

# **DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUAL A DESCONSTRUÇÃO POSSÍVEL DA ANORMALIDADE SURDA PELO OLHAR DO ALUNO?**

**Liliane Ferrari Giordani**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **Introdução**

Considerando os últimos vinte anos, as comunidades surdas brasileiras alcançaram importantes conquistas no campo da Educação, muito como resultado do movimento presente de implementação de políticas inspiradas no paradigma do direito de todos à escola. Dentre as conquistas aponta-se o a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o fortalecimento da comunidade surda, a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, o aumento da produção de pesquisas na área educação de surdos, a implantação da língua de sinais na educação do surdo, bem como a revisão do currículo das escolas.

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, a partir do Decreto nº 5.626/05 trouxe para o ensino superior, com destaque para os cursos de licenciatura, a implementação da disciplina de língua de sinais. A partir do ano de 2006 as Instituições de Ensino Superior têm se mobilizado para ofertar a disciplina de Libras nas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura e de fonoaudiologia. Diz o Decreto em seu artigo 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (MEC/SEESP, 2005)

Tendo esta orientação, os cursos de licenciatura, especialmente a Pedagogia, passam a incluir, sob força de lei, a disciplina de Libras em sua matriz curricular. A implementação desta política, considerada como resultado das ações do movimento da comunidade surda pela oficialização e reconhecimento da Libras como língua oficial do território brasileiro, é tomada em segunda instância para justificar a formação de educadores na atuação da educação inclusiva.

Apesar da inclusão de uma disciplina nos Cursos de Licenciatura ser considerada um avanço, compreendida como a solução para a formação do educador no atendimento à educação de surdos, seus efeitos se dão na redução da educação às questões linguísticas, sem a garantia do acesso à língua em sua construção cultural. Uma escola, uma aula para ser significativa precisa, além de garantir o acesso à língua, precisa garantir o acesso à cultura, à história e aos conhecimentos acumulados da comunidade atendida.

Na contemporaneidade, as políticas públicas de inclusão escolar tem promovido ações na educação de surdos através da implementação de serviços de apoio a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, reduzindo a discussão da diferença surda a questões linguísticas. Esta compreensão propõe que, para a educação de surdos, basta a interpretação entre línguas. Esta prática tem deixado de promover o acesso para aquisição cultural da língua, na troca que se estabelece em comunidade fluente usuária da língua em aprendizagem. Por comunidade, entende-se a relação entre pares nas turmas de surdos com professores usuários da língua em tempo integral e não na relação proposta pela inclusão com tradução simultânea da língua oral usada pelo professor para língua de sinais do intérprete escolar.

Porém, apesar da visão reducionista das políticas públicas, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras no ensino superior poderá criar possibilidades de discussão na formação do educador sobre concepções de surdo e surdez e, conseqüentemente, produzir novas representações conduzindo e promovendo espaços de desmistificação de saberes alicerçados no modelo corretivo da normalidade.

### **A inclusão da disciplina de Língua de Sinais no ensino superior**

As representações da surdez enquanto falta (da audição e da fala) e enquanto ocorrência (da língua de sinais), de acordo com Lebedeff (2004) são objetivadas nas relações entre surdos e ouvintes, sendo inúmeras as diferentes narrativas sociais sobre os surdos. Pesquisas mostram que a surdez pode ser representada como *déficit* (GIORDANI, 2005), como patologia, anormalidade e como sujeitos a corrigir (THOMA, 2005), como comunidade (LOPES, 2005), entre tantas outras escolhas lexicais que deixam transparecer as representações construídas sobre a surdez.

A possibilidade do outro surdo narrar a si próprio, dentro do espaço de fronteira ou do espaço pós-colonial, acontece, quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados. Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos que necessitam de correção, recuperação, reabilitação para se tornarem o mais parecido possível com a normalidade ouvinte.

A cultura surda e seus artefatos são, muitas vezes, desconhecidos pela maior parte da sociedade. No caso dos acadêmicos alunos da disciplina de Libras, um grande número conhece o surdo, sua língua e cultura, a partir das considerações do senso comum, através de informações nem sempre adequadas e, geralmente, permeadas por mitos. Além disso, por ser uma língua viso-espacial, a Libras apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais, como, por exemplo, alguns elementos sintáticos da língua serem produzidos pelas expressões faciais, a temporalidade verbal ser marcada no movimento do corpo, entre outros. Essas peculiaridades específicas de produção levam a uma concepção aligeirada de língua exótica, de um sistema mímico para comunicação. Percebe-se, portanto, o desafio de introduzir os saberes acerca dos surdos a partir de uma concepção de surdez como diferença linguística e a Língua Brasileira de Sinais como língua de uma comunidade linguística minoritária, tentativas de provocar uma renegociação das representações da surdez.

