que para Skliar (2003) trata-se de um novo campo teórico que prima pela aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo do surdo, a partir do olhar sócio-antropológico e rompimento com a Educação Especial, afastando-se do discurso patológico e priorizando a educação de surdos, com, surdos, para surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui não há ninguém que seja detentor da totalidade da verdade (Foucault).

A pesquisa procurou elucidar algumas questões referentes aos processos pedagógicos percorridos pelos professores de Libras para o ensino da disciplina Libras, processos estes subjetivados pelas suas identidades.

Cada “verdade” posta pelos professores de Libras caracterizou um sujeito dotado de racionalidade, lógica, entendimento, saberes, cientificidade; mas, sobretudo, de sensibilidade, de humanidade, de desejos.

Seus discursos denunciaram não, apenas, o lugar onde atuam ou exercem suas funções, mas também pronunciaram suas trajetórias política, cultural, identitária e linguística. Afirma-se que suas identidades multifacetadas influenciam suas práticas pedagógicas e metodológicas à medida que interferem no modo de ensinar, de operacionalizar e conceber a disciplina.

Há disputa dos poderes linguísticos entre as línguas empregadas por professores surdos e ouvintes no contexto da Universidade. Os objetivos propostos pelo MEC quanto à inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores não oferecem clareza quanto aos objetivos dessa inclusão. Na pesquisa, elucidaram-se questões referentes aos conhecimentos que esses profissionais desejam que seus alunos obtenham a respeito da Libras, a partir da disciplina.

Ora, a disciplina Libras propõe, sim, um aprendizado da língua de sinais em nível básico, porém, os níveis intermediário, avançado e conversação ficam comprometidos uma vez que 60h é uma carga muito pequena para formar uma pessoa proficiente nesta língua. Além do que a disciplina Libras tem, também, como proposta trabalhar questões referentes às identidades surdas, questões linguísticas e culturais do sujeito surdo, história da educação de surdos, abordagens educacionais para surdos, enfim, uma série de conteúdos que devem fazer parte dos ementários da disciplina Libras nas universidades brasileiras.

Um Curso de Libras propõe o estudo de uma língua em todos os seus níveis, considerando questões que vão desde o vocabulário à aplicação da gramática da

língua, bem como as expressões idiomáticas. Como todo e qualquer aprendizado de uma nova língua, a Língua de Sinais, também, tem suas especificidades, inclusive por ser de modalidade visual-sinestésica, por isso o aprendiz de Libras necessita de um determinado “tempo” para a sua internalização, visto que a aquisição de uma língua de modalidade oral, dentre tantas metodologias, passa pelo processo audição – reprodução da fala, enquanto que na Libras o processo é visão – reprodução da sinalização como uma experiência visual.

Uma Oficina de Libras precisa ser clara e objetiva quanto às suas finalidades. É comum encontrar em programações de Seminários e Congressos as “Oficinas de Libras”, sempre com um público expressivo, pois no imaginário de alguns desavisados, elas consistiriam no aprendizado de Libras. Esse modismo instalado nos diferentes espaços se configura, muitas vezes, em um “paliativo” e/ou uma visão equivocada acerca da Libras e da surdez. O entendimento a respeito do que vem a ser uma Oficina de Libras se difere entre os que compreendem a língua como um idioma (com seus constituintes morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e os que a concebem como uma mera linguagem dos gestos. Enfatiza-se, ainda, a expressão “modismo” para problematizar que, em relação a outros idiomas, não se vê com tanta frequência “Oficina de Francês”, “Oficina de Japonês”, “Oficina de Italiano”, entre outras.

Essa pesquisa procurou elucidar tais questões, para mostrar que a disciplina Libras objetiva inúmeras vertentes, porém se configura como um campo epistemológico ainda em construção, em auto-afirmação. Mais desafiador, ainda, porque sua (da disciplina Libras) primeira inserção deu-se no ensino superior. Alguns professores, participantes dessa pesquisa, nunca tinham ministrado aula nem na Educação Básica nem no Ensino Superior. Isso significa, também, que os professores estão se construindo identitariamente. É um processo.

Quanto às Políticas Linguísticas e ao Planejamento Linguístico, a pesquisa percorreu investigações no sentido de compreender como se instalam as políticas linguísticas da língua de sinais, como os sujeitos surdos se constroem, desconstroem e se reconstroem linguisticamente. Foi preciso entender como a língua é gestada para compreender os mecanismos de poder permeando os sujeitos, interpretando os processos *in vivo* e *in vitro* da Libras. O empoderamento de

alguns grupos de surdos se dá pelo fato de se ter uma língua oficial válida em todo o território nacional.

