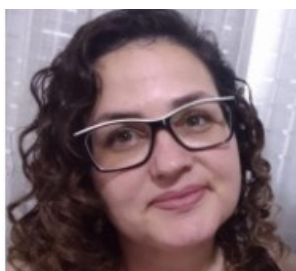


TECENDO O PRESENTE COM OS FIOS DA MEMÓRIA: UM GESTO DE LEITURA SOBRE O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS

Weaving the present with the threads of memory: a reading gesture on the process of grammatization and institutionalization of Brazilian Sign Language in Libras courses



Elissandra Lourenço Perse¹



RESUMO

A Lei 10436/02 e o Decreto 5626/05 possibilitaram uma via para o processo de institucionalização da Libras como conhecimento científico através dos cursos de Letras-Libras. Apresentamos um estudo sobre o processo de disciplinarização da Libras nesses espaços a partir de Auroux (2008; 2014) e Orlandi (2010; 2013) acerca das ideias linguísticas e da mobilização de conceitos e dispositivos teóricos e analíticos da AD materialista, tais como memória e arquivo. Nosso corpus se constitui dos primeiros PPPs desses cursos e seus ementários. Buscamos compreender os sentidos sobre a Libras e a formação de professores que emergem desses documentos, bem como os movimentos de permanência, ruptura e tensão. Identificamos uma carência de investigações sobre as descrições linguísticas da Libras. Considerar a historicidade e a institucionalização nesse processo de disciplinarização é fundamental para o resgate da memória de uma língua (quase) censurada e interdita por décadas e suas projeções na formação de professores.

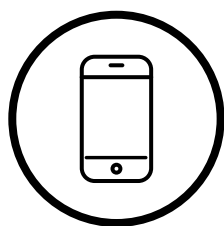
Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; Letras-Libras; Ementas; PPP; Libras

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; elissandra.lourenco.perse@uerj.br

ABSTRACT

Law 10436/02 and Decree 5626/05 provided a pathway for the institutionalization of Libras as scientific knowledge through the Letras-Libras courses. We present a study on the process of disciplinarization of Libras in these spaces, drawing on Aurox (2008; 2014) and Orlandi (2010; 2013) regarding linguistic ideas and the mobilization of theoretical and analytical concepts and devices from materialist DA, such as memory and archive. Our corpus consists of the first PPPs of these courses and their syllabi. We seek to understand the meanings of Libras and teacher training that emerge from these documents, as well as the movements of permanence, rupture, and tension. We identify a lack of research on the linguistic descriptions of Libras. Considering historicity and institutionalization in this disciplinarization process is fundamental to recovering the memory of a language (almost) censored and banned for decades and its impact on teacher training.

Keywords: Teaching for the deaf; Bilingual teaching materials; Geography; Globalization; Libras e written portuguese



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/zuT29wANXog?si=0SWjPji54Hlg3j5n>



Introdução

Convidamos o leitor a acompanhar conosco a tessitura de um artigo acerca do processo de disciplinarização e institucionalização da Libras nos currículos dos cursos de Letras-Libras que visam a formação de professores nessa área. Ao longo desse trabalho teceremos memórias, lutas e discursos que fio a fio irão compor nosso bordado e moldarão os perfis de futuros profissionais que manterão o tear ativo e resiliente.

Para isso, primeiramente, será necessário desembaraçar os fios que de diversas formas convergem para a entrada da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas e na criação dos cursos de Letras-Libras.

Em seguida, torna-se imprescindível acompanhar de forma atenta o ir e vir da agulha em seu percurso de juntar discursos, memórias fragmentadas, apagamentos e silenciamentos que vão dar cor e forma aos currículos de Libras nas universidades brasileiras. Para isso, inscrevemo-nos na perspectiva teórica metodológica da História das Ideias Linguísticas (HIL), segundo Aurox (1989; 2008; 2014) e Orlandi (2001; 2007; 2010; 2013) que, em confluência com a Análise de Discurso, nos permite delimitar um trajeto entre os arquivos documentais que materializam o caminho da disciplinarização da Libras. Buscamos compreender como as ideias linguísticas foram se materializando nos programas e ementas das disciplinas do referido curso.