As representações, de acordo com Hall (1997: p. 15), são uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. As representações compartilhadas pela cultura e, por uma perspectiva construcionista (HALL, 1997: p.61) produz significados através de conexões entre três diferentes tipos de elementos: 1) o que podemos chamar de maneira generalizada de mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; 2) mundo conceitual – os conceitos mentais que carregamos em nossas cabeças e 3) os signos, organizados em linguagem, que significam ou comunicam esses conceitos.

Segundo Muller, Klein e Lockman (2013) as representações sobre a surdez podem ser renegociadas:

é através das representações — do que dizemos, pensamos, sentimos ou fazemos — construímos e transmitimos sentido sobre o mundo. Contudo, isso não se dá simplesmente a partir de significados já existentes ou previamente aceitos. As representações não são naturais ou definitivas, nem tampouco fixas, estáveis ou determinadas. Elas constituem um campo de lutas no qual os significados são negociados, construídos, impostos; elas estão envolvidas em jogos de poder e seus efeitos estão implicados na produção de identidades e diferenças. (p 14)

Durante os anos de 2011 a 2014, desenvolvemos pesquisa intitulada “*Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno?*”, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscamos com essa pesquisa compreender os efeitos produzidos nas representações sobre surdo e surdez dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, matriculados na disciplina de libras, procurando analisar em que esta disciplina tem contribuído para a desconstrução da normalização da diferença surda. Apresentamos, a seguir, alguns dos resultados desta pesquisa.

Com relação ao impacto da disciplina de Libras nas renegociações de representações sobre a surdez (GIORDANI 2011-2014), os dados apontaram que em mais de 70% dos questionários, a Língua de Sinais aparece entendida com um conjunto de gestos que traduzem a língua falada, a partir de uma concepção que não designa status linguísticos para libras e sim uma subordinação às línguas orais. Muito ainda de excêntrico, exótico e divertido em matricular-se na disciplina de libras, um espaço de atelier para sinalizar, desconsiderando que a disciplina trata da aprendizagem de uma língua “estrangeira” para o aprendiz ouvinte. Quando se cumpre a exigência de aprendizagem em processos de avaliação há uma queixa das dificuldades e impossibilidades da aprendizagem.

No entanto, observamos possibilidades da renegociação das representações sobre a surdez no decorrer da disciplina. Ao iniciar as aulas, a definição da perda da audição é maior do que na conclusão da disciplina, há um aumento das respostas que migram da *perda da audição* para *capacidade de desenvolver as mesmas atividades que os ouvintes* e a representação da surdez como *problema de fala* desaparece<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Gráfico A – dados da pesquisa (GIORDANI, 2011-2014)

Lopes (1998) auxilia a discutir a necessidade de se problematizar as representações envolvidas em mitos e deturpações que a cultura ouvinte constrói sobre a surdez:

Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos enquanto sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, valores... (LOPES, 1998: 114).

Desde a implementação da LDBEN, em 1996, a Educação Especial e, dentro desta, a Educação de Surdos vêm ganhando espaços de discussão nas políticas públicas educacionais. Este texto de cunho legal e tantos outros que se constituíram no decorrer dos últimos anos produziram tensionamentos nos movimentos organizados dos surdos, articulados com as escolas e seus educadores, procurando redefinir trajetórias na educação dos surdos. A Política Nacional de Inclusão, implementada pelo Ministério da Educação, ganha contornos diferenciados, atendendo as demandas e especificidades regionais e locais. Velhos e novos espaços de educação se re/configuram, levando gestores, educadores e a comunidade surda ao desafio de articular concepções de educação e projetos educativos.

Neste cenário, se deu a mobilização para oficialização da Libras e sua consequente regulamentação, trazendo com a implementação da disciplina uma sensação de complemento na formação do educador, dando conta assim, em sua atuação, do uso da Libras em contextos de inclusão. Dos Cursos de Pedagogia pesquisados, a disciplina de Libras ocupa de 2 a 3 créditos da matriz do Curso, desta forma não é possível dar conta do aprendizado da língua, talvez neste tempo se possa discutir conceitos e apresentar possibilidades para aprendizagens. (GIORDANI 2011-2014)

Com relação aos dados sobre o que é língua de sinais houve uma mudança nas respostas entre a primeira fase e a segunda fase, em destaque para as alterações de percentual entre *gestos que traduzem palavras faladas* e *uma língua criada pela*

*comunidade surda*<sup>122</sup>. Houve um aumento do percentual que passa a compreender a língua de sinais como língua e como construção cultural e de comunidade.

### **Língua de sinais e as políticas educacionais**

Embora as línguas de sinais sempre tenham existido em comunidades linguísticas de pessoas surdas e a oficialização da Libras já tenha ocorrido há 12 anos (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), o reconhecimento político-educacional da Libras e a compreensão da surdez por um viés linguístico-cultural caminha a passos lentos.