O ingresso de professores surdos na Universidade requer um olhar redimensionado para a questão da alteridade, significando dizer que um grupo cultural, como é o grupo de surdos, demanda novos olhares acerca da diferença. Diferença essa que se configura através da cultura visual. Nesse sentido, uma Universidade que já vem com uma prática de um olhar diferenciado para alguns grupos culturais não pode retroceder diante de alguns avanços que teve com relação ao diferente. Foi possível concluir que, quanto à valorização da cultura surda como experiência visual no cotidiano da UFAM, os professores tanto surdos quanto ouvintes perceberam/percebem uma necessidade de conhecimento sobre o ser surdo, na política inclusiva da Universidade, através do Núcleo de Acessibilidade, dentre outras instâncias e Projetos.

Pode parecer um debate superado, e às vezes o é, porém, em se tratando de práticas de reconhecimento das minorias, o que se vê é uma tentativa de inclusão camuflada de integração e/ou de inserção no espaço físico. Questões que vão desde o acesso à língua (uma vez que o número de intérpretes é pouco, apenas dois e, com tantas responsabilidades, não dão conta de uma carga horária exaustiva, visto que não são funcionários exclusivos do Letras-Libras, mas de toda a Universidade) até à sensibilização de funcionários e professores.

O Edital Nº 22 de 02 de maio de 2016 trata do Concurso Público para provimento de vagas para cargos técnico-administrativos da UFAM, com classificação “d” (nível médio) e classificação “c” (nível fundamental), visto que o Edital Nº 23 de 02 de maio de 2016, refere-se à classificação “E” (nível superior).

O referido Edital (22) abre cinco (05) vagas para Intérprete de Libras, descrito no Edital como “TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LINGUAGEM DE SINAIS – NM14. Local de atuação: Manaus. Número total de vagas: 05. Ampla Concorrência: 03. Negros:01. Pessoa com Deficiência – PcD: 01. Jornada de trabalho: 40 horas. Requisitos de qualificação: Escolaridade: Ensino médio completo com certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, em nível médio. Tais pontos supracitados chamam atenção à medida que demonstram tanto o emprego equivocado da expressão “linguagem” referindo-se à língua de sinais, quanto o nível de escolaridade exigido para se interpretar no Ensino Superior. Entretanto, o cargo requer um certo conhecimento formal das duas línguas

envolvidas: Libras e Língua Portuguesa, bem como um domínio do *corpus* de diferentes áreas do conhecimento. Assim, o Edital registra:

A descrição sumária do cargo: traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didáticas pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Disponível em: www.portalufam.edu.br)

O Edital disponibiliza, ainda, 01 vaga para Benjamin Constant, 01 para Coari, 01 para Humaitá, 01 para Itacoatiara e 01 para Parintins. Tudo isso na tentativa de disponibilizar intérpretes para estudantes, funcionários e professores surdos, estes últimos, matriculados no Mestrado como alunos regulares e especiais. Entretanto, alguns pontos nevrálgicos sinalizam a incipiência da UFAM frente aos desafios da diferença que vão desde as nomenclaturas para nomear as pessoas com especificidades: PcDs – Pessoas com Deficiência, um eufemismo para justificar o “politicamente correto”, aos níveis de escolarização dos candidatos diante de professores, estudantes, funcionários surdos que já se encontram no Ensino Superior e nas Pós-graduações. Uma falha do MEC que disponibilizou, apenas, vagas de Ensino Médio para intérpretes, configurando-se como um desafio para os novos intérpretes uma vez que a descrição sumária do cargo requer conhecimentos mais elaborados. Por isso que interpretar não é só saber sinais. É compreender a dimensão da língua, é penetrar nos seus conceitos. Como, então, um intérprete de nível médio compreenderá conceitos e definições tão complexas na Pós-graduação? Não é só uma questão de tradução, envolve interpretação científica, compreensão de significante e significado, *corpus* linguístico de uma determinada área, gêneros discursivos em língua de sinais, dentre outros desafios.

Se os discursos demarcam, muitas vezes as práticas, nomear “língua de sinais” de “linguagem de sinais” (no Edital) significa dizer que a Universidade precisa refletir sob que prisma constrói sua relação alteritária.