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

Ponto a ponto colocado nessa trama de reflexões acerca das ementas, buscamos entrelaçar os fios que constituirão nosso *corpus* de análise. Ao pensarmos nos currículos de línguas visuoespaciais dos cursos de licenciaturas nas universidades, espaços onde frequentemente línguas de prestígio exercem certa hegemonia, influenciando a produção e a disseminação do conhecimento, torna-se ainda mais desafiador tratar desse tema, uma vez que a criação dos cursos de graduação em Letras-Libras não se dá por meio de uma iniciativa autônoma de muitas universidades, mas por força de um Decreto Lei. Assim, nossa hipótese é a de que tais instituições enfrentaram muitas dificuldades para a implementação do curso por desconhecimento do tema e falta de profissionais qualificados que atendessem a demanda gerada.

Desse modo, nos questionamos como se deu a organização de todo um curso de graduação em Libras que retratasse a instituição, sua identidade e uma determinada área do saber ainda desconhecida para muitas universidades no momento de sua implementação. Tais reflexões nos conduziram as nossas perguntas de pesquisa, a saber: a) como ocorreu a disciplinarização e a institucionalização da Libras no ensino superior?; b) que concepções sobre a língua de sinais foram privilegiadas nesse processo de disciplinarização da Libras?; c) como a memória discursiva sobre a Libras ressoa na institucionalização desse saber? A fim de refletir sobre tais indagações, nosso *corpus* empírico de pesquisa se constituiu dos primeiros Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura de Letras-Libras das universidades federais brasileiras.

Supomos o desafio abraçado por essas instituições, principalmente aquelas sem experiência prévia com a área no momento da construção e elaboração de um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho de pesquisa, ensino e extensão e constitui a identidade da instituição e do perfil dos seus alunos e profissionais, tal como faz o PPP. Embora entendamos que tal documento não pode ser estático e prever uma terminalidade, mas sim, ser constantemente reavaliado e ajustado, buscamos compreender como as ideias linguísticas foram se materializando nos programas e ementas das disciplinas do referido curso.

1. Tecendo memórias

Três anos após a aprovação da Lei de Libras (Lei 10.436/2002), temos a sua regulamentação em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto no 5.626 que abriu caminhos para a Libras nos espaços acadêmicos e impôs uma adequação curricular, uma vez que torna como obrigatório o ensino de Libras em todos os cursos de Licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, no curso normal de nível médio e superior, além do curso de Pedagogia. (Brasil, 2002, Capítulo II, Art. 3º, § 1º). O referido Decreto também estabelece que a Libras deverá ser ofertada como disciplina optativa aos demais cursos. (Brasil, 2002, Capítulo II, Art. 3º, § 2º).

Desde então, tal dispositivo jurídico tem atuado como uma poderosa ferramenta política. A partir das exigências do Decreto, cria-se uma demanda no mercado de trabalho de professores e intérpretes/tradutores de Libras que não contavam anteriormente com uma formação acadêmica específica na área.

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

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

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

II - de licenciatura em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa, como

segunda língua para surdos;

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

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

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

Durante os anos de 2016-2019 coletamos os PPPs dos primeiros cursos de Letras-Libras dessas IES, pois nosso interesse era analisar exatamente os primeiros documentos dessas instituições que estavam iniciando seus cursos com base nos prazos estabelecidos pelo Decreto 5626/2005.

Um dos primeiros movimentos em direção à constituição do *corpus* foi a verificação de quais IES ofereciam o curso de graduação em Letras-Libras. Até o final do ano de 2019, o Brasil contava com trinta e uma (31) universidades federais ofertando o curso na modalidade presencial e duas (2) contavam com o curso somente na modalidade EaD. Verificamos que todos os Estados eram contemplados com o curso em pelo menos uma de suas universidades federais.

Os cursos presenciais tiveram início no ano de 2009 com a UFG e a UFSC² e a universidade federal que mais recentemente havia implantado o curso de Letras-Libras dentro desse período de coletas foi a UFMG, em 2019. Com relação à titulação ofertada, verificamos que dos trinta e um (31) cursos presenciais em atividade, vinte e quatro (24) eram destinados à Licenciatura em Letras-Libras, quatro (4) ao Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e três (03) ofertavam ambos os cursos.

2. Tecendo fios e entrelaçando ideias

A escrita, enquanto processo de criação, tece palavras que, encadeadas por meio da trama nos remetem ao nosso fazer teórico que é um fazer historicamente situado. Desse modo, faz-se necessário marcar de onde falamos e onde nos situamos.