Para a implementação de políticas educacionais na educação de surdos é fundamental prestar atenção às discussões promovidas que atendem e compreendem a surdez sob a perspectiva da diferença. Os discursos produzidos por surdos põem sob suspeição os saberes impostos pela norma ouvinte e que são considerados como sendo os mais importantes, os que necessitam ser assimilados por muitos outros grupos, sem consultá-los, sem ouvir-lhes os anseios. Percebe-se, portanto, uma dicotomia entre políticas públicas e os saberes produzidos pelos pesquisadores da Área da Surdez.

Outra questão que deve ser problematizada refere-se ao tema “inclusão”, tópico inscrito na agenda de discussões acadêmicas e políticas das últimas décadas. Persistem desafios à inclusão de surdos quando revisado atentamente o documento “Que educação nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), quando retomada a leitura da Declaração de Salamanca ao explicitar que “toda criança tem direito fundamental à educação (...) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e quando consideradas as diretrizes de inclusão escolar como a perspectiva preferencial para o atendimento dos sujeitos “da educação especial”, conforme estabelece a Resolução 02/2001 CEB/CNE. E agora, mais recentemente com a obrigatoriedade da oferta da disciplina de libras como política de formação docente nos cursos de licenciatura, apresentada como solução para os problemas de inclusão na educação de surdos, cria-se um *falso* sentimento do dever cumprido. Nesse sentido, Agrella (2012) questiona se a proposta de obrigatoriedade da Língua de Sinais nas Instituições de Ensino Superior não está atrelada apenas à necessidade de responder a uma educação inclusiva de má qualidade e tão ligeira quanto os cursos de Libras oferecidos nas Universidades.

---

<sup>122</sup> Gráfico B: dados da pesquisa

No que se refere à educação de surdos, as práticas seculares de colonização (LANE, 1992; LADD, 2011) perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contra cultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito para além do ‘reconhecimento’ e ‘oficialização’ da língua de sinais.

Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda, a partir do paradigma da pedagogia da diferença. Porém, observa-se um descompasso com a implementação constante, nos últimos anos, da política nacional oficial de educação inclusiva com a os debates que cercam a pedagogia da diferença, desafiando os gestores locais, de sistemas e de escolas, a tomarem posição política e institucional.

A passagem de uma escola excludente para uma educação para todos não se constitui apenas em uma ruptura de paradigmas dentro da educação especial, e, sim, é o resultado de uma série de transformações políticas, culturais e sociais que vão muito além de uma discussão do tipo educação especial versus educação regular.

As políticas educacionais, principalmente a partir da década de 90 traduziram, de maneira restrita, o conceito de inclusão, passando a visualizar apenas o ensino regular como espaço de conhecimento. Com a atuação dos movimentos sociais e debates nas instituições de ensino, o direito de todos à educação, amplia seu conceito também para os espaços da educação infantil, educação de jovens e adultos, educação para o trabalho, recortes de uma educação marginalizada pelo financiamento público. Os movimentos de direito ao acesso à educação passam a exigir a qualidade e permanência na educação, numa revisão estratégica dos espaços e contextos, sejam eles ‘especiais’ ou ‘comuns’. Cabe, aqui, questionar tanto os espaços como os papéis que crianças, adolescentes e jovens surdos estão desempenhando, nas escolas, no contexto da inclusão.

Nesse sentido, Klein, Karnopp e Lunardi-Lazzarin (2012: 10) salientam que a representação só pode ser entendida em um jogo de relações de poder em que os significados são produzidos por determinadas práticas discursivas, ou seja, o direito de representação, de constituição e apresentação da imagem cultural surda, está intimamente relacionado com o lugar que esses sujeitos ocupam nesse cenário cultural. No caso dos alunos das disciplinas de Libras, as representações da surdez são oriundas dos espaços e

papeis que os surdos tinham (e que muitos ainda são submetidos) nas escolas: surdos de classes especiais, surdos sem fala, surdos com aparelhos auditivos, surdos com múltiplas repetências e evasões. As renegociações acerca dessas representações, percebe-se, levarão um bom tempo para serem realizadas, e estão sob responsabilidade, de certa maneira, da disciplina obrigatória de Libras.