“Esse conjunto” são olhares vistos no decorrer da pesquisa que comprometem a dinâmica de trabalho dos professores de Libras ouvintes pois, acabam exercendo a função de “intérpretes de Libras” para seus colegas surdos não oralizados.

Por tudo isso, pensa-se ser essa pesquisa uma relevante contribuição à medida que se configura como um instrumento de acesso aos processos de construção identitária, bem como aos saberes, práticas pedagógicas e metodológicas de professores e professoras que se colocam e se impõem em um espaço a ser conquistado pelos entrelaces de cultura e pela compreensão da diferença.

Assim, pesquisar acerca dos Professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas e do objeto com o qual trabalham (a disciplina Libras), trouxe oportunidade de conhecer sujeitos que concebem a disciplina em lógicas diferentes.

O diálogo entre entrevistados e pesquisadora suscitou uma “escuta” mútua, proporcionando momentos de reflexão sobre o próprio discurso, isso porque dentre as perguntas surgia uma conversa fora do “script”, porém, necessária ao enriquecimento da pesquisa. Bakhtin diz que “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” e cada resposta proferida pelos Professores de Libras, nessa pesquisa, constituíram uma riqueza de informação pautada no respeito e na responsabilidade de não se deturpar ou julgar suas falas, mas escutá-las, descrevê-las e analisá-las com a licença dos entrevistados.

A pesquisa realizada defende que as identidades dos professores e professoras de Libras da Universidade Federal do Amazonas são múltiplas e facetadas como todo e qualquer indivíduo. Entretanto, suas práticas pedagógicas são marcadas, desencadeadas pelo conjunto de traços identitários que demarcam uma constituição de identidade imersa em uma identidade surda, identidade ouvinte ou identidade ouvinte CODA, construindo, assim, o trabalho docente diferenciado.

Nesse sentido, a pesquisadora ao identificar o perfil dos professores surdos e ouvintes, considerou suas diferentes visões acerca da língua de sinais e do ensino de Libras percebendo que, diante dos relatos, cada professor demonstrou possuir metodologia específica para o ensino de segunda língua, no caso dos estudantes ouvintes e fundamentação de primeira língua, no caso de estudantes surdos. Tudo isso, referindo-se à disciplina Libras B nas Licenciaturas e Bacharelados. No curso Letras-Libras a configuração é outra pois as disciplinas Libras consistem no aprofundamento da Língua de Sinais. Desse modo, a expressão “fundamentação de primeira língua” se constitui como um efetivo aprendizado e conhecimento da Libras e não, meramente, como “Libras Instrumental”.

Ao se investigar as atuais políticas linguísticas do ensino da Libras para a interpretação das relações existentes entre movimento surdo e construção identitária dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras, percebeu-se uma forte relação entre Movimento Surdo, língua e poder, podendo-se afirmar que a língua de sinais gestada na comunidade surda é constituída a partir do empoderamento dos sinalizantes da Libras, porém, não quaisquer sinalizantes, mas aqueles empoderados de conhecimento linguístico e/ou respeitados e destacados como ilustres dentro da comunidade. Assim, a criação de sinais pode ser estabelecida por todo e qualquer surdo, mas a operacionalização do sinal em uso na língua é definida por surdos que possuem conhecimento acerca da formalidade e informalidade da língua de sinais. Entretanto, dependendo da esfera e grupo social onde alguns surdos se inserem, a representatividade surda (uma pessoa, um líder) ocupará o lugar de “modelo” para a apreensão de sinais, não se limitando apenas, aos surdos reconhecidos no país. Nesse sentido, um surdo, por exemplo, que tem como representatividade um outro surdo “mais experiente” ou “respeitado” independente da esfera social, conseqüentemente “copiará” os sinais como um “modelo padrão” de língua de sinais.

Ao se descrever as práticas pedagógicas de professores surdos e ouvintes, afirma-se que essas estão correlacionadas com suas múltiplas e facetadas identidades, pois a partir delas os professores desenvolvem suas práticas com base em diferentes elementos pertencentes a sua identidade, quais sejam: dialetos regionais da língua de sinais de sua cidade ou região natal, alofones da língua de sinais de diferentes regiões visitadas pelos professores ou por eles resididas, professores surdos com surdez congênita, professores surdos não congênitos, professores surdos pré-linguísticos, professores surdos pós linguísticos, professores surdos e ouvintes com diferentes formações em um mesmo sujeito, professores com outras formações não pedagógicas. Enfim, todos esses e tantos outros traços identitários influenciam as práticas pedagógicas dos professores e professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, contribuindo para a possível reconstrução de novas identidades e fazeres pedagógicos.