Auroux (2014) afirma que a imprensa promoveu a gramatização e normalização dos vernáculos, sobretudo ortográfica, pois a difusão do livro impresso impõe a uniformização da ortografia, da pontuação e demais elementos gráficos (p.56). Além disso, a invenção da

² É preciso registrar que anterior aos debates do MEC com as comunidades acadêmicas acerca da criação e efetivação dos cursos de graduação em Letras-Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se lança pioneiramente nessa área por meio de um curso a distância. Ao criar o primeiro curso de graduação em Letras-Libras do país, a UFSC tornou-se um centro nacional de referência em pesquisas acadêmicas na área de Libras. Registramos também o reconhecimento histórico do pioneirismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela oferta da disciplina de Libras como optativa nas grades curriculares dos cursos de Letras e Fonoaudiologia ainda no ano de 1997, antecedendo a Lei de Libras em 2002 e ao Decreto 5.626 em 2005. Como nosso foco nos direciona aos cursos de graduação de Libras presencial e não às disciplinas optativas, não trataremos desses documentos em nossas análises.

imprensa facilitou a publicação e divulgação de gramáticas das diversas línguas europeias, promovendo pela primeira vez o estudo da língua estrangeira.

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

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

Por conseguinte, os instrumentos linguísticos são a materialização e a instrumentalização da língua que contribuem para que o processo de gramatização se efetive, pois a “gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.” (Auroux, 2014, p. 36). O autor também apresenta algumas considerações a respeito do processo de gramatização que se dá a partir de uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas.

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

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

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

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

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

A visão da HIL articulada à AD também traz novas perspectivas para a análise da documentação linguística, pois não se tomam os textos, os documentos e os arquivos em sua transparência e literalidade, considerando-os em sua opacidade e especificidade, visto que se trata de uma noção mais complexa ao propor reflexões sobre os documentos, relacionando-os com o arquivo e a memória, atentando para sua materialidade textual, além das condições para o conhecimento dos aspectos institucionais. Elementos que contribuem para um outro olhar sobre o discurso documental. (Nunes, 2008a, p. 92). Portanto, a AD propicia uma abordagem que vai além das relações gramaticais ou do arranjo de palavras,

trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer, pois a “AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680).

Dessa maneira, a relação entre o discurso documental e o arquivo, a memória e as instituições têm um lugar decisivo, pois as práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória na produção desse saber. Acreditamos que os PPPs e as ementas curriculares seguem esse mesmo direcionamento. Tendo em vista nossa perspectiva teórico metodológica, consideramos, pois, esses documentos como instrumentos linguísticos.

Uma vez que nosso arquivo se constitui de documentos institucionais, é imperativo tecer breves comentários acerca do nosso objeto de pesquisa antes de seguirmos com a análise do nosso *corpus*.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), também conhecido apenas como Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Pedagógico Curricular (ou de Curso) (PPC), trata-se de um documento que reúne os resultados de processos coletivos de discussão, reorientação e avaliação dos cursos de graduação que orienta os docentes no planejamento da sua disciplina, de modo a concretizar a política educacional da instituição. Segundo Freitas (2002, on-line30):

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

Ou seja, o delineamento do PPP envolve a relação interna da universidade com seu contexto externo. Ele resgata a memória da instituição e a sistematização dos saberes e faz projeção para seu futuro. Se pensarmos as relações entre PPP e a HIL, observamos uma forma de constituição e institucionalização de saberes, pois, todo conhecimento é uma realidade histórica, constituído por um horizonte de retrospecto e de projeção, os quais indicam que o ato de saber relaciona-se a um passado, por meio de um conjunto de conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, a um futuro que dele se desdobra. (Auroux, 2014).

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

Os PPPs apresentam uma imagem de professor a ser formado. Essa imagem carrega um deslocamento de sentidos, tem pontos de deriva que incidem em outros discursos que funcionam na construção da memória discursiva (a memória do dizer) sobre o que é ser professor.

3. Aviamentos: costurando as análises

É hora de adornar nosso bordado. Analisar as ementas das disciplinas de Libras é observar como cada instituição irá personalizar seu curso nessa trama. As ementas não se tratam apenas de complementos a esse tecido, mas desempenham um papel fundamental no perfil e na formação dos futuros professores de Libras. Assim, nos dedicaremos a coser as perspectivas de ensino e aprendizagem da Libras presentes nas ementas dos primeiros Projetos Político Pedagógicos desses cursos.

