

A LEI DE LIBRAS E AS EMENTAS DA UERJ: UM ESTUDO DISCURSIVO

André Lima Cordeiro ¹

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à Libras no Brasil são muitos recentes. A Lei 10.436, que ficou conhecida como a Lei de Libras e oficializou a língua de sinais como oficial no Brasil para a comunidade surda não completou quinze anos ainda. Dessa forma, compreende-se que os estudos e elaborações sobre os desdobramentos desse ato que entendemos como um acontecimento discursivo (ACHARD, 1999) ainda são muito recentes.

A fim de entender como os sentidos de Libras estão sendo construídos, buscamos analisar a referida Lei como também as ementas da disciplina Libras nas licenciaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nossa escolha pela UERJ se dá já que minha formação na licenciatura foi nessa universidade e, portanto, além de ter mais acesso aos documentos, tenho maior compreensão do fluxograma instituído, pois o vivenciei. Assim, baseamo-nos em uma perspectiva discursiva da linguagem apoiando-nos na Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2011) em que o interdiscurso é a base em que os enunciados se constroem e no entendimento de currículo como um processo discursivo que constitui e é constituído pela cultura.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso de base enunciativa, proposta com a qual nos alinhamos, os caminhos metodológicos não estão pré-definidos na pesquisa. O percurso que se segue é também o percurso de encontrar os modos de análise do material construído no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, buscamos nesse momento, apresentar um percurso histórico sobre o tema de educação de surdos, que é o enfoque principal desse trabalho.

Ao tentar fazer um histórico da educação de surdos no Brasil, corremos o risco de qualquer tentativa equivalente: cair na armadilha da sucessão lógica e linear de fatos. Porém, ainda que tentemos esboçar uma trajetória, ressaltamos que a linearidade se dá apenas para fins de explicação e operamos com as consequências da ideia de que há sobreposição caótica e inapreensível de entendimentos da educação de surdos no país.

Na Antiguidade os surdos eram excluídos da vida em coletividade e eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses. Em seguida, desse período até o século XV o surdo era considerado incapaz de aprender. Já a partir do século XVI inicia-se a preocupação com a educação dos surdos. Na Espanha, por exemplo, o monge Pedro Ponce de Leon cria uma metodologia, recorrendo à datilologia, escrita e oralização (GOLDBERG, 1997). No século XVIII surge a filosofia oralista, que defende o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinal. Essa filosofia é legitimada em 1880, ano em que foi realizado, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse evento foi proibido o uso das línguas de sinais pelo mundo. Essa mentalidade predominou até a segunda metade do século XX, ou seja, quase cem anos em que as línguas de sinais eram proibidas de serem ensinadas ou sequer

¹ Doutorando de Estudo da Linguagem na Universidade Federal Fluminense – UFF e professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, andrelcordeiro@gmail.com;

usadas privilegiando sempre a língua oral como única possibilidade de uso. Em 1986 ganha destaque a Comunicação Total com o uso de diferentes códigos: língua de sinais, datilologia, português sinalizado. Embora esse método ainda defenda o ensino da língua oral, traz de volta as línguas de sinais.

Atualmente, convencionou-se, dentro do INES, o método bilíngue, isto é, a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e a Libras. O aluno surdo, na escola, deve ter acesso a ambas as línguas em qualquer uma das disciplinas do currículo escolar. Todo nosso trabalho volta-se, portanto, nessa linha de educação linguística.

DESENVOLVIMENTO

Operamos, neste trabalho, com os pressupostos teóricos apresentados pela Análise do Discurso francesa de base enunciativa e trazemos como principal articulador dos conceitos Maingueneau, mais precisamente, as discussões levantadas em *Gênese do Discurso* (2011). O termo discurso tem ganhado popularidade e pode ser encontrado seu uso em inúmeras correntes teóricas, porém, nem sempre se referindo a um mesmo significado. Com isso, ao servir para nomear situações e elementos tão diversos, acaba por sofrer um processo de esvaziamento de significação. Maingueneau (2008) propõe trabalhar com o conceito de "prática discursiva" ao invés de discurso e a define como a soma entre os textos e a comunidade discursiva produzida por eles. Dessa forma, não se pode dissociar o discurso (ou prática discursiva) de quem a produz e, entender que, ao mesmo tempo, o discurso acaba por produzir a comunidade discursiva, estabelecendo uma relação circular e constante.