Portanto, essa pesquisa se instaura como possibilidade de desconstrução/reconstrução no que diz respeito a outras pesquisas que estarão ou não por vir a partir dela, visto que está pronta, mas não acabada.

REFERÊNCIAS

- AZZAN JÚNIOR, Celso. *Antropologia e Interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo – Brasília, EdUNB, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. Tradução feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BANDEIRA, M., *Meus poemas preferidos*, São Paulo: Ediouro, 2002
- BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOGDAN, Séllen; BIKLEN, William. *Metodologia e Pesquisa*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL, Presidência da República. *Decreto nº 5626/05*, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL, Presidência da República. *Lei de Libras nº 10.436*, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 2007.
- CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. *Prática pedagógica*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera M.. *Revista Educação e Sociedade*, vol.33, jan-mar 2012. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação Direitos Humanos.PUC-Rio.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. Brasília: São Paulo Editora UNESP, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*.São Paulo : Paz e Terra, 2002.

COSTA, L.C.B. (2016) Fragmentos Orais das Considerações da Banca de Qualificação. Sala 3 do Programa de Pós Graduação em Educação, em 01/12/2015.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. De Semi Goren de Veiga. Belo horizonte, Autêntica, 2001.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Faculdade de Educação.

FRANCO. Amélia Santoro. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos : possibilidade de transformações no processo ensino aprendizagem*. Cadernos Pedagogia Universitária. USP .Universidade Católica de Santos, 2009.

FOUCAULT, Mchel. *A Hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Michel Foucault. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. Curso dado no College de France. (1981-1982) Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana.Tradução:Márcio Alves da Fonseca Salma Tannus Muchail. Fontes São Paulo 2006

_____. *A arqueologia do saber*. Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico) Tradução de: L'archéologie du Savoir.

_____.*Os anormais*. Curso no College de France (1974-1975)Edi,ao estabelecida sob a direção de François Ewalde Alessandro Fontana, par Valerio Marchetti e Antonella Salomoni. Tradução Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Em defesa da sociedade*. Ed. Martins Fontes - SP, 2002

GESSER, Audrei. *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis. 2010 .

GOLGFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GUEERTEZ, Clifford, 1926. *A interpretação das culturas / Clifford Geertz*. - I.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11*. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organizacao Liv Sovik; Traducaao Adelaine La Guardia Resende.et all*. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasilia: Representacao da UNESCO no Brasil, 2003.

LUDKE e ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Ed. Pedagógica: São Paulo, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MATURANA R, Humberto. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes: Petrópolis, 2002.

MINAYO, M.C.S.. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MONTEIRO, A. J. J. & SALES, A.L.R. *Memórias de Educação Indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação Colonial, territorialização e fluxos culturais*.in OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. 2 a . Ed. Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis : IPOL, 2003.

PACHÊCO, F.B. (2016) *Fragmentos Orais das Considerações da Banca de Qualificação*. Sala 3 do Programa de Pós Graduação em Educação, em 01/12/2015.

PAES, José Paulo. *Infância e poesia*. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo. 1998.

PEREIRA, Marcos V. *A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Espaço Aberto. V. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTANA, Mario. *Prosa e Verso*. São Paulo: Globo, 1997.

SÁ, Nídia R. L. *Educação de Surdos: Caminho do Bilingüismo*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense: UFF, 1999.

SÁ, Nídia R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Edua, 2002.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução de Loureano Pellegrin. São Paulo: Edusc, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos B. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

STUMPF, M. *Pedagogia surda no contexto da inclusão: espaços, práticas e políticas dentro e fora*. In: Seminário cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 143-159. Nacional de Pedagogia Surda, Anais. Vitória, 2007.

_____. *Sistema Sign writing: por uma escrita funcional para surdo*. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez*: 2009.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Images of Deaf Culture and Identity in Sign Language Poetry*. In: *TISLR9*. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2006. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/> Estudos Surdos. Acessado em: 05/02/2016.