Contudo, vale lembrar que a língua é fluída, ela transborda e não se contém aos limi-

tes recortados e os transpõe. Quando nos damos conta, ela se articula com tantos outros elementos que nos obriga a escolher apenas um traçado a ser apresentado neste trabalho devido as limitações do nosso bordado. Mas ela também nos recorda que o papel dos cursos de Licenciaturas em Letras vai muito além do que o ensino de uma língua vista como somente um sistema linguístico.

Na análise das ementas de Libras encontramos variações acerca das perspectivas sobre o ensino de língua. Às vezes, tal alternância ocorria dentro do PPP da mesma universidade e/ou até mesmo dentro da própria ementa. Para nossa análise, organizamos essas perspectivas nos seguintes grupos: a) Lista Lexical; b) Perspectiva linguística/gramatical; c) Gêneros discursivos. Neste trabalho, trataremos apenas do primeiro grupo³.

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

Fragmento 1

Ementa: Introdução à Libras. Classificadores de Libras; expressão corporal e facial; alfabeto manual; gramática de libras; sinais de nomes próprios; soletração de nomes; localização de nomes; percepção visual; profissões, funções e cargos; ambiente de trabalho; meios de comunicação; família; árvore genealógica; vestuário; alimentação; objetos; valores monetários; compras; vendas; medidas, medidas temporais, dias da semana, datas comemorativas, meios de transporte, estados do Brasil e suas culturas; diálogos. A comunidade e a cultura Surda.

[...]

Bibliografia Complementar

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

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

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

[...]

Fonte: (UFT, 2014, p. 35)

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

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

Tinha-se como objetivo final “a leitura através da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário” (Paiva, 2005, p. 127). A presença de dicionários na bibliografia no fragmento 1 corrobora para essa perspectiva de ensino que tem como foco a tradução de palavras, a decodificação de uma língua para outra com o apoio de um dicionário.

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

Sobre as metodologias para o ensino de língua de sinais como L2, pouquíssimas investigações têm sido feitas a esse respeito no Brasil, segundo Gesser (2010). Para os autores Wilcox e Wilcox (2005), o ensino da Língua de Sinais Americana (ASL) tem acompanhado as mudanças de abordagem no ensino das línguas orais e, como essas, teve seu início com o uso do método Gramática Tradução:

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

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

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

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

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

Observamos que no Brasil há mais produções de dicionários do que gramáticas de Libras e percebemos que há todo um saber metalinguístico sobre a língua de sinais voltado para um saber lexicográfico. Nossas reflexões nos fazem retomar a pesquisa de Silva (2012) que entre outros dicionários analisados, recupera a obra de Flausino da Gama, de 1875:

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

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

[...] Para Tobias Leite, este livro tinha a finalidade de “vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos”. Ao referir-se a “meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos” e “reproduzir as estampas” o discurso de Leite filia-se à concepção de língua tomada como instrumento de comunicação, de transmissão do conhecimento e do pensamento; a língua é vista como um código que pode ser reproduzido, copiado. [...] O livro foi elaborado para uma função específica, ou seja, para que os falantes pudessem aprender os sinais e, assim, conversar com os surdos. E Tobias Leite complementa a justificativa assinalando que “os pais, os professores primarios, e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender”. [...] Em resumo, o prefácio da obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos* apresenta uma imagem de dicionário como instrumento de comunicação e de expressão do pensamento, como instrumento pedagógico para os leitores que ainda não sabem a língua de sinais. Uma obra para os ouvintes/falantes da língua oral-auditiva e não para os sinalizantes da língua de sinais. (Silva, 2012, p. 117-118 e 119).

Ao refletirmos sobre o material de Flausino da Gama parece que não se inaugura apenas o discurso fundador lexicográfico da Libras, mas também se marca um discurso fundador sobre o modo de ensinar esse saber metalinguístico da Libras. Hoje percebemos um processo de produção de saberes por meio de glossários, que nada mais é do que a compilação de itens lexicais. Observamos que hoje há mais produções de glossários do que gramáticas de Libras.

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

A partir da legalidade, do reconhecimento de uma língua, surge a consolidação de práticas e ofícios vinculados à linguagem. Presenciamos a constituição de um mercado linguístico em torno da formação de trabalhadores da língua de sinais, bem como a produção de materiais (ainda que de forma incipiente) para ensino e divulgação da Libras a partir de sua legalidade e criação dos cursos de graduação na área.