Por comunidade discursiva, tem-se uma compreensão abrangente, pois não se trata de um grupo de pessoas que produziram ou receberam determinado texto, mas o grupo que apenas se reconhece como tal a partir da existência de tal discurso. Ainda que a ideia abstrata de um determinado grupo já exista, estes só se constituem como comunidade discursiva a partir do momento que produzem enunciados. O fato de que um grupo nunca tenha se reunido fisicamente para discutir qualquer tipo de produção ou texto não é relevante, pois os discursos circulam de maneira fluida e os atravessamentos de outros discursos afetam a comunidade como um todo. Para trabalhar com o material de análise deste trabalho, considera-se que, diante do(s) discurso(s) presente(s) na lei e nas ementas forma(m) uma comunidade específica que, por sua vez, produz mais textos que dialogam com esse(s) discurso(s). Assim, só é possível afirmar que existe um discurso em torno das ementas, pois existe uma comunidade discursiva que gira em torno desse enunciado e que produz sentidos diversos. Ao tentar delimitar uma comunidade discursiva, tenta-se capturar um instantâneo, estatizar algo que é dinâmico e fluido. As comunidades discursivas se formam tantas vezes quantos enunciados são produzidos por seus integrantes. Dessa forma, entende-se que alguns dos integrantes dessa comunidade discursiva produtora e produzida pelo material de análise deste trabalho são professores universitários, os acadêmicos que estudam o tema, os alunos que fazem as disciplinas, a comunidade surda etc.

Entenderemos aqui essas práticas discursivas também como interdiscursos, pois qualquer enunciado já está atravessado por outros. Ao pensar no discurso como "uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades definidas" (MAINGUENEAU, 2011, p. 15), vemos o interdiscurso o espaço no qual essa dispersão de textos circula e se entrecruza. Dessa forma, na lógica do primado do interdiscurso proposto pelo autor, já olhamos para um enunciado atentos aos múltiplos que o compõem buscando marcas linguísticas que possam ancorá-los em práticas discursivas variadas e identificáveis. Para tal, buscamos o que o autor chama de "uma coerência global que integra múltiplas dimensões" (2011, p. 18).

Buscamos também, como pressupostos teóricos desse trabalho a discussão curricular já que as ementas fazem parte da construção do que se constitui como um currículo de formação docente. Articulamos essa discussão com o conceito de cultura já que entendemos que não é possível dissociar currículo de cultura. A discussão sobre a cultura não está primordialmente situada no campo do currículo, senão nos estudos antropológicos, no entanto, seus sentidos são de grande importância para pensar as questões que se colocam nesta tese. Esse tema é fértil e amplamente abordado por autores do âmbito curricular (CANDAU, 2000; ALVES, 2011; LOPES & MACEDO, 2011; FREITAS, 2011).

Um pensador que vem influenciando as discussões sobre cultura é Hall (1997) e que a define como

um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p.20).

Dessa forma, opera-se com a ideia da cultura como um conceito dinâmico e ao qual se atribuem inúmeros significados frutos de lutas discursivas. De acordo com Freitas (2011), há uma polarização aparente nos sentidos desse termo sendo apresentadas ora como patrimônio universal ora como práticas culturais cotidianas em contextos singulares. Ambos os entendimentos não são os almejados neste trabalho. A partir de uma perspectiva discursiva, acredita-se que a própria ideia de cultura parte da fixação de conceitos, ideias e estereótipos que se homogeneizam segundo um processo de disputa de sentidos e contextos específicos.

Portanto, os currículos também são elementos que fazem parte dessas produções discursivas e contribuem para a fixação de um conceito de cultura e para a fixação de determinadas culturas. No caso das leis e ementas, objetos de pesquisa neste trabalho, os enunciados produzidos por eles tratam de reafirmar ou silenciar algumas ideias de cultura, ou seja, fixar identidades que, nada mais são que ficções, realidades fabricadas e tornadas possíveis através de discursos. Sob essa ótica, Appadurai (2001) afirma que: “as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento” (APPADURAI, 2001 apud LOPES & MACEDO, 2011). A forma como uma ementa trata a questão da Libras, por exemplo, é uma maneira que ele produz discursos e fixa/produz valores culturais. As universidades, como locais de contribuição de formação para o trabalho desempenham, portanto, um papel importante na constituição desse sujeito cultural que chegará ao final do percurso curricular.

Sob esse aspecto, a cultura não é prévia ao currículo ou à lei e esse a perpetuará, a reproduziria ou a negaria, mas sim o currículo está na própria corrente discursiva que produz sentidos que irão constituir sentidos do que seja cultura e como ela está disposta e dividida em uma dita sociedade. Assim, o currículo não reflete a cultura, mas ajuda a instituí-la. Pensa-se, portanto, não mais em cultura, porém em fluxos culturais, movimentos discursivos que produzem sentidos todo o tempo a fim de estabelecer o que esse conceito enuncia. Porém, esse é um movimento constante e complexo e, com isso, impossível de ser totalmente estabelecido e apreendido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao tentar fazer um histórico da educação de surdos no Brasil, corremos o risco de qualquer tentativa equivalente: cair na armadilha da sucessão lógica e linear de fatos. Porém, ainda que tentemos esboçar uma trajetória, ressaltamos que a linearidade se dá apenas para

fins de explicação e operamos com as consequências da ideia de que há sobreposição caótica e inapreensível de entendimentos da educação de surdos no país.