WEIGEL, V. A. C. M. *Sociedade, cultura e educação: uma abordagem antropológica*. In: Luiz Carlos Cerquinho de Brito. (Org.). *Sociedade, Educação e Formação do Sujeito*. 1ªed. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006, v. 1, p. 40-67.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA

Ofício nº 01/2016

Manaus, 15 de abril de 2016

A Ilma. Sra. Prof^a Dr^a Simone Eneida Baçal de Oliveira

Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras

Prezada Diretora,

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para a realização de entrevista junto aos professores de Libras do Departamento Letras-Libras do Instituto de Ciências Humanas e Letras. A pesquisa intitula-se: **“PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”** e está sob a responsabilidade da pesquisadora Rosejane da Mota Farias, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, professora do referido programa. A pesquisa tem como objetivo central: Analisar as múltiplas e facetadas identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, visando compreender suas práticas pedagógicas a partir da constituição das culturas surda e ouvinte.

Contando com a anuência de Vossa Senhoria a nossa solicitação, agradecemos sua colaboração, colocando-me a disposição para qualquer esclarecimento, se necessário.

Atenciosamente,

Rosejane da Mota Farias

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa: PROFESSORES DE LIBRAS: identidades e práticas pedagógicas.

Pesquisadora: Rosejane da Mota Farias

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Prezado(a) Professor(a)

Após o acordado acerca de sua participação como entrevistado e sua ciência sobre as questões a serem respondidas, esclareço a finalidade desta pesquisa.

Esta pesquisa se propõe a conhecer e compreender os processos de identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus e nas Unidades Acadêmicas dos municípios de Itacoatiara, Parintins, Humaitá e Benjamim Constant, com vista a dimensionar a compreensão das subjetividades desses sujeitos, bem como entender suas práticas docentes a partir das suas perspectivas histórica, cultural, identitária e linguística, tendo as políticas como contrapontos, composição das análises e enriquecimento das reflexões.

Assim, esta pesquisa objetiva:

- Identificar o perfil dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras, da Universidade Federal do Amazonas considerando suas compreensões acerca da língua de sinais como constituidora das culturas surda e ouvinte;
- Investigar as atuais políticas linguísticas do ensino da Libras para a interpretação das relações existentes entre movimento surdo e construção identitária dos professores surdos e ouvintes da disciplina Libras;
- Reconhecer as múltiplas e facetadas identidades dos professores surdos para o entendimento de suas práticas pedagógicas.

Esses objetivos são oriundos das análises das identidades dos professores surdos e ouvintes para uma possível compreensão de suas práticas pedagógicas. Ouvir suas falas, descrevê-las e analisá-las são funções desta pesquisa.

Dessa forma, registrarei seu relato através de câmera de vídeo e/ou gravador para, posteriormente, fazer a transcrição na tentativa de analisar as informações coletadas. Trata-se de uma entrevista individual com questões referentes a sua identidade e sua prática pedagógica. Questões estas fornecidas com antecedência ao entrevistado para refletir sobre suas respostas e concepções, expressando-se de forma livre e confortável acerca de possíveis temáticas que permeiam a pesquisa. A entrevista será marcada mediante sua disponibilidade de dia e horário.

Os registros serão arquivados e terão o tratamento adequado. As informações coletadas são confidenciais e sigilosas, portanto, a entrevista será identificada através do emprego de um código ou pseudônimo e, não como o nome do entrevistado. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e não oferece riscos à dignidade humana.

Esclareço, também que, a qualquer momento, segundo seu julgamento, você poderá se recusar a participar da pesquisa.

Eu, _____,
Professor da Universidade Federal do Amazonas, após ter lido e entendido os esclarecimentos acerca da pesquisa “**PROFESSORES DE LIBRAS: identidades e práticas pedagógicas**”, de forma livre e esclarecida manifesto meu interesse em participar, voluntariamente, da pesquisa.

Data: ___/___/___

Assinatura

Eu, pesquisadora **Rosejane da Mota Farias**, declaro que forneci informações referentes à pesquisa, assumindo o compromisso de informar sobre o andamento do processo, disponibilizando-me a aceitar suas críticas e sugestões como participante da pesquisa.

Assinatura

Data: ___/___/___

E-mail: roselibras@yahoo.com.br

Universidade Federal do Amazonas

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE C - QUESTÕES / PROFESSORES (AS) SURDOS (AS)

Nome:

Sinal: Idade: _____

Formação / Graduação: _____ () Bacharelado ()
Licenciatura

Especialização / Pós-graduação () Sim () Não Área:

Mestrado () Sim () Não Temática:

Doutorado () Sim () Não Temática:

Local de Trabalho: Universidade Federal do Amazonas

Tempo de Serviço na UFAM: _____ Ano de Início:

Situação Funcional: () Estágio Probatório () Efetivo

Disciplina (s) que ministra:

Já lecionou em outras Instituições de Ensino Superior?: _____

Anos de docência no Ensino Superior: _____

Data: ____/____/2016

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA / PROFESSORES SURDOS

1. Como você se tornou professor (a)? Qual a motivação? Narre sua trajetória:
2. Para você, qual a importância do professor de Libras?
3. Como você vê o ensino da gramática de Libras?
4. Expresse sua opinião sobre a normatização da Libras? Por quê?
5. Você acha que a disciplina Libras deve ser ministrada por surdos e ouvintes ou só por surdos?
6. O que você acredita ser importante ensinar na disciplina Libras? Que conteúdos?
7. Utiliza algum material didático específico com os estudantes da Graduação?
8. Quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Libras?
9. Qual a sua concepção de Língua?
10. Há quanto tempo é professor? Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio, Ensino Superior
11. Tem Certificação pelo Prolibras? Instrutor, Intérprete ou Professor de Libras?
12. O que é Orgulho Surdo? O que significa o Movimento Surdo?
13. Como se descobriu como pertencente à comunidade surda? (não no sentido biológico mas cultural)
14. O que você entende por Cultura Surda?
15. Na sua opinião, há valorização da cultura surda, aqui, na UFAM? Sente-se valorizado como professor surdo?
16. Como você se sente trabalhando com professores ouvintes?
17. Você tem intérprete de Libras, na UFAM? Como faz para se comunicar com os ouvintes que não sabem Libras?
18. Como aprendeu Língua de Sinais?
19. Seus pais são surdos ou ouvintes?
20. O professor surdo é diferente do professor ouvinte. Em que se diferenciam? Por quê?
21. Descreva a sua Identidade Surda:
22. Como você percebe e concebe sua prática pedagógica?
23. Gostaria de acrescentar algo que considera importante e não foi perguntado nesta entrevista?

APÊNDICE D - QUESTÕES / PROFESSORES OUVINTES

Nome: _____

Idade: _____

Formação / Graduação: _____ Licenciatura () Bacharelado ()

Especialização / Pós-graduação () Sim () Não Área: _____

Mestrado () Sim () Não Temática: _____

Doutorado () Sim () Não Temática

Local de Trabalho: Universidade Federal do Amazonas

Tempo de Serviço na UFAM: _____ Ano de Início:

Situação Funcional: () Estágio Probatório () Efetivo

Disciplina (s) que ministra:

Já lecionou em outras Instituições de Ensino Superior?: _____

Anos de docência no Ensino Superior: _____

Você é CODA? _____

Data: ____ / ____ 2016

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA / PROFESSORES OUVINTES

1. Como você se tornou professor(a)? Qual a motivação? Descreva sua trajetória:
2. Por que escolheu essa disciplina?
3. Para você, qual a importância do professor de Libras?
4. Se fosse pra você recomeçar hoje, você seria professora de Libras?
5. Você tem conhecimento de uma Política Linguística para o ensino da Libras?
6. Como você vê o ensino da Gramática de Libras?
7. Expresse sua opinião sobre a normatização da Libras?
8. Existe uma normatização da Libras?
9. Na sua opinião, a disciplina Libras deve ser ministrada por surdos e ouvintes ou só por surdos?
10. O que você acredita ser importante ensinar na disciplina Libras? Que conteúdos?
11. Você emprega uma metodologia específica para ensinar Libras?
12. Utiliza algum material didático específico/adaptado com os estudantes da Graduação?
13. Quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Libras?
14. Qual a sua concepção de Língua?
15. Como você vê o ensino da disciplina Libras na UFAM?

16. Há quanto tempo é professor? Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio, Ensino Superior
17. Possui Certificação pelo Prolibras? Instrutor, Intérprete ou Professor de Libras?
18. Na sua opinião, há valorização da cultura surda, aqui, na UFAM?
19. Como você se sente trabalhando com professores surdos?
20. Onde e com quem aprendeu Libras?
21. Se você é CODA, o que significa, para você SER UM CODA? Existem outros colegas de trabalho CODAS? Como é essa relação? Influencia no seu trabalho? Qual a sua língua materna?
22. Descreva a sua Identidade de Professor:
23. Como você percebe e concebe sua prática pedagógica?
24. Como você vê o Movimento Surdo? É atuante?
25. Gostaria de acrescentar algo que considera importante e não foi perguntado nesta entrevista?