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

Libras no ano de 2010 com a Lei Federal 12.319/2012⁴.

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

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

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

No caso da Libras, parece haver uma concentração de esforços na produção de dicionários e glossários, talvez com o intuito de melhor instrumentalizar os trabalhadores da língua (professores e intérpretes/tradutores) que precisam acessar sinais específicos de determinadas áreas.

Mas que, porventura, também podem ser reflexos da memória de uma concepção instrumental da língua oriunda de um saber metalinguístico sobre a Libras inaugurado com a obra de Flausino, ou ainda da influência do método de ensino Gramática-Tradução das línguas orais e que carece ampliar e aprofundar maiores investigações envolvendo outras abordagens de ensino para produção de mais gramáticas e materiais didáticos.

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

Retornando ao nosso *corpus*, como dissemos anteriormente, a UFT, UFPE, UFERSA e UNIFAP não mantiveram em suas ementas a apresentação de listas lexicais ao longo de todas as disciplinas de Libras, reservando-as apenas para os períodos iniciais⁵. Conforme constatação por meio da análise das ementas, as universidades apresentaram oscilações entre as perspectivas, no entanto, esses “aviamentos” serão utilizados em outros bordados, pois devido a limitação deste trabalho, é preciso arrematar nossas reflexões.

4. Arrematando o bordado

Ao analisar o que buscamos unir sob o rótulo de “ementas de disciplinas de Libras”, nos deparamos com a constituição de um arquivo extremamente disperso. Não se trata do mesmo sentido, não significa o mesmo, ainda que estejam todas sob a égide do ensino da Língua Brasileira de Sinais. Essa dispersão é muito significativa e parece nos apontar a própria dispersão dos estudos e pesquisas dessa língua e da formação desse futuro professor.

⁴ “O Decreto nº 5.626 traz à tona dois profissionais que, apesar de já existirem, eram desconhecidos: o *intérprete de língua de sinais* e o *instrutor de língua de sinais*; e outros dois que são novidades na educação: o *professor bilíngue* e o *professor de português como segunda língua* [...]” (Prometi; Castro Júnior, 2015, p. 173).

⁵ Algumas autoras como Gesser (2012) e Neves (2011), embora não falem sobre ementas de disciplinas, mas sim de cursos de línguas de sinais de uma forma geral, também notam como os níveis iniciais são marcados por ensino somente de sinais.

São várias acepções de sentidos de gramática que perpassam as ementas e possibilitam a organização desse saber sobre essa língua, parecendo haver uma sobreposição em alguns casos.

Ao debruçarmos sobre as ementas de Língua de Sinais, não tínhamos como finalidade identificar métodos/abordagens de ensino e aprendizagem ou, por ventura, focarmos na descrição e prescrição da gramática da Libras. Interessa-nos compreender as condições de produção que firmam os primeiros momentos da gramatização da Libras. Por compreendermos que esse processo é contínuo, interessa-nos a recuperação e o registro desse processo inicial, a fim de que ele sirva de base para acompanharmos seu desenvolvimento anos depois com a consolidação desses cursos.

Uma vez que os instrumentos linguísticos, como são identificados na HIL – a gramática e o dicionário –, regulam o ensino da língua e lhe atribuem sentidos, apresentar suas formas de institucionalização é ancorar historicamente a condição de produção desses sentidos e de sua construção ideológica.

Como constatamos, há diversos sentidos para gramática perpassando as ementas de Libras, o que pode sugerir várias formas de gramatização para essa língua, e talvez, por isso, tenha-se investido mais na produção dos dicionários do que nas gramáticas.

Ainda há muitas questões a serem resolvidas que, ao mesmo tempo que extrapolam, se conectam à constituição desse saber linguístico, como por exemplo, definir a forma como será conduzido o processo de gramatização da Libras que ou adotará propostas que considerem sua condição visuoespacial ou se fundamentará nos quadros descritivos já existentes e consolidados das línguas orais. Por conseguinte, avaliar se a produção de instrumentos linguísticos dessa língua seria a mesma e da mesma forma que a das línguas orais, pois, desse ponto de vista, a constituição das gramáticas e dos dicionários, não corresponde somente a uma transposição dos instrumentos já existentes nas línguas orais.