Na Antiguidade os surdos eram excluídos da vida em coletividade e eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses. Em seguida, desse período até o século XV o surdo era considerado incapaz de aprender. Já a partir do século XVI inicia-se a preocupação com a educação dos surdos. Na Espanha, por exemplo, o monge Pedro Ponce de Leon cria uma metodologia, recorrendo à datilologia, escrita e oralização (GOLDBERG, 1997). No século XVIII surge a filosofia oralista, que defende o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinal. Essa filosofia é legitimada em 1880, ano em que foi realizado, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse evento foi proibido o uso das línguas de sinais pelo mundo. Essa mentalidade predominou até a segunda metade do século XX, ou seja, quase cem anos em que as línguas de sinais eram proibidas de serem ensinadas ou sequer usadas privilegiando sempre a língua oral como única possibilidade de uso. Em 1986 ganha destaque a Comunicação Total com o uso de diferentes códigos: língua de sinais, datilologia, português sinalizado. Embora esse método ainda defenda o ensino da língua oral, traz de volta as línguas de sinais.

Um marco para a Libras e a educação de surdos no Brasil foi quando em 2002 foi sancionada a lei 10.436 em que se reconhece a língua de sinais como “meio legal de comunicação e expressão”.

Destacamos no parágrafo único do artigo primeiro o trecho que diz que a Libras é “forma de comunicação e expressão” e que é um sistema linguístico de “transmissão de ideias e fatos”. Como conclusão, o parágrafo texto atribui essas funções da Libras à “oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Ressaltamos, primeiro, o destaque dado à exterioridade da língua em relação ao indivíduo. Em nenhum momento atrela-se a questão linguística à própria formação do indivíduo, no entanto, ao final do parágrafo restringe-se à comunidade surda essa forma de comunicar-se. Operando em uma lógica de ruptura e segmentação entre surdos e ouvintes (ainda que não estejam ditos, se fazem presentes) pode-se inferir que a Libras é propriedade dos surdos e que não cabe aos ouvintes comunicar-se nela. Uma ideia de integração entre surdos e ouvintes em que a comunicação se dá em Libras é abandonada pelo texto da lei. Vemos, portanto a Libras subjugada a uma posição de nicho linguístico e que o reconhecimento legal legitima essa posição.

Tal posição que levantamos é reforçada pelo parágrafo único do artigo quarto em que se atesta que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Portanto, a língua portuguesa segue na sua posição de língua primeira e primordial enquanto a Libras deve ser um adendo, algo que será produzido e levado à comunidade surda a partir da língua portuguesa, como uma tradução ou interpretação, nunca como uma criação própria da Libras.

Nos demais artigos, a lei procura enumerar garantias da Libras para a comunidade surda em órgãos públicos e tratamento adequado aos surdos. Destacamos ainda, no artigo quarto quando se obriga que cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Libras, como parte integrante dos PCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido neste trabalho podemos concluir que os sentidos da Libras dentro da Lei 10.436 se constituem em uma relação com as línguas orais, mais especificamente, a língua portuguesa. Na lei, inclusive, podemos ver ainda um processo de subjugação da Libras que ficaria em segundo plano e restrita aos surdos, mas sem perder o protagonismo da língua portuguesa.

Ademais, pudemos também concluir que na lei a Libras não é tratada como uma língua que constitui sujeito, que traz consigo aspectos culturais e identitários, mas mais como um sistema de regras que, uma vez descrita ou aprendidas, servem para “expressão e comunicação”.

Palavras-chave: Lei de Libras; Análise do Discurso, Ementas, Surdez.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. *et al. Papel da memória* [Trad. e Intr.] J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

BRASIL, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm

FONSECA, J. G. *Como redigir ementas*. Disponível em: <http://www.poisze.com.br/livro/como-redigir-ementas>. Acesso em: 09 jan. 2014.

FREITAS, Luciana. O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões. In: ESTEVES, A. ; NASCIMENTO, M. (Org.). *Hispanismo à brasileira: homenagem a Mario Miguel González* [recurso eletrônico], 2014. p. 233-265.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

LOPES, Alice Casimiro ; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ ; Faperj, 2008. v. 1. 184p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Cultura e política: implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 5-10, 2009.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução C. P. Souza-e-Silva; D. Rocha, São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. 2011. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições. 189 p. ISBN 85-8814-131-0.

PACHI FILHO, F. F. Efeitos de sentido da nominalização "privatização" no discurso da imprensa. *Signotica*, Goiânia, v. 20, p. 307-331, 2008.

PUCRS, *Como redigir uma ementa*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>. Acesso em: 24 ago. 2012.