### **Considerações finais**

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nas Licenciaturas possibilitou um novo espaço de discussão e problematização da surdez. A disciplina de Libras teria a incumbência de ensinar Língua e compartilhar, com os estudantes, a cultura surda. Pesquisas mostram, entretanto, que os alunos de Licenciatura chegam à Universidade com uma visão marcadamente medicalizada e cheia de mitos com relação à surdez. Essas representações são construídas nas relações culturais que ocorrem, principalmente, durante o processo de escolarização. À disciplina de Libras cabe, portanto, outra responsabilidade, que é de constituir-se em um espaço para renegociar as representações sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais. Entretanto, esta tarefa será inglória caso a educação básica siga compreendendo os surdos como os que estão “de fora”, necessitando serem incluídos em um processo de normalização e pareamento dos processos educativos através da simples presença de Intérpretes de Línguas de Sinais e do reforço escolar.

Questiona-se, portanto, as políticas educacionais alicerçadas em verdades absolutas, tal como a proposta de inclusão, como se fosse esta a única alternativa para todas as pessoas com deficiências. Tomar o conceito de inclusão como permanência em territórios únicos, em escolas normalizadas, que permitem a diversidade, mas que normalizam a diferença, constitui uma visão reducionista e excludente da educação. Práticas que formalizam em horários específicos o ensino da língua de sinais, sem permitir na sua intensidade a vivência da língua, pois não é língua da escola, é língua da sala de aula. Apesar do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) considerar Escolas Especiais ou Especializadas como possibilidades de espaços de escolarização e apoiar a Educação Bilíngue para surdos, sabe-se que muitos gestores, Prefeitos e Governadores, estão priorizando a inclusão de alunos surdos com Intérpretes de Libras e os



Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), que utilizam a Libras como “estratégia comunicativa”, um recurso de acessibilidade que auxilia o professor.

Assim, muitos surdos permanecem como exóticos dentro das escolas e salas de aula. Se antes não tinham língua nem fala, agora possuem uma língua que “transmite os conteúdos”. Além disso, frequentam a escola em dois turnos, pois necessitam de “reforço” no AEE. Identidades de resistência (CASTELLS 1999:24) são, novamente, chamadas às trincheiras. Se as primeiras lutas da comunidade surda, via movimento surdo, eram para desmedicalizar a surdez e trazer a Libras e a cultura surda para as escolas, as lutas de agora são para que as políticas educacionais compreendam a Libras efetivamente como língua e não apenas como recurso de acessibilidade. Para Ladd (2011: 228) a cultura surda está completamente rodeada e permeada por uma cultura majoritária sendo que os processos de identidade surda individuais são desbaratados por uma forma particularmente intensa de opressão educacional.

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente empregar palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam. Capturar e regular o estrangeiro tranquiliza a escola, acalma as diferenças e mantêm o corpo curricular precioso dos saberes de verdade. Uma pedagogia da emancipação pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo das suas cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na ética da solidariedade humana.

## **Referências**

- AGRELLA, R.P. Entre o saber e conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de Libras. In: PERLIN, G. E STUMPF, M. (Orgs) Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Doc.de Acessibilidade e Direitos Humanos dos Surdos. Porto Alegre, 10 de outubro de 2005. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/documentos/documento\\_acessibilidade\\_direitos\\_humanos\\_surdos.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/documentos/documento_acessibilidade_direitos_humanos_surdos.pdf)

- GIORDANI, L. F. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. In V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: Editora da PUCPR, 2004. 1 CD-Rom.
- GIORDANI, L. F. Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Período: 07/11/2011 a 07/11/2014. (Texto digitado)
- HALL, S. *Representation*. Londres: Sage Publications, 1997.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Eulalia Fernandes. (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2005, p. 25-79.
- KLEIN, Madalena; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O que dizem os professores sobre a surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: *1º SBECE: Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*. Canoas: 2004, CDRoom.
- KLEIN, M. KARNOPP, L. e LUNARDI-LAZZARIN, M. Compartilhando significados culturais: produção, circulação e consumo da Cultura surda e a constituição de identidades surdas. Disponível em [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP1114\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1114_ed.pdf)
- LADD, P. *Comprendiendo la Cultura Sorda: en busca de la sordedad*. Concepción: Impreso Concepción, 2011.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEBEDEFF, T. B. O silêncio imposto: uma discussão sobre as práticas de exclusão e violência lingüística cometidas contra os surdos. In: Sebastião Pimentel Franco; Gilvan Ventura da Silva; Anselmo Laghi Laranja (Org.). *Exclusão Social, violência e identidade*. Vitória: Flor & Cultura, 2004.
- LOPES, M.C. A noção de comunidade e a língua surda no espaço da escola de surdos. Em: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) *Educação Especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005
- MEC/SEESP – Secretaria de Educação Especial. *Números da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial – Coordenação Geral de Planejamento. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id62&Itemid=191>
- MULLER, M.B.C.; KLEIN, M. E LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. Capturado em 10/05/2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>
- THOMA, A.S. A constituição do espaço escolar como possibilidade de correção e normalização do sujeito surdo. Em: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) *Educação Especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.