Orlandi (2000, 2001, 2006, 2013) inaugura um olhar brasileiro para a HIL e seus instrumentos linguísticos, pois considera que, diferentemente da Europa, nossas condições de produção e nossa conjuntura como país colonizado traziam mudanças significativas que mereciam destaque.

Refletimos se a mesma premissa deveria ser considerada quando pensamos no processo de gramatização da Língua Brasileira de Sinais. E, arriscamos ir um pouco mais além, uma vez que a autora menciona e fundamenta suas investigações nessas relações entre Brasil e Portugal e, nas suas respectivas língua colonizada e língua de colonização, ficamos a elucubrar se seria possível estabelecer uma correlação com os estudos de Ladd (2013) sobre deafhood (surdez) quando o autor investiga a colonização dos surdos por meio de currículos e práticas pedagógicas direcionadas a ouvintes e línguas orais. Retomando a comparação com os estudos de Orlandi, de acordo com Freitas (2018), o projeto da pesquisadora no Brasil,

[...] permitiu o desenvolvimento de uma análise crítica da constituição da língua nacional brasileira, a qual aponta os reflexos do discurso colonizador (MARIANI, 2004) na formulação dos instrumentos linguísticos aqui produzidos e o peso ideológico das tradições e das relações de poder na formulação de uma língua imaginária que dita o que seriam os bons costumes nas práticas linguísticas (p.106).

Pensando que nossos gramáticos trabalham em espaços de oralidade, cabe a reflexão sobre como fica a gramatização da Libras nesse contexto. Embora observemos artigos, dissertações e teses de descrição linguística da Libras, ainda são estudos dispersos, especialmente no momento de implementação dos cursos de Letras-Libras nas universidades. Sobre a produção de gramáticas como instrumentos linguísticos da Libras, podemos afirmar que

há um predomínio do processo de exogramatização (Auroux, 2014), pois são ouvintes à frente da construção desse saber metalinguístico, muito também devido a entrada tardia dos surdos no meio acadêmico. Instiga-nos imaginar como se constituirá esse processo, passado algumas décadas da formação acadêmica de surdos na área.

Alguns frutos já podem ser observados como o lançamento pelo INES em 2023 da Gramática da Libras em dois volumes. Segundo seus autores,

Esta Gramática da Libras, feita a muitas mãos, tem alguns pontos que a diferenciam de outros materiais publicados sobre a Libras no país, a saber: i) o primeiro deles é o significativo número de professores-pesquisadores surdos que dela fazem parte como autores; ii) trata-se de um conjunto de textos, frutos de pesquisas realizadas no âmbito da universidade pública brasileira com foco na Libras; iii) os dados aqui analisados/descritos são, em sua grande maioria, oriundos do Corpus de Libras, portanto, são dados representativos das variantes da Libras usada pela Comunidade Surda brasileira. Esses três aspectos são de extrema relevância, porque fazem parte de uma política pública e de uma política linguística definidas a partir da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 (Quadros et al., 2023, p.19)

Tais avanços são desdobramentos da promulgação do Decreto 5.626/2005 que com a implementação dos cursos de Letras-Libras contribuiu para a formação de professores/pesquisadores surdos que hoje se debruçam sobre estudos nessa área. A importância de analisarmos como se deu a construção desse processo a partir dos primeiros PPPs desses cursos é tecer memórias de como essa língua adentra nos espaços acadêmicos e se desenvolve décadas depois.

Retornando ao nosso *corpus*, observamos que nesse momento inicial, o processo de gramatização da Libras está muito atrelado à construção de um instrumento linguístico relacionado aos dicionários. Verifica-se que a construção de um instrumento linguístico chamado gramática tem menor incidência.

Como está posto socialmente, a Libras acaba não desempenhando funções como língua de conhecimento ou de produção de conhecimento, tampouco é uma língua de instrução. O que se verifica é que a Libras acaba se tornando apenas uma língua de tradução, inclusive, dentro das próprias escolas. Dessa forma, a Libras cumpre um papel como língua de tradução na televisão, nas escolas, nos hospitais e delegacias e, no caso em que haja algum intérprete de Libras ou profissional nesses ambientes com fluência ou conhecimentos nessa língua.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. (Guedes, 2009, p. 38).

A característica de língua de tradução implica na normalização de um léxico que se acentua ainda mais com a entrada dos surdos na universidade e cria-se a necessidade de uma terminologia específica em Libras. Trata-se, então, de uma tradução especializada que demanda um conhecimento sobre termos e fórmulas antes secundários.

Vemos que a profusão de dicionários se dá entorno do teor terminológico e não nos dicionários de uso, muito por conta da entrada dos surdos em outros espaços e pela característica de língua de tradução que ronda a Libras no funcionamento da nossa sociedade. Obviamente, há de se considerar a questão da tentativa de interdição da língua de sinais que condensa durante anos a produção lexical dessa língua, pois para HIL não é possível tratar a questão da língua e seus instrumentos tecnológicos sem considerar a história do povo que a utiliza. Desse modo,

Observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade. A produção de tecnologias é parte do modo como qualquer sociedade se constitui historicamente. E a produção tecnológica relacionada com a linguagem é, não há dúvida, lugar privilegiado de observação do modo como uma sociedade produz seu conhecimento relativamente à sua realidade. (Guimarães; Orlandi, 1996, p. 9).

Enfim, por inúmeras razões, o processo de gramatização da Libras parece percorrer por um instrumento linguístico em especial (o dicionário), acarretando a ampliação da dicionarização. Ficam os questionamentos de que forma o acontecimento da entrada da Libras nos cursos de graduação poderá inscrever o processo de gramatização da Língua Brasileira de Sinais e se as universidades se ocuparão desse processo.

Novamente nos deparamos com uma diversidade de reflexões das quais, por ora, não damos conta de respondê-las ou supostamente “resolvê-las” nesse trabalho, mas que nos instigam a deixá-las aqui registradas para que possam ser retomadas em algum outro momento. Desafia-nos a imaginação pensar como os leitores que futuramente se depararão com esse bordado, lidarão com os impasses que, nesse momento inicial de gramatização da Libras, foram colocados e como nós, tecelões dessas memórias, contribuiremos na tessitura desse tecido/texto, pois: *“Quien escribe teje. Texto proviene del latín, textum, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son, como nosotros, tejidos que andan...”* (Eduardo Galeano, 2001).

REFERÊNCIAS:

- AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da Linguagem**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- _____. **Histoire des idées linguistiques**. Tomo I. Paris: Pierre Mardaga, 1989.
- _____. A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joanelho. Campinas, SP: Editora RG, 2008.
- _____. **A revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.
- BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; n.15, v.4, p. 679-684.
- _____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 2005.
- FREITAS, Ângela M. R. (org.). **Referências para construção de projetos pedagógicos nos Cursos de graduação da UERJ** - RJ, 2002. Disponível em: <https://www.dep.uerj.br/ppp.php> . Acesso em 31/06/2025.
- FREITAS, Ronaldo Adriano de. Objetos paradoxais na História das Ideias Linguísticas: uma pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: **Fragmentum**, n. especial, jul/dez. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **Antología**. Octaedro, 2001.
- GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2010.
- _____. **O Ouvinte e a Surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GUEDES, Betina Silva. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizon-

te: Autêntica, 2009, p.33-49.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd“ Universo, 2013.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MORGADO, Marta. **Ensinar e Aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos Recursos Didáticos nas Aulas de Língua Brasileira de Sinais para Ouvintes**. 2011. 128 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba- SP, 2011.

NUNES, José Horta. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. In: **Alfa** (IBILCE/UNESP), v.52, p. 81-100, São Paulo, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação: Um fato, um acontecimento, uma história: ideias linguísticas no Brasil. **Relatos**, n. 6, 2000.

_____. (Org.) **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan. /dez. 2006.

_____. As **Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

_____. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Márcia Rita Trindade L.; FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha. (Org.). **Tendências Contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PERSE, Elissandra Lourenço. **Memória e Sentidos na Institucionalização e Disciplinarização da Língua de Sinais em Cursos de Letras-Libras**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PROMETI, Daniela; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **EAD e o Ensino de Libras**: o caso da Universidade de Brasília (UnB). Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, jul./dez. 2015.

QUADROS, Ronice Muller de.; SILVA, Jair Barbosa da.; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da. (org.). **A Gramática da Libras**. Volume 1. Rio de Janeiro: INES, 2023.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: constituição e formulação. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2012.

TERRA, Márcia Regina. Tradução e Aprendizado de Língua Estrangeira: o ponto de vista do aluno. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada** (UNICAMP). v.49. n.1. P.69-85. Campinas. Jan./Jun., 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras (Licenciatura)**. Porto Nacional: UFT, 2014.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perin. **Aprender a Ver**